

# Cronologia Filosófica Freiriana: Implicações Teórico-metodológicas sobre sua Concepção de Educação Popular

Diego Chabalgoity\*

\* Universidade Federal Fluminense (UFF)

## Detalhes Editoriais

Sistema double-blind review

### Histórico do Artigo

**Submetido:** 22 de jun. de 2023

**Revisado:** 28 de set. de 2023

**Aceito:** 04 de dez. de 2023

**Disponível online:** 28 de dez. de 2023

Artigo ID: #317

### Editor Gerente:

Prof. Gustavo Henrique Silva de Souza  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Editor Adjunto:

Prof. Nilton Cesar Lima  
Universidade Federal de Uberlândia, UFU

### Organizadores - Dossiê Paulo Freire:

Prof. Admilson Eustáquio Prates  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Prof. Leonardo Augusto Couto Finelli  
Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Prof. Bergston Luan Santos  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Revisão e Diagramação:

Suzane Fátima Ribeiro Santos  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Como citar:

CHABALGOITY, D. Cronologia filosófica freiriana: implicações teórico-metodológicas sobre sua concepção de educação popular. *Revista Multifaces*, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 17-23, 2023.

### DOI:

<https://doi.org/10.293327/2169333.5.2-3>

### \*Autor de contato:

Diego Chabalgoity  
diegoc@id.uff.br

## Resumo

Através do resgate da formação do pensamento filosófico em Paulo Freire, este artigo busca contribuir para o estudo da resolução metodológica freiriana, considerando as implicações de seu processo de amadurecimento filosófico com a construção de sua concepção de educação popular. Entendemos que investigações acerca dessa resolução que Freire fundamenta tem repercussões relevantes ao marxismo e à filosofia latino-americana, ainda pouco estudadas. Nesse intuito, aqui tratamos de trilhar caminhos em que Freire entra em contato com diferentes correntes filosóficas ao longo da segunda metade do século passado, problematizando seu processo de amadurecimento, sua andariagem pelo mundo como militante a serviço da pedagogia do oprimido, e as diferentes influências que recebeu. Para tanto, primeiramente são problematizadas as influências do pensamento decolonial e do existencialismo em seus estudos filosóficos iniciais, considerando como o marxismo nos anos seguintes leva Freire a superar perspectivas idealistas. No segundo momento é apresentada sua definição primeira de educação popular. Por último, essa definição é relacionada metodologicamente com a perspectiva dialética e fenomenológica que Freire assume.

**Palavras-chave:** Educação popular. Pensamento decolonial. Existencialismo. Fenomenologia. Marxismo.

## Freirian Philosophical Chronology: Theoretical-methodological Implications on his Conception of Popular Education

## Abstract

By rescuing the formation of philosophical thought in Paulo Freire, this article seeks to contribute to the study of Freire's methodological resolution, considering the implications of his process of philosophical maturation with the construction of his conception of popular education. We understand that investigations about this resolution based on Freire have relevant repercussions for Marxism and Latin American philosophy, still little studied. To this end, here we try to tread paths in which Freire came into contact with different philosophical currents throughout the second half of the last century, problematizing his maturing process, his wandering around the world as a militant in the service of the pedagogy of the oppressed, and the different influences which received. To do so, firstly, the influences of decolonial thought and existentialism on his early philosophical studies are problematized, considering how Marxism in the following years led Freire to overcome idealist perspectives. In the second moment, his first definition of popular education is presented. Finally, this definition is methodologically related to the dialectical and phenomenological perspective that Freire assumes.

**Keywords:** Popular education. Decolonial thinking. Existentialism. Phenomenology. Marxism.

## Introdução

Através do resgate da formação do pensamento filosófico em Paulo Freire, este artigo busca contribuir para o estudo da resolução metodológica freiriana, considerando as implicações desse processo de amadurecimento filosófico com a construção de sua concepção de educação popular.

No estudo da obra e do ideário freiriano, seus fundamentos filosóficos são um universo de pesquisa que nos parece de amplitude inesgotável. Entendemos que investigações acerca da resolução metodológica que Freire fundamenta tem repercussões relevantes ao marxismo e à filosofia latino-americana, ainda pouco estudadas. Esta é a perspectiva em que se encontra esse artigo.

