

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Dissertação

A escola pública hoje:

desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador

Dirlei de Azambuja Pereira

Pelotas, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA

A escola pública hoje:

desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2010

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro (UFRGS)

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (UFPEl)

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPEl)

Profa. Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo (UAB/UFPEl)

Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira (UFPEl)

*Aos meus pais, Dilon e Arlete,
e ao Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira.*

Agradecimentos

Agradecer, em minha opinião, é a melhor forma de revelar que qualquer caminho percorrido sempre se dá em companhia de alguém. Partindo desta premissa, gostaria de registrar os meus mais sinceros agradecimentos a quem esteve ao meu lado no decorrer da vida, da caminhada profissional e da trajetória de pesquisa.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter sido constante em minha existência.

Aos meus pais, Dilon e Arlete, além de dedicar-lhes o presente estudo, sou extremamente grato a eles por tudo o que fizeram por mim no transcorrer dos anos. Sem seus exemplos de superação diante das adversidades da vida, sem o amor que me dedicaram, sem a confiança em minha capacidade, enfim, sem tudo aquilo que realizaram por mim ao longo da vida, nada teria sido possível. Talvez um simples agradecimento seja pouco diante de tudo o que merecem, mas os ofereço, com todo o meu amor, este MUITO OBRIGADO a vocês que tanto me deram sem exigir nada em troca.

Igualmente grato sou ao Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira pela importância do mesmo no caminhar desta investigação e na minha inserção no vasto mundo da pesquisa em educação. Contar com sua presença, ao meu lado, ao longo deste período foi fundamental. Tenho a absoluta certeza que jamais conseguiria prosseguir, no decorrer desta investigação, sem seu apoio, sua amizade, sua orientação precisa e rigorosa. Meu muito obrigado por tudo o que fez por mim e meu profundo reconhecimento pelo grande mestre que é.

Ao Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro, agradeço por sua importante participação em minhas bancas de qualificação e de defesa e, por suas sempre precisas contribuições oferecidas à pesquisa.

Agradeço também ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi por ter, de inúmeras formas, contribuído para esta investigação e para minha formação enquanto educador e pesquisador.

À Profa. Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo, agradeço por sua participação e por suas relevantes contribuições na banca de qualificação do projeto de pesquisa e na de defesa da dissertação. Agradeço também pela amizade e pelos conhecimentos compartilhados comigo ao longo desta jornada.

À Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira, meu profundo agradecimento por sua presença em todas as fases percorridas por esta investigação. Seu exemplo de pesquisadora e de ser humano me acompanharão para sempre.

Ao Darlan, meu irmão, que sempre esteve ao meu lado, de uma forma ou outra, agradeço pelo apoio e pelo carinho a mim dedicados.

Às amigas Ana Paula Manetti Porto, Angela Alves dos Passos, Angélica Ferreira de Mendonça, Arani Corrêa dos Santos, Ariela dos Santos Canielles, Carla Simone dos Santos de Moura, Cibele da Cruz Cardoso, Cipriana D'Ávila Ulguim, Claudia Batestin, Cristiane Azambuja dos Passos, Cristiane de Oliveira Madruga, Daiana Corrêa Vieira, Darlene Rosa da Silva, Denise Gamio Dias, Denise Lopes Furtado, Elizete Oliveira das Neves, Éлке de Jesus Ferreira, Eva Maria Dutra Pinheiro, Fabiane Tejada da Silveira, Jeonice Duarte Nunes, Josiane Moraes Quevedo, Joziane Garcia Ortiz Duarte, Ligiana Lopes Carvalho, Lucimar Madruga e Silva, Lucimar Peres Farias, Márcia dos Santos da Silveira, Marcia Frizzo Amaral, Maria Cristina Madeira, Maria Zilma Karan, Marlenir Nunes Garcia, Maria Joaquina da Silva Louzada, Miriam Madruga Greque, Nelma Dutra Sória Leite, Patrícia Bonow Fassbender, Patrícia Rutz Bierhals, Patrícia Silveira Zaneti, Patrícia Tarouco Manetti Becker, Santa Ivoni do Amaral Carvalho, Simone Duarte Nunes, Tanize Duarte Nunes e Tatiane Madruga Lucas e, aos amigos Éderson Pereira Madruga e Flademir Pereira Becker, o meu muito obrigado pelo carinho oferecido, pela amizade compartilhada e pelo apoio dado em diferentes momentos da minha vida.

Às professoras Andréa Paz Genovese, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, Cristiane dos Santos Azevedo, Denise Nascimento Silveira, Mariza Espíndola de Ávila, Rita de Cássia Oliveira Hax, Rosimeire Simões de Lima, Tânia Maria Tarouco Manetti e ao professor Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, meu agradecimento por serem importantes referências na minha trajetória profissional.

A todos educandos e todas educandas com os/as quais tive a oportunidade de dialogar nestes anos de profissão, meu sincero muito obrigado.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, meu agradecimento pelos conhecimentos construídos.

Ao Grupo de Pesquisa FEPráxiS, meu muito obrigado pela acolhida e pelos diálogos realizados.

“A doutrina materialista sobre a mudança das circunstâncias e da educação se esquece de que tais circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da alteração das circunstâncias com a atividade humana e a alteração de si próprio só pode ser compreendida e entendida racionalmente como práxis revolucionária”.

Karl Marx (III Tese sobre Feuerbach, 2000, p. 109).

“Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o Sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque meu tempo de espera é um tempo de quefazer. [...] Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”.

Paulo Freire (Canção Óbvia, 2000, p. 5).

Resumo

PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **A escola pública hoje:** desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo tem como foco problematizar, com base nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional do autor da pesquisa, o atual modelo de escola pública, buscando elementos para a construção de um novo projeto de instituição escolar. O objeto da pesquisa, a escola pública, é analisado como um todo concreto – resultado de múltiplas relações e inter-relações que ocorrem em seu interior. Para que haja uma leitura radical, global e rigorosa que resulte num concreto real e não em um concreto imediato, a pesquisa indica que sejam observadas as bases epistemológicas das perspectivas teórico-metodológicas de Marx (a dialética) e Freire (a conscientização). Postula-se que um olhar dialético e conscientizador sobre a escola pública possibilitará conhecer o que é verdadeiramente esta instituição e, com efeito, oferecer a oportunidade da edificação de ações capazes de construir um outro projeto de escola pública, diferente do modelo hoje implementado, o qual não serve como espaço para a fomentação de um mundo humano, justo e democrático. O referido estudo ancora-se na metodologia filosófica. Para tanto, em um primeiro momento, procura-se engendrar uma compreensão sobre “O que é a Filosofia”, indo à raiz do que realmente pretende a mesma. A seguir, parte-se em busca de orquestrar a metodologia filosófica como um movimento de problematização da realidade, especialmente neste caso, a realidade educacional-escolar. Conclui-se que, com base em um referencial teórico substantivo, as alternativas possíveis para transformar a realidade da escola pública atualmente tornam-se concretude, ou seja, entendendo-se o que é realmente a escola pública, infinitas possibilidades se abrem a fim de que se possa construir um novo projeto de escola, capaz de contribuir decisivamente na organização de um novo projeto de sociedade. Constata-se que a realidade e os projetos de escola atuais são opressores, desiguais e conduzem homens e mulheres ao ser menos. O que se deseja é uma organização social que tenha como princípios básicos a solidariedade, a humanização, a esperança e a justiça social. É mirando este tipo de sociedade que a escola deve conduzir o seu processo educacional. Com este horizonte de transformação da escola pública, os contributos das perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire tornam-se indispensáveis.

Palavras-Chave: Escola pública; Karl Marx; Paulo Freire; método; experiência profissional.

Abstract

PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **The public school today:** challenges and possibilities of a discussion/reflection anchored on Karl Marx's and Paulo Freire's theoretical-methodological perspectives and also on the professional experience of an educator. 2010. 104f. Dissertation (Master's thesis) - Education Post-Graduation Program – Education College – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The focus of this study is to problematize, based on Karl Marx's and Paulo Freire's theoretical-methodological perspectives and also on the professional experience of the research author, the current public school model, pursuing elements for the construction of a new schooling institution project. The research object, public school, is analysed as a concrete whole – as a multiple relations and interrelationships result that occur in their interior. For a radical, global and rigorous reading resulting in a real concrete, not an immediate concrete, the research indicates the observation of Marx's (dialectic) and Freire's (awareness) theoretical-methodological perspectives epistemological basis. It is postulated that a dialectic and conscientizing view on public school will enable the knowledge of what this institution truly is and with effect, offer an opportunity of the action edification able to build another public school project, unlike today's implemented model, which does not suit as a place for a humane, fair and democratic world fomentation. The referred study is anchored on the philosophical methodology. Therefore, at first, it seeks to engender a comprehension on "What Philosophy is", going to the source of what it really intends. Hereafter, it starts a search to orchestrate the philosophical methodology as a problematization motion of reality, especially in this case, educational-academic. In conclusion, basing on a substantive theoretical reference, the possible alternatives to process the current reality on public school become concreteness, that is, understanding what public school really is, infinite possibilities arise for the purpose of constructing a new school project, capable of decisively contribute with the organization of a new society project. It is in evidence that reality and current school projects are oppressor, unequal and lead men and women to being less. What it is desired is a social organization that has, as its basic principles, solidarity, humanization, hope and social justice. It is aiming this kind of society that school must conduct its educational process. By this transformation of public school horizon, Marx's and Freire's theoretical-methodological perspectives contributions become indispensable.

Keywords: Public school; Karl Marx; Paulo Freire; method; professional experience.

Lista de Figuras

Figura 1 -	Gráfico: Método Dialético.....	41
------------	--------------------------------	----

Sumário

PRIMEIRAS PALAVRAS: COMEÇANDO O DIÁLOGO, APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO.....	12
1 A METODOLOGIA FILOSÓFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	18
1.1 Caminhando ao encontro da <i>Filosofia</i>	20
1.2 A <i>Filosofia</i> como possibilidade de problematização da realidade educacional: a constituição do método filosófico.....	25
2 O CAMINHO TEÓRICO ESCOLHIDO: KARL MARX E PAULO FREIRE.....	30
2.1 Karl Marx.....	32
2.1.1 Os caminhos percorridos por Karl Marx.....	32
2.1.2 Karl Marx e sua perspectiva teórico-metodológica.....	37
2.2 Paulo Freire.....	43
2.2.1 Os caminhos percorridos por Paulo Freire.....	43
2.2.2 Paulo Freire e sua perspectiva teórico-metodológica.....	49
3 ESCOLA PÚBLICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: (DES)CAMINHOS (RE)CONSTRUIDOS ATRAVÉS DA MEMÓRIA.....	59
3.1 Sobre memória, narrativa escrita e experiência: apontamentos balizadores na construção de um memorial.....	61
3.2 Escola pública e experiência profissional: princípios constituintes de uma reflexão.....	68
3.2.1 O começo da caminhada: primeiras aproximações com o mundo da escola.....	68
3.2.2 A experiência profissional de um educador (re)construída: bases para a problematização sobre a escola pública hoje.....	70
4 O CAMINHO TEÓRICO EM DIÁLOGO COM A CAMINHADA PROFISSIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA ESCOLA PÚBLICA.....	80
4.1 A <i>práxis</i> como contribuição emergente na relação pesquisa-pesquisador.....	83
4.2 Mirando um pouco além: contributos das perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e de Paulo Freire na construção de uma outra escola pública.....	86
PALAVRAS FINAIS: REFLEXÕES SOBRE UM MOVIMENTO INCONCLUSO.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

Primeiras palavras: começando o diálogo, apresentando a dissertação

“A dissertação constitui portanto, neste sentido, uma espécie de pré-exercício de toda atividade filosófica chegada a maturidade, um treinamento em tamanho natural para pensar filosoficamente. Longe de ser um exercício de escola impessoal e rotineiro, ela torna-se a ocasião privilegiada para um pensamento inexperiente pôr-se à prova, pôr-se em jogo assumindo riscos, efetuando escolhas, formulando conclusões, ainda que provisórias ou hipotéticas”.

