

Política e Educação em Freire: um debate teórico-conceitual sobre a politicidade da educação

 Eliacy dos Santos Saboya Nobre*

Resumo: O foco central deste artigo é investigar as formulações teóricas de Paulo Freire acerca da politicidade da educação. Para esta incursão, mediante uma pesquisa bibliográfica, realizamos um exame sucinto de várias obras individuais e dialogadas de Freire, além de dialogarmos com outros autores marxistas e freireanos contemporâneos com o objetivo de fomentar questões em torno de duas categorias fulcrais: política e educação. Este debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre educação e política no pensamento político-pedagógico de Freire, destacando as características e os pressupostos da politicidade da educação, fortalece, a nosso ver, um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer no processo de construção de uma sociedade genuinamente fraterna e igualitária.

Palavras-chave: politicidade, educação, política.

Política y Educación en Freire: un debate teórico-conceptual sobre la politicidad de la educación

Resumen: El enfoque central de este artículo es investigar las formulaciones teóricas de Paulo Freire acerca de la politicidad de la educación. Para esta incursión, mediante una investigación bibliográfica, realizamos un examen sucinto de varias obras individuales y dialogadas de Freire, además de dialogar con otros autores marxistas y freirianos contemporâneos con el objetivo de fomentar cuestiones en torno a dos categorías centrales: política y educación. Este debate teórico-conceptual sobre los nexos ontológicos entre educación y política en el pensamiento político-pedagógico de Freire, destacando las características y los presupuestos de la politicidad de la educación, fortalece, a nuestro juicio, un diálogo radical con respecto a la contribución que la acción docente puede ofrecer en el proceso de construcción de una sociedad genuinamente fraterna e igualitaria.

Palabras clave: politicidad, educación, política.

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: eliacy.nobre@urca.br

Em seu último livro publicado em vida, o clássico *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996: 78) conceitua a politicidade como “a qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.” Ao rechaçar a neutralidade da Educação, o autor também acentua que o educador precisa ter clareza política e fazer uma opção, posicionando-se a favor ou contra o *status quo*, “não importa que ele seja um professor de direito penal ou que ele seja uma professora da pré-escola. Não importa que seja um professor da pós-graduação da filosofia da Educação ou uma professora de biologia, ou matemática ou física” (Freire, 2001: 94-95).

O foco central deste artigo é investigar as formulações teóricas de Paulo Freire acerca da politicidade da educação. Para esta incursão, realizamos, mediante uma pesquisa bibliográfica, um exame sucinto das seguintes obras: *Educação e mudança* (1979); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1982); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986), com Ira Shor; *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2003); *Professora sim; tia não* - cartas a quem ousa ensinar (2006); *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação popular* (2008); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), com Donaldo Macedo; *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (2013), com Adriano Nogueira; *Política e Educação* (2014), além de dialogarmos com autores marxistas e freireanos contemporâneos com o objetivo de fomentar questões em torno de duas categorias fulcrais: política e educação.

A qualidade fundamental da prática educativa é a sua politicidade, a sua direcionalidade imanente. E mais: a politicidade da educação “não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político” (Freire, 2008: 34-35).

À vista de tais pressupostos, é necessário analisarmos o mundo do trabalho na contemporaneidade, no qual os professores, na qualidade de trabalhadores da Educação, se inserem. Ricardo Antunes (2003) advoga uma noção contemporânea e ampliada de classe trabalhadora. Nesta noção, a “classe-que-vive-do-trabalho” seria representada pela totalidade dos trabalhadores assalariados. Na esteira dessa concepção, compreendemos que os professores, de rede pública ou privada, fazem parte da classe trabalhadora.

Na atual conjuntura, é preciso seguir na luta de classes, com o apoio dos partidos políticos de esquerda, dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos trabalhadores e estudantes, e é necessário, outrossim, ocupar os espaços possíveis: as instituições (dentre elas, a escolar), as mídias sociais e, sobretudo, as ruas e as praças públicas. Urge lutar contra o retrocesso político e ideológico que está fortemente alinhado aos blocos mais direitistas e conservadores do País. É preciso lutar para que os direitos dos trabalhadores, ainda tão precariamente efetivados, não sejam reduzidos e retirados, ao contrário: precisamos ampliá-los e efetivá-los na prática.