Nesse intuito, aqui tratamos de trilhar caminhos em que Freire entra em contato com diferentes correntes filosóficas ao longo da segunda metade do século passado, problematizando seu processo de amadurecimento, sua *andarilhagem* pelo mundo como militante a serviço da pedagogia do oprimido, e as diferentes influências que recebeu.

É preponderantemente fora de seu país natal que Freire é considerado um autor filiado ao marxismo. No Brasil, seu ideário continua hegemonicamente atrelado às experiências que incluem o famoso método de alfabetização da década de 1960 e à educação de jovens e adultos. Seu pensamento ainda é difundido, sobretudo nos cursos de pedagogia, a partir de estudos que focam nessas experiências, pouco representando o pensamento do autor em sua totalidade.

Também são notórias as diferenças entre o Brasil e os demais países de nosso continente e do continente africano no que diz respeito à compreensão e análise das populações em geral sobre as chagas do colonialismo. Mesmo nas universidades brasileiras, em apenas alguns nichos se estudam temas que têm essa orientação. Não obstante, o autor brasileiro desponta como uma das mais importantes influências ao pensamento decolonial na América Latina e na África. Paulo Freire transita pelo mesmo rol de intelectuais como Orlando Fals Borda e José Carlos Mariátegui.

Defendemos hoje que o campo da educação popular – sobretudo no que diz respeito à influência de Freire – se mostra tanto mais sólido na medida em que compreendamos os contextos (físicos e teóricos) e diálogos em que o autor pernambucano realizou suas experiências pedagógicas.

Suas autocríticas e a forma coerente como nos ensina ao problematizar e superar suas práticas em seus próprios textos e reflexões, são de grande valia para fundamentação de nós educadoras e educadores populares do nosso tempo.

A seguir, primeiramente são problematizadas as influências do pensamento decolonial e do

existencialismo em seus estudos filosóficos iniciais, considerando como o marxismo nos anos seguintes leva Freire a superar perspectivas idealistas. No segundo momento é apresentada sua *definição primeira* de educação popular. Por último, essa definição é relacionada metodologicamente com a perspectiva dialética e fenomenológica que Freire assume.

## **Pensamento Decolonial, Existencialismo e Marxismo: pontos iniciais para uma cronologia da filosofia da educação popular em Freire**

Partimos da inquietação provocada pela leitura de Carlos Alberto Torres (1996), que fundamenta como Freire lê criticamente grandes escolas filosóficas de seu tempo, como a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo. No contexto do presente artigo, duas questões devem ser levadas em consideração: 1) para além de um simples entrelaçamento entre essas filosofias, Freire não as assume passivamente, mas realiza as leituras com sua lente intencionada na luta dos oprimidos por humanização; 2) nesse processo de amadurecimento, o contato do autor com o marxismo – última das três correntes que encontra – é determinante em sua fundamentação.

Iniciemos nossa observação ao analisar como a semente do pensamento decolonial e a filosofia existencialista já estavam presentes nos tempos anteriores ao golpe de 1964 e são alçadas em outro nível nos anos seguintes.

No que diz respeito ao decolonialismo inicial, o contato se deu principalmente através dos estudos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, que influencia Freire nos “primeiros tempos” (Fávero, 2013, p. 47), quando foram realizadas as experiências de alfabetização no Brasil, narradas e fundamentadas em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967). A questão colonial era investigada, contudo, com certa dose de abstração, ensejando os binômios arcaico-moderno, rural-urbano, agrícola-industrial, etc. A “mentalidade colonial em liquidação” (Guerreiro Ramos, 1996, p. 67) implicava a assunção do *trânsito* que vivia o país, buscando uma *consciência nacional* que termina por mostrar-se de molde idealista.

