

## **POR UMA PEDAGOGIA DA MILITÂNCIA: identidade coletiva como fundamento da educação popular**

Diego Chabalgoity<sup>1</sup>

### **Resumo**

O artigo tem como objetivo trazer ao debate alguns elementos conceituais formadores da educação popular. Sob perspectiva marxista, analisa textos freirianos que fundamentam o campo, no intuito de contribuir para a assunção da identidade coletiva do educador popular. Defende que a formação política de educadores populares é tão importante quanto a formação pedagógica. A formação científica e técnica não deve se desvincular da formação da identidade dos sujeitos coletivos que atuam na luta, quando a educação popular se torna orgânica às classes populares.

Palavras-chave: Educação Popular; Marxismo; Militância.

### **FOR A MILITANCE PEDAGOGY: collective identity as a foundation of popular education**

### **Abstract**

The article aims to bring to the debate some conceptual elements that shape popular education. From a Marxist perspective, it analyzes freirian texts that ground the field, in order to contribute to the assumption of the collective identity of the popular educator. It argues that the political formation of popular educators is as important as pedagogical training. The scientific and technical formation should not get rid of the identity formation of the collective subjects that act in the struggle, when the popular education becomes organic to the popular classes.

Keywords: Popular Education; Marxism; Militancy.

### **POR UNA PEDAGOGÍA DE MILITANCIA: identidad colectiva como fundamento de la educación popular**

### **Resumen**

El artículo tiene como objetivo traer al debate algunos elementos conceptuales formadores de la educación popular. Desde la perspectiva marxista, analiza textos

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense- UFF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Paulo Freire e Educação Popular – GEPEP. [diegoc@id.uff.br](mailto:diegoc@id.uff.br).

freirianos que fundamentan el campo, con el fin de contribuir a la asunción de la identidad colectiva del educador popular. Defiende que la formación política de educadores populares es tan importante como la formación pedagógica. La formación científica y técnica no debe desvincularse de la formación de la identidad de los sujetos colectivos que actúan en la lucha, cuando la educación popular se vuelve orgánica a las clases populares.

Palabras clave: Educación Popular; Marxismo; Militancia.

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo trazer ao debate alguns elementos conceituais formadores da educação popular. Sob uma perspectiva marxista, apresenta a análise de textos freirianos que fundamentam o campo, no intuito de contribuir para a reflexão acerca do tema e da correlata importância da assunção da identidade coletiva do educador popular.

Nesse sentido, defendemos que a formação política de educadores e educadoras populares é tão importante quanto a formação pedagógica, porque, na verdade, em suas radicalidades, não se separam. Nos tempos sombrios em que trabalhamos nas brechas, sem uma conjuntura que nos propicie a realização da educação que sonhamos, a militância como elemento orientador da formação docente é o que tem dado sentido à nossa práxis de educandos e educadores.

Nossa posição não é uma opção idealista. São as condições materiais dos oprimidos e nossas condições de trabalho como profissionais da educação que não nos deixam outra alternativa senão a luta, revelando a nós mesmos o potencial formador da militância.

Sabidamente, no modo de produção capitalista a dominação econômica já caminha junto com a dominação dos processos e projetos da superestrutura da sociedade, como os projetos de educação, por exemplo. Mas no estado de exceção que vivemos, processos que já vinham se aprofundando durante os

governos reformistas do Partido dos Trabalhadores (PT) estão galopando em velocidade alarmante.

Na conjuntura que enfrentamos desde o início do golpe de 2016, a luta de classes, o ódio e o analfabetismo político vêm se tornando cada vez mais desvelados aos olhos de grande parte da população brasileira. Diante de forte movimento reacionário, a educação popular mais uma vez se coloca como campo de disputa em nossa luta pela transformação das estruturas de opressão. Fundamentá-la é preciso.

Se por um lado as dificuldades são cada vez maiores, é essa mesma conjuntura que vem fortalecendo as batalhas que se dão na defesa da educação popular, tanto na escola pública, quanto nos movimentos populares mais amplos – haja vista os movimentos sindicais e as ocupações estudantis em 2016, na defesa da escola pública frente às barreiras impostas pelas políticas neoliberais da maioria dos projetos de educação estatal.

Tanto nos movimentos que travam suas lutas ‘fora’ da educação escolar, quanto na escola pública, uma grande lição é que a capacitação científica e técnica não deve se desvencilhar da formação da identidade dos sujeitos coletivos que atuam na luta, quando a educação popular se torna orgânica às classes populares.