É mister combater os ideários que fortalecem o machismo, o racismo, a homofobia, ou qualquer tipo de preconceito reacionário; que criminalizam os movimentos sociais; e que, absurdamente, fomentam o retorno de ditaduras no Brasil. É urgente bater-se pela supremacia da democracia, diuturnamente, para que avancemos na formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana e igualitária. E a escola não pode ficar ao largo disso.

Nesse contexto de globalização hegemônica, de expansão da opressão neoliberal, deparamos, ainda, inúmeros desafios, como: a destruição acirrada do meio ambiente, o aumento da violência de feições diversas, a não universalização da educação escolar, o desemprego estrutural e a fome de um bilhão de pessoas no mundo – o que só se agrava – mesmo com todas as possibilidades tecnológicas de produção alimentícia. Consoante István Mészáros (2003), vivemos na fase histórica do imperialismo hegemônico global e, sob este quadro, não há “terceira via.” Segundo ele,

somente uma alternativa radical ao modo estabelecido de controle de reprodução do metabolismo social pode oferecer uma saída da crise estrutural do capital [...] se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para a própria humanidade (Mészáros, 2003: 108).

Destarte, ante tantas contradições e incertezas nessa (re) elaboração histórico-social, qual seria o papel da subjetividade? Consoante as premissas de Paulo Freire (1982), o ser humano é condicionado, entretanto, reconhece este condicionamento que advém das estruturas econômicas, políticas e ideológicas. Estando condicionado, o ser humano reflete sobre o seu condicionamento e pode transcendê-lo, daí por que não podemos afirmar, segundo Freire (1982), que haja determinismo na espécie humana. Assim, “condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada.” (Freire, 2006: 94). Ou seja, “podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.” (Freire, Shor, 1986: 25).

Em *Educação e mudança*, Freire (1979) já expressava que somente o ser humano é capaz de se comprometer, pois é um ser da práxis, da ação e da reflexão. Assim, “se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (1979: 19). O compromisso, nessa perspectiva, é, então próprio da existência humana, não obstante, o compromisso autêntico e verdadeiro está a favor da humanização dos homens e das mulheres.

Condicionado, mas tendo possibilidade de reconhecer o próprio condicionamento, o ser humano pode estar comprometido com a humanização ou com a desumanização. Esse reconhecimento está intimamente vinculado aos pressupostos da politicidade da educação. Em *Política e Educação*, Freire (2014: 16-17) adverte-nos de que,

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do

educando. Não havia por que falar em Educação para a decisão, para a libertação.

A consciência, mesmo refletindo a sociedade na qual estamos inseridos, não se torna um mero reflexo desta. Numa visão dialética, Freire refuta a ideia de que a nossa presença no mundo esteja pautada na neutralidade e advoga a politicidade inerente ao nosso existir, à própria ação humana neste mundo. E explicita-nos que

[...] o nosso mover-nos nele [no mundo] e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000: 32-33).

Antonio Gramsci, um dos clássicos pensadores que influenciou as reflexões de Freire, ao tratar da formação dos intelectuais, nos diz que todo homem, independentemente de sua atividade profissional,

[...] desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 1968: 7-8).

Desde os escritos pré-carcerários, Gramsci já desenvolvia, segundo Anita Schlesener (2011), “uma compreensão do conhecer como reconhecer-se como ser histórico.” Nas ideias gramscianas, “o indivíduo é historicamente determinado, ao mesmo tempo em que é também determinante da história, a qual contribui a construir à medida que age e modifica o meio e se modifica também na sua individualidade” (Schlesener, 2011: 94).

Assim, reiteramos e corroboramos os pressupostos gramscianos e freireanos de que o ser humano no mundo, como indivíduo dialeticamente condicionado e determinante, não é neutro. Sua existência é histórica, política e comprometida. Ele é, portanto, um ser que pensa e age, um ser da práxis. Para exemplificar, basta lembrarmos que em todos os espaços que ocupamos - escolas, universidades, locais de trabalho, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros - somos chamados a refletir, a optar e sinalizar a nossa visão de ser humano. Somos convidados, no decorrer de toda a nossa existência, a intervir a favor ou contra algo, a fortalecer ou rechaçar um determinado projeto de sociedade. Vivemos um ininterrupto conjunto de atos educativos, transformando o mundo e nos transformando ao mesmo tempo. Estamos, como sempre nos lembra Freire (1979), *no mundo e com o mundo*. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, ele assevera que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão [...] (Freire, 1996: 124-125).

