

TECENDO REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM FREIRIANA

REFLECTING ON THE POLITICAL DIMENSION OF EDUCATION THROUGH A FREIREAN APPROACH

REFLEXIONES SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN UM ENFOQUE FREIRIANO

LUCINETE GADELHA DA COSTA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
LUCINETEGADELHA@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2433-123X

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
CEICAMONT@UFAM.EDU.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-1202-0511

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir a dimensão política da educação, com enfoque nas ideias freirianas, tomando como ponto de partida a seguinte questão: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação? Nos procedimentos metodológicos, enveredamos pela abordagem qualitativa, num estudo de caráter bibliográfico, fundamentado em Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 e 2015), entre outros. Seguindo as reflexões oriundas do estudo em questão, traçamos a seguinte reflexão: precisamos ampliar o debate sobre como as escolas fazem política para fortalecer práticas dialógicas, críticas, com horizontes emancipatórios. Nesse debate, temos o desafio de construir currículos, não como algo definido, completo, de ideias fechadas, mas um currículo que mobiliza o processo da produção da dimensão política na educação, a ser iniciado, antes de tudo, por uma ação de desmistificação do significado de política na sociedade. Portanto, salientamos a necessária construção de elementos que estimulem nossas ações, enquanto profissionais da educação frente a contextos de incertezas, evidenciando-os como movimentos de tensões e conflitos em espaços intrinsecamente políticos de negociação, ao desconstruir a ideia de política como poder institucional restrito e instigar reflexões sobre o pensamento e prática do cotidiano educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política. Paulo Freire.

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss the political dimension of education, focusing on Freirean ideas, taking the following question as a starting point: what does mobilize the production of the political dimension in education? In the methodological procedures, we adopted the qualitative approach, in a bibliographic character study, based in Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 and 2015), among others. Following the reflections derived from the present study, we outline the following reflection: we need to broaden the debate on how schools do politics to strengthen dialogic practices, criticism, with emancipatory horizons. In this debate, we are faced with the challenge of creating a curriculum, not as something defined, complete with closed ideas, but as a curriculum that mobilizes the process of producing the political dimension in education to be initiated, primarily, by an action of demystifying the meaning of politics in society. Therefore, we emphasize the necessary construction of elements that stimulate our actions, as educational professionals facing uncertain scenarios, evidencing them as movements of tensions and conflicts in intrinsically political spaces of negotiation, by deconstructing the idea of politics as a restricted institutional power and instigating reflections on the thought and practice of education in daily life.

KEYWORDS: Education. Politics. Paulo Freire.

RESUMEN: El propósito de este artículo es discutir la dimensión política de la educación, centrándose en las ideas freirianas, tomando como punto de partida la siguiente pregunta: ¿qué moviliza la producción de la dimensión política en la educación? En los procedimientos metodológicos, se tomó el enfoque cualitativo, en un estudio bibliográfico, basado en Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 y 2015), entre otros. Siguiendo las reflexiones del estudio en cuestión, extraemos la siguiente reflexión: necesitamos ampliar el debate sobre cómo las escuelas hacen política para fortalecer prácticas dialógicas, críticas, con horizontes emancipadores. En este debate, tenemos el desafío de construir currículos, no como algo definido, lleno de ideas cerradas, sino un currículo que movilice el proceso de producción de la dimensión

política en la educación para ser iniciado, en primer lugar, por una acción para desmitificar el significado de política en la sociedad. Por ello, enfatizamos la necesaria construcción de elementos que estimulen nuestras acciones, como profesionales de la educación ante contextos de incertidumbre, mostrándolos como movimientos de tensiones y conflictos en espacios de negociación intrínsecamente políticos, al deconstruir la idea de la política como un poder institucional restringido y promover reflexiones sobre el pensamiento y la práctica de la educación cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Educación. Política. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a dimensão política da educação, com enfoque nas ideias freirianas. Para tanto, utilizamos como ponto de partida a seguinte questão: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação? A resposta se estrutura a partir de nosso entendimento dessa dimensão como intrínseca no processo educacional, cujos argumentos vão se encadeando por outros questionamentos tecidos a esse respeito, que pretendem se somar a outras reflexões. Estas trazem em sua intencionalidade a necessária problematização de nossa realidade educacional, possibilitando, a partir de um horizonte reflexivo, a construção de elementos que estimulem nossas ações enquanto profissionais da educação frente a contextos de incertezas.