### **Por que conceituar educação popular?**

As diferentes passagens sobre a educação popular na obra de Paulo Freire a partir do final da década de 1980 dialogam entre si, mas nem sempre versam sobre a conceituação de modo amplo. Por vezes se detêm na educação

realizada pelos movimentos populares, por vezes se detêm nas suas possibilidades e limites de realização na escola pública.

Entretanto, Paulo Freire sempre embasa sua retórica de forma semelhante, aprumado em alguns pilares que se repetem. Estes não lhe faltam em nenhum escrito; talvez ganhem mais destaque em um texto ou outro, mas o eixo central é mantido. Podemos caracterizá-los da seguinte forma:

1. A educação popular se refere à capacitação técnica e científica das classes populares;
2. A reflexão acerca da identidade do educador popular é fundamento para a educação popular intencionada na transformação das estruturas de opressão;
3. Na sociedade de modo de produção capitalista a educação popular implica a luta pela tomada do poder das mãos da burguesia;
4. A educação popular é um caminho de conhecimento e transformação. Ela necessita de uma metodologia que lhe dê suporte e que seja diferente das metodologias das classes dominantes.

### **A educação popular se refere à capacitação técnica e científica das classes populares**

*Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica.*  
(FREIRE & NOGUEIRA, 2011, p. 33).

O primeiro tópico é de compreensão fundamental. A defesa dos conteúdos escolares. Trata-se de um tipo de educação que tem como alvo 'um tipo de classe social', e que visa "atender os interesses populares que há 500 anos estão sendo negados" (FREIRE, 2008, p. 74). Daí o correlato e indispensável esforço

de democratização do patrimônio cultural da humanidade, em que ainda hoje a escola pública se caracteriza como eixo central de sistematização e – em muitos casos – único contato das camadas populares com esse patrimônio.

Esse apontamento inicial trata da defesa da democratização dos conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades e valores éticos basilares. Trata-se dos conteúdos provenientes das ciências e da filosofia; das habilidades a serem desenvolvidas no processo, como capacidade de análise, síntese, observação, comparação, etc.; da assimilação ativa de valores éticos e estéticos necessários para a construção da história e da sociedade; dentre outros fatores.

Nesses tempos sombrios é importante reiterar que se trata da base mínima para que qualquer pessoa seja preparada para “conhecer algo mais além do próprio objeto” (FREIRE, 2008, p. 77). Ninguém problematiza sobre o que não conhece:

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser dos fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir (FREIRE, 2001, p. 47).

Os conteúdos devem ser encarados como o que *realmente* significam: ferramentas indispensáveis para a inserção crítica na transformação da sociedade. Portanto, não se trata mais apenas da defesa de uma base mínima, uma vez que, mesmo esta, vem sendo retirada dos programas oficiais através de investidas obscuras e autoritaristas. Dentre estas podemos citar a escola da mordaza (propalada como escola sem partido) e a reforma do ensino médio – feita sob medida provisória – sem a discussão imprescindível pela sociedade civil.

Para além de defendermos aqui a importância do contato com o patrimônio cultural da humanidade como condição *sine qua non* da educação popular,

somos impelidos nessa luta por conta dos ataques que vêm sendo desferidos ‘a torto e à direita’, fazendo dessa expressão a melhor para ser utilizada no momento em que vivemos.

Fazemos a defesa dos conteúdos, não de forma idealista, embasados numa concepção abstrata do ser humano, mas porque as camadas populares vêm sendo historicamente alijadas desse patrimônio, sendo, portanto, alijadas da vocação ontológica de compreender o mundo para recriá-lo.

Nossa luta aqui se trata de uma luta de vida ou morte. Não apenas a luta individual dos que morrem à miséria, de fome, de frio, sede ou assassinato, mas a luta pela formação da humanidade. Se a educação tem a tarefa ontológica da formação humana, o reacionarismo frente aos conteúdos e à democratização do patrimônio técnico, cultural, filosófico e científico da humanidade, é a proclamação de sua morte, é a tentativa de assassinato de nossa vocação de transformarmos a nós mesmos através da educação como prática social inerente à ontologia do ser social.

Claramente a ideologia reacionária crescente que assola sobretudo as jovens mentes de nosso país propala uma não-ideologia, uma escola sem partido. No entanto, o que defendem é o partido deles, a ideologia deles, e isso, sem dúvida, coloca em evidência que uma das tarefas fundamentais da educação popular é esse desvelamento da realidade, reiteradamente denunciado e combatido por Freire:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta ‘ordem’ respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de

brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o 'sabe com quem está falando?' é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a 'civilização ocidental e cristã', que elas defendem da 'barbárie materialista'. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, 'no reconhecimento de seus deveres', são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade 'ontológica' destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p. 159-160).