Em razão da necessária e contínua educabilidade do ser e da não neutralidade do homem diante do mundo, segue a questão: como a educação escolar formal, inserida nas razões capitalistas, pode atuar de uma maneira contra-hegemônica? Teria ela força para dar alguma contribuição ou apenas, na esteira de Louis Althusser, serviria, unilateralmente, para fortalecê-la?

Paulo Freire (2014: 16) advoga a ideia de que “a importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.” Assim, mesmo sem nutrir nenhum tipo de idealismo de que a educação escolar seria a alavanca, ou seja, a mola propulsora das transformações sociais, esse autor nos adverte de que “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa” (Freire, 2014: 55). Assim, explicita-nos que

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta (Freire, 1996: 126-127).

Mészáros (2005: 45) também assevera que, não sendo a educação "a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical." Mesmo, porém, ante essas constatações, o seu papel é significativo,

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005: 65, grifo do autor).

A escola, como ainda reitera Frigotto (2013), reproduz determinados valores que asseguram e reproduzem as relações sociais de produção capitalista. Não obstante,

Não só a escola, mas todos os processos formativos sob as relações capitalistas tendem a reforçar a reprodução do sistema. Todavia, por ser uma sociedade de classe, os processos educativos e formativos são alvos de disputa, por certo desigual, no conteúdo, na forma e no método (Frigotto, 2013: 395).

No caso em tela, o fato de estar condicionada não implica dizer, como sublinha Freire (1980), que nada possa ser feito na escola. Ele advoga a ideia de que podemos realizar "trabalhos educativos" a favor da humanização dos homens, visto não ser possível sistematizar uma educação libertadora no atual contexto educacional formal, sob a lógica do capital. Assim, advertimos que é preciso distinguir "educação sistemática" de "trabalhos educativos." A primeira só será possível numa outra sociedade, visto que "só pode ser mudada com o poder." Já os trabalhos educativos "devem ser realizados *com* os oprimidos, no processo de sua organização" (Freire, 1987: 41, grifo do autor).

Estamos, na conjuntura brasileira vigente, vivendo o primeiro momento. Desse modo, é preciso realizar o desvelamento da estrutura política, social e cultural nos moldes do capitalismo e firmar o compromisso teórico-prático pela desalienação, libertação e humanização. Para tanto, é preciso ressaltar, veementemente, a relação entre Política e Educação.

No decorrer de toda a sua obra, Freire expôs ideias sobre as particularidades e as afinidades entre Educação e Política. Para ele, toda prática educativa é, na verdade, um ato político; e em toda política há educabilidade. Tal como anotam Freire e Macedo (2011: 224),

Em primeiro lugar, a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como, na verdade, a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, um ato educativo tem uma natureza política e um ato político tem uma natureza educativa. Se assim é, de maneira geral, seria incorreto dizer que apenas a educação latino-americana tem uma natureza política [...] (Freire; Macedo, 2011: 224).

Destarte, a educação é uma prática imanentemente política. Freire nos explica que esta relação não se dá porque “professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...]” (Freire, 1996: 124).

E mais: o autor sobredito acresce ainda que, para acreditarmos na “apoliticidade” da educação, ou seja, em sua neutralidade, seria necessário não haver discordâncias nos modos de vida, nos valores e nas formas de intervenção no mundo. Aliás, “para que a Educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (Freire, 1996: 125).

Ao refletirmos sobre o adjetivo “política” como vocábulo que qualifica a educação, lembramo-nos das considerações de Adriano Nogueira em *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Ao dialogar com Freire sobre a “vida social”, Nogueira (2013) delinea o caráter ampliado da política, o qual vai muito além da discussão sobre direitos e deveres.

Doravante, como explicitar, ainda que em linhas gerais, o que significa a politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire? A primeira ideia que nos vem à mente é: a politicidade equivale à assunção da não neutralidade do ato educativo, portanto, sua intrínseca diretividade ou direcionalidade. Nas palavras de Freire: “[...] é na diretividade da educação esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (Freire, 1996: 124). Em sua *Pedagogia do Compromisso*¹, ele explicita que

Não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação [...] É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa que eu chamo de politicidade da educação [...] A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos. Porque ao final o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos? (Freire, 2008: 34-35).