Folscheid e Wunenburger

Apresentar uma pesquisa é sempre um exercício delicado pois, ao realizá-lo, é necessário, ainda que sucintamente, deixar claro ao leitor e à leitora¹ todo o arcabouço da investigação desenvolvida. Tal procedimento ainda requer, como afirmaram Folscheid e Wunenburger, na epígrafe anteriormente exposta, a disponibilidade de pôr à prova o conhecimento construído ao longo do estudo desenvolvido buscando problematizar a relevância, ou não, do mesmo perante a realidade em que este se inscreve.

Ciente do desafio posto e com o intento de produzir, de forma mais precisa possível, um sobrevoo pela investigação desenvolvida, penso ser interessante começar a dialogar sobre a questão inicial que me instigou a realizá-la: o lugar do qual profiro meu discurso – o de ser educador na escola pública. Desenvolvo minha escrita, no decorrer desta pesquisa, a partir de um movimento fundamentado no constante indagar sobre a realidade da escola pública hoje. Ao me colocar contra a atual forma de estruturação deste espaço escolar-público, pretendo, frente à compreensão da possibilidade da minha constituição enquanto sujeito histórico e, desta maneira, capaz de escolha e de decisão, construir uma discussão que favoreça a edificação de um projeto de escola capaz de possibilitar a formação de

¹ No decorrer desta dissertação utilizarei o masculino e o feminino dos substantivos, como também os apresentarei alternadamente, por acreditar que a escrita atual deve contrapor-se à opressão instituída dos homens para com as mulheres ao longo da história da humanidade e que, por ordem de uma cultura opressora, extingue do discurso escrito a referência do feminino.

um novo homem. Neste sentido, ao fazer a presente análise, concordo com Ferraro (2004, p. 13) quando afirma: “Há que transformar a escola. Há que revolucionar a lógica que rege seu funcionamento”. A transformação da realidade escolar hodierna requer ações imediatas no presente, tendo como objetivo a construção de um novo vir-a-ser da mesma no futuro. Portanto, para se chegar até este horizonte é necessário escolher um caminho². Mas qual caminho? Sobre a importância de tal interrogativa, uma passagem que ilustra bem a reflexão apresentada é o diálogo entre Alice, aquela do País das Maravilhas, e o Gato Cheshire, outro personagem da mesma história:

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
 “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
 “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
 “...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
 “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante” (CARROLL, 2002, p. 59).

Ao trazer esta passagem de um clássico da literatura infantil, almejo discutir duas questões que me parecem evidentes frente a uma pesquisa sobre a escola pública: *Qual o caminho que devemos tomar diante da construção de um debate problematizador acerca da fundamentação de um outro projeto de escola pública? e Onde queremos chegar com a realização deste projeto?*

Observando a pergunta dirigida à Alice pelo Gato Cheshire quando este a indagou para onde ela gostaria de ir e a resposta da mesma declarando que não importaria o caminho a ser percorrido já que para a menina qualquer ponto de chegada serviria, penso que esta falta de objetivos concretos e a ausência de uma reflexão sobre que resultados estes podem oferecer, presentes na declaração da personagem, resumem bem o contexto da escola pública nos dias de hoje. Assim como para Alice, na maioria das escolas, tanto faz o caminho a ser trilhado, não há horizonte para ser conquistado ou construído. Absolutamente contra este tipo de

² Ao assumir a necessidade da escolha de um caminho para ser trilhado na construção de um projeto de mudança diante da forma como se assenta a escola pública atualmente não pretendo, de maneira alguma, afirmar que existe somente um rumo a ser tomado, uma vez que a escolha de um caminho sempre pressupõe uma série de fatores e, neste sentido, também acarreta na multiplicidade de caminhos possíveis a serem construídos. Como toda escolha feita, a opção adotada traz consigo todo o ônus e o bônus a que ela se relaciona. Entretanto, o que não pode deixar de ser feito é o ato de escolher um caminho que possibilite a efetivação de uma escola pública capaz de contribuir na formação de mulheres e de homens plenos e sujeitos de suas histórias.

atitude, ou ainda em oposição à falta de uma opção coerente e provocadora de transformação, fiz a escolha por um caminho a seguir, embora sabendo que “escolher é sempre um risco” (GARCIA, 2005, p. 65). E que bom que assim seja! Somente quando nos aventuramos em um voo que, em um primeiro momento, pouco dele sabemos, nos desconstruímos para uma construção ainda maior. Mesmo assumindo os riscos das escolhas que fazemos, nunca as optamos firmadas no nada, no vácuo. Nossas escolhas contam sempre o que somos e onde queremos chegar. Foi substancialmente por este motivo que optei pelos autores Karl Marx e Paulo Freire³ bem como por suas teorias.

Para corroborar a escolha destas matrizes teóricas para a presente pesquisa, trago algumas declarações que consolidam esta opção.

Gadotti (1991, p. 4), ao comentar sobre sua viagem à Alemanha, para tomar contato com a história de vida de Marx e apreender suas ideias, quando então começou a escrever seu livro⁴, afirma que também estava naquele lugar porque “encontrava em Marx as armas de uma teoria capaz de transformar o mundo”. E, ao apresentar o primeiro capítulo de sua obra, declara: “O revolucionário barbudo já morreu, mas suas idéias estão presentes no nosso cotidiano, mesmo que não o percebamos” (GADOTTI, 1991, p. 7). Ainda nesta esteira de compreensão da importância de Marx e de sua teoria perante a realidade atual, Oliveira (1997, p. 180) assevera: “A fecundidade da teoria marxiana reside nela instigar o pensamento presente, dirigindo-o à busca de alternativas de práxis transformadoras em todos os campos da vida”. A obra de Marx está impregnada por uma chama que atíça homens e mulheres a lutarem pela construção de espaços realmente humanos e críticos e que, por sua vez, contribuam para a emancipação social.

Já Ghiggi, ao justificar a escolha por Freire como aporte teórico em sua pesquisa *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*, faz uma declaração a qual tomo emprestada para referendar a opção pelo mesmo autor na presente investigação:

A decisão pela leitura de textos de Freire foi uma atitude a favor da transformação do instrumental teórico em ferramenta, a fim de que

³ A partir deste momento da dissertação, todas as referências atribuídas a Karl Marx e a Paulo Freire poderão ser feitas também fazendo o uso apenas do sobrenome dos autores em questão, ou seja, os nomes Marx e Freire, citados no decorrer do escrito, estarão reportando-se a Karl Marx e a Paulo Freire, respectivamente.

⁴ O livro ao qual me refiro é *Marx: transformar o mundo*, publicado em 1991 pela Editora FTD.

podéssemos olhar para o que fazíamos com nossos alunos com outra lente, não para mudar a visão dos outros, mas para produzir novos e problematizadores espelhos e possibilidades para pensar a prática social. [...] Assim encontrei Freire: que dá o que pensar, cujos conceitos modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos. Um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, analistas sociais pesquisadores de sua própria ação. Um Freire que quer educadores reflexivos, capazes de tomar o fazer docente como projeto pedagógico e investigação permanentes que, em confronto com referenciais teóricos, são capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizem e criem comportamentos a favor de mudanças na organização social (GHIGGI, 2002, p. 167-170).

Dialogando com a afirmação desenvolvida por Ghiggi no que tange a importância de Freire e de sua produção teórica, Freitas (2004, p. 54) também contribui à discussão dizendo que:

Freire nos desafia à leitura e à escrita enquanto processos indicotomizáveis de pensar a existência; nos desafia a fazer com que as experiências vividas constituam-se em fonte de reflexão teórica. A leitura de Freire nos ensina a fazer da teoria um instrumento necessário, desafiando-nos, sobretudo, a sermos sujeitos no processo de reconstrução permanente da práxis educativa libertadora.

Apoiando-me nestes construtos argumentativos, objetivo com esta investigação problematizar, com base nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na minha experiência profissional, o atual modelo de escola pública, e, realizado tal movimento, possibilitar, enquanto horizonte possível e partindo do mesmo referencial teórico, elementos para a construção de um novo projeto de instituição escolar.

Por tudo que foi exposto, acredito que as perspectivas teórico-metodológicas de Marx e de Freire contribuem decisivamente para a organização de um projeto que promova a melhoria substantiva da escola pública, pois partindo da possibilidade da constituição de um diálogo que elas podem vir a estabelecer com a realidade educacional-escolar, não fornecendo respostas, mas problematizando questões, permitirá aos educadores e às educadoras democráticos, éticos, progressistas e comprometidos com o seu fazer, a busca por uma escola que tenha, definitivamente em suas bases, a esperança em construir uma nova história para todos.

Ainda no que tange a este tema, gostaria de ressaltar que o diálogo proposto entre as teorias de Marx e Freire não ocorreu ao acaso. Este se estruturou frente à compreensão da íntima ligação existente entre a dialética, enquanto perspectiva

teórico-metodológica em Marx, e a conscientização, como perspectiva teórico-metodológica em Freire. Mesmo sendo evidente a contribuição teórica de Marx na construção do pensamento de Freire, penso ser interessante chamar atenção em relação a pontos convergentes entre a dialética e a conscientização, com o propósito de tornar mais palpável a intenção deste estudo, como ainda esclarecer de que forma a teoria escolhida vai se inserindo no corpo desta investigação sobre a escola pública.

Partindo da dialética marxiana, quando existe a intenção de apreender a totalidade de um determinado objeto de estudo, há que, em um primeiro momento, desconstruir o alvo da reflexão buscando compreender todas as partes que o compõem, observando ainda as relações que estas partes realizam entre em si e no interior das mesmas, sempre concebida tal análise a partir da premissa de que tudo isto se desenvolve em constante movimento para, em um estágio superior, termos a posse da síntese deste processo enquanto totalidade concreta.

Desenvolvendo um diálogo entre esta fundamentação teórico-metodológica de Marx com a conscientização de Freire, logo na apresentação das etapas presentes no trabalho com a alfabetização de adultos, é possível observar a presença da dialética de Marx neste caminho metodológico. Freire, ao instituir as etapas de investigação, de tematização e de problematização, ao longo da alfabetização, compreende, e intencionalmente as estabelece como bases no desenvolvimento de seu trabalho, a necessidade de construir, com os sujeitos inseridos neste movimento, o entendimento de todas as partes que constituem o mundo da vida dos mesmos e, com efeito, organizar uma ampla rede de reflexão sobre o tema. Esta perspectiva teórico-metodológica objetiva também favorecer a passagem da consciência intransitiva para a consciência crítica, no olhar freiriano, ou, em outras palavras, a superação do todo caótico e da pseudo-concreticidade do objeto analisado, a partir do movimento de mediação dialético pela via do pensamento e da reflexão, na concepção marxiana.