Nos procedimentos metodológicos, buscamos na abordagem qualitativa, de cunho crítico, realizar algumas reflexões sobre aspectos referentes a política e educação encontradas na bibliografia de Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001) entre outros autores. Com essa perspectiva, antes de adentrarmos na discussão dessas duas categorias intrinsecamente relacionadas, coube-nos introduzir uma breve discussão sobre a origem conceitual de política, direcionando o olhar sobre o sentido da dimensão política com ênfase na educação escolar enquanto um espaço de negociação.

No decurso do texto trazemos, em diálogo com as ideias freirianas, a escola como espaço de negociação política, que nos remete a ações no direcionamento do ato pedagógico no currículo, um elemento importante da educação escolar onde a relação política e educação se faz forte, conflitante e revelada.

UM OLHAR SOBRE O SENTIDO DA DIMENSÃO POLÍTICA

Ao refletirmos sobre a dimensão política, retomamos de forma breve um olhar sobre o termo política, cuja origem conceitual está ligada a Polis Grega, caracterizada como a arte da cidadania. Vale salientar, contudo, que as decisões políticas das cidades antigas da Grécia ficavam nas mãos de poucas pessoas.

Os gregos livres, intitulados cidadãos, não permitiam que aqueles que fossem de fora da cidade participassem das decisões, visto que, como aponta Aranha (2006), ao serem excluídos os escravos, estrangeiros, mulheres e crianças, apenas 10% da sociedade grega, em seu período clássico, tinha direito ao poder de decisão. Os excluídos existiam para que o cidadão “pudesse se dedicar às funções teóricas, políticas e de lazer, consideradas dignas” (ARANHA, 2006, p. 61). Assim, a política emerge, naquele momento, como próprio de um ser ou de uma classe e não como poder resultante da relação entre todos os sujeitos.

Apesar de alguns declararem que vivemos hoje um conceito de democracia bem mais abrangente que o da Grécia antiga, parece-nos ainda vigente a concepção de política como somente a capacidade de um indivíduo governar/dirigir outros. No contraponto dessa ideia,

Arendt (2002, p.3) diz que a política surge no “intra-espaço [sic] e se estabelece como relação”. É na pluralidade dos homens que as pessoas desenvolvem política para alcançar seus objetivos nas relações cotidianas.

Essas relações geram tomadas de decisões e causam efeito em nossos cotidianos, sejam eles no âmbito pessoal ou no coletivo. Nossas ações em torno de práticas de acomodação ou de rebeldia expressam um ato político, cujos movimentos de embates enfrentados em diferentes espaços se dão em torno da construção de sentidos.

Dessa forma, a política, enquanto conceito rígido na sociedade, tem sido vista quase que exclusivamente como prerrogativa do Estado e dos partidos políticos que, por sua vez, são idealizados como as únicas instituições legítimas para realização de ações dessa natureza. Nesse sentido, as ações da política limitam-se ao âmbito governamental institucional, ao passo que isso a torna distante do seu sentido originário, consubstanciado na organização e participação dos cidadãos nas cidades, para tomada coletiva de decisões.

Mesmo que tenhamos acompanhado, na atualidade, maior exigência aos agentes públicos quanto aos efeitos de sua administração – que nos informa certa consciência política – tem se desenvolvido a tendência, dentre as pessoas, de entender a política apenas como ação de políticos profissionais ou de grupos partidários. Isso porque dentre os vários sentidos da política há um que se destaca: o poder político institucional (MAAR, 1982).

Assim, temos observado um efeito negativo a respeito da representação conceitual da política na sociedade atual, marcada por uma onda ultraconservadora que tem se apresentado em manifestações de apatia e aversão. Tal tendência chega aos espaços escolares e nos impulsiona a questionar: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação?