A politicidade da educação é uma categoria complexa e transversal no pensamento freireano. Em sua *Pedagogia da Indignação*, ele evidencia essa afirmação e assim nos diz: “A minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela” (Freire, 2000: 89). A relação entre Política e Educação, porém, não se deu de maneira uniforme e linear em sua obra. Ressaltando a importância da politicidade, Freire (1986) nos faz o seguinte esclarecimento:

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da Educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais

¹ Livro publicado em 2008 e organizado por Ana Maria Araújo Freire (Nita). Nesta obra, tivemos acesso a escritos inéditos, fruto de transcrições de palestras, conferências e entrevistas proferidas em diversos países da América Latina. Nesses textos, pronunciados nas décadas de 1980 e 1990, Freire retoma suas convicções em relação à politicidade da educação.

ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação *não* era política, mas que só tinha um *aspecto* político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade* (Freire; Shor, 1986: 76-77).

Sobre essa questão, Afonso Celso Scocuglia (1999), no artigo *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, examinou as conexões entre Educação e Política ao longo da constituição do discurso de Freire. Num debate teórico-conceitual, ele dividiu a sua investigação em três momentos históricos:

o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta; e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e noventa. Podemos, didaticamente, falar em “primeiro, segundo e terceiro” Paulo Freire. [...] Devemos ressaltar, com efeito, que os três momentos acima mencionados não foram tratados dicotomizadamente, mas enquanto componentes de um *corpus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico (Scocuglia, 1999: 28).

Consoante Scocuglia (1999), a “descoberta” de Freire acerca da *politicidade* da educação foi evidenciada mediante os aspectos políticos proclamados na sua *Pedagogia do Oprimido*. Posteriormente, este mesmo autor defende a ação recíproca entre os atos educativos e os atos políticos, “em nível teórico, pela incorporação aberta de preceitos marxistas (em “estranhas conexões”, como disse Torres) e por uma aproximação a alguns temas gramscianos” (Scocuglia, 1999: 33).

Assim, mesmo com as necessárias revisões categoriais e conceituais na progressão de seu pensamento político-pedagógico, superando “[...] equívocos, ambigüidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica” (Scocuglia, 1999: 27), em seus últimos escritos, Freire (1996) acentua categoricamente que “sim”: a educação é política. Sublinhando esta politicidade da educação, ele também conclama os educadores a terem clareza política e que, de fato, assumam esta politicidade

inerente à prática educativa. Sinalizando demandas e necessárias assunções, nos diz que

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2014: 54-55).

Urge, portanto, que o educador tenha clareza de sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e qual visão de mundo, de homem e de educação defende. A “clareza e a opção política”, vinculadas à politicidade da educação, ocupam um lugar central no pensamento freireano. Vale ressaltar que, muitas vezes, no primeiro momento, quando se fala em “politicidade”, já se imagina estar falando da opção política a favor dos oprimidos, das classes trabalhadoras. Essa visão é, entretanto, restrita e incompleta. Freire nos adverte de que é preciso primeiro que o educador tenha essa clareza política no que concerne à incapacidade de existir a neutralidade na educação. Ante tal clareza, o educador tem dimensão da importância do seu papel e da direcionalidade inerente a qualquer prática educativa. No viés dessa direcionalidade, reside a sua opção política.

Tal direcionalidade, não obstante, pode se encaminhar tanto para a problematização, para o desvelamento das relações sociais no modo de produção capitalista e para a denúncia do *status quo*, constituindo, portanto, como uma prática educativa emancipatória; como também pode se direcionar para a reprodução de ideologias que favoreçam a alienação do povo e a

preservação do atual estado de coisas, induzindo os educandos a reproduzir, legitimar e naturalizar a ordem social vigente.