### **A reflexão acerca da identidade do educador popular é fundamento para a educação popular intencionada na transformação das estruturas de opressão**

A reflexão acerca da identidade do educador popular é indispensável para que não se reduza o primeiro tópico à concepção idealista da educação e do conhecimento. Precisamos reconhecer os erros que a consideração da universalização do acesso à escola apenas do ponto de vista formal nos impuseram- a saber, o mais emblemático é a consolidação da escola dual, em que, apesar da universalidade das vagas, subsistem duas escolas antagônicas: uma escola rica para os ricos; uma escola pobre para os pobres.

Nesse contexto, defendemos que a identidade do educador popular remete, em primeira instância, ao 'perfil do educador progressista' que devemos assumir politicamente:

É preciso definir que tipo de educação popular, porque a direita também tem educadores populares e o perfil do educador progressista não pode ser o mesmo que o do educador reacionário e vice-versa. É necessário delimitar esse perfil e isto não é sectarismo, de maneira nenhuma (FREIRE, 2008, p. 92).

Mas, então, o que difere o educador popular progressista do educador popular conservador ou reacionário? Nossa primeira resposta ecoa os nossos tempos de graduação, em que reverberamos a velha – infelizmente velha – máxima de que a educação popular da direita reside na intencionalidade de formação de mão-de-obra a ser explorada pelo capital. Até hoje ouvimos nossos graduandos repeti-la.

Por outro lado, em que reside a intencionalidade da educação popular que defendemos? Freire nos dá respostas apontando para a ontologia do ser social. Em entrevista à imprensa argentina, em 1996, poucos meses antes de morrer, profetizou: “[...] dirão: o velho Paulo Freire tinha razão: a luta pelo homem e pela mulher buscando o seu próprio *ser*, seu desenvolvimento pleno, vai seguir acompanhando-nos” (FREIRE, 2008, p. 48).

A educação popular tem um ponto de partida ontológico que nutre uma radical posição dialética frente à história e à formação humana. Sua intencionalidade está na tomada de decisão frente à opressão, e pela transformação das estruturas sociais que são sua causa. Ela se refere à formação técnica séria e competente, mas também à “história geral da classe trabalhadora, das relações entre homens e mulheres, da tecnologia, da política, do direito de ingerência, de refazer a sociedade civil” (FREIRE, 2008, p. 75).

Nessa fundamentação, Freire elabora uma dialética de fundo ontológico que condensa a educação popular a uma concepção ampla do conhecimento. Essa perspectiva inclui *o que* conhecer, mas também *para que* conhecer, pois sua problematização ontológica se liga ao conhecimento em direção ao *que transformar* e ao *para que transformar*, dando-lhe impulso político imperativo:

[...] o desafio para uma reflexão crítica em torno da história, o desafio para um conhecimento mais crítico de como a sociedade trabalha e funciona, está no centro da própria preocupação com a educação popular (FREIRE, 2008, p. 77).

A reflexão de Freire nos leva a reverberar essa militância uma vez que toca nas questões de fundo da sociedade como fundamentação para a práxis pedagógica. No contexto da entrevista citada acima, por exemplo, nos mostra o quanto o pragmatismo neoliberal é o ponto a ser combatido nos seus últimos anos de vida- o que persiste até hoje por sinal. Para ele, essa ideologia deve ser denunciada no seu elemento basilar, que privilegia o treinamento técnico em detrimento da formação humana:

Minha pedagogia segue sendo uma pedagogia da 'gentificação', da 'gentitude'. Está voltada a formar boas pessoas e não somente especialistas. Esta é a posição que devemos assumir para frear e derrotar o avanço da ideológica do neoliberalismo (FREIRE, 2008, p. 50).

No âmbito da educação popular, a afirmação acima sobre a 'gentitude' não deve ser entendida apenas em seu caráter humanista, mas também em seu caráter de luta. Trabalhar pela 'gentificação' na sociedade capitalista implica assumir opções que não são fáceis e que, muitas vezes, despertam rupturas e fazem a luta tomar proporções irreversíveis:

É importante insistir que, ao falar do 'ser mais' ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também que esta 'vocação', em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. [...]  
Não sendo um *a priori* da história, a *natureza humana*, que nela se vem constituindo, tem, na *vocação* referida, uma de suas conotações.  
É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da *vocação*. Não sou eu se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser [...].  
Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na

história, não tem inscrita nela o *ser mais*, a *humanização*, a não ser como *vocação* de que seu contrário é *distorção* na história (FREIRE, 1992, p. 51).