Essa pergunta se faz presente e pulsante neste momento, visto que, apesar das múltiplas pesquisas e debates existentes acerca da intrínseca relação da política com as ações coletivas das e para as pessoas, há uma corrente crescente de negação da educação como ato político que tem se manifestado, por exemplo, em projetos como o “Escola sem partido”.

Com a perspectiva de entender esse processo de negação ora mencionado, retomamos o diálogo com Maar (1982), o qual informa que a delimitação de política a um único significado, o institucional, é um produto histórico, que leva à subtração de seus outros significados. Além disso, a esse único significado, historicamente vêm sendo atribuídos valores negativos, ocasionando a apatia, a descrença e a desmoralização da atividade política. Assim sendo, a assimilação desse conceito por essa única via, afasta as pessoas de debates e decisões, dentro e fora das instituições, influenciando concretamente suas condições de vida.

Dessa forma, a política institucional, compreendida como processos e decisões referentes à vida coletiva, não pode ser entendida apenas como ações restritas dos agentes políticos que possuem o poder hegemônico do Estado. Necessita também ser conhecida e praticada por todos que sofremos seus efeitos, para que reflita decisões oriundas de processos democráticos.

No entendimento, portanto, de que toda a ação humana intencional, tomada na relação dos homens entre si, que envolve relações de poder – sejam elas conscientes ou não – representa ações políticas e, entendendo também que nossas ações e omissões frente ao poder político institucionalizado refletirão sobre a vida de todos, é que concebemos a educação como um ato político.

Neste sentido, discutir a relação entre o universal e o local, o macro e o micro, visto na política como condição necessária para a democracia, é importante. A escola, como referência local dentre outras instituições sociais, é essencialmente um desses espaços de discussão, que influencia e é influenciada pela sociedade onde está inserida. A ausência da atuação participativa dos sujeitos desse espaço fortalece a lógica de que na escola se implementa o simples pensar para o fazer, tornando-a um espaço de adaptação e não de produção.

Pensar sobre os espaços de discussão faz parte das lutas por significação, visto que nenhum fundamento, a priori, fecha em definitivo as estruturas discursivas possíveis. Neste contexto, a democracia emerge como um devir. Assim, as práticas cotidianas no interior da escola não se dão fora da relação do macro-micro, já que essa relação imprime sentidos.

Diante do entendimento de política como negociação, procuramos compreender os múltiplos posicionamentos que decorrem da ação política, na qual as diferenças possam manifestar-se na construção de um espaço de negociação sem negar a existência de conflito na relação do processo educacional.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO POLÍTICA

A educação escolar como espaço de negociação política nos remete a ações no direcionamento do ato pedagógico, conduzidos por uma concepção que antecede esse fazer e poderá constituir-se, de forma consciente ou não, no processo do fazer pedagógico. A escola sempre tem uma política, produz políticas que estão ligadas a uma concepção.

As práticas cotidianas no interior da escola não se dão fora da relação do macro-micro. Essa relação imprime sentidos que nos induz a perguntar que concepções de política estão sendo disputadas e que sentidos estão sendo homogeneizados nestes espaços. Para responder a essa indagação Paulo Freire nos faz refletir sobre o sentido político da educação quando afirma que:

[...] a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. (FREIRE, 1991, p. 20).

A negação da educação como ato político pode significar, por um lado, a ingenuidade de quem acredita que seus atos são meramente neutros e indiferentes à realidade na qual atua e, por outro lado, uma ação intencional de quem reconhece o poder da educação sobre a vida das pessoas. Este último, então, promove intencionalmente a política de despolitização, conforme nos explica Freire (1987).

Entendemos aqui política de despolitização não como uma ação não-política, mas sim como ação intencional de promover a não consciência, o não conhecimento dos processos políticos institucionalizados, para que ocorra a permanência do *status quo*. Isto porque a educação como ato político poderá promover a transformação, visto que:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade [da transformação]. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, **deve orientar-se no sentido da humanização de ambos** (grifo nosso). Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 35).