Será, portanto, de acordo com uma determinada opção e visão de mundo que o educador embasará, conscientemente ou não, a sua prática educativa. O seu posicionamento em sala de aula, todavia, sempre será político. Assim, é fundamental que ele possa ter consciência dessa politicidade inerente ao seu quefazer e que possa, conscientemente, fazer a sua opção. Segundo Freire (2008: 21), “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” Acerca disso, “a pergunta primeira que se deve fazer é: a serviço de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espço da escola?” (Freire, 2008: 31). Ou seja, implica “saber *para quê, contra que, a favor de quê, de quem se engajam* [...]” (Freire, 2006: 112, grifo do autor).

Neste sentido, Freire, que defende uma perspectiva crítica e substantivamente democrática, também advoga a ideia de que o professor tenha o direito de ser reacionário ou revolucionário, de fazer, livremente, a sua opção político-pedagógica. Senão vejamos:

[...] o professor tem o direito de ser reacionário porque pode ter a sua opção em torno da estabilização do *status quo*. O professor reacionário está absolutamente convencido de que as coisas como andam por aí estão ótimas. Mas evidentemente que estão ótimas, eu concordo, para um certo tipo de gente, inclusive para este professor hipotético de que eu falo agora. Felizmente, a maioria dos professores brasileiros está noutra onda. Mas o professor reacionário tem que ser coerente com a sua opção reacionária, com a sua postura ideológica. Então obviamente que, a este professor ou a esta professora, a frase Educação e Direitos Humanos soa de forma distinta à de como esta mesma frase soa para mim. Para o professor reacionário, a Educação e os Direitos Humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico no poder (Freire, 2001: 95-96).

Ao educador crítico, todavia, cabe a tarefa de “[...] forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996: 126-127). O professor que optou pelo desvelamento, pela criticidade e pela libertação, atuando num contexto de limites, mas também com possibilidades de realizar ações emancipatórias no âmbito escolar formal, não deve nem pode, segundo Freire (1986), atuar individualmente, de maneira solitária e isolada, visto que isso poderia resultar num ato nefasto e perigoso. É preciso, segundo Freire (1986), que o educador faça “um mapa ideológico” da instituição na qual atua e reconheça as pessoas com as quais pode contar, aquelas que nutrem o mesmo sonho político. O fato de atuar coletivamente, além da força que imprime à ação pedagógica institucional, pode ajudá-lo a educar o próprio medo: de repressões, perseguições e demissões. E mais: consoante Freire (2011), é preciso que esse educador crítico conheça e some forças com os movimentos sociais e sindicatos. O fato é que

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996: 126-127).

Se o educador não se torna um político porque quer, mas, sim, porque a própria condição de atuar na docência lhe impõe, vale ressaltar, entretanto, que, ao afirmar ser política a educação, Freire (2008) não está asseverando que esta politicidade é partidária. Ele faz uma distinção muito clara entre a politicidade da educação e a opção partidária do educador. Embora faça essa diferenciação, Freire conclama os educadores para que assumam também uma posição político-partidária. Vejamos: “Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda quando eu considere que todo educador deva assumir uma posição partidária” (Freire, 2008: 34-35).

Sobre essa diferenciação, assim nos explicita:

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido

aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita (Freire, 2008: 73).

O educador que, ciente dos limites da educação escolar inserida sob o jugo do capital, opta pelo desvelamento crítico em sala de aula e assume o horizonte revolucionário, traz em si, como disse Freire (2006), “um gosto democrático.” Sabendo que o seu direcionamento prático deve ser coerente com a sua opção teórica, este educador não problematiza as questões adotando uma atitude de soberania crítico-intelectual, como se apenas ele, o “libertador”, fosse o único e absoluto detentor de uma consciência crítica elevada. Se assim o fizesse, os educandos seriam representados como ingênuos e acríticos, que nada sabem a respeito da própria inserção no mundo e que, portanto, se encontram à espera de uma iluminação professoral.