Defender o acesso das camadas populares ao patrimônio cultural e científico não é possível, sobretudo nos dias de hoje, sem a assunção dessa perspectiva ontológica fundamentadora do educador popular progressista, uma vez que a defesa dos conteúdos foi colocada como uma opção política imperativa para nós pelas próprias circunstâncias históricas.

O conceito de intelectual orgânico, proposto por Antonio Gramsci (1982), pode nos ajudar nessa reflexão. Tomou forma recentemente nos movimentos estudantis das escolas e universidades públicas em 2016. Sua construção passa pela tomada de voz e posição, uma construção identitária, em que o lugar da fala é também o lugar da luta, que dela não se desvencilha.

O grande desafio que encontramos hoje já fora denunciado pelo próprio Gramsci, que ao nos chamar atenção para o fato de que a formação dos intelectuais deve ser estudada ‘concretamente’, observa:

[...] a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (GRAMSCI, 1982, p. 5).

O que vemos é que a formação docente que encontramos hoje, estudada concretamente, se mostra deveras distante do lugar da fala e da luta das camadas populares. Nos resta lembrar a inspiração marxiana da 11ª tese sobre Feuerbach, de que os filósofos não devem apenas compreender o mundo, mas transformá-lo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 539).

Sob essa influência, o filósofo da Sardenha, versando sobre o ‘espírito de grupo’ dos intelectuais, critica essa neutralidade, sua falsa autonomia e suas limitações para o pensamento progressista:

Esta autocolocação não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político: toda filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo complexo social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser ‘independentes’, autônomos, revestidos de características próprias, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 6).

Para poucas linhas depois completar:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais (GRAMSCI, 1982, p. 7).

A distinção a que Antonio Gramsci se refere é a mesma em que Paulo Freire tanto sustenta seus discursos- a função dos intelectuais na organização da cultura.

Nesse contexto, se coloca como preponderante diferencial entre educadores progressistas e reacionários, a assunção de ser um educador / educando a favor ou contra uma educação militante que se imponha como ferramenta decisiva na luta pela transformação das estruturas de opressão:

[...] não podemos negar que o exercício de transformação demanda uma afirmação política que, por sua vez, demanda uma opção ou ao demandar uma opção política acarreta um processo de ruptura. Não existe opção sem ruptura e não existe ruptura sem decisão [...] (FREIRE, 2008, p. 77).

Mais do que isso, a educação popular implica construção de uma identidade militante que é aspecto formativo pois se forja na própria práxis, unindo a luta

pela transformação da realidade à formação da identidade dos sujeitos coletivos que operam nessa mesma luta.

### **Na sociedade de modo de produção capitalista a educação popular implica a luta pela tomada do poder das mãos da burguesia**

*Creio que a crise não é propriamente da educação e sim que a crise é da sociedade toda, é a crise do sistema sócio-econômico no qual estamos inseridos (...) não tenho dúvida de que a confrontação não é pedagógica e sim política.*

(FREIRE, 2008, p. 48).

É preciso tomar o poder para que possamos realizar plenamente a educação popular que pretendemos. Isso porque há limites que são muito claros para a realização dessa. As classes dominantes não dominam apenas economicamente, mas também as decisões políticas de governo, impondo seu projeto cultural.

Os programas oficiais de educação são dimensões importantes desse projeto. A ideologia das classes dominantes vai estendendo suas garras por toda a sociedade, e na educação não seria diferente, através da atuação das empresas imperiais de ensino, do controle burocrático das secretarias de educação, das políticas de responsabilização meritocrática, etc.

Nesse contexto, muito podemos apreender para a realização da educação popular, sobretudo na escola pública, que se encontra, pois, no 'olho do furacão' dessa luta.

Como nos ensina Paulo Freire, a escola carrega consigo a possibilidade da educação popular uma vez que persiste nela a essência da mesma reflexão identitária que leva à percepção da necessidade de tomada do poder. Em outras

palavras, são as mesmas questões de fundo ontológico que orientam a educação popular dentro e fora da escola:

A questão, para mim, está mais no nível da clareza política da liderança, da coerência política que nós defendamos e de saber o possível histórico, ou melhor, o que é possível fazer agora, historicamente, para que se possa fazer amanhã o que não foi possível fazer hoje (FREIRE, 2008, p. 116).

