

Investigação e ação em Marx e Freire

Investigation and action in Marx and Freire

*José Fernando Kieling**

Resumo

De maneira meramente propedêutica, quero colocar as aproximações entre Paulo Freire e Karl Marx no que concerne aos procedimentos de conhecimento da realidade (investigação) e de ação. A idéia é que o ponto central está na teoria do valor, a partir da qual se entende a radicalidade própria de cada um deles.

Palavras-chave: Paulo Freire, Karl Marx, investigação, práxis, educação popular.

Numa forma sintética, a aproximação progressiva com as concepções históricas de conhecimento e ação, e, mais recentemente com a perspectiva freireana de educação e mudança, fizera-me ver pessoas em carne e osso, problematizar as formas metafísicas de teorizar sobre as coisas, discutir e avançar os estudos e as reflexões concomitantemente com ações de intervenção na realidade.

Por caminhos diferentes, Freire e Marx chegaram a conclusões importantes sobre procedimentos de investigação. Freire foi leitor de Marx quando já tinha desenvolvido as linhas básicas de sua concepção de educação

* Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo, professor e pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pós-doutorado em Educação Popular realizado na Unisinos com os professores Danilo Romeu Streck e Lúcio Kreutz, com apoio do CNPq.

emancipatória e de investigação. Mas o viés radicalmente histórico dos dois colocou-os próximos já antes desse encontro. Se substituísse a dissertação pela ficção, colocaria os dois *trocando idéias*, semelhante à experiência de Freire com Myles Horton (FREIRE, 2003), e com certeza teríamos um Marx atento às conversas do pensador nordestino, embevecido pela radicalidade e amorosidade de suas posições. E vice-versa. Minha idéia é que, à medida que Freire começa dialogar com o pensador alemão, confirma suas teses básicas e lhes dá uma sustentação e uma dimensão insuspeitada, muito além da abrangência nordestina ou nacional dos processos educacionais que ajudou a organizar.

Gostaria de, na brevidade deste artigo, colocar algumas posições de Freire antes do exílio e mostrar a proximidade das suas teses com a teoria marxiana do valor e com a decorrente concepção de investigação e conhecimento. Sigo recuperando algumas dimensões ontológicas e epistemológicas do pedagogo brasileiro, permitindo-me estimular algum provável leitor para perceber a perspectiva radicalmente dialética e contemporânea de nosso pensador.

O enraizamento e a noção de singularidade dos fatos, por conseguinte, já aparecem na introdução à *Educação e atualidade brasileira*:

Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vista a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa reali-

dade e de que emergjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de *nossas* causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles (FREIRE, 2001, p. 9).

No dizer de Paulo Rosas, apesar do reformismo presente na intelectualidade do Recife, houve um movimento intelectual não elitista, no qual a contestação ultrapassou o limite das idéias para ser “metodológica” (ROSAS, 2001). Essa intencionalidade e orientação de pensamento e ação numa perspectiva de interferência na realidade poderia ter assumido a perspectiva de um trabalho “para o povo”, um ensinar as mediações culturais e econômicas salvacionistas ou outra perspectiva direta ou disfarçadamente fascista, muito comum nos desenvolvimentistas (ROSAS, 2001, p. LII). O mesmo companheiro de Freire, sinteticamente, expõe a diferença da seguinte maneira:

Ora, se o povo não era pensado sequer como possível ouvinte, receptor passivo das mensagens emitidas pela universidade, menos ainda caberia ouvir e levar a sério as propostas do povo, de considerar como valiosa sua “experiência” ou, nas palavras de Paulo Freire, sua “leitura de mundo”, mesmo quando as pessoas não incluídas no círculo dos acadêmicos fossem objeto de seus estudos. Ainda que, *sinceramente*, fosse esse povo pensado como beneficiário ou usuário dos resultados da pesquisa científica, ou até das reformas sociais ou educacionais, tecnicamente planejadas em gabinete ou laboratório (ROSAS, 2001, p. LVII).

Um pouco adiante, analisando a contribuição positiva de Gilberto Freyre, sublinha o “conservadorismo prudente” predominante no Recife, sob a influência deste pensador:

A sensibilidade pelos problemas políticos e sociais, o entendimento de que deveriam as camadas mais pobres da sociedade ter acesso a melhores condições de vida, inclusive de instrução, havia, sim. Mas, de conformidade com o pensamento e a influência de Gilberto Freyre, *não se cogitava que houvesse mudanças na estrutura de poder reinante*, convencionalmente estabelecida, a ponto de afetar o relacionamento entre sobrados e mucambos, casas-grandes e senzalas, *além dos padrões e das intimidades tradicionalmente admitidas* (ROSAS, 2001, p. LIX - destaques nossos).