Na perspectiva freireana, o professor crítico deve respeitar os níveis de consciência dos educandos e buscar apreender o próprio nível de consciência. O desvelamento da realidade se faz em conjunto, pautado na necessária horizontalidade que deve existir na relação educador-educando; horizontalidade autêntica, na qual educador e educando, não sendo iguais, pois que ocupam papéis distintos em sala de aula, não são também antagônicos. Quando o educador coordena o processo educacional e direciona o seu quefazer político-pedagógico em prol da mudança social, ele não assume o papel de “libertador”, nem muito menos impõe as suas ideologias, o seu pensamento aos educandos. Como sublinha Freire (1987: 52), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Se o educador não deve, de forma unilateral, apenas dissertar sobre suas ideologias, Freire (2008) também não advoga a noção de que ele deva permanecer calado, somente como um simples mediador do debate, sem “tomar partido”, sem extrojetar sua compreensão de mundo no ensino dos conteúdos e nas temáticas estudadas em sala de aula. Segundo Freire, o educador crítico, tomando o diálogo como cerne, pode/ deve expor aos alunos o seu pensamento, a sua visão, não podendo escondê-la, mesmo tendo consciência de que a sua defesa - a sua palavra professoral - pesa culturalmente. Acerca disso, e fazendo uma reflexão de sua posição como educador, Freire assinala que não tem por que esconder as suas posições aos seus alunos, em sala de aula, visto que

[...] eles ou elas não me respeitariam, pensariam que tenho vergonha de dizer as coisas pelas quais luto [...] o professor não pode escondê-las e precisa dizer aos estudantes: “reconheço que, culturalmente, a palavra do professor pesa, mas é preciso que vocês aprendam a medir o peso da palavra do professor. Não se deve escutá-lo só porque ele é o professor [...]” (Freire, 2008: 123).

Freire (2008: 73) ressalta, ademais, que “isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos [...] é profundamente falso.” Ainda é muito comum professores proclamarem a “neutralidade” mediante uma visão traduzida em frases como “não vou falar minha opinião, devo ser neutro em sala de aula”, ou ainda: “prefiro manter a minha neutralidade por respeito aos educandos.” Muitos, mesmo quando questionados pelos próprios alunos, se eximem de emitir uma opinião sobre determinadas temáticas. Em discussões sobre política partidária, religiosidade, questões de gênero e de orientação sexual, dentre outras que possam fomentar alguma polêmica, preferem a “pretensa” neutralidade e o silêncio.

De fato, ao se proclamarem neutros, o fazem, na maioria das vezes, por acreditarem genuinamente que assim estarão respeitando os seus educandos, com o adendo de não lhes retirar a autonomia de escolha. Não obstante, para Paulo Freire, isso é problemático e paradoxal. Como vimos, a educação jamais é neutra, tenha o professor consciência disso ou não. O

simples fato de não querer expressar a sua opinião e defender essa atitude como neutra já sinaliza uma posição político-pedagógica. Freire (2014: 45) nos adverte de que “não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra- vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais [...]”

O verdadeiro respeito ao alunado é simbolizado, consoante Freire (2014: 46), na respeitabilidade “ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos e à curiosidade” desses educandos. Respeito pela sua maneira de pensar, analisar e se posicionar na atual conjuntura. Não obstante, este respeito não retira a autoridade e a disciplina do educador. O docente tem o dever, “enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas [...]” (Freire, 2014: 45-46). Ele defende a liberdade e a autoridade no processo educativo, rechaçando a licenciosidade e o autoritarismo.

Assim, a assunção da diretividade educacional democrática “implica, de um lado, jamais reduzir os educandos a meras sombras, proibidas de voz, de outro, jamais anular a figura do educador, transformando, assim, numa ausência presente” (Freire; Macedo, 2011: 167). Nesse caso,

o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso- a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém:

- 1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar;
- 2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (Freire, 2014: 44).

Rechaçando veementemente a suposta “neutralidade” ante o mundo, Freire (1996) a caracteriza ou como um ato por demais ingênuo ou como uma maneira cômoda, medrosa, quiçá hipócrita, que serviria apenas para encobrir

a opção política daquele que a proclama e para fortalecer a formação de subjetividades acríicas e passivas. Ou seja:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (Freire, 1979: 19).

No que se vincula à relação entre educação escolar e "neutralidade", Freire e Macedo (2011: 148), com a opção política a favor dos oprimidos, conclamam os educadores para que "assumam uma postura política que se recuse a reconhecer o mito da neutralidade pedagógica." Destarte, é preciso que lutem, dentre outras coisas, pelo direito de rechaçar a própria neutralidade adjetivada de "impossível, acinzentada e insossa" (Freire, 1996), que, por omissão, fortalece a reprodução da estrutura socioeconômica capitalista.