Posteriormente, podemos observar o distanciamento da perspectiva liberal da crítica isebiana ao pensamento colonial em direção a autores progressistas e sensíveis às ideias dos fundadores da filosofia da práxis, como Frantz Fanon e Albert Memmi. Os contatos com esses autores recolocaram a questão em outra dimensão, de cunho materialista e crítico do ponto de vista histórico. Eram autores que estavam

envolvidos com processos de libertação em seus países colonizados. Podemos dizer que os binômios passam a ser, por exemplo, “povo a povo” (Memmi) e “esfarrapados x conquistadores” (Fanon), e não mais filiados ao grupo “desenvolvido-atrasado”.

Nesse percurso, o marxismo se mostra indispensável para solidificar que a luta decolonial não pode prescindir da luta contra o capitalismo. Freire, contudo, não estuda passivamente a teoria de Marx e Engels, é sob o decolonialismo que opera inovadora tradutibilidade<sup>1</sup>: o conceito de oprimido. Tal conceito ocupará lugar no centro de seu ideário, fortalecido por suas leituras marxistas, que fundamentarão essa pedagogia nos anos seguintes à Pedagogia do oprimido (Freire, 2005), ao demonstrar que a transcendência em direção ao *vir-a-ser* do oprimido deve necessariamente passar pela superação material das estruturas de opressão.

Como bem sintetiza Semeraro (2009, p. 23) o oprimido não pode ser comparado de forma direta com o subalterno da configuração clássica das lutas de classes europeias. Ao oprimido latino-americano não foi negada somente a propriedade dos meios de produção, lhe foi negada sua própria história, e seu direito de contá-la. Foi subjugado e colocado como ser inferior ao europeu, cujos padrões deveria seguir. Não foi *descoberto*, foi *conquistado*.

O oprimido encontra-se assim impedido de *ser*, e só poderá *vir-a-ser* tendo como ponto de partida a denúncia desse impedimento ontológico e o anúncio de uma nova internacionalidade necessariamente multipolarizada. Sob essa perspectiva, as correntes filosóficas mencionadas por Torres não podem servir como instrumentos se não são analisadas criticamente como filosofias que carregam em suas elaborações uma ontologia que se mostra abstrata e eurocêntrica para empreender a luta pela libertação dos povos latino-americanos. Se faz necessária a construção de uma ontologia do oprimido (Chabalgoity, 2015). A tradutibilidade que Freire opera sobre as correntes filosóficas estudadas, impondo uma constante reflexão ontológica a partir do lugar do oprimido, é decisiva e de valiosa crítica e contribuição ao ideário marxista.

Na mesma medida observada na construção de seu pensamento decolonial, no que diz respeito aos existencialistas também podemos apreender importante amadurecimento de posição teórica em que, mais uma vez, o marxismo será determinante.

Esse processo pode ser observado no distanciamento de autores filiados ao existencialismo

cristão, como Karl Jaspers e Gabriel Marcel, em detrimento da aproximação aos existencialistas ateus, como Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. Recordemos que é o próprio Sartre (2012) que, ao conceituar existencialismo, nos ensina que duas são suas premissas principais: a) a existência deve preceder a essência; e b) devemos ter como ponto de partida a subjetividade. Revela que existem existencialistas cristãos, entre os quais refere Marcel e Jaspers, e existencialistas ateus, entre os quais se coloca, ao lado de Merleau-Ponty. Note-se que, para o filósofo francês, todos são existencialistas, ou seja, todos compartilham das premissas citadas acima. A diferença está na abordagem materialista.

A superação do conceito antropológico de cultura nos ajuda a entender a questão. É importante recordar que já em 1963, Maciel nos chama atenção para o fato de que o “(...) sistema Paulo Freire de educação está todo ele contido, em potencial, na primeira situação existencial projetada em ‘slide’: ‘o homem diante do mundo da natureza e do mundo da cultura’” (Maciel, 1963, p. 28), ideia corroborada por Freire ao citar Jaspers como fundamentação do conceito em tela na Educação como prática da liberdade:

O animal se encontra ante seu contorno, ao qual está ligado inconscientemente. O homem cria nesta ligação, que também lhe é própria, e, transcendendo dela, seu contorno. A vida em um contorno que ele mesmo cria é o sinal distintivo de seu ser humano. No que o homem produz se encontra a si mesmo, não só por se haver libertado da necessidade, mas também pelo fato de sua complacência na beleza, na adequação, na forma de suas gerações, na forma de suas criações. O homem aumenta sua realidade mediante a ampliação de seu contorno. O homem não é um ser de instintos nem só um ponto de inteligência, mas um ser que, por assim dizer, transcende a si mesmo (Jaspers *apud* Freire, 1963, p. 21).