Estabelecendo ainda uma outra analogia entre o método de Freire e o de Marx, quando o primeiro autor propõe que, na terceira etapa, toda a discussão construída no decorrer das fases anteriores seja problematizada, tendo em vista a urgência da concretização da práxis transformadora fundamentada na conscientização, Marx assegura que a volta ao mundo concreto conclama o homem à ação revolucionária.

Diálogo desenvolvido sobre as relações existentes entre a dialética, em Marx, e a conscientização, em Freire, me parece interessante problematizar a realidade da escola pública fundamentada nestes movimentos e envolvendo, justamente porque estas perspectivas teórico-metodológicas também estão assentadas neste princípio, a permanente reflexão filosófica enquanto um constante caminhar indagador.

Argumentos iniciais desenvolvidos acerca desta investigação, passo a apresentar a estrutura dos quatro capítulos que compõem este estudo. O Capítulo 1, intitulado *A metodologia filosófica na pesquisa em educação*, pretende, em um movimento inicial, resgatar o que seja a *Filosofia* para, em um movimento posterior, discutir o *Método Filosófico* como possibilidade de problematização da realidade educacional-escolar. Já no Capítulo 2, *O caminho teórico escolhido: Karl Marx e Paulo Freire*, trago as biografias dos autores que sustentam esta pesquisa e suas perspectivas teórico-metodológicas. O Capítulo 3, *Escola pública e experiência profissional: (des)caminhos (re)construídos através da memória*, primeiramente pretende fundamentar a importância de um memorial em uma pesquisa na área da educação para, logo a seguir, apresentar as minhas memórias acerca da escola pública como forma de problematizar esta realidade educacional-escolar atualmente. Na construção da discussão proposta, o Capítulo 4, *O caminho teórico em diálogo com a caminhada profissional: desafios e possibilidades na construção de uma outra escola pública*, debate a importância da práxis, da dialética (em Marx) e da conscientização (em Freire) como bases problematizadoras na edificação de um novo projeto de instituição escolar-pública. Por fim, apresento ainda, como palavras finais (porém, inconclusas) algumas considerações acerca desta investigação.

Ao desenvolver estas primeiras aproximações em torno da pesquisa realizada, dialogo com Oliveira quando destaca a importância da teoria frente aos problemas da hodiernidade. Diz ele: “O que há de mais fértil numa construção teórica é a sua capacidade de sempre renovar-se, pôr-se diante dos dilemas históricos, atizar o pensamento e fornecer-lhe os meios de ainda avançar” (OLIVEIRA, 2004, p. 15-16). É com este entendimento sobre a teoria e sua contribuição para o pensar a atualidade histórica da escola pública e possibilitar a construção de um sonho possível diante de um outro projeto de instituição escolar, que também fundamento esta investigação.

1 A metodologia filosófica na pesquisa em educação

“Em que a filosofia poderá nos ajudar a entender o fenômeno da educação? Ou, melhor dizendo: se pretendemos ser educadores, de que maneira e em que medida a filosofia poderá contribuir para que alcancemos o nosso objetivo? [...] Será que o educador precisa realmente da filosofia? Que é que determina essa necessidade? Em outros termos: que é que leva o educador a filosofar? Ao colocar essa questão, nós estamos nos interrogando sobre o significado e a função da Filosofia em si mesma. Poderíamos, pois, extrapolar o âmbito do educador e perguntar genericamente: que é que leva o homem a filosofar?”.

Dermeval Saviani

As interrogativas acima expostas por Dermeval Saviani, acerca da relação entre filosofia e educação, tornam-se relevantes no momento em que se faz uma discussão sobre as questões do método⁵ utilizado em uma investigação já que, diante das concepções metodológicas aplicadas em pesquisas na área da educação, as quais se configuram, em sua maioria, como pesquisas qualitativas e quantitativas, a cultura educacional acabou, de certo modo, atribuindo às pesquisas filosóficas um valor menor ou até mesmo insignificante (se é que podemos atribuir valores às pesquisas, haja vista que cada uma, ao seu modo, contribui para o avanço do saber humano)⁶. Quando o pesquisador utiliza uma metodologia que se enquadre em uma das duas concepções apontadas anteriormente, a simples

⁵ O texto apresentado neste capítulo foi publicado, em coautoria com o Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, em: AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Interfaces:** temas de Educação e Filosofia. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2009. p.93-108. Aproveito a oportunidade para externar meu agradecimento à Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira pela leitura da primeira versão do texto aqui exposto e pelas importantes contribuições oferecidas a ele no momento em que o escrito fora submetido à apreciação para a publicação no livro acima mencionado.

⁶ Marli André (2007), em seu artigo *Questões sobre os Fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação*, comenta que as pesquisas qualitativas “englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida”. Posso ainda nomear as conexões *qualiquantitativo* ou *quantiquantitativo*, as quais resultam da união entre as metodologias qualitativa e quantitativa (ou vice-versa).

descrição das estratégias investigativas empregadas é, na maioria das vezes, aceita sem questionamentos como reflexão metodológica suficiente⁷. Tal constatação leva-me a pensar em dois aspectos: 1) há uma concepção equivocada de metodologia, entendida como se fosse um simples sinônimo de técnica, ou seja, um conjunto de procedimentos que, se utilizados em determinada ordem, levam a um tipo de conhecimento; 2) é necessário resgatar a importância da filosofia e, por conseguinte, da metodologia filosófica nas pesquisas em educação.

A partir desta perspectiva, caminho na direção de resgatar *o que é a filosofia* e, por conseguinte, o *método filosófico*, ressaltando sua importância para a realidade contemporânea que, indubitavelmente, reclama uma “reflexão radical, rigorosa e global⁸” sobre o contexto educacional. Importa ainda sublinhar que, em linhas gerais, minha concepção de *metodologia filosófica* não se configura como uma série de regras e/ou instrumentos, senão enquanto *constante pensar, questionar e agir*, num processo de permanente busca, na direção de uma outra forma do ser.

⁷ É importante salientar que os autores que realizam estudos aprofundados sobre as metodologias qualitativas e quantitativas jamais renegaram o valor da teoria para o avanço das pesquisas em educação. O que há por parte da grande maioria das pessoas que se sujeitaram ao praticismo alienante da atualidade é “uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria” (ANDRÉ, 2007). Neste sentido, muitos pesquisadores ingênuos acabaram acreditando que as metodologias qualitativas e quantitativas seriam as melhores maneiras de se apreender a realidade e solucionar os problemas atuais. Por certo, estas metodologias podem, sim, *apreender a realidade e solucionar os problemas atuais* se vieram acompanhadas de uma bem feita fundamentação teórica. No artigo já citado, André (2007) alerta sobre a importância da teoria nas pesquisas em educação porque esta rompe com a “prática adaptativa” atual e promove uma “prática transformadora”.

⁸ Trabalho com as categorias de *radicalidade, rigorosidade e globalidade (ou de conjunto)* a partir da obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, de Dermeval Saviani, que as determina da seguinte forma: “Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. **Radical:** Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. **Rigorosa:** Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. **De conjunto:** Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (SAVIANI, 1996, p. 17).

1.1 Caminhando ao encontro da *Filosofia*

A filosofia, tomando como base a tradicional definição etimológica de *amor ao saber*, é o constante caminhar do homem em busca do conhecer, sem jamais prescindir das interrogações que surgem naturalmente e das que são criadas pelos sujeitos para problematizar o contexto. A filosofia constitui um jogo de interrogações fundadas na “decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUÍ, 1997, p. 12). A filosofia desacomoda, desloca ideias e conceitos pré-concebidos, justamente porque entende que não é somente a verdade o ponto principal de sua ação, mas também o próprio caminhar e a reflexão que este favorece. Neste sentido, para que haja *atitude crítica e pensamento crítico*, estes devem ser constituídos pelas faces negativa e positiva da atitude filosófica. Chauí (1997, p. 12) afirma:

A primeira característica da atitude filosófica é **negativa**, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às idéias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é **positiva**, isto é, uma interrogação sobre **o que são** as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica. A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de **atitude crítica e pensamento crítico**.

De acordo com a historiografia, o surgimento da filosofia ocorreu do final do século VII ao início do século VI a.C. nas colônias gregas da Ásia Menor. Particularmente na região da Jônia, em Mileto, Tales é reconhecido como o primeiro filósofo. Para Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), foi o *thauma*, ou seja, a experiência profunda de espanto, admiração e perplexidade, que originou o *pensar filosófico*. É a esta experiência que se refere Sócrates no diálogo com Teeteto:

Teeteto — Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.
Sócrates — Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. Ao que parece, não foi mau genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante (2008, edição eletrônica, p. 15-16).

Diante da admiração (*thauma*), os homens dão origem à arte de filosofar. “A filosofia, pois, começa quando algo desperta nossa admiração, espanta-nos, capta nossa atenção (que é isso? por que é assim? como é possível que seja assim?), interroga-nos insistentemente, exige uma explicação” (IGLÉSIAS, 2005, p. 14-15). Com efeito, esta ação de admirar-se e interrogar-se frente aos diversos acontecimentos da vida cotidiana é característica do ser humano.

Perseguindo a raiz do conceito *philósophos*, em Heidegger encontro a afirmação de que foi criado por Heráclito. Para Heidegger (1999, p. 32),

O adjetivo grego *philósophos* significa algo absolutamente diferente que os adjetivos *filosófico*, *philosophique*. Um *anèr philósophos* é aquele, *hòs philei tò sophón*; *philein*, que ama a *sophón* significa aqui, no sentido de Heráclito: *homologeín*, falar assim como o *Lógos* fala, quer dizer, corresponder ao *Lógos*. Este corresponder está em acordo com o *sophón*. Acordo é *harmonía*. O elemento específico de *philein* do amor, pensado por Heráclito, é a *harmonía* que se revela na recíproca interação de dois seres, nos laços que se unem originariamente numa disponibilidade de um para com o outro. O *anèr philósophos* ama a *sophón*. O que esta palavra diz para Heráclito é difícil traduzir. Podemos, porém, elucidá-lo a partir da própria explicação de Heráclito. De acordo com isto, *tò sophón* significa: *Hèn Pánta* “Um (é) Tudo”. Tudo quer dizer aqui: *Pánta tà ónta*, a totalidade, o todo do ente. *Hèn*, o Um, designa: o que é um, o único, o que tudo une. Unido é, entretanto, todo o ente no ser. O *sophón* significa: todo ente é no ser. Dito mais precisamente: o ser é o ente. Nesta locução, o “é” traz uma carga transitiva e designa algo assim como “recolhe”. O ser recolhe o ente pelo fato de que é o ente. O ser é o recolhimento – *Lógos*. Todo ente é no ser. Ouvir tal coisa soa de modo trivial em nosso ouvido, quando não de modo ofensivo. Pois, pelo fato de o ente ter seu lugar no ser, ninguém precisa preocupar-se. Todo mundo sabe: ente é aquilo que é. Qual a outra solução para o ente a não ser esta: ser? E entretanto: precisamente isto, que o ente permaneça recolhido no ser, que no fenômeno do ser se manifesta o ente; isto jogava os gregos, e a eles primeiro unicamente, no espanto. Ente no ser: isto se tornou para os gregos o mais espantoso.