Fazendo a sua opção político-pedagógica, é preciso que o educador mantenha o foco na necessária busca pela coerência. Assim, nos exemplificam Freire e Macedo:

Para mim, a tarefa mais importante que tenho nos Estados Unidos, ou onde quer que seja, é dizer: Olhe aqui, minha posição é A, B, C. Essa posição política exige de mim que mantenha consistentes entre si meu discurso e minha prática. Isso implica diminuir a distância entre eles. Diminuir a distância entre o discurso e a prática é o que denomino "coerência" (Freire; Macedo, 2011: 161).

Em razão da impossível neutralidade da educação, e de sua ontológica politicidade, o educador é levado a assumir a sua opção, o seu direcionamento. Perante seu compromisso ético, ele busca a coerência entre o que fala e o que faz. Afinal, "não vale um discurso bem articulado, em que defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito" (Freire, 2014: 45). Não havendo coerência absoluta, vive-se um processo de

busca e superação das próprias incoerências. É por isso que o ato de assumir a opção política realizada pelo educador demanda-lhe também

[...] a necessidade da coerência com a opção que fez. Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético (Freire, 2014: 46).

A categoria politicidade, pelo seu caráter basilar, já foi amplamente tratada e discutida no campo teórico-prático freireano. A título de conclusão deste artigo, e sem ter a pretensão de esgotar a pluralidade de significações decorrentes de uma incursão teórica no pensamento de Paulo Freire, concluímos, ao examinar os nexos ontológicos entre Política e Educação à luz da Pedagogia Libertadora, que: (1) a educação (seja ela escolar ou não) é imanentemente política devido a sua direcionalidade intrínseca; (2) a natureza política da educação escolar se dá em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; (3) a política tem educabilidade, visto que apresenta uma caráter educativo; (4) não existe neutralidade na educação, portanto, a sua defesa se configura como uma ingenuidade ou como uma recusa medrosa para encobrir a opção política do(a) educador(a), o que acaba por fortalecer o *status quo*; (5) o(a) professor(a) não é neutro(a) e cumpre um papel político, independentemente de sua subjetividade ou clareza política a esse respeito; (6) é preciso, portanto, que o(a) educador(a) assuma a politicidade de sua prática: sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e que tenha consciência de sua compreensão de mundo.

Nesta pesquisa bibliográfica, concluímos ainda que: (7) a politicidade pode exercer um papel opressor ou libertador, podendo ser reacionária ou revolucionária; (8) é necessário que o(a) educador(a) crítico(a) lute coletivamente dentro da instituição em que atua; (9) é preciso que o(a) educador(a) libertador(a) conheça e some forças com os movimentos sociais, com os sindicatos, e com os partidos políticos (preferencialmente, assumindo uma posição partidária); (10) é preciso distinguir "opção partidária" de

“politicidade da educação”, pois ambas não são ações sinônimas; ainda que estejam vinculadas de alguma forma, são distintas; (11) o(a) professor(a) comprometido(a) com a construção de uma nova sociabilidade deve respeitar os níveis de consciência dos(as) educandos(as) e não deve impor as suas ideologias, o seu ponto de vista; (12) o(a) educador(a) que opta pelo desvelamento não é um “soberano iluminado” que, de forma unilateral e autoritária, libertará os(as) seus(suas) educandos(as) da acriticidade e do conformismo, ao contrário: a problematização do mundo deve acontecer em conjunto, em prol de uma libertação coletiva; (13) o respeito ao(a) educando(a), exercido pelo(a) educador crítico(a), não se dá no silêncio, na suposta “neutralidade” professoral, mas no ouvir, no falar e, sobretudo, no respeitar as ideias (mormente as diferentes ou opostas) do alunado; e, (14) por último, o(a) educador(a) deve buscar, continuamente, a coerência entre o seu discurso e a sua prática.

Este debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre educação e política no pensamento político-pedagógico freireano, destacando as características e os pressupostos da politicidade da educação, fortalece, a nosso ver, um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer no processo de construção de uma sociedade genuinamente fraterna e igualitária.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 17 ed. Olho d'água: São Paulo, 2006.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

NOGUEIRA, Adriano. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. Estado, Intelectuais e Atividade Educativa a partir de alguns escritos de Gramsci. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. et al.(Orgs.). *Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999.