A conceituação exposta acima, para o leitor menos atento, pode parecer sobremaneira similar à concepção de natureza humana em Marx e Engels, mas tem sua base no idealismo e recai em duras consequências nas experiências iniciais de Freire. Esse idealismo deságua em uma resolução metodológica que privilegia a consciência no processo de educação popular e termina por mistificar o pensamento de Freire no Brasil. A supervalorização da tomada de consciência no processo de conscientização é um erro grave nesses primeiros tempos, posteriormente assumido pelo próprio autor (Freire, 2001, p. 154)<sup>2</sup>. Trata-se da ideia central de que a tomada de consciência da condição de oprimido seria uma mola propulsora para transformação da realidade, olvidando da luta pela transformação das estruturas de opressão.

<sup>1</sup> Utilizo o conceito de *tradutibilidade* no sentido ensinado por Gramsci. Como sintetizam Lacorte *et al.* (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.”

<sup>2</sup> Freire se refere a esse idealismo como “minhas constantes debilidades” (Freire, 2001, p. 154) em entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural - IDAC em 1973.

De nada adianta conceber o educando de forma abstrata como um ser vocacionado a ser mais, criador de sua cultura popular. Neste sentido, o conceito de corpo consciente de Merleau-Ponty é muito representativo de como Freire assume uma perspectiva fenomenológica materialista e supera o idealismo dos anos iniciais. Nosso autor se esforça para não considerar a *experiência da consciência* como algo abstrato. Cada pessoa deve ser entendida como um corpo consciente, e isso implica o fato de que, se a consciência se forma em contato com o mundo, resta compreender que uma vida limitada materialmente enseja uma consciência proporcionalmente limitada.

Foram necessários mais de dez anos para Freire solidificar a percepção de que no respeito à vocação ontológica de cada ser humano frente ao mundo da cultura não reside a tolerância culturalista, mas os aspectos concretos que limitam a democratização do patrimônio cultural conquistado pela humanidade, e que limitam suas ações sobre ele. É preciso a reflexão crítica sobre as razões de não ter acesso ao patrimônio do conhecimento, o que implica, como complementação da luta no mesmo bloco histórico, a reflexão crítica sobre a falta do acesso aos frutos da produção desse patrimônio.

### “Definição Primeira” da Educação Popular

Nesse caminho filosófico que referimos inicialmente, considerando o contato de Freire com as bases críticas do marxismo, se nos apresentam dois encaminhamentos pedagógicos. O primeiro, de cunho idealista, que Freire supera, estaciona todo esforço pedagógico na aplicação de uma metodologia abstrata, que, por ser ancorada em uma ontologia abstrata, se coloca como fim em si mesma. Esse encaminhamento tem como princípio fundamental a consideração da visão de mundo do educando como ponto de partida para *todo* o processo educativo e recai em práticas que Saviani denominou “escola nova popular” (Saviani, 1983, p. 78), o que em nossos dias atuais convém associar ao *discurso pós-moderno*<sup>3</sup>.

O segundo, de cunho materialista e dialético, sem olvidar da visão de mundo do educando como ponto de partida *metodológico*, contempla como princípio fundamental a capacitação técnica e científica das

camadas populares (Freire; Nogueira, 2011). Nesse contexto, é a intencionalidade que caracteriza a educação popular, levando a uma resolução metodológica que enreda em um mesmo movimento dialético as razões do processo educativo – materiais, ontológicas – e o conhecimento do educando como constituinte *metodológico* imperativo. Assim, no conjunto “vida limitada materialmente - consciência proporcionalmente limitada” que apreendemos com Merleau-Ponty, essa intencionalidade considera ao mesmo tempo as razões estruturais dessa limitação e os caminhos a serem trilhados pela consciência.