É vital a elucidação feita por Heidegger para o entendimento do que é a *filosofia*. A partir da ligação do *ente no ser*, a filosofia “procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser” (HEIDEGGER, 1999, p. 33). Na mesma linha de raciocínio, Heidegger também traz, em sua Conferência *Que é isto – A filosofia?*, uma discussão muito salutar em torno do *espanto*.

[...] o espanto é *arkhé* – ele perpassa qualquer passo da filosofia. O espanto é *páthos*. Traduzimos habitualmente *páthos* por paixão, turbilhão afetivo. Mas *páthos* remonta a *páskhein*, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se convocar por. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir *páthos* por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos con-voca por

um apelo. Devemos, todavia, ousar esta tradução porque só ela nos impede de representarmos *páthos* psicologicamente no sentido da modernidade. Somente se compreendermos *páthos* como dis-posição (*dis-position*) podemos também caracterizar melhor o *thaumázein*, o espanto. No entanto detemo-nos (*être em arrêt*). É como se retrocedêssemos diante do ente pelo fato de ser e de ser assim e não de outra maneira. O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua. Assim o espanto é a disposição na qual e para a qual o ser do ente se abre. O espanto é a disposição em meio à qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente (HEIDEGGER, 1999, p. 38).

Estas palavras de Heidegger, assim como as de Chauí, Saviani e Platão ditas anteriormente, em torno da *filosofia* e do *ato de espantar-se*, são fundamentais para a compreensão da raiz conceitual dos termos empregados na caminhada metodológica das pesquisas que se ancoram no *Método Filosófico* como também na ação problematizadora que estas originam. Fundamentais, afirmo ainda, porque possibilitam a efetivação do *ato de filosofar*.

Desde o século VI a.C. até os nossos dias, a filosofia passou por diversos períodos: Filosofia Antiga (do século VI a.C. ao século VI d.C.), Filosofia Patrística (do século I ao século VII), Filosofia Medieval (do século VIII ao século XIV), Filosofia da Renascença (do século XIV ao século XVI), Filosofia Moderna (do século XVII a meados do século XVIII), Filosofia da Ilustração ou Iluminismo (meados do século XVIII ao começo do século XIX) e Filosofia Contemporânea (meados do século XIX em diante). Esta ideia de periodização, embora reconhecendo-se que não há unanimidade entre os historiadores quanto à delimitação de cada período, e mesmo que aqui não seja analisado profundamente cada um deles, permite ampliar o olhar sobre o transcorrer da história da filosofia, bem como perceber em cada período importantes avanços no pensar filosófico. Guardadas as especificidades de cada tempo histórico, na base de toda esta evolução – ainda que muitos não a entendam como avanço – esteve sempre presente o *amor ao saber* e o *espanto* diante dos fatos que se apresentaram em cada época.

Hodiernamente, em face do avanço das ciências⁹, muitos questionam a validade do conhecimento filosófico. Será que na atualidade a filosofia perdeu sua

⁹ A partir do Renascimento, estudiosos procuraram novas formas para compreender os fenômenos naturais. Sendo assim, criaram o *Método Experimental* (utilizado inicialmente pela Física e, posteriormente, pela Química, pela Biologia, entre outras). Desta forma, a Filosofia, assim como a História, a Sociologia e as demais Ciências Humanas que trabalham com outros métodos, acabou

razão de existir? O ato de filosofar acabou sendo substituído pelo *praticismo* dos tempos modernos? Por que a filosofia precisa ainda e sempre reafirmar sua importância? São inúmeros os questionamentos que advêm acerca do pensar filosófico na contemporaneidade. Theodor Adorno, na exposição sobre *A atualidade da filosofia*, faz este importante alerta no que tange à desvalorização da filosofia atualmente: “A liquidação da filosofia tem sido empreendida, com uma seriedade jamais vista, por parte da ciência, particularmente da lógica e da matemática” (ADORNO, 2007, p. 4). Além desta influência, apontada por Adorno, insisto no *praticismo* com que as pessoas conduzem suas vidas, como também um dos fatores que conduziram a filosofia para este lugar paradoxal de pouca relevância. Tal *praticismo* é resultante da estrutura capitalista em que vivemos. Muitos se indagam sobre as vantagens de refletir de forma crítica sobre o que está acontecendo. As pessoas passaram a agir mecanicamente. A grande maioria, seguindo os passos da Ciência Moderna, apoia-se numa “prática cega” que leva a uma “mecanização” da vida, como denuncia Horkheimer no texto *Responsabilidad y Estudio*. Esta *mecanização* ganha força e pode converter-se

[...] en una ideología para los que propiamente no querrían que fuese de otro modo y que tranquilizan su conciencia pensando que no puede ser de otro modo, pues lo que impide a los hombres la distancia intelectual y la independencia no es solamente algo poderoso y enemigo suyo, sino asimismo algo cómodo que reclaman porque está ya preformado en ellos mismos (HORKHEIMER, 1966, p. 84).

Como bem afirmou Horkheimer, a *mecanização* leva a um processo de *acomodação* que acaba legitimando-se como ideologia que promove a estagnação social. O ato de *refletir criticamente sobre a realidade* tornou-se desnecessário e até perigoso, pois à medida que as pessoas questionam o seu entorno, desacomodam-se, inserem-se num processo de conscientização e assim podem ser ameaças ao regime instituído. Enfim, outro ponto a ser destacado é o *modismo* que dita padrões comportamentais e acaba por *alienar* as pessoas ainda mais. Infelizmente, diante da atual conjuntura social, econômica, histórica e educacional, filosofar não parece estar na moda.

Poderia enumerar outros fatores que levaram a filosofia ao lugar (ou seria não-lugar?) onde se encontra. Aponto estes três aspectos (*praticismo*, *mecanização*

desconsiderada como saber válido. Hoje, quando alguém fala de *Ciência*, logo surge a identificação com aquelas áreas que utilizam o *Método Experimental*.

do pensamento e modismo) por entender que são os mais relevantes para discutir a filosofia no âmbito das pesquisas educacionais. Cabe destacar, neste sentido, que os pesquisadores que conduzem suas investigações amparados pela metodologia filosófica, experimentam cotidianamente um certo descrédito em relação a seus trabalhos em virtude destes três entraves que se tornaram corriqueiros nas pesquisas da área. É mister, portanto, resgatar a importância da *reflexão filosófica* como forma de problematizar os contextos em que se inserem as pesquisas em educação, desacomodando o *praticismo ingênuo* e a *mecanização do conhecimento* fortemente presentes na prática educacional contemporânea. É necessário, ainda, retomar o questionamento de onde parti: *Para que filosofia?* Por que é ainda comum a indagação acerca do *porquê* e do *para quê* da filosofia, da sua importância, e não nos questionamos sobre a relevância de outras áreas do conhecimento? Chauí (1997, p. 13) faz uma importante declaração neste sentido:

Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. Por isso, ninguém pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação científica à realidade. [...] As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. Ora, todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas acreditam na existência da verdade, de procedimentos corretos para bem usar o pensamento, na tecnologia como aplicação prática de teorias, na racionalidade dos conhecimentos, porque podem ser corrigidos e aperfeiçoados. Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são **questões filosóficas**. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas.

Resta, portanto, evidente a presença da filosofia nos próprios fundamentos da ciência. O que importa, agora, é legitimar cotidianamente esta presença nos mais diferentes contextos, principalmente no âmbito das pesquisas em educação.

1.2 A *Filosofia* como possibilidade de problematização da realidade educacional: a constituição do método filosófico

O movimento argumentativo empreendido anteriormente buscou trazer à discussão *a origem, a caminhada na história e a imagem atual da Filosofia* para que, desta forma, pudesse ser mais nitidamente compreendida a *Metodologia Filosófica* aplicada nas pesquisas em educação. Antes, porém, de enfrentar mais detidamente esta questão, é pertinente recordar a diferenciação entre *método de pesquisa* e *método de exposição*, conforme a abordagem de Marx no *Prefácio da 2ª edição de O Capital*.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (MARX, 2003b, p. 28).

A partir da afirmação de Marx, é possível perceber a atividade de pesquisa como duplo movimento: o primeiro é a *investigação* dos conceitos e, somente após a realização deste, ocorre o segundo movimento, que é a *exposição* dos achados. A partir desta pista inicial, entretanto, é preciso avançar para o núcleo mesmo da metodologia filosófica, ou seja, é necessário atentar para a articulação do conceito com a verdade. “Cada conceito deve ser visto como fragmento de uma verdade total em que encontra o seu significado. É precisamente a construção da verdade a partir desses fragmentos que é a principal preocupação da filosofia” (HORKHEIMER, 2003, p. 168). A não observância deste princípio leva a um esvaziamento do conceito, enfraquecendo-o. Deste modo, a utilização exacerbada de certos conceitos acaba por convertê-los em modismos, sem o necessário rigor e, por consequência, sem articulação com a totalidade complexa da verdade. Um exemplo, que temos observado no presente momento histórico, é o caso do conceito *exclusão* (Cf. OLIVEIRA, 2004, p. 16 et seq.). Não se trata, no entanto, de um caso isolado. Fato semelhante vem ocorrendo com o emprego de muitos conceitos nas pesquisas em educação.

A *Metodologia Filosófica* procura, justamente, colocar-se contra este tipo de utilização do conceito. Ela busca radical e rigorosamente sua origem, sempre

observando-o dentro da estrutura global. Em face da análise radical, rigorosa e de conjunto, rompe com o utilitarismo dos demais métodos (que se embasam na forma simplista de técnicas) e se propõe a refletir criticamente acerca da realidade, problematizando-a. Folscheid e Wunenburger (1999, p. VIII) auxiliam na compreensão da questão.

O método obedece a uma necessidade interna e não a um capricho vindo de alguma outra parte. Seria inútil, portanto, esperar dominar técnicas se não se compreende a razão de ser que está inscrita no modo de pensar filosófico. Por isso a metodologia filosófica não tem existência em si, autonomia em relação à disciplina; ao contrário, ela se confunde com o conjunto das exigências teóricas e especulativas do ato de filosofar, cujo objetivo é dar às idéias e à reflexão o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível. A preocupação metodológica ultrapassa assim, largamente, a ambição utilitarista, uma vez que segue o movimento pelo qual a reflexão espontânea se transforma em pensamento filosófico.

Ao observar o modo como Folscheid e Wunenburger abordam questões como *necessidade, rigor e preocupação*, lembro dos três tipos de responsabilidades descritas por André Bertin, os quais se tornam imprescindíveis quando o pesquisador se apoia nesta concepção metodológica. Bertin (2004, p. 116) argumenta que a responsabilidade filosófica decorre da aproximação da responsabilidade ética e, posterior a esta responsabilidade filosófica, ocorre a aproximação da responsabilidade intelectual. Dito de outro modo, diante da reflexão filosófica a que se propõe a pesquisa, que parte de um enfrentamento eticamente responsável do pesquisador com o objeto de estudo, ele se aproxima da questão epistemológica da discussão que pretende fazer. Tais aproximações (ética, filosófica e epistemológica) do pesquisador para com o seu objeto de estudo se dão, primeiramente, através das obras produzidas pelos teóricos que estudam este objeto, especialmente os chamados clássicos. Há, neste sentido, um constante ler e reler as obras. Ítalo Calvino, em seu livro *Por que ler os clássicos*, cita quatorze razões para a leitura/releitura dos clássicos. Destaco, entre elas, as seguintes:

4. Toda leitura de um clássico é uma releitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. [...] 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...] 7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo as marcas das leituras que precederam a nossa (CALVINO, 2002, p. 11).