O ato que cuida da humanização, tanto do professor quanto do estudante, está na possibilidade de torná-los críticos, capazes de pensar livre das ideologias e crenças que os acorrentam à situação social da qual fazem parte. Neste sentido, Freire enfatiza que esse processo de libertação não é individual, mas, acima de tudo, coletivo, construindo-se nas relações.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta da dominação em que se acham e que gera também a sua visão

inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 1987, p. 53).

Nessa direção, a neutralidade entendida por Freire (1997) não é possível na educação. Não se pode fazer educação afastada de uma intencionalidade que vincula utopias, desejos, objetivos, mesmo que estes estejam no inconsciente. A neutralidade na educação não é a livre atitude de quem não quer se posicionar politicamente sobre dada situação. Em suas próprias palavras ele nos indaga e instiga:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 1997, p. 126).

É, portanto, com a perspectiva de desvendar os mecanismos ideológicos que nos induzem a pensar que educação e política são dois processos que não se inter cruzam, é no sentido de contribuir para que homens e mulheres saiam do estado de inconsciência das ações que os prendem à situação de eternos dominados, que Adriano Nogueira em diálogo com Paulo Freire nos impelem a pensar a educação na concepção da educação popular, entendida como um processo de capacitação, organização e mobilização (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

A proposta da Educação Popular vem sugerir espaços onde estão presentes o respeito, a humanização, possibilidades de emancipação e se coloca, portanto, como alternativa à educação tradicional e autoritária, porque nesta não há diálogo, não há disposição para o debate e para a participação.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...] (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 57).

Lopes e Macedo (2011), ao trazer a noção de conceito de dispositivos pedagógicos a partir de Bernstein, salientam que os discursos conduzem a mensagem pedagógica regulando a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos grupos sociais, por meio de uma comunicação pedagógica que desloca e recoloca o discurso original em novas bases sociais de poder e de controle.

Assim, ocorrem as disputas pelos diferentes interesses, cuja arena de negociação, vai se desconstruindo em prol dos interesses de grupos sociais, mediados pelo discurso nas políticas de currículo. E o que vemos é a existência de um campo de disputa discursiva em torno das demandas orientadas por diferentes teorias que sustentam a formação profissional, incorporando as diferentes perspectivas nas políticas curriculares (DIAS, LOPES, 2009).

Os argumentos presentes destacam as relações político-pedagógica como eixo principal, dando ênfase à inseparabilidade e às especificidades de cada um. Considerando que a educação é (sempre) política, não contém apenas “aspectos políticos”, revela-se política, o que nos remete ao fato de que as matrizes curriculares nos projetos políticos pedagógicos expressam ou escondem ideologias, logo nunca são neutros.

Numa perspectiva freiriana, a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o professor não pode ‘fazer política’, estão defendendo certa política, a política da despolitização, vista no processo da concepção bancária da educação como instrumento da opressão.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Numa perspectiva revolucionária, ao conduzir seus trabalhos, o professor provoca o pensamento crítico no ato pedagógico em sala de aula, construindo a capacidade de enfrentar novos problemas, ou, quando busca uma função homogeneizadora de ajuste à sociedade presente, decide ater-se apenas ao puro conteúdo dos livros. Ambas as posturas promovem um ato político. O primeiro para mudança e o segundo para permanência da situação social dos sujeitos envolvidos. A acomodação ou a rebeldia expressam posições políticas.

Freire fundamenta-se na tese de que a educação é uma relação eminentemente humana, logo, entendemos que o ato educativo se configura enquanto espaço de construção de possibilidades para uma intervenção intelectual e política entre os diferentes sujeitos que estão no mundo. Assim, poderíamos dizer que o espaço-tempo do planejamento se torna uma zona fronteira de negociação e tensão entre as demandas próprias de cada escola e as proposições gerais para a rede, desencadeando um movimento que expressa a tensão local/global de disputa por sentidos no campo educacional.