A concepção freiriana define primeiramente a educação popular em torno de sua intencionalidade: capacitação técnico-científica das camadas populares. Nos colocamos frontalmente contra concepções de discurso pós-moderno que caracterizam a educação popular freiriana como uma metodologia, colocando a resolução metodológica freiriana à frente de sua intencionalidade ontológica. Assim, primam pelo mesmo equívoco pré-hegeliano denunciado muito cedo por Freire<sup>4</sup>: erigem a epistemologia acima da prioridade ontológica dada pelo autor à sua pedagogia; quebram a dialética, profetizando, paradoxalmente, que a dialética de um mundo inteiro se encontra quebrada, defendendo que se possa uni-la pelas partes<sup>5</sup>.

A partir da crítica ensaiada nos parágrafos finais da seção anterior é que defendemos expor exaustivamente, nesse texto e em outros espaços, o que Paulo Freire e Adriano Nogueira chamam de “definição primeira” (Freire; Nogueira, 2011, p. 33) de educação popular. Pois é preciso considerar que no livro “Quefazer: teoria e prática da educação popular”, os dois autores afirmam explicitamente que a intenção do livro era ser um manual para o educador popular, constando nesse escrito a definição referida.

A definição está fundamentada em torno de três assertivas:

- 1- Educação popular é a capacitação técnica e científica das camadas populares;
- 2- A questão do poder ocupa lugar de destaque nessa definição;
- 3- Educação popular é um modo de conhecimento.

É mister afirmar que é a intencionalidade que define a educação popular. Intencionalidade de cunho

<sup>3</sup> Aqui é utilizada a terminologia proposta por Moraes: “Em seu desencanto sobre o que, a seu ver, constitui o mundo moderno, o discurso pós-moderno põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, homogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade (...) de experimentar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto, de teorizar sobre ele.” (Moraes, 1996, p. 47).

<sup>4</sup> Trata-se da mesma entrevista mencionada acima. Freire critica o caráter antidialético desse tipo de idealismo: “Toda tentativa de compreensão de tais relações que se funde no dualismo sujeito-objeto, negando assim a *unidade dialética* que há entre eles, é incapaz de explicar, de forma consistente, aquelas relações. Rompendo a *unidade dialética* sujeito-objeto, a visão dualista implica na negação ora da objetividade, submetendo-a aos poderes

de uma consciência que a criar ia a seu gosto, ora na negação da realidade da consciência, transformada, desta forma, em mera cópia da objetividade” (Freire, 2001, p. 155).

<sup>5</sup> Ainda Moraes: “Há que cuidar, porém, para não cair no falso dilema que a crítica pós-moderna e neopragmática nos propõe: metafísica ou relativismo, metanarrativas ou estórias fragmentárias, universalidade ou segmento, teoria totalitária ou nenhuma teoria (...) Esta falácia, em sua ironia destrutiva e regressiva, nivela toda a reivindicação ao conhecimento, a ponto de tudo parecer opções postas por diferentes interesses culturais” (Moraes, 1996, p. 57).

ontológico, implicada diretamente na função social de formação humana da educação.

Essa intencionalidade tem relação direta com a questão do poder. É capacitação das camadas populares para a construção de um projeto de sociedade que contemple e represente seus interesses enquanto classes populares. A questão do poder nos aparece na forma da divisão da sociedade de classes entre subalternos e dirigentes. É uma perspectiva embasada em Gramsci, como afirma o próprio Freire ao discutir com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães o tema do poder e do papel do partido político como organizador da vontade popular: “Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente” (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 97).

Isso remete ao fato de que a educação popular deve impor a si mesma a intencionalidade de formação de dirigentes nas classes populares. Deve buscar, com vigilância ontológica incessante, a capacitação de formação humana que crie intelectuais orgânicos capazes de ser a vanguarda da organização de projetos que representem os interesses dos oprimidos e lutem por sua humanização.