As observações de Calvino são pertinentes nesta discussão, pois é a partir da leitura e releitura das obras de importantes teóricos que o pesquisador ilumina sua aproximação com o objeto de estudo. Na mesma direção, Hans-Georg Gadamer retoma o conceito de clássico subestimando sua qualidade meramente temporal com a finalidade de enfatizar seu potencial normativo:

[...] lo clásico es una verdadera categoría histórica porque es algo más que el concepto de una época o el concepto histórico de un estilo, sin que por ello pretenda ser un valor suprahistórico. No designa una cualidad que se atribuya a determinados fenómenos históricos, sino un modo característico del mismo ser histórico, la realización de una conservación que, en una confirmación constantemente renovada, hace posible la existencia de algo que es verdad (GADAMER, 1984, p. 356).

Este processo de ler e reler os textos clássicos é uma das partes que compõem a *Metodologia Filosófica*. As posições de Calvino e Gadamer ainda são reveladoras de um outro ponto a ser destacado dentro do exposto: a presença da *Dialética*¹⁰ neste movimento. A fertilidade das teorias e a capacidade delas sempre renovarem-se no transcorrer da história possibilitam o novo olhar para os problemas da realidade a partir dos olhos da teoria. Mesmo que esta teoria já tenha sido construída há algum tempo, a renovação sempre se dá quando confrontada no mesmo ou em outro contexto, por um pesquisador que já tenha realizado suas reflexões baseadas nela e a retoma, ou ainda por aquele que a encontra pela primeira vez. Na verdade, todo reencontro é um novo encontro, toda releitura é uma nova leitura (ou vice-versa). Na fala de Calvino, vejo muito de Heráclito de Éfeso¹¹ e

¹⁰ Para fins de explicitação do conceito *Dialética* tomo, a partir da matriz marxiana, a seguinte contribuição de Japiassú e Marcondes (2006, p. 74): “Marx faz da dialética um método. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças, sobretudo, à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e o outro negativo, um passado e um futuro, o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso”. Tomo também a contribuição de Triviños no esclarecimento e na importância deste conceito para esta metodologia: “A dialética afirma que tudo muda, se transforma, que nada é absoluto, salvo a mudança; que tudo é passageiro, é histórico, que tudo está em movimento. Esse movimento é produzido pela dialética. Por isso diz-se que a contradição é o motor da dialética. Aceitar esse ponto de vista significa ter uma concepção ontológica que exige do pesquisador uma abordagem epistemológica capaz de apreender a dinamicidade dos fenômenos que se pretende estudar” (TRIVIÑOS, 1999, p. 22). No próximo capítulo, o tema em questão será tratado com mais profundidade.

¹¹ Trabalho com a edição organizada por Gerd Bornheim e doravante me refiro aos fragmentos pelo número.

do constante *devir*. No fragmento XII, ele diz: “Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas. Mas também almas são exaladas do úmido”. De fato, no movimento construído pelo pesquisador com a teoria, a cada nova leitura, ele já não é mais o mesmo nem a obra é como anteriormente: pesquisador e teoria já são outros ou, como diria Heráclito de Éfeso, “o homem e o rio mudaram”.

Não posso concluir a exposição do que é a *Metodologia Filosófica* sem a adequada compreensão do conceito de *problema* e, por conseguinte, da *problematização*. Tomando o argumento desenvolvido por Saviani (1996), em obra já citada anteriormente, constato a necessidade de ultrapassar os usos correntes do termo¹², para que seja possível “recuperar a problematicidade do problema” (SAVIANI, 1996, p. 13). Para tanto, o autor chama especial atenção à *necessidade*:

[...] este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se, pois, de algo muito simples, embora freqüentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a "pseudo-concreticidade" e captar a verdadeira "concreticidade". Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1996, p. 14).

Neste processo de esclarecimento sobre o conceito de *problema*, Saviani declara que há um *lado subjetivo* e um *lado objetivo* na construção do mesmo e que estes se unem intimamente, numa relação dialética. Em face disto, o autor afirma que a compreensão do conceito de *problema* acontece a partir da *necessidade*. Contudo, Saviani (1996, p. 14-15) pondera que esta *necessidade*

[...] só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um

¹² As observações de Saviani, diferenciando o *conceito* em debate dos simples *termos* problema ou questão, confirmam o que já expus anteriormente ao discutir a importância da análise radical, rigorosa e global dos *conceitos* utilizados nas pesquisas em educação. É preciso, pois, superar o uso apressado e irrefletido dos *termos* e atentar criticamente para os *conceitos* que se quer expressar por meio destes.

lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).

Por fim, Saviani (1996, p. 16) assevera que ao “desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão”. Desta forma, a *problematização* se origina e se constitui como *a reflexão filosófica crítica, radical e global oriunda da necessidade subjetiva e objetiva, diante da realidade*. A *problematização* busca a desacomodação das situações-problema do cotidiano a fim de colocá-las sob permanente movimento de indagação, de pergunta. Tomo ainda a contribuição de Adorno (2007, p. 5) ao comentar que:

[...] a filosofia deva proceder interpretando cada vez mais com a pretensão da verdade, sem possuir nunca uma chave segura de interpretação; que nas figuras-enigma do existente e em seus admiráveis entrelaçamentos não lhe sejam dados mais que fugazes indícios, que se esfumam.

Com efeito, ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa, a metodologia filosófica coloca-se sempre como um movimento de investigação e de problematização da temática em estudo. Assim, a partir deste pressuposto, acredito ser pertinente insistir na relevância da metodologia filosófica para as pesquisas em educação. Um campo de estudos que visa compreender as relações educacionais em sua complexidade histórica não pode prescindir de uma concepção epistemológica que toma com a máxima radicalidade a reflexão crítica e indagadora. Entendo, portanto, que a metodologia filosófica constitui importante diferencial em relação a outras formas de investigação, contribuindo para as mais diversas pesquisas no campo das ciências humanas, na medida em que ultrapassa a simples exposição de técnicas e avança para o intenso e inconcluso caminhar indagador que surge de um problema.

2 O caminho teórico escolhido: Karl Marx e Paulo Freire

*“Hay hombres que luchan un día y son buenos.
Hay otros que luchan un año y son mejores.
Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos.
Pero hay los que luchan toda la vida:
esos son los imprescindibles”.*

Bertolt Brecht

Partindo do movimento empreendido no capítulo anterior, no qual busquei delinear como se sustentaria uma metodologia filosófica, que tivesse como fundamento balizador a *problematização*, bem como discutir a importância desta no desenvolver de toda a caminhada da pesquisa, no presente capítulo busco tematizar as perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire. Gostaria ainda de destacar, nestas linhas iniciais, a relevância da epígrafe acima mencionada. As palavras de Bertold Brecht cabem, perfeitamente, no contexto da apresentação deste escrito tendo em vista os autores aqui estudados. Tanto Marx quanto Freire são homens que transcenderam seus tempos. As lutas travadas ao longo de suas vidas, as quais estão impregnadas em suas obras, revelam o quanto estes dois homens “são imprescindíveis”, como disse Brecht em seu poema. Marx e Freire são imprescindíveis porque iluminam a reflexão nos mais distintos lugares onde homens e mulheres estão inseridos. Iluminam porque os tornam indignados com as situações que fazem estes homens e estas mulheres se desviarem de sua caminhada natural em busca da humanização.

Dada a importância de Marx e Freire, primeiramente, antes da apresentação das teorias propriamente ditas, trago as suas histórias de vida¹³. Mesmo correndo o risco de ser um tanto quanto desnecessária tal atitude, em virtude de que há um vasto e disponível material que realiza essa função, desenvolvo esse movimento, pois entendo que ao estarmos completamente inseridos nas histórias de vida daqueles que baseiam nossas pesquisas compreendemos melhor suas teorias. Isso

¹³ A expressão *história de vida* (como também o seu plural – *histórias de vida*), quando utilizada neste capítulo, deve ser entendida como sinônimo de *biografia*.

ocorre com Marx e Freire. A contribuição que gera, para a investigação, o pesquisar suas teorias em articulação com a leitura do por eles vivido é indiscutível. São suas histórias de vida e os enfrentamentos nelas ocorridos que nos mostram o porquê da escolha de Marx pelos proletários e da opção de Freire pelos esfarrapados do mundo. Compreendemos o motivo de suas teorias estarem sempre vinculadas à transformação de um sistema opressor em um modelo justo e humano para todos, pois “toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (KOSIK, 1976, p. 33). E neste desvelar de suas vidas nos aproximamos cada vez mais das suas teorias.

No corpo deste capítulo, penso ainda ser importante trazer ao debate o motivo pelo qual tematizo a questão do *método* (ou *perspectiva teórico-metodológica*), em uma pesquisa sobre a escola pública. Como já expus anteriormente, hoje temos uma leitura que compromete a questão do *método* ou de qualquer expressão que se vincule a este (é o caso do enunciado *perspectiva teórico-metodológica*). Compromete pois, muitas vezes, ligamos *método* ou *perspectiva teórico-metodológica* à *técnica*, o que é um profundo equívoco. Tomo como um dos pontos importantes para a discussão nesta pesquisa a importância dos *métodos* ou das *perspectivas teórico-metodológicas*, que diferem obrigatoriamente de técnicas, como bases epistemológicas para problematizar as mais diferentes realidades, inclusive a realidade educacional-escolar. Somente métodos que se configuram como teorias epistemológicas são capazes de iluminar a realidade e fornecer subsídios para problematizar um outro lugar. Este é o caso dos *métodos* ou das *perspectivas teórico-metodológicas* de Marx e Freire.

2.1 Karl Marx

2.1.1 Os caminhos percorridos por Karl Marx

Karl Heinrich Marx nasceu em 5 de maio de 1818, na cidade de Trier¹⁴ que, na época, tinha uma população em torno de 12 mil habitantes. Marx, conforme revela Gadotti (1991, p. 12),

[...] nasceu exatamente na metade do período compreendido entre duas datas importantes: 1789 (queda da Bastilha e marco inicial da Revolução Francesa) e 1848 (quando houve revoluções por toda Europa, sobretudo na Alemanha e na França, misturando ideais liberais, socialistas e de identidade nacional). Esse período, em que ocorreu um complexo e conflituado desenvolvimento da indústria, é conhecido como a Era das Revoluções.

Karl Marx era filho de Hirschel e Henriette Marx. Sua família era de classe média, sendo seus pais judeus que, posteriormente, converteram-se ao protestantismo. Hirschel Marx era um respeitado advogado em Trier e sua mãe, Henriette¹⁵, cuidava das tarefas do lar.

De 1798 até 1814, Trier pertencia à França. A partir de 1815, com a derrota de Napoleão, a Prússia anexou ao seu território a região do Reno, onde estava localizada Trier. Tal mudança veio a modificar a vida da Família Marx. Neste mesmo ano, em face do novo momento político inaugurado naquele período, Hirschel Marx temendo, principalmente, represália em decorrência das leis antissemitas publicadas pelo rei da Prússia, Frederico Guilherme III, as quais proibiam que os cargos administrativos bem como as profissões liberais fossem exercidos por judeus, “vê-se forçado a renegar suas origens. Assim, converteu-se ao protestantismo” (OLIVEIRA, 1997, p. 18). Merece destaque que a escolha de Hirschel pelo protestantismo ocorreu, em grande parte, porque esta religião seria mais condizente com os ideais liberais tidos por ele em contrapartida das orientações católicas da época. A troca

¹⁴ Em algumas bibliografias o nome da cidade natal de Marx aparece como Trèves, a qual também é uma nomenclatura correta sobre a denominação da localidade em questão. Neste caso, Trèves representa a escrita, em francês, do nome da cidade alemã Trier.