No que diz respeito à militância, a luta nas brechas e contra o avanço da hegemonia dominante já carrega consigo um caráter pedagógico que, se não enseja a mudança radical, já é a preparação das consciências coletivas para o futuro dessas mesmas lutas.

Assim, a militância dá sentido a uma educação que se pretende revolucionária mas que compreende seus limites na história e a dimensão ética que implica a educação 'antes' da tomada do poder. Se não podemos tudo, podemos alguma coisa.

Os ensinamentos de Paulo Freire nos mostram que há um perigo implícito nessa certeza de que devemos tomar o poder: a visão estruturalista reducionista que enxerga a tomada do poder como início do processo revolucionário. Sustenta-se assim a falsa ideia de que a educação não pode nada antes das transformações estruturais. Ora, nem é a educação popular puro reflexo das estruturas, nem é mola propulsora para tanto. Da mesma forma que a educação não pode ser considerada transformadora da realidade por sua própria ação, isolada do resto da sociedade<sup>3</sup>, ela também não pode ser subestimada nessa transformação:

---

<sup>3</sup> 3ª Tese sobre Feuerbach, de Marx: “A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538).

É evidente que o problema da revolução implica o da tomada do poder das mãos da burguesia, que necessária e logicamente o usa em função de seus interesses. Assim como a burguesia fez a sua revolução tomando o poder da aristocracia que o usava em função dos seus interesses, hoje a questão da revolução passa pela tomada do poder dessa burguesia que se aristocratizou. A questão do poder político perpassa qualquer reflexão. No caso específico da educação, para mim é inevitável pensá-la sem pensar o poder. [...].

[...] o poder é histórico e de classe, e não uma essência imutável. O que quero simplesmente dizer é o seguinte: através da história se constitui pelas mãos, corpo e dinheiro da burguesia, como expressão e a serviço dela, um poder burguês que desenvolveu uma quase-qualidade que de certa maneira passou a quase pertencer ou constituir uma espécie de essência: ao poder adere a qualidade de 'ser poder' da burguesia. [...].

Nesse sentido é que eu acho que o problema central é tomar e reinventar o poder, mas não ficar no tomar. Nessa reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado [...]. (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995, p. 53).

É preciso lembrar a famosa afirmação de Paulo Freire, de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31), e ampliá-la a seu mais feroz entendimento- a compreensão das relações da educação com o poder, entendendo que esta é a preparação das camadas populares para a tomada e para o exercício do poder, agindo, portanto, antes, durante e após a tomada deste.

**A educação popular é um caminho de conhecimento e transformação. Ela necessita de uma metodologia que lhe dê suporte e que seja diferente das metodologias das classes dominantes**

*[...] estamos começando uma 'definição' de educação popular e ela é um modo de conhecimento [...].*  
(FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 34).

A metodologia que dá suporte à prática das classes dominantes não pode ser a mesma que dá suporte às práticas por libertação das classes oprimidas. Por mais engajado e sério que seja o profissional da educação, ciente da importância

da escola pública para as camadas populares, ciente dos limites que enfrenta, ciente da imperativa exigência da tomada do poder, esse não poderá tudo. Mas, pode alguma coisa.

Assim, mais do que utopia, o utopismo na educação popular é um motor importante, uma vez que ela reconhece sua atuação desde antes da tomada do poder, na preparação das massas para tanto.

Mas há de se pensar metodologias diferentes. A reflexão ontológica como ponto de partida é imperativa. Podemos ter como exemplo as aulas de química para adolescentes do ensino médio. Não é minha intenção valorar a química ou renegar sua importância incontestável. Mas nos coloquemos no lugar dos alunos. Esses são adolescentes que foram dormir de madrugada, e depois têm aulas de química às 7 horas e 20 minutos da manhã. É inegável sua disposição para questionar o sentido e a funcionalidade de estudar química. Há uma nítida diferença, contudo, entre os alunos das classes populares e os alunos das classes dominantes. Para esses, mesmo que eles não vejam na química um sentido em si, eles encontram a funcionalidade da química nas relações sociais. Esses alunos sabem que, no mínimo, esse componente curricular serve para ele ou ela ser aprovado no ENEM, eles a compreendem como uma etapa a galgar no contexto de suas expectativas de vida: entrar na universidade e se formar um médico, um advogado, um engenheiro, etc.