Isso nos leva, inevitavelmente, à terceira assertiva. A educação popular é “um modo de conhecimento” (Freire; Nogueira, 2011, p. 34). A metodologia que dá suporte à educação das classes dominadas não encontra amparo satisfatório na metodologia que sustenta as práticas educativas das classes dominantes. É nesse sentido que Freire fundamenta o lugar da metodologia em sua concepção de educação popular, inserida na concepção mais ampla da pedagogia do oprimido, que enseja, insistamos mais uma vez, na intencionalidade relacionada à *produção* da vida em sociedade, à produção do conjunto das relações sociais, relacionada à formação humana que necessariamente problematiza o conhecimento apropriado pela burguesia desde o ponto de vista da história das classes trabalhadores e oprimidas:

Ora, para que se faça isso ao nível do conhecimento da realidade, ao nível da participação, não há outro caminho senão o de partir precisamente do lugar em que a classe trabalhadora se acha. Partir do ponto de vista de sua percepção do mundo, da sua história, do seu papel na história, partir do que se sabe para poder saber melhor (...) (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 98).

Tal concepção de educação popular torna imperativa uma nova metodologia, que seja forjada na assunção da intencionalidade contida em sua definição primeira. Metodologia que deve ser instruída como resolução dessa intencionalidade: que problematize o

conhecimento de classe que advém da prática para que se compreenda melhor as *razões de ser* do conhecer através da prática, mas que, sobretudo, leve os educandos a conhecer o que ainda não conhecem, problematizando igualmente as *razões de ser* do não conhecer. Como ensina o autor, “não é possível participar da produção do novo conhecimento se não se tem o direito de participar da produção mesma.” (Gadotti; Freire; Guimarães, 2015, p. 98).

## A Perspectiva Fenomenológica e Dialética de Freire e suas Implicações na Educação Popular

Em entrevista concedida a Carlos Alberto Torres em 1969, Freire nos diz: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica” (Torres, 2013, p. 14). Que implicações essa afirmação tem em sua filosofia da educação popular?

No que diz respeito à dialética, podemos entendê-la, de forma ampla, como concepção dialética da história. Trata-se, por óbvio, de uma dialética inspirada na tradição marxista. Mas resulta daí uma inovadora perspectiva pedagógica que, a partir dos estudos acerca da ontologia do ser social, é subvertida pela ontologia do oprimido (Chabalgoity, 2015), uma ontologia decolonial do vir-a-ser daquele que foi impedido de ser.

A concepção dialética da história é fundamentação de uma pedagogia de sujeitos coletivos, distante do idealismo solipsista e das ilusões redentoras da educação individualizante. Seu historicismo absoluto<sup>6</sup> vincula a educação popular como educação de classe, como educação das camadas populares, e isso traz um imperativo ético que a marca profundamente.

A fenomenologia, por sua vez, não nos deixa olvidar, nem por um só instante, que se trata de pedagogia *stricto sensu*. De toda forma, se a compreensão do *fenômeno da consciência*, corroborada pelos progressos da psicologia científica do início do século XX se constituiu um saber técnico necessário à prática educativa, em Freire, consciência e subjetividade têm papel preponderante nessa reflexão sem recair em armadilhas solipsistas ou individualizantes, como já mencionado. Ele jamais se opõe aos princípios básicos da psicologia do desenvolvimento, mas compreender o trabalho educativo como profundamente dialético e fenomenológico passa inevitavelmente pela denúncia dos problemas do psicologismo e do subjetivismo.

Se a ignorância, para os idealistas, é um estado de consciência, na perspectiva fenomenológica e dialética, a ignorância é uma questão a ser analisada sob uma perspectiva de classe, se consubstancia na falta material do acesso ao conhecimento. A ignorância não

<sup>6</sup> No sentido gramsciano do termo: “A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da

história. Nesta linha e que deve ser buscado o filão da nova concepção do mundo” (Gramsci, 2020, p. 155).

é um estado de consciência ou uma característica de personalidade. Os que ignoram, ignoram porque não têm acesso ao conhecimento, à moradia, à saúde, à educação, ao emprego, à dignidade.