¹⁵ Uma declaração pitoresca atribuída à senhora Henriette Marx diz respeito ao fato de que, anos mais tarde, quando o filósofo já havia produzido muito de suas reflexões acerca do Capital e estando a passar dificuldades financeiras, afirmou que “êle teria feito melhor se, ao invés de *escrever o capital*, tivesse se dedicado a *ganhá-lo*” (KONDER, 1968, p. 18).

por outra religião acarretou ainda na alteração do nome do pai de Marx, o qual passou a se chamar Heinrich.

Heinrich e Henriette tiveram nove filhos: Moritz-David, Sofia, Karl, Hermann, Henriette, Luíza, Emília, Carolina e Eduardo. Destes nove, cinco faleceram ainda jovens devido à tuberculose. Sofia, a irmã mais velha de Marx, acabou, ao longo de sua vida, sendo uma confidente do filósofo.

Ao tratar sobre a infância de Marx e sobre determinadas particularidades manifestadas na juventude e que se prolongaram por sua existência, Oliveira (1997, p. 19) afirma que:

A infância de Karl Marx passa-se em ambiente tranqüilo e relativamente abastado. Desde muito jovem já demonstra algumas características que irão acompanhá-lo por toda a vida: é exímio contador de estórias, o que o torna bastante apreciado, especialmente por suas irmãs, a quem dedica muito de seu tempo; por outro lado, é de uma ironia mordaz e inteligente, o que, por vezes, o faz temido mesmo pelos amigos e colegas de escola.

Os estudos de Marx, no Liceu de Trier, vão de 1830 a 1835. No final deste período, é merecedor de atenção um texto muito especial na história de vida do pensador Marx: *Reflexões de um jovem a propósito da escolha da profissão*¹⁶. Neste texto, Marx esboçou algumas das ideias que percorrem também toda a sua trajetória de vida pessoal e intelectual. Conforme Oliveira (1997, p. 19-20):

Um dos elementos presentes nesse escrito escolar diz respeito ao que acabou sendo uma das preocupações centrais de toda a sua produção teórica, ou seja, as condições objetivas que coarctam a possibilidade de os indivíduos disporem plenamente de seus destinos. A idéia desenvolvida é a de que há sempre barreiras e dificuldades ao longo da vida das pessoas, ocasionando que o seu desenvolvimento ocorra contando com certos elementos que elas não podem determinar. [...] Sem dúvida, já se pode perceber nesse primeiro passo a preocupação com a influência das condições sociais sobre a atividade humana. No que diz respeito ao tema específico da escolha profissional, a composição revela que o jovem estudante não estava disposto a se deixar prender no círculo estreito dos meros interesses pessoais.

O excerto a seguir faz parte desta produção de Marx acerca da escolha profissional:

¹⁶ Título da proposta de redação a ser construída ao longo do exame final de língua alemã no Liceu de Trier.

[...] o guia principal que nos deve direcionar na escolha de uma profissão é a felicidade da humanidade, a nossa própria perfeição. Não se deve pensar que esses dois interesses possam lutar um contra o outro, que um teria que destruir o outro; ao contrário, a natureza do homem é constituída de tal forma que ele pode alcançar sua própria perfeição apenas trabalhando pela perfeição, pela felicidade dos homens seus semelhantes (MARX apud OLIVEIRA, 1997, p. 20).

Diante das palavras expressas pelo jovem Marx no transcorrer de sua redação, Oliveira (1997, p. 20-21) assevera que:

Assim, se a perfeição de um homem reside, especialmente, em fazer outros felizes, conseqüentemente, a profissão mais adequada será sempre aquela que propicia um trabalho pelo maior número possível de pessoas, em última instância, pela humanidade. E é certamente aqui dispensável ressaltar que não foi outra sua obstinação por toda a vida, seja no âmbito familiar e das amizades mais próximas, seja em nível dos temas universais que mereceram todos os seus esforços teóricos e práticos.

A aproximação com Jenny von Westphalen, que era quatro anos mais velha que Marx e que viria a se tornar sua esposa anos mais tarde, deu-se em razão de que ele era amigo do irmão de Jenny, Edgar. Em virtude desta amizade, Marx acabou frequentando a casa da Família von Westphalen. Das visitas a esta família e das longas conversas com o barão Ludwig von Westphalen, pai de Jenny, Marx acabou nutrindo um profundo apreço por este. Tamanha consideração dispensada ao barão faz Marx dedicar a ele a sua tese de doutorado defendida em 1841. Se com seu pai, Heinrich, Marx aprendeu a gostar de ler as obras de Lessing, Voltaire e Rousseau, com o pai de Jenny, Ludwig, tornou-se leitor de Homero e Shakespeare.

Concluídos os estudos no Liceu de Trier, Marx decidiu cursar Direito na Universidade de Bonn. Dos últimos meses de 1835 até outubro de 1836, mantém-se nesta Universidade. Lá também fez estudos, além daqueles vinculados ao próprio Direito, na área de História, Arte, Filosofia e Literatura. Outro fato também marcou a passagem por Bonn: os hábitos boêmios. “O môço Karl, confuso, querendo abarcar o mundo com as mãos, pôs-se a freqüentar um círculo de poetas e a gastar um tanto prodigamente o dinheiro de seu pai (KONDER, 1968, p. 34). Ao voltar a Trier, antes de sua transferência para uma outra universidade, noivou secretamente de Jenny von Westphalen.

Ao retornar ao mundo da universidade em outubro de 1836, agora, a Universidade de Berlim¹⁷, acabou aproximando-se dos estudos sobre a filosofia hegeliana. Participou, neste período, ativamente do movimento dos Jovens Hegelianos, o Doktorclub. Entretanto, Marx procurou se afastar do movimento por discordar da interpretação que seus colegas faziam quanto ao potencial da filosofia hegeliana.

Em 15 de abril de 1841, Marx doutorou-se, pela Universidade de Jena, com a tese sobre a *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*. Infelizmente um dos objetivos que também levou Marx ao doutorado – ocupar uma cadeira na universidade e, desta forma, resolver seus problemas de ordem econômica – não foi alcançado.

Buscando resolver a situação financeira desfavorável em que se encontrava, começou a escrever textos para jornais. Em abril de 1842, iniciou a trabalhar na Gazeta Renana, jornal editado em Bonn. Tamanho foi seu sucesso no jornal que, em 11 de outubro de 1842, Marx tornou-se diretor geral do mesmo, transferindo-se para Colônia. Contudo, em janeiro de 1843, o jornal foi fechado pelos censores do governo prussiano devido à publicação de uma matéria contestando o absolutismo russo. Marx, então, emigrou para a França¹⁸.

No ano de 1843, um fato acabou sendo marcante na vida de Marx: o casamento com Jenny, após sete anos de noivado. Desta união, Marx e Jenny tiveram dois filhos e quatro filhas: Jenny (mesmo nome de sua mãe), Laura, Eleonor, Guido, Francisca e Edgard. Destes, três vieram a morrer ainda pequenos, durante o tempo em que o casal atravessava dificuldades financeiras. Embora passando por problemas de ordem econômica, Marx não deixava de manifestar o seu carinho por seus filhos. “Ele era um pai amoroso e meigo. As filhas o apelidaram de ‘Mouro’, devido à pele morena. A família passeava muito, a pé, pelos parques de Londres, onde fazia piqueniques” (GADOTTI, 1991, p. 20). Se com as filhas era um pai

¹⁷ De acordo com Konder (1968, p. 35): “A Universidade de Berlim, por sua vez, na qual Karl se matriculou, se caracterizava por um ambiente mais sério do que o da de Bonn. Sobre ela se projetava a sombra espiritual do maior pensador que o mundo tivera nas décadas precedentes, que ali lecionara e morrera em 1831: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. A influência de Hegel dominava o meio berlinense”.

¹⁸ A vida de Marx e de sua família também é marcada pela alternância de residência entre alguns países. Esta constante mudança, até 1849 quando fixa residência em Londres, acabou sempre sendo provocada pelo mesmo motivo: a exposição de suas ideias que iam de encontro aos interesses daqueles que detinham o poder. Durante idas e vindas, Marx morou na Alemanha, na Prússia, na França, na Bélgica e na Inglaterra.

carinhoso, o mesmo ocorria com Jenny, uma companheira incansável na vida do filósofo. Embora atravessando momentos muito difíceis, jamais o abandonou, mantendo-se sempre firme ao seu lado e reconhecendo o grande trabalho realizado por seu marido, mesmo este não tendo o devido reconhecimento e apoio das demais pessoas.

Com a Revolução de 1848, Marx abandonou o jornalismo na Alemanha e tentou ganhar a vida na Inglaterra, já em 1849, onde iria passar o resto de sua vida com suas filhas e esposa.

Uma outra pessoa que merece um destaque especial na vida de Marx é Friedrich Engels, grande amigo e companheiro em sua produção teórica. Talvez nem Marx como também Engels imaginassem que, do encontro ocorrido em novembro de 1842, na redação da Gazeta Renana, fosse surgir uma imensa amizade e uma bela parceria de trabalho. Foi Engels “quem motivou o filósofo para o estudo da Economia Política, fornecendo-lhe todos os dados sobre a indústria na Inglaterra” (GADOTTI, 1991, p. 18). Cabe destacar ainda os conteúdos das correspondências que Marx e Engels trocavam. Estas explicitavam, além das considerações acerca da obra que estava sendo construída/analisaada naquele momento, o imenso respeito e carinho que um tinha para com o outro.

Ao longo de toda sua vida, Marx, contando com a parceria de Engels, teve uma produção teórica extensa e densa. Concomitantemente ao árduo trabalho de estudo sobre o capital e os temas que se relacionavam a este, a saúde de Marx foi sofrendo duros golpes.

Em 1875 seu estado de saúde era bem precário, fruto dos anos de miséria e sofrimento. Tinha dores de cabeça, bronquite crônica e furúnculos. Nos últimos anos de vida, sofria de dor de garganta e de complicações pulmonares. Marx procurou estações de repouso, que trouxeram apenas melhoras passageiras. Mas ele manteve o ritmo de trabalho (GADOTTI, 1991, p. 22).

Com a morte de Jenny, companheira de toda uma vida, em 2 de dezembro de 1881, Marx sofreu um grande choque. Sua saúde, em decorrência disso, teve um declínio considerável. Pouco mais de um ano após a perda de Jenny, recebeu um novo golpe: sua filha, Jenny Longuet, faleceu em 11 de janeiro de 1883. Sua saúde, que já se encontrava em estado delicado, agravou-se ainda mais.