Neste movimento, poderá se construir a nossa conscientização. Podemos dizer que educação escolar na mediação do processo de ensino e aprendizagem, na produção de conhecimento, poderá possibilitar a humanização ou não, processo esse que se constrói num movimento dialógico de ação-reflexão.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 80).

O desafio que se apresenta é a substituição da lógica do ensino bancário estabelecida em muitas experiências educativas por uma ação cultural humanizadora entre estudantes e professores. A denúncia dessa pedagogia fomentadora da opressão demonstra a necessidade de outra ação pedagógica, que parta da realidade em que o educando se insere, contribuindo para o desenvolvimento de seu próprio processo de libertação. Nesses termos, Freire (2001) salienta que a prática dialógica adquire um papel fundamental.

Para Freire, na ação antidialógica, em que o conteúdo é imposto de forma “bancária” e em que educando apenas recebe informações, tudo vem de cima para baixo, não há partilha de saberes nem escolha (A EDUCAÇÃO..., 1991). Esse processo expressa a ausência da dialogicidade na prática pedagógica do professor, revelando questões que estão diretamente ligadas à sua formação.

Freire (2001) destaca, em outro momento, que é necessário um grande investimento na formação permanente dos professores para que se possa reverter a situação existente, construindo um trabalho pedagógico com base na relação dialógica que exige um fazer coerente, alicerçado por uma base de comprometimento político. Esse processo, porém, só poderá concretizar-se na prática pedagógica do professor a partir dos fundamentos de sua formação.

No agir pedagógico, de acordo com Freire, há uma exigência política na própria caracterização do diálogo, visto que este se constitui como um dos elementos fundamentais do processo de superação da condição de oprimido. O diálogo fortalece a luta por um projeto de

perspectiva emancipatória, permite a discussão de elementos para uma pedagogia voltada para a libertação dos sujeitos das classes populares (A EDUCAÇÃO..., 1991).

No processo de educação, o diálogo, essência do processo do conhecimento, contribui para que o sujeito busque o caminho da descoberta de si e do outro, considerando que sem uma relação dialógica não se produz um conhecimento crítico sobre a realidade educacional.

Nesse viés freiriano os movimentos/comunidades precisam participar da escola conhecendo seus limites, desafios e construindo com ela as possibilidades, pois nesse movimento constroem-se conhecimentos, superando o senso comum e fortalecendo a luta pela própria libertação.

A escola, por seu caráter histórico e pela sua inserção na sociedade, é capaz de influenciar e ser influenciada pela sociedade. Nesse sentido, a educação vive uma dicotomia em que poderá servir à manutenção da atual situação, estabelecendo algumas modificações, ou trazer à tona a necessidade de mudança desta lógica. Consideramos que, por vezes, assistimos na escola o tratamento dado de forma igual a pessoas diferentes – que nem sempre revela equidade no tratamento – e o descompromisso de seu papel na socialização do saber que é de todos. Contudo, presenciamos também a luta pela denúncia desta realidade.

A escola, como acabamos de refletir, constitui-se como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares (COSTA, 2001).

Nesse sentido, a categoria “comunidade escolar”, assume uma perspectiva ampliada do sentido do coletivo. Ela é constituída por Freire não só pelo corpo docente, técnicos administrativos, estudantes e funcionários da escola, mas também por todos os que fazem parte do bairro pertencente à escola, tais como, as organizações sociais, comunitárias, sindicais ou populares, dentre outros que podem influenciar a escola ou serem influenciados por ela.

A partir dessas reflexões freirianas, uma escola de qualidade não se mede pelo conteúdo transmitido e assimilado, embora isto seja importante também. É a solidariedade e engajamento político de seus membros, enquanto comunidade, e seu compromisso de pensar, organizar programas de formação permanente dos professores, tendo no centro a reflexão sobre sua prática, que fará a diferença.

Com o mesmo propósito, não podemos pensar a escola fora do contexto social e histórico, onde ela tanto pode constituir-se em instrumento de dominação como, ao mesmo tempo, descobrir-se, portadora de “brechas” que possibilitarão ações de resistência, ou seja, espaços concretos que podem ser colocados a serviço dos interesses das camadas populares. Esse processo é caracterizador da escola como palco de luta, espaço eminentemente político (COSTA, 2012).