Não entrando em pormenores, cabe destacar que uma nova “relação disciplinar” começa a ser experimentada e promovida por alguns movimentos sociais da época: próximo a nós, o movimento dos colonos que se organiza (STR) a partir de uma identidade camponesa e diferenciando-se dos estancieiros e seus sindicatos rurais e a Farsul dá uma idéia da efervescência do Nordeste, onde, além das Ligas Camponesas, podemos citar também, como exemplos, os movimentos “De pé no chão também se aprende a ler” e o “Movimento de Cultura Popular” (MCP). Recorrendo ainda a Paulo Rosas, quero destacar a relação entre “alfabetização e conscientização”, mostrando na estrutura ontológica desta o reconhecimento dos sujeitos da realidade como sujeitos

de seu próprio vir-a-ser histórico, o que difere em muito das posturas que atribuem aos “de fora”, a condução das mudanças. Comenta Rosas:

Perguntava-se: alfabetizar, alfabetizar-se, para quê? Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despender. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar os caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade justa. Assumir um novo papel, *seu* papel na sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente *oprimida*. Para “*ler o mundo*” (ROSAS, 2001, p. LXXII).

Trago a posição historiográfica de Paulo Rosas para contextualizar e dar pistas da radicalidade de Paulo Freire. Ele não inventa a questão dialógica, radicaliza-a. Ele não descobre a posição central e radical do sujeito na constituição da realidade; com as categorias cristãs, existencialistas e humanistas de seu tempo, percebe a pessoa como elemento essencial e fundante de todos os processos humanos e leva às consequências práticas esse pressuposto essencial, configurando-o numa metodologia que alcança dimensões de uma definição ética e moral da investigação-ação, da pesquisa-ação, do fazer dialético da educação. Se há um *insight*, um *estalo*, na tão repetidas vezes lembrada relação de Paulo Freire com a senhora analfabeta que

trabalhava em sua casa – quando ele lhe propõe decifrar os quadros com o desenho de um menino e com a palavra “me-ni-no” subscrita e constituindo o quadro, e ela identifica as sílabas e as modificações que aparecem nos quadros sucessivos –, esse salto vinha sendo constituído numa prática bem “intencionada”.

O cerne da experiência que estava sendo conduzida por Freire no Serviço de Extensão Cultural estava em descobrir uma estratégia de alfabetização que implicasse a ação autônoma do sujeito alfabetizando e que demonstrasse, de modo decisivo, a impossibilidade da “transmissão” do conhecimento. Freire compreende dialeticamente a relação de ensino-aprendizagem. O conjunto de ações desencadeado pelo professor constitui-se numa proposição de ação que não se estende nem constitui inercialmente a ação do alfabetizando. A partir da proposição, ou entrava a ação do outro na relação, ou a relação de aprendizagem ficava interrompida.

Ora, essa posição de Freire se assemelha em muito ao processo descrito por Karl Marx no capítulo VI, o “inédito”. Se tomássemos a asserção quase poética de Ernani Maria Fiori no prefácio à *Pedagogia do oprimido*, veríamos outro narrador testemunhando um processo vigoroso de mudança, semelhante ao vivenciado por Marx no século XIX. Escreve Fiori:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, proble-

matiza-o, compreende-o como *projeto humano*. Em diálogo circular, inter-subjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua *subjetividade criadora*. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, *embora construído também por eles*, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. *As mãos que o fazem, não são as que o dominam...*¹

Apenas provocando a analogia, esse deslumbramento de Fiori com Paulo Freire tem paralelo nas palavras iniciais de Georg Lukács sobre o pensador alemão:

A relação com Marx é a verdadeira pedra de toque para todo intelectual que leva a sério a elucidação da sua própria concepção de mundo, o desenvolvimento social, em particular a situação atual, o seu próprio lugar nela e o seu próprio posicionamento em relação a ela. A seriedade, o escrúpulo e a profundidade com que ele se dedica a esta problemática, nos indica em que medida ele quer, consciente ou inconscientemente, esquivar-se de um claro posicionamento com relação às lutas da história atual (LUKÁCS, 1983).