Em Londres, no dia 14 de março de 1883, às quatorze horas e quarenta e cinco minutos, Karl Heinrich Marx morreu, de forma serena, sentado em sua poltrona e próximo à sua mesa de trabalho. Ele foi sepultado no cemitério de Highgate, na parte destinada àqueles que foram expulsos pela Igreja Anglicana. No ano de 1956, sobre o túmulo de Marx “foi construído um monumento que ostenta o lema que conduziu seus atos, seu pensamento e toda a sua vida: trabalhadores de todo o mundo, uni-vos” (GADOTTI, 1991, p. 23). Engels produziu uma comovente oração de despedida para o seu fraterno amigo e a leu, ao lado da sepultura de Marx, no dia do funeral. Gadotti (1991, p. 22-23), em seu livro *Marx: Transformar o mundo*, cita um trecho da mesma:

Marx era, antes de mais nada, um revolucionário. Sua verdadeira missão na vida era contribuir, de um modo ou de outro, para a derrubada da sociedade capitalista e das instituições estatais por esta suscitadas, contribuir para a libertação do proletariado moderno, que ele foi o primeiro a tornar consciente de sua posição e de suas necessidades, consciente das condições de sua emancipação. A luta era seu elemento. E ele lutou com uma tenacidade e um sucesso com quem poucos puderam rivalizar. Marx foi o homem mais odiado e mais caluniado de seu tempo. Governos, tanto absolutos como republicanos, deportaram-no de seus territórios. Burgueses, quer conservadores ou ultrademocráticos, porfiavam entre si ao lançar difamações contra ele. Tudo isso ele punha de lado, como se fossem teias de aranha, não tomando conhecimento, só respondendo quando necessidade extrema o compelia a tal. E morreu amado, reverenciado e pranteado por milhões de colegas trabalhadores revolucionários - das minas da Sibéria até a Califórnia, de todas as partes da Europa e da América - e atrevo-me a dizer que, muito embora possa ter muitos adversários, não teve nenhum inimigo pessoal.

Prova de tudo isso que afirmou Engels é a irrefutável obra deixada pelo filósofo a qual comprova a sua esperança de que o modelo social capitalista pudesse ser superado. A partir deste pressuposto, a filosofia marxiana serve como uma importante arma na luta por uma sociedade justa, igual em oportunidades para todos e que, por sua vez, contribua para a “felicidade da humanidade”, como já sonhava Marx em sua redação ginasial.

2.1.2 Karl Marx e sua perspectiva teórico-metodológica

O escrito central, dentro da produção teórica de Marx, no qual ele desenvolve, com mais propriedade, a questão metodológica se encontra publicado na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, mais precisamente, no texto *O*

Método da Economia Política. Conforme afirmam Oliveira, na obra *Marx e a Liberdade* (1997), e Yamamoto, no escrito *Marx e o Método* (1994), a tematização feita neste capítulo configura-se como o texto principal de Marx acerca da questão do Método. Oliveira (1997, p. 120) traz esclarecimentos sobre o período em que fora concebido o estudo:

Este texto foi escrito de fins de agosto a meados de setembro de 1857. Com ele Marx inicia os apontamentos feitos ao longo dos anos de 1857-8 e que somente foram publicados em conjunto no ano de 1939. A esta publicação, os editores do Instituto Marx-Engels-Lenin, atribuíram o título *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf)*. O mesmo escrito aparece numa edição em língua portuguesa, na coleção Os Economistas, da Abril Cultural, onde é apresentado como introdução a *Para a crítica da economia política (Zur Kritik der politischen Ökonomie)*, obra redigida por Marx entre agosto de 1858 e janeiro de 1859.

Yamamoto (1994, p. 44), ao confirmar também a importância do referido escrito, assevera que a “parte mais importante da Introdução é a terceira: nela Marx se detém no método da economia política”.

Entretanto, antes de adentrar no capítulo sobre o método e após ter analisado as relações entre Produção, Distribuição, Troca e Consumo e declarar, ao final de sua argumentação, que estes momentos não “são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (MARX, 2003a, p. 246), Marx já deixa evidente um dos fundamentos de sua perspectiva teórico-metodológica: o princípio de que tudo se relaciona reciprocamente no interior do objeto analisado. Ainda neste parágrafo, que sucede o texto principal de análise sobre a questão do método, o autor adverte que ao passar por um movimento de transformação de uma das partes que compõem o universo da totalidade, esta mudança, por conseguinte, incidirá na transformação das outras partes que também formam este todo. “Há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos, o que acontece com qualquer totalidade orgânica” (MARX, 2003a, p. 246). Esta última observação de Marx é muito importante: nela é possível observar que o princípio do movimento é uma outra base da sua perspectiva teórico-metodológica. Destaco ainda, perante a frase em análise, que Marx aqui fornece um relevante indício sobre sua construção teórico-metodológica: seu método não subsidia somente as pesquisas em Economia Política, ele se constrói como uma teoria que potencializa outras discussões em diversas realidades ou, como no dizer do próprio Marx, em “qualquer todo orgânico”.

Corroborada então a relevância desta perspectiva teórico-metodológica de Marx, passo a tecer minhas considerações a partir do capítulo três, alvo deste exame. Logo no começo deste, Marx (2003a, p. 246-247) busca esclarecer um equívoco existente:

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada.

A fala de Marx revela uma questão interessante: ao tomar a população como ponto de partida desconsiderando tudo aquilo que a constitui e que é constituído por ela também, configura-se como uma abstração e não como concreto. Urge, neste sentido, como necessidade primeira, perceber o vasto campo de relações que se estabelece entre a população e as demais partes. Para Oliveira (2004, p. 102-103):

Na verdade, este todo que se tem como primeira visão do real, na medida em que é uma apreensão sincrética, imediata, não pode ainda ser considerado concreto. Ou, dito de outro modo, o todo que se tem nesse primeiro momento é tão-somente um abstrato, carente das mediações conceituais capazes de torná-lo compreensível.

Esta é uma outra base epistemológica importante para construir o desenho de sua perspectiva teórico-metodológica: uma primeira leitura feita do todo não é o todo em sua concreticidade, é puramente abstração.

Contrapondo a ideia exposta anteriormente, Marx (2003a, p. 247) declara:

Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

Este caminho proposto por Marx no excerto acima – análise e, o seu movimento contrário, síntese – torna-se uma possibilidade substantiva de, neste momento, efetivar-se a posse do todo concreto. Cabe salientar que este movimento marxiano diverge daquele utilizado pelos economistas do século XVII, na economia política. Enquanto no primeiro método tem-se uma falsa visão do concreto, no segundo, proposto por Marx, torna-se possível compreender que o objeto do estudo é concreto porque passa por um processo de desconstrução e reconstrução.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 2003a, p. 248).

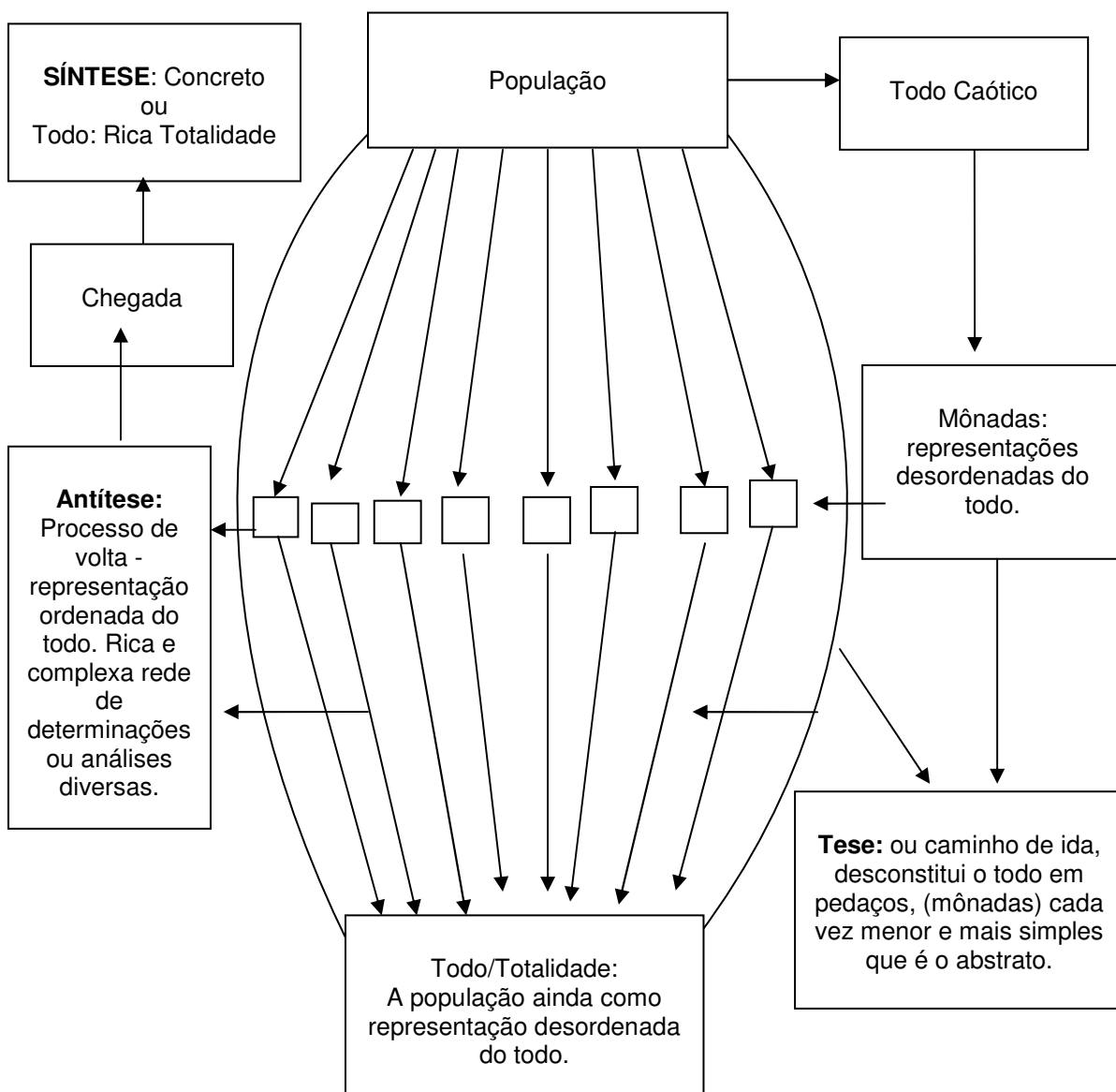
A perspectiva teórico-metodológica de Marx faz crítica ao método concebido, até aquele período, pela economia política porque, naquele método inicial, reduz-se “a plenitude da representação a uma mera determinação abstrata” (MARX, 2003a, p. 248). Já a concepção marxiana assegura que “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (MARX, 2003a, p. 248). Esta visão de Marx, é interessante destacar, opõe-se à leitura hegeliana pelo fato de que a mesma “caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo” ao passo que “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual” (MARX, 2003a, p. 248). Contudo, Marx pondera que este modo não é ainda o processo de fundamento do concreto já que:

Para a consciência - e a consciência filosófica considera que o pensamento que concebe constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido -, portanto, o movimento das categorias surge como ato de produção real – que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado – cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exato na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata da representação. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação

desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático (MARX, 2003a, p. 248-249).

Avançando neste movimento, e compreendendo as limitações que qualquer gráfico possa trazer no sentido de ilustrar a perspectiva teórico-metodológica marxiana haja vista que pelo pensamento as relações estabelecidas entre as partes que compõem o todo acontecem de forma dialética, como ainda sabendo que o processo de síntese ocorre como uma operação mental, penso que a demonstração a seguir, elaborada por Ulguim (2008, p. 137) contribui para uma compreensão melhor do método marxiano.

Figura 1 – Gráfico: Método Dialético



Fonte: ULGUIM, 2008, p. 137.

Tomando o gráfico em questão, é interessante observar que a população, como dado primeiro, é uma visão caótica do todo, como já expus anteriormente. Contudo, ao analisar cada uma das partes e as relações que estas estabelecem no seu interior e entre si, passamos a construir o todo por meio da síntese para, somente então, termos a totalidade concreta¹⁹. É pertinente ainda destacar que a identidade do objeto em questão deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do raciocínio no processo de análise, pois esta será a única garantia de que o pensamento não será perdido ao longo deste percurso (KOSIK, 1976, p. 36). Contudo, ao desenvolver tal caminhada, o ponto de chegada não será o mesmo do ponto de partida. É neste movimento percorrido que avançamos da abstração à concreticidade.

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *detour* – *der Weg der Wahrheit ist Umweg* – o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho. O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento (KOSIK, 1976, p. 36).

E Kosik (1976, p. 36-37) complementa a afirmação anterior declarando que:

¹⁹ Conforme Kosik (1976, p. 44) a totalidade representa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si”.

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Ao tratar sobre a relação dialética (diante dos princípios da totalidade, do movimento, da mudança qualitativa e da contradição) que se estabelece ao longo desta evolução metodológica, é salutar destacar que a análise das partes, por si só, não representa a totalidade. Ao partir da pressuposição de que a observação somente das partes representaria o todo, cabe ratificar uma outra vez, ao invés de construirmos um caminho em direção à totalidade concreta, teríamos um percurso contrário o qual levaria a uma pseudoconcreticidade²⁰. Precaução tomada, o caminho em busca da totalidade concreta percorre todo este processo que Marx minuciosamente sistematizou e que, por sua vez, devido a esta articulação bem organizada, consegue transpor a temporalidade e problematizar uma rica discussão diante dos problemas da realidade atual.

2.2 Paulo Freire

2.2.1 Os caminhos percorridos por Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Bairro da Casa Amarela, Estrada do Encanamento, em Recife, Pernambuco. Era o caçula dos quatro filhos de Joaquim Temístocles Freire, oficial da Polícia Militar, e Edeltrudes Neves Freire, empregada doméstica. Segundo própria definição de Freire (1980, p. 13), seu pai era “extremamente bom, inteligente, capaz de amar”, e sua mãe, “doce, boa e justa”. Nas palavras de Ghiggi (2004, p. 22), Freire era:

²⁰ Para a destruição da pseudoconcreticidade, Kosik (1976, p. 23-24) aponta três princípios como bases para este enfrentamento. São eles: “1) crítica revolucionária da *praxis* da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem [...]; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a ‘coisa em si’; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo – *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida”. O autor ainda afirma que a “destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (KOSIK, 1976, p. 24).

Alguém que herdou do seu pai a capacidade de amar, a bondade e a inteligência. Da mãe, a bondade e a confiança em Deus. De ambos, o diálogo que, hoje, ele trava com o mundo, com os homens, com Deus, com sua mulher, com seus filhos, com a história dos homens, em especial dos oprimidos. Aprendeu a respeitar as opções dos outros, pelo exemplo de seu pai que, mesmo sendo espírita, deu liberdade a sua mulher nos atos religiosos.

Freire aprendeu a ler e a escrever com Seu Joaquim e Dona Edeltrudes no quintal de sua casa. Sobre esta experiência, fez um relato que se tornou célebre ao longo de sua vida: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1997, p. 15).

Muitas memórias Freire guardou do tempo em que viveu em Recife. A casa onde morava, o quintal, as árvores e suas sombras, as brincadeiras e os primeiros contatos com o mundo das letras marcaram este período de sua vida. Na obra *A importância do ato de ler*, ele relembra um pouco desta época:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo da minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1997, p. 12).

Com a crise de 1929, Seu Joaquim, Dona Edeltrudes e os quatro filhos se mudaram de Recife para Jaboatão²¹. É nesta época que Freire conhece a fome. Embora tendo sido um período difícil, Freire certamente extraiu desta situação um aprendizado. Atrevo-me a afirmar que foi a partir deste momento que ele começou a construir o seu intenso diálogo com os oprimidos do mundo. Neste período em que

²¹ Sobre as primeiras experiências que teve em Jaboatão, Freire (1980, p. 14) declarou: “Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive ‘minha primeira iluminação’: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens”.

morava em Jaboaão, mesmo encontrando dificuldades de ordem financeira, seu pai não se desfez de um piano alemão, no qual a tia de Freire tocava Beethoven e Bach, e nem retirou a gravata do pescoço. Conforme Ghiggi (2004, p. 20), esta postura exemplifica “como a posição, o *status quo* pode prejudicar” os seres humanos. No ano de 1934, morreu Seu Joaquim. A situação agravou-se ainda mais, pois sua mãe, Dona Edeltrudes, passou a viver com uma pequena pensão²².

Freire encontrou dificuldades para estudar. Obteve a oportunidade de continuar os estudos graças à persistência de sua mãe, Dona Tudinha²³, e ao apoio do Dr. Aluizio Pessoa de Araújo, Diretor do Colégio Osvaldo Cruz, Colégio este onde, anos mais tarde, também seria educador. Neste período de escola, Freire, entre dificuldades, alegrias, tristezas e descobertas, começou a construir sua pedagogia.

Transcorrido o período de escola, então com 23 anos, Freire casou-se com Elza Maia Costa Oliveira, uma professora de pré-escola. Freire (1978, p. 8), em entrevista ao jornal *Pasquim*, afirmou que conhecer Elza foi um dos encontros mais criadores de sua vida²⁴. Diante do permanente diálogo que construiu com Elza é que Freire viu crescer seu interesse pela educação. Os dois permaneceram casados por 42 anos. Desta união, nasceram os filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

²² Uma história que também marcou a vida de Freire e de sua família, no período em que passaram por dificuldades em Jaboaão, foi a contada por seu filho, Lutgardes Freire (2001, p. 329-330), sob o título *O prato de domingo*: “Certo domingo, Paulo, o caçula de uma família de quatro filhos, brincava no terreno de sua casa com seus irmãos. Em um dado momento, a galinha do vizinho pulou para o terreno em que brincavam. Naquele domingo sua mãe, Edeltrudes, não tinha nada para saciar a fome dos filhos. De olhos esbugalhados, os filhos, divididos entre devolver o bicho a seu dono e saciar a fome daquele domingo, após uma certa hesitação, rodearam a galinha e deram fim nela. Com certo constrangimento, entregaram a galinha morta para a mãe, que sendo católica, havia ensinado seus filhos a não roubar, a falar a verdade, a respeitarem seus pais, enfim todos os princípios católicos de uma boa educação. Edeltrudes, naquele dia de domingo, abriu uma exceção às suas regras de conduta, e ofereceu à família um prato um pouco melhor do que de costume”.

²³ Apelido pelo qual Dona Edeltrudes Neves Freire era chamada.

²⁴ Em várias obras, como por exemplo, em *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*, Freire declarou seu amor, seu respeito e sua admiração pela mulher que lhe acompanhou por quase toda a sua vida: “Elza exercia uma influência fantástica sobre mim, eu diria que ela é um dos marcos em minha vida. Eu deveria dizer ‘antes de Elza’ e ‘depois de Elza’ porque ela era uma educadora fantástica, muito jovem mas muito, muito boa, cheia de noções e sentimentos e conhecimento daquilo que estava fazendo. Na pré-escola e também no primário, ela era excelente na alfabetização de crianças. Acho que por essa razão ela era melhor que eu. É claro, eu acho que ela era também uma grande educadora. Ao conhecer Elza, amar Elza e casar com Elza, a influência dela me fez muito mais consciente daquilo que estava fazendo” (FREIRE, 2005, p. 83). Cabe destacar também que Elza teve grande participação na estruturação da perspectiva teórico-metodológica de alfabetização de adultos de Freire.

Freire era formado em Direito. Entretanto, exerceu a profissão por pouco tempo. Vera Barreto (1998, p. 25), em seu escrito *Paulo Freire para educadores*, transcreve uma declaração de Elza após Freire relatar o seu primeiro e último trabalho como advogado²⁵, e deixando claro que renunciaria a esta profissão: “Eu já esperava por isto, você é um educador”.

Sua vida como educador iniciou-se no SESI (Serviço Social da Indústria). Foi neste tempo que, com o objetivo de aproximar professores e pais nas escolas mantidas pelo SESI, criou o Círculo de Pais e Mestres.

Em 1959, Freire foi contratado pela Universidade do Recife para ser professor de História e Filosofia da Educação no Curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes. Já no ano de 1960, em Recife, Paulo Freire engajou-se no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP). Mas Freire ganhou notoriedade nacional e internacional mesmo em 1961 com seu *Método de Alfabetização de Adultos*. Tal feito impressionou a opinião pública e fez com que o Método fosse aplicado em todo o Brasil, a partir daquele momento, com o apoio do então presidente João Goulart.

Contudo, com o Golpe Militar de 1964, toda a mobilização que estava sendo realizada foi coibida pelo fato de que a alfabetização proposta por Freire possibilitava aos homens e às mulheres a conscientização e a inserção numa luta por sua libertação frente ao regime imposto, o que evidentemente ia de encontro aos interesses da Ditadura Militar. Mesmo Freire sendo católico e tendo o MEB – Movimento de Educação de Base – da Igreja Católica, como grupo irmão em seu trabalho de Alfabetização, ele declarou que foi, durante um dos interrogatórios aos quais teve que se submeter²⁶, acusado de ser inimigo de Deus e traidor da nação:

²⁵ Lutgardes Freire (2001, p. 331-332) narra o fato em questão, o qual intitula *O caso do dentista*: “Um certo dentista do Recife, bastante jovem, estava começando a exercer a profissão, mas por força das circunstâncias, endividou-se para comprar seu equipamento de trabalho. Paulo Freire foi contratado pelo credor para cobrar a dívida. Conversando com o dentista, este lhe explicou a difícil situação em que se encontrava: - ‘O senhor pode levar minha mesa, meus quadros, meu sofá, minha televisão etc.; só não pode levar minha filhinha’. Diante dessa situação Paulo se sentiu extremamente desconfortável, principalmente porque se lembrava da sua infância e dos momentos difíceis que passou pela vida, e respondeu: - ‘Olha, você pode ficar tranqüilo por mais uma semana, porque esta é a primeira e última causa que defendo enquanto advogado. Talvez seu credor queira continuar com essa causa, mas não serei eu o seu advogado’”. Como ainda afirma seu filho, Lutgardes, Freire não tinha nada contra quem exercia a advocacia, “nem contra a justiça; muito pelo contrário, mas não tolerava a justiça só a favor de alguns” (LUTGARDES FREIRE, 2001, p. 332).

²⁶ Freire esteve preso em uma cela de 1,70 de fundo por 0,60 de largura por cerca de setenta dias e foi interrogado por oitenta e três horas. Quando estava preso em Recife, foi surpreendido pelo pedido de um tenente. Diz Freire (1978, p. 10): “Uma noite eu estava no meu quartinho e chegou um jovem oficial, em cuja cara não se percebia nenhuma intenção provocativa, nada, era só um puro idealismo,

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, 1980, p. 16).

Em novembro deste mesmo ano, após ser liberado da prisão e depois de permanecer refugiado na Embaixada da Bolívia, chegou ao Chile²⁷, ficando exilado neste país. Em relação a esta vivência, Barreto (