Freire encontra nas camadas populares a ontologia do oprimido<sup>4</sup>, os 'demitidos da vida', os sujeitados, aqueles a quem foi negado o direito de *ser*. Para todos que trabalhamos na escola básica, sabemos que a baixa autoestima, a resignação e a falta de expectativas não são sentimentos difíceis de identificar. Daí a importância da inserção política na educação, não basta somente o contato

---

<sup>4</sup> Cf. Chabalgoity, 2015.

com os conteúdos, há de se buscar uma nova metodologia que considere a perspectiva do oprimido, no intuito de que o acesso aos conteúdos tenha funcionalidade para sua luta pela vida.

Defendemos, portanto, que é no entrelaçamento entre a democratização do patrimônio sistematizado na educação escolar e a reflexão ontológica que reside a preparação das camadas populares para o exercício do poder:

[...] a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade. Assim, a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas, na sua prática (FREIRE, 2001, p. 20).

A resolução metodológica de Freire é valiosa porque sua perspectiva ontológica implica, em um mesmo movimento, o contato com o conhecimento sistematizado, a tomada do poder e a assunção da luta como único modo de fazê-lo, em que a militância lhe dá sentido.

O entendimento de que a educação popular é preparação para tomada e exercício do poder é, para Freire, a assunção radical de uma posição dialética frente aos 'cantos de sereia' (FREIRE, 2008, p. 76) que são o neoliberalismo, o conformismo e o fim da história. É fruto de um entendimento ontológico da potência criadora dos homens e das mulheres, fundamentando e justificando o indispensável protagonismo das classes populares:

De um modo mais radical a educação popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã- e aí vem a utopia-, as classes populares encontrem o poder. (FREIRE, 2008, p. 74).

É através desses 'caminhos' apontados por Freire, que a educação popular deve ser construída metodologicamente. Nesse contexto, o contato com o patrimônio

cultural organizado pela atividade humana como arcabouço fundamental para a transformação do poder, deve compor parte da radicalidade dialética que busca sua funcionalidade sob o prisma ontológico- conhecimento e política se unem na luta. A apropriação do conhecimento é fundamento para a apropriação do poder.

### **Apontamentos finais para reflexão**

No ideário marxista, ainda há notória necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca da ontologia do ser social e do papel da consciência e da subjetividade na transformação da realidade. Como afirma Losurdo, o marxismo “necessita de uma ontologia do ser social” (LOSURDO, 2010, p. 48).

Neste contexto específico, não resta dúvida da importância da contribuição de Freire e de seu diálogo com György Lukács (LUKÁCS, 1972; 2010) ao tema. São muito próximas as leituras de Freire e as do filósofo europeu, uma vez que os dois pensadores reconhecem a importância da reflexão ontológica em suas obras.

Essa aproximação nos revela que a ontologia do ser social é chave para a superação dialética buscada pela educação popular. Na perspectiva da práxis, a educação popular toma, como afirma Lukács, um ‘caráter imperativo de estudo’:

Visto que essa condição do ser também fundamenta toda práxis humana, ela tem necessariamente de constituir um ponto de partida ineliminável para todo pensamento humano, que, em última análise- como haveremos de mostrar-, provém dela e surgiu para conduzi-la, modificá-la, consolidá-la etc. O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é- de fato, não apenas abstrata e verbalmente- eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia (LUKÁCS, 2010, p. 36).

Ao analisar o caráter *ineliminável* da opressão, o imperativo ético-político da educação popular para Freire – a perspectiva do oprimido – toma força na certeza de que esses seres humanos, em seu devir histórico, encontram-se *impedidos de ser* por uma realidade opressora. Impedidos de realizar seu papel de criadores do mundo e de si mesmos. Impedimento que é o avesso de sua vocação ontológica:

Não posso pensar a questão da libertação, com tudo que ela implica, sem pensar na natureza humana.

A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto, seres éticos.

Minha luta contra o capitalismo se funda aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária.

[...] Recuso-me, por tudo isso, a pensar que homens e mulheres estejamos destinados a viver eternamente a negação de nós mesmos. Para estar no mundo, meu corpo consciente, meu ser inacabado e histórico, precisa tanto de alimento quanto de ética. A luta não teria sentido para mim sem esse fundo ético sobre que se dão as experiências de comparação, de crítica, de escolha, de decisão, de ruptura (FREIRE, 2010, p. 71).