A premissa básica da consciência como intencionalidade não esgota em Freire sua *perspectiva fenomenológica*. A fenomenologia que Freire reivindica é a vigilante ontológica que evita o equívoco de considerar a visão de mundo do educando como ponto de partida solitário da educação popular, o que seria tratar a pedagogia do oprimido de forma reducionista. A criteriosa concepção fenomenológica freiriana é uma batalha incessante que prima pela consubstanciação de uma educação radicalmente dialética.

A visão de mundo do educando não trata de um recurso metodológico abstrato, a ser utilizado como “método”. Por esse erro recorrente que, não raro, observamos práticas defendendo o reconhecimento dos saberes populares ao mesmo tempo como ponto de partida e ponto final do processo educativo. Essas práticas, que se colocam como progressistas, são de todo reacionárias, pois ao quererem colocar a “carroça na frente dos bois”<sup>7</sup>, olvidam o principal: o verdadeiro ponto de partida não diz respeito ao método, mas à intencionalidade da educação popular.

Assim, Freire fundamenta que sua análise fenomenológica é ontológica e imanente. Essa perspectiva ético-política só é possível no rompimento das relações de opressão, no combate à fome, às injustiças sociais e as inumeráveis mazelas civilizatórias que contemporaneamente enfrentamos. Não há espaço para ilusões idealistas na fundamentação dessa educação popular.

Como nos ensina Sartre, o ser humano é um ser feito a ser feito, mensagem poética e lucidamente imperfeita a que Freire recorre para nos surpreender com resolução pedagógica importantíssima: a ideia de liberdade como autocriação humana influi um imperativo ético que implica relacionar, de forma dialética, a análise estrutural da sociedade opressora à imanência que gera a visão de mundo de cada educando. A liberdade não é conhecida na vontade, a liberdade demanda o enfrentamento do conjunto das relações sociais no qual o humano é impedido de “ser”.

Por isso, tampouco, a visão de mundo dos educandos pode ser apreendida através do diálogo como “terceiro caminho” (Freire, 2001, p. 126), desconsiderando que somos seres compostos, que a própria intersubjetividade é condicionada por essa mesma materialidade, e que é impossível evitar os conflitos de classe ou a “conciliação dos inconciliáveis” (Freire, 2001, p. 126). Neste sentido, Freire critica a

“mitificação da conscientização” que se desmancha no ar na

(...) tentativa da conversão da tão propalada educação para a libertação a um problema puramente metodológico, tomando-se os métodos como algo neutro, assexuado. Dessa forma se pretende esvaziar a ação educativa de seu conteúdo político e a expressão “educação para a libertação” já não faz sentido (Freire, 2001, p. 128).

A formação de professores e professoras em nossos dias atuais reforça a denúncia freiriana de esvaziamento da “ação educativa de seu conteúdo político” (Freire, 2001, p. 128). No que diz respeito à educação infantil, por exemplo, há estudos que demonstram que nossos educadores e educadoras vêm tendo uma formação que privilegia os aspectos metodológicos em detrimento dos aspectos relacionados às intencionalidades educativas, aos objetivos e aos conteúdos escolares. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular são consequências da mesma ideologia paradoxal: alardeiam o “respeito” e a “liberdade” do aluno, mas se afastam do que mais nos parece essencial na educação popular aqui defendida.

### Considerações Finais: um convite para refletir

Ontologicamente, para discutir a resolução metodológica freiriana, se faz indispensável lembrar que a escola como conhecemos hoje é fruto do projeto republicano iluminista. Sua função, grosso modo, é preparar os mais jovens para nos substituir, e isso, necessariamente se constrói em criticidade, promovida pelo aporte e contato com o patrimônio cultural conquistado à duras penas pela humanidade, que também cabe à escola e aos movimentos de educação popular organizar.