As ideias pedagógicas de Paulo Freire, que fundamentam as reflexões trazidas neste texto, são originadas no movimento da Educação Popular e, ao mesmo tempo, se reinventam. Seus princípios confundem-se e materializam-se no respeito dos sujeitos simples, no “saber de experiência feito” (FREIRE, 1993) desses sujeitos, buscando entender a realidade como geradora de conteúdo, de currículo. Nesta perspectiva de compreensão, o trabalho pedagógico precisa valorizar a experiência dos sujeitos frente as suas demandas da educação nas diferentes territorialidades.

Nesta visão, a pedagogia crítica libertadora aparece não como algo pronto e sim como processo em constante construção. As escolas são vistas como espaços de luta e de possibilidades que devem ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento, entretanto, de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita a limitações (COSTA, 2012).

É importante destacar que a necessidade da dimensão político-pedagógico na realidade escolar esteja comprometida com o pensar a prática e reconhecer que não existe saber nem ignorância absoluta; pressupõe que é necessário apreender a realidade, visando uma educação em que conscientização é entendida como parte de um processo nunca concluído, mas em movimento de avanço no entendimento do estar no mundo e com o mundo. Assim, podemos entender o sujeito como um precipitador de práticas de identificação, visto que a identidade é um momento instável da prática da identificação e não um objeto positivo que se possui, mas só existe na relação com o outro.

ALGUMAS POSSÍVEIS REFLEXÕES

As reflexões tecidas nesta discussão, de perspectiva teórica, no campo da educação nos levam a retomar o questionamento sobre o que mobiliza a produção da dimensão política na educação. Seguindo as reflexões oriundas do estudo em questão, traçamos a seguinte reflexão: o que mobiliza o processo da produção da dimensão política na educação precisa ser iniciado, antes de tudo, por uma ação de desmistificação do significado de política na sociedade. Isto é, deverá superar o mero significado da política institucional como ação e intenção de poucos para todos, e incorporar os sentidos que envolvem a participação do coletivo para benefício do coletivo.

Com essa concepção de política, diante do atual contexto de negação de direitos educacionais que limita a criticidade própria da educação, é importante retomar as ideias freirianas nas escolas brasileiras, para fazer frente contra as ideologias neoliberais na educação e as diversas frentes de homogeneização e despolitização nas escolas.

Portanto, as reflexões tecidas aqui trazem à tona a necessidade do entendimento da concepção da dimensão política na educação como ato político a partir das contribuições freirianas. Salientamos que precisamos ampliar o debate sobre como as escolas fazem política para fortalecer práticas dialógicas, críticas com horizontes emancipatórios, que contribuam para ampliar possibilidades e alternativas de ação nesse cenário. Defendemos, dessa forma, o desafio de se construir currículos, não como algo definido, completo, de ideias fechadas, mas um currículo que atenda às especificidades dos diferentes contextos brasileiros, em que o professor, ao realizar seu planejamento, seja de forma individual ou coletiva, promova um ato político.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>. Acesso em: 05 mai. 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. **O Que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Possibilidades e limites na experiência de uma Escola Alternativa no campo da Educação Popular: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2001.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo: uma experiência de formação do (a) do educador (a) no Estado do Amazonas**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Educação),

Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa. 2012.

DIAS, R. E, LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de janeiro. Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOBRE O AUTOR

Lucinete Gadelha da Costa: Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Brasil. Pós-doutoranda na UERJ na linha de Política de Currículo. lucinetegadelha@gmail.com

Maria da Conceição Monteiro Ferreira: Professora Mestra do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Políticas Públicas e Gestão Educacional. ceicamont@ufam.edu.br

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

COSTA, Lucinete Gadelha; FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. Tecendo reflexões sobre a dimensão política da educação numa abordagem freiriana. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 294-302, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 15/08/2020

Revisões requeridas em: 10/09/2020

Aprovado em: 16/10/2020