As reflexões ontológicas de Freire acerca da educação popular nos conduzem a uma pedagogia da militância. A ligação entre o contato com o patrimônio cultural da humanidade sistematizado na escola e a formação política através da luta pela melhoria dessas próprias condições. As condições concretas em que resistimos hoje, nós educadores, são a causa iniludível dessa práxis e seu ponto de partida ontológico.

Não podemos ignorar o fato de que a militância forma identidades coletivas e tem peso decisivo em nossa batalha, dando sentido e amparo a muitos educadores. Compreender que a formação pedagógica é tão importante quanto a formação militante, que os conteúdos escolares são determinantes nessa formação, que a luta carrega um componente pedagógico, é fundamento dessa busca.

Para além desse campo de conceituação, há de se lembrar que essa radicalidade dialética vivida de forma sempre coerente por Freire, provém da mesma discussão que o autor trava entre subjetividade e objetividade. Os perigos são o subjetivismo e o objetivismo, não a dialética entre subjetividade e objetividade:

Reagindo ao subjetivismo alienante que explica aquela distorção, os referidos grupos terminam por negar o papel da consciência na transformação da realidade, negando, desta forma, a dialetização consciência-realidade. Já não percebem a diferença entre consciência das necessidades de classe e consciência de classe. Entre ambas há uma espécie de hiato dialético a ser resolvido. O subjetivismo tanto quanto o objetivismo mecanicista são incapazes de fazê-lo (Freire, 2001, p. 127).

Sob essa base que se estabelece a crítica àqueles que entendem que a educação das camadas populares através de uma escola unitária por si só seria chave para a transformação da realidade; e igualmente ao seu oposto, àqueles que não reconhecem a força e potência da educação antes das transformações na infraestrutura.

Trata-se de uma valiosa contribuição do autor para o marxismo. Tanto por ainda carecermos de estudos que denotem os perigos do estruturalismo, acreditando que, para a educação não há nada a ser feito antes da transformação das estruturas; quanto para aqueles que acreditam de forma idealista que uma escola unitária por si só já comporia todos os elementos necessários para a preparação das camadas populares.

Não é à toa que, em muitas vezes em que Freire trata do problema, é justamente à Karl Marx e a Friedrich Engels que recorre. No texto Educação e

responsabilidade, que compõe o livro *Política e Educação*, nosso autor cita a Sagrada Família<sup>5</sup> para depois completar:

A frase de Marx não teria sentido se opressão e libertação fossem meras ocorrências mecânicas, determinadas pela história.

A frase tem sentido porque, reconhecendo o estado de objetos em que se acham as camadas populares na situação concreta de opressão, reconhece também a possibilidade que eles têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a espoliação, se tornar sujeitos da transformação política da sociedade.

A frase tem sentido porque reconhece a tensão em que existem os seres humanos entre ser e não ser, entre estar sendo diminuídos como objetos e estar autenticando-se como sujeitos (FREIRE, 2001, p. 45-46).

A reflexão acerca da ontologia do oprimido e das 'razões de ser' ontológicas da própria educação como prática social de formação humana não nos deixa alternativa senão a luta.

Neste contexto não podemos deixar de refletir sobre os motivos que levam o autor a considerar que a educação popular deve ser metodologicamente entendida como um 'modo de conhecimento', construído pelos populares através de suas 'práticas de mundo' (FREIRE & NOGUEIRA, 2011, p. 34). Porque a compreensão da educação popular como modo de conhecimento interdita qualquer noção abstrata do ser, forçando sua aproximação à imanência do oprimido.

Trata-se de uma linha de argumentação que não se olvida da importância do patrimônio cultural organizado e sistematizado como tarefa fundamental da escola pública, a saber, a capacitação técnica e científica das camadas populares; mas reconhece a importância dos *caminhos da prática*, que a educação popular deve seguir.

---

<sup>5</sup> A frase é citada em espanhol: "Hay que hacer la opresión más opresiva añadiendo a aquella la conciencia de la opresión haciendo la infamia todavía, más infamante, al pregonarla." (MARX & ENGELS *apud* FREIRE, 2001, p. 45).

Se afastando dos perigos de uma visão determinista, evolucionista ou teleológica da sociedade, sua busca ontológica se origina na observação concreta da realidade opressora, o que eleva a questão ontológica a uma questão ético-política.