Uma escola que cuida da democratização do conhecimento, que o entende como condição *sine qua non* do processo educativo não pode ser confundida com uma escola bancária. Nem com uma escola autoritária ou antidemocrática. É importante salientar esse aspecto para que não se reduza tão potente conceito, o identificando de forma simplista com conteudismo. Freire e Nogueira nos ensinam que a educação popular é um “modo de conhecimento” (Freire; Nogueira, 2011, p. 34), do que podemos depreender que é imperativo considerar de forma vigilante que essa educação tenha sentido e funcionalidade para o educando, que não lhe pareça abstrata e distante da realidade. Isso, contudo, não está em contradição com a “capacitação científica e técnica” (Freire; Nogueira, p. 33), que os autores

<sup>7</sup>Lefebvre nos diz o seguinte sobre as relações entre metafísica e idealismo: “Os metafísicos colocam, portanto, o conhecimento como acabado (em uma ideia misteriosa, em um Deus), antes que tenha começado. Colocam o conhecimento antes do objeto cujo conhecimento é,

o espírito antes da natureza, o pensamento absoluto (divino) antes do pensamento humano e a experiência humana. Eles distorcem a ordem real: põem a carreta na frente dos bois e tomam ao revés a análise do conhecimento.” (Lefebvre, 1970, p. 60). (tradução livre nossa).

elencam em sua “primeira definição” (Freire; Nogueira, p. 33) de educação popular. Não é possível uma escola com sentido e funcionalidade sem conhecimento, e vice-versa.

Na materialidade que consubstancia a educação popular freiriana, respeitar o aluno é fazê-lo entrar em contato de forma crítica com o patrimônio cultural organizado em torno da função social de formação humana da prática social que é a educação. Como buscamos defender ao longo do texto, em uma pedagogia de reflexão ontológica, liberdade e democratização da cultura (humanização) fazem parte do mesmo entendimento dialético da história.

Isso nos leva de volta ao objetivo desse artigo. Aqui, dado o pouco tempo que dispomos, pavimentamos de forma breve os caminhos filosóficos de Freire na construção de sua concepção de educação popular. O pensamento filosófico freiriano se mostra como um manancial fecundo para pesquisas, estudos e investigações. Ao que parece, longe de se esgotar, e importante aspecto a ser considerado por todos que se aventuram na leitura das obras de Paulo Freire.

No que diz respeito ao nosso tema específico, procuramos demonstrar na fundamentação do texto que o amadurecimento do pensamento filosófico freiriano tem implicações decisivas na sua concepção de educação popular, superando em muitos aspectos o arcabouço teórico-metodológico das legendárias experiências de alfabetização de adultos no início da década de 1960.

Observamos que essa é umas chaves de fundamentação que devem ser exploradas na construção de ações de educação popular em nossos dias. Isso porque, a despeito de Freire e Nogueira apontarem uma concepção tardia no livro que, como afirma Clodovis Boff em sua apresentação, “queria ser um ‘manual’ de Educação Popular” (Boff, 2011, p. 14), muitas experiências atuais ainda restringem o ideário da educação popular de inspiração freiriana ao chamado “método Paulo Freire”.

O próprio Freire sinaliza que é preciso considerar que “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras” (Freire, 2021, p. 33).

Consideramos que devemos, nós educadores e educadoras populares, levar sempre em conta em nossas ações educativas e estudos sobre o tema, essa profunda reflexão ontológica a que Freire nos convida.

## Referências

- BOFF, C. Apresentação. In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHABALGOITY, D. **Ontologia do oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, 2013. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i90.2395>
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**, n. 4, abr./jun., 1963.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- \_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- 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. **Revista Virtual En\_Fil**, Ano 1., n. 2, Set. 2013.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Madrid, Espanha: Siglo XXI, 1970.
- MACIEL, J. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. **Estudos Universitários**, n. 4, abr./jun., 1963.
- MORAES, M. C. M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 45-59, 1996.
- PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.) **Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1983.
- SEMERARO, G. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.
- TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez / Brasília: Instituto Paulo Freire, 1996.

## Autor

**Diego Chabalgoity**. Doutor e mestre em Educação. Especialização em Psicopedagogia. Graduação em Psicologia. Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Paulo Freire e Educação Popular (GEPEP - UFF); e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE - UFF).

E-mail: [diegoc@id.uff.br](mailto:diegoc@id.uff.br)

ORCID Id: Não possui

## Declaração de Conflito de Interesse

*O autor declara não existir conflito de interesses.*