O mesmo autor nos possibilita outra analogia importante: a radicalidade possibilita avaliar os pensadores pela forma como se vinculam aos processos históricos, não pelas suas *filiações*. Lukács, efetivamente, recupera, em 1967, sua concepção de 1920 sobre a ortodoxia marxista, que, segundo suas convicções, estariam ainda corretas e poderiam ser significativas na década de 1960.

Embora não o admitamos, suponhamos que pesquisas recentes tivessem demonstrado incontestavelmente a falsidade objetiva de cada uma das afirmações particulares de Marx. Todo marxista “ortodoxo” sério poderia reconhecer incondicionalmente todos esses novos resultados, rejeitar cada uma das teses de Marx, sem ter de renunciar por um minuto sequer à sua ortodoxia marxista. Marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento acrítico dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “crença” nesta ou naquela tese nem a exegese de um livro “sagrado”. A ortodoxia, em questão de marxismo, refere-se, antes, exclusivamente ao *método*. É a convicção científica de que o método correto de investigação foi encontrado no marxismo dialético, de que esse método só pode ser completamente desenvolvido e aprofundado no sentido dos seus fundadores (LUKÁCS, 2003, p. 29-30).

Sobre Marx, Gramsci também coloca questões que aguçam ainda mais essa analogia. No centenário do nascimento do filósofo escreve: “Marx foi grande e sua ação foi fecunda não porque tenha inventado a partir do nada, não por haver engendrado com sua fantasia uma *original* visão da história, mas porque com ele o fragmentário, o irrealizado, o imaturo, se fez maturidade, sistema, consciência” (GRAMSCI, 1983, p. 101-104).

Esses depoimentos caberiam ao pedagogo brasileiro em perspectiva semelhante, principalmente se o entendermos nos seus escritos após o exílio. Celso de Rui Beisiegel é muito consistente na análise do amadurecimento teórico de Paulo Freire em relação às grandes questões sociais,

quando aborda todo o debate provocado pelas experiências educacionais e o esforço do mestre pernambucano em entender as implicações e consequências de suas propostas (BEISIEGEL, 1992, p. 263-294).

Paulo Freire, entretanto, radicaliza sua ação e pensamento em experiências fortemente intencionadas a superar os limites da educação elitista² e, nesse movimento, descobre com implicações históricas progressivamente mais contundentes o sujeito histórico em seu vir-a-ser. Consolidado esse patamar, o próprio reconhecimento da densidade histórica e ontológica dos educandos vai propondo as relações mais complexas que este educando ajuda a constituir como objeto a ser deslindado pelo próprio pedagogo. Essa dimensão aparece na conversa de Freire e Frei Betto com o jornalista Ricardo Kotscho:

Num primeiro momento... era visto como um moço idealista,... um cara que se entrega com certa paixão a um trabalho que era chamado de “humanitário”. Então, durante esse primeiro período, ao contrário, era visto com certa simpatia e era aplaudido, também. Na medida, porém, em que a própria prática se pôs diante de mim como uma tarefa que já não era só pedagógica, mas que tinha a ver com algo político, mesmo que ainda não fosse capaz de perceber isso que eu chamo de “politicidade da educação”, as coisas começaram a mudar. No momento em que comecei, através da prática, a ter práticas que reforçavam para os outros uma opção pelos interesses dos trabalhadores, aí comecei a ser visto como um potencial subversivo (FREIRE; BETTO, 1985, p. 12-13).

O sujeito, que tinha de ser respeitado como gente em decorrência de uma ética humanista e cristã, passa a ser compreendido como sujeito radical do vir-a-ser da sociedade. Isso a partir da abrangência de um círculo de cultura, de um círculo de alfabetização, estendendo a amplitude dessa posição criadora para dimensões da sociedade que sua ação social ajuda a constituir.

No fundo, Frei Betto, na época – conclui o educador – eu já estava fazendo algo que, hoje, teoricamente, explico – e tenho a impressão de que com acerto – quando digo: Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai, e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo (FREIRE; BETTO, 1985, p. 15; FREIRE; HORTON, 2003, p. 58).

Essa dimensão de sustentação ontológica está muito próxima da descoberta da mais-valia realizada por Marx num movimento dialético de amadurecimento, progressivamente mais complexo e mais próximo do mundo operário do século XIX. Sua inserção nos processos educativos propiciou-lhe uma inserção específica nas contradições da sociedade brasileira e do Nordeste. Em movimentos contínuos e sem perder essa dimensão, ele progressivamente vai alcançando dimensões mais complexas da totalidade da história brasileira. Mas o

ponto central parece-me estar no reconhecimento do sujeito como sujeito fundamental da realidade. Isso traz perspectivas bem animadoras nos quefazer pedagógicos. Vejamos a proposição inicial aos universitários da Tanzânia:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, p. 34-41).

Em seguida ele avança no raciocínio: “[...] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento (FREIRE, 2001, p. 35). Esse texto é de uma radicalidade teórica e epistemológica que deixa marcas profundas em quem o coloca como mediação para pensar com Paulo Freire. O motivo de sua evocação é a base ontológica que se explicita neste texto: o acento no pensamento histórico das pessoas como condição *sine qua non* da investigação e do entendimento dialético da realidade. Qual a base disso? Exatamente a compreensão do sujeito como sujeito do conhecimento e da própria realidade.

Sem nos delongarmos em grandes explicações sobre o vir-a-ser histórico, comparemos as asserções de Freire sobre a investigação e a metodologia da investigação do tema gerador, em 1968 incorporadas ao capítulo 4 da *Pedagogia do oprimido*, com as asserções marxianas abaixo:

O Sr. Proudhon não percebeu que os homens, ao desenvolverem as suas forças de produção, isto é, ao viverem, desenvolvem certas relações entre si, e que o modo de ser dessas relações muda necessariamente com a mudança e o crescimento dessas forças de produção. Ele não percebeu que as *categorias econômicas* são apenas *abstrações* dessas relações reais e que elas são verdades apenas enquanto perduram aquelas relações (MARX, 1983, p. 436).

Na mesma carta, um pouco adiante, volta à relação entre conhecimento e suas mediações categoriais e o fazer e agir histórico.

O Sr. Proudhon entendeu muito bem que os homens produzem tecidos, linho e seda; em verdade, um grande mérito ter entendido tal bagatela. O que o Sr. Proudhon não entendeu é que os homens produzem também as *relações sociais* de acordo com suas forças produtivas, em que produzem linho e tecido. Menos ainda o Sr. Proudhon entendeu que os homens, que produzem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, também produzem as *idéias*, as *categorias*, ou seja, a expressão abstrata, ideal, dessas mesmas relações sociais (MARX, 1983, p. 438).

Essas questões ficam mais claras quando ajudam a explicitar o caráter político do autor. Marx critica essas

nuanças das concepções burguesas que entendem a vida eterna como a verdade eterna, não transitória. “Esse erro decorre da concepção de que, para eles, o homem burguês é o único fundamento possível de toda a sociedade, de que ele não consegue pensar uma ordem social em que o homem tenha deixado de ser burguês” (MARX, 1983, p. 439).

As analogias entre os dois pensadores, entretanto, podem ir mais longe e positivamente se mostrar ainda maior proximidade entre eles. Há duas citações numa carta de Engels a Conrad Schmidt que dão conta da rigorosidade e da responsabilidade social do intelectual na produção do conhecimento. A citação bem que poderia ter sido elaborada por Freire.

Nossa concepção de história é, no entanto, acima de tudo, um guia de estudo, e não um guindaste de construção a hegelianismo. Toda a história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhe, antes de induzir delas as correspondentes concepções políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. Nisso, pouco se fez até hoje, pois poucos se dedicaram seriamente. Precisamos aí de ajuda em massa, o campo é infinitamente vasto e quem quer trabalhar seriamente pode fazer muito e destacar-se. Em vez disso, o fraseado do materialismo histórico (*tudo* pode, afinal, ser reduzido a frases) só serve para muitos jovens alemães construam às pressas, a partir de seus conhecimentos históricos relativamente escassos,... todo um sistema...

O Senhor, que realmente já fez alguma coisa, deve ter observado quão poucos

desses literatos jovens pendurados no partido dão-se ao esforço de estudar economia, história da economia, história do comércio, da indústria, da agricultura, das formações sociais. Quantos deles sabem de Marre mais do que o nome! A auto-suficiência dos jornalistas teve de suprir tudo aí, e o resultado tem sido proporcional. Às vezes esses cavalheiros acreditam que para os operários qualquer coisa serve. Se eles soubessem como Marx achava que as suas melhores coisas ainda não eram suficientemente boas para os operários, como ele considerava um crime oferecer aos operários algo que não fosse o melhor possível! (ENGELS, 1983, p. 456-457).

Posso mostrar um pouco essa radicalidade na revisão crítica que um pensador húngaro, marxista, fez em 1967, colocando-se na mesma problemática metodológica de Freire. Em 1933, ele já era contundente no

[...] reconhecimento da origem e do ancoramento da práxis no trabalho. O mais primitivo dos trabalhos, como o que o homem pré-histórico fazia, recolhendo pedras, *pressupõe que a realidade em questão é refletida corretamente*. Pois nenhuma posição teleológica se efetua com êxito sem uma representação, mesmo que primitiva, da realidade, visada pela prática. A *práxis só pode ser a realização e o critério da teoria porque tem como fundamento ontológico, como pressuposto real de toda posição teleológica real, uma reflexão da realidade considerada correta* (LUKACS, 2003, p. 28).

Proponho agora uma exposição diversa da anterior, partindo do programa especial para formação de professores que alguns professores da

Faculdade de Educação da UFPel vêm ajudando a organizar e coordenar, procurando focalizar os argumentos acima mediados pela prática educacional que desencadeamos (KIELING, 2001), colocando em destaque o conceito de subjetividade de Freire como referência para nossa ação.

Tomamos algumas categorias da exposição de Freire na Tanzânia, iniciando pela compreensão de *realidade concreta* – não apenas ações brutas, mas ações pensadas pelos sujeitos que as desencadeiam – para tentarmos refletir com elas sobre a nossa prática. A exposição mais longa justifica-se pela conclusão que constitui.

Nossa maior dificuldade, neste quesito, reside no conhecimento precário que temos da realidade concreta regional. A tradição pedagógica tem privilegiado “encantar-se” com discursos bem elaborados provenientes de outros lugares em detrimento de um enfrentamento das vicissitudes do processo de conceituação da realidade regional. Embora percebamos essa contingência, ela própria retroage sobre nossas boas intenções de conhecimento das relações mais imediatas através de categorias precárias, falta de estudos comparados mais desenvolvidos que permitam perceber melhor nossas singularidades e, concomitantemente, nos possibilitem perceber o que de comum temos com outras instâncias educacionais e históricas.

Em termos de sujeitos históricos a serem ouvidos em seus dizeres sobre a realidade concreta, os mesmos carecimentos atropelam suas falas, impondo-lhes muitas posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição.

A superação dessas contingências, por outro lado, não se constitui uma resolução apenas teórica, mas um *projeto pedagógico* que vá progressiva e dialogicamente articulando conhecimentos mais consistentes sobre as pessoas e suas práticas na zona sul do RS com estratégias mais democráticas e menos autoritárias de organização curricular e gerenciamento dos processos de formação docente inicial e continuada. A conexão entre objetividade e subjetividade, por conseguinte, envolve *práticas coletivas críticas* em relação aos dogmatismos que as limitam e *diretamente tensionadas* a se sensibilizar, perceber e poder observar melhores as pessoas com quem interagimos.

As asserções de Paulo Freire de que as pessoas precisam pensar seu pensamento e não serem apenas objetos de meu pensar; de que elas precisam participar da investigação como pesquisadoras e não meramente como objeto de pesquisa quando trazidas para os processos de formação docente são incomodamente problematizadoras das práticas vigentes. Como tentamos explicitar no projeto de formação acima, essa perspectiva não estava ausente de nossa proposta. As contingências históricas acima colocadas, entretanto, e a falta de sensibilidade nossa para perceber as raízes mais profundas das práticas pedagógicas de nossas alunas-professoras impuseram limites relativamente amplos para as pretensões dialógicas no Programa. O que pudemos notar é que, desde 1995 até agora, temos progressivamente entendido melhor essa premissa freireana e ela tem balizado algumas autocríticas mais conseqüentes de algumas atitudes que evidenciavam nossas contradições em termos de conhecimento, de prática e de enraizamento histórico de classe.

Concluimos a reflexão destacando a orientação metodológica mais geral em termos de postura perante a realidade histórica. Eu não posso desenvolver um professor ou uma professora a não ser que ele ou ela se desenvolva – parodiando o texto – eis um desafio elementar para uma sociedade que se quer mais socializada e democraticamente politizada. Se não conseguirmos organizar colaborativamente com os professores atividades emancipatórias, não conseguiremos sequer atingir a tecitura elementar do fazer educação nas escolas da região. Os professores das redes de ensino são sujeitos essenciais nos quefazeres pedagógicos que se constituem a partir dos espaços escolares. Os professores formadores de professores – os professores dos cursos das universidades – normalmente não são do local, não são sujeitos com permanência naqueles locais de trabalho pedagógico. Sua ação, necessariamente, é mediada por mais sujeitos intermediários antes de alcançar as crianças, adolescentes, jovens e adultos, em função de quem se constituem as práticas educativas. Isso é uma dimensão dialética decorrente da posição marxiana e freireana de sujeito.

A questão aí colocada, entretanto, não problematiza apenas o caráter extensionista clássico da universidade, mas também o descomprometimento do professor ou da professora da rede pública, ou aluno-futuro-professor que espera que sua formação “venha por inércia” do professor universitário em função de sua formação, erudição, ti-

tulação etc. Essa postura reproduz a subserviência e a acomodação naquilo que têm de mais nocivas: a suspensão da ação do sujeito enquanto responsável pela suas opções e decisões. As decisões suspensas, quer o professor ou a professora queiram ou não, dizem respeito ao processo de emancipação intelectual e socializante no mundo da vida dos alunos. Isso pode implicar a aceitação do “papel” de correia de transmissão de esquemas de reprodução das desigualdades e das discriminações de toda a ordem que marginalizam os alunos das periferias e das escolas rurais dos benefícios que a sociedade poderia lhes propiciar.

Freire, tanto quanto Marx, trabalha com base nessas perspectivas de inserção e ação. Logicamente, suas concepções parecem muito minguadas. Refletidas na prática a partir da qual se constituem, mostram a densidade dialética de estruturas de pensamento que não se iludem com o formalismo e o “formosismo” das formas idealistas, academicistas ou não, de enquadramento da realidade.

Retomo a conclusão de um debate com pesquisadores de história da educação, reafirmando a singularidade do ato de conhecimento e a constituição dos processos sociais de produção. Percebi aquela intuição como um passo a mais para exorcizar os dogmatismos e as grandes generalizações. Penso não ser outro meu ponto de partida de pensamento e prática hoje. Escrevi, então:

A visão aqui explicitada não é compartilhada, evidentemente, por todos, nem epistemologicamente e muito menos naquilo que pressupõe como prática histórica, precisamente porque o “locus” a partir do qual cada sujeito percebe, intui, reflete, pensa, explica, conhece, enfim, é *singular, radica* em experiências diferenciadas. Os *processos sociais* que estes sujeitos, com sua particular forma de vida e de pensamento ajudam a constituir, por outro lado, permitem-nos também diferenciar socialmente suas práticas, suas vivências. Se esta última determinação nos aproxima das taxionomias, a irreduzível singularidade sempre presente na elaboração cognitiva relativiza as generalizações ao seu contexto histórico de produção (KIELING, 2000, p. 107-115).

Abstract

In a merely propaedeutic manner, I wish to outline approximations between Paulo Freire and Karl Marx with regard to the procedures of knowing reality (investigation) and action. The idea is that the central point relies on the theory of value, the point from which the characteristic radicality of each of them derives.

Key-words: Paulo Freire, Karl Marx, investigation, praxis, popular education.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. A “conscientização” do educador. In: _____. *Política e educação popular*; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

COUTINHO, Carlos Nélson. A democracia na batalha da idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 11-39.

ENGELS, Friedrich. Carta a Conrad Schmidt (05/08 e 27/10/1890). In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx-Engels: história*. São Paulo: Ática, 1983. p. 455-464.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001 [exposição oral de 1971, na Tanzânia].

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*; depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx-Engels: história*. São Paulo: Ática, 1983.

GRAMSCI, Antonio. Nosso Marx. *Nova Escrita Ensaio*, ano V, n. 11/12 ed. esp. p. 101-104, 1983.

KIELING, José Fernando. A favor do conhecimento histórico. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE, v. 4, n. 7, p. 107-115, 2000.

_____. Pesquisa e formação de professores. In: FÓRUM DE LEITURAS: ESTUDOS DE PAULO FREIRE, III. Canoas: Unilassale, 2001.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Meu caminho para Marx. *Nova Escrita Ensaio*, ano V, n. 11/12 ed. esp. p. 85-100, 1983.

MARX, Karl. Carta a P. V. Anenkov (28/12/1846). In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx-Engels: história*. São Paulo: Ática, 1983. p. 431-441.

ROSAS, Paulo. Depoimento I; Recife: cultura e participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. XLIX-LXXV.

Notas

¹ FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 17. (prefácio da obra – destaque são nossos).

² Sobre o elitismo na educação, há um texto muito esclarecedor a respeito da evolução das concepções liberais sobre a democracia e das tarefas populares no processo de democratização (COUTINHO, 2003, p. 11-39).