É a realidade opressora em que vivem os oprimidos que influencia decisivamente a ação pedagógica como ação política. Existe uma dialética entre o *impedimento de ser* e as possibilidades de *vir-a-ser*. Por isso mesmo, a educação popular é aquela que deve sustentar a radicalidade dialética entre a transformação das estruturas de opressão e a transformação das consciências; enquanto o impedimento de ser está ligado à manutenção das estruturas de opressão, o *vir-a-ser* está ligado à derrocada dessas.

Tal perspectiva ontológica, que implica a transformação para realizar-se, fundamenta que a forma genérica deve ser encontrada na existência concretamente determinada. É, como disse Freire em diálogo com Torres, “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141). Para além da compreensão da educação popular como capacitação técnica e científica das camadas populares, a perspectiva ontológica a coloca como uma práxis que terá como ponto de partida imperativo a imanência do oprimido. Uma formação que não abra mão dos conteúdos- inegociáveis-, mas que os tornem vivos *através* da práxis de luta pela transformação das estruturas de opressão. Educação popular que denota seu caráter político fundamental na certeza que tem sua função indispensável no *antes*, no *durante* e no *depois* da luta por tirar o poder da burguesia e o re-construir com outra significação:

Parece-me, portanto, que indiscutivelmente há especificidades na educação e na política, mas o que quero dizer é que quando se chega a uma especificidade, ao campo, ao momento, ao espaço da especificidade do pedagógico, descobre-se, como disse antes, que uma vez mais esta especificidade abre a porta para o político (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 27).

A concepção freiriana do caráter educativo da política não aceita a redenção das camadas populares através da transmissão de 'conteúdos de classe', mas sim no seu *convencimento*, que se dá nas relações entre os conteúdos e a problematização da realidade opressora. O contato com o patrimônio cultural da humanidade, sistematizado através da educação é, por isso, visto como uma ferramenta indispensável para a inserção crítica na realidade.

A educação política popular trata, portanto, da preparação das camadas populares para tomar e exercer esse novo poder. Essas aprendem na própria luta e afirmação de suas identidades coletivas. Nessa *tradução*<sup>6</sup> do marxismo Freire abre novos caminhos para a práxis revolucionária apontando as relações entre os princípios ontológicos da educação e o entendimento marxista da totalidade social.

A tendência avassaladora do capitalismo em nível mundial nos promete a morte. Não apenas a morte de indivíduos pela miséria, mas também, no que diz respeito à educação- inculcando uma concepção desta que a restringe ao treinamento técnico em detrimento da formação humana de uma escola unitária- a morte da vocação ontológica do ser humano de criar a si mesmo.

A educação popular se encontra no 'olho do furacão' de uma luta de vida ou morte da humanidade.

---

<sup>6</sup> O conceito de *tradutibilidade* é tomado de Gramsci. Como ensinam Lacorte *et alli* (2013, p. 1): "A *tradutibilidade* pensa a teoria como elemento que tem um alcance 'prático' e, ao mesmo tempo, a prática como elemento que tem um alcance 'teórico'. É o que se pode deduzir, por exemplo, de um apontamento dedicado à *tradutibilidade* que elabora claramente uma ideia que Marx apresenta na terceira e na décima primeira das suas *Teses sobre Feuerbach* (1844): '[...] a filosofia deve *tornar-se* 'política', 'prática', para continuar a ser filosofia' (Q 8, 208, 1066, fevereiro-março 1932). A primeira parte da frase gramsciana ('a filosofia deve tornar-se 'política', 'prática') refere-se ao alcance 'prático' da teoria, a segunda ao alcance 'teórico' ou 'teorético' da prática." (grifos dos autores).

## Referências

- CHABALGOITY, D. *Ontologia do oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- LACORTE, R.; SILVA, P. T.; FRANÇA, M. J. P. de; LEITÃO, S. Sobre a "Tradutibilidade" de Gramsci e algumas transformações sociais na Itália e no Brasil. In: *Revista virtual En\_Fil – Encontros com a filosofia*. Ano 1, nº 2. set. 2013. Disponível em: <<http://en-fil.net/>> Acesso em: 28.10.2017.
- LOSURDO, D. Hegel, Marx e l'ontologia dell'essere sociale. In: *Critica marxista*. Nº 5, 2010. Disponível em: <<http://www.criticamarxista.net/>>. Acesso: em 28.10.2017.
- LUKÁCS, G. *A ontologia do ser social: Marx*. São Paulo: L.E.C.H. Livraria Editora Ciências Humanas, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: *uma biografia intelectual*. In: GADOTTI, M. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

Recebido em: 14.09.2017

Aceito em: 28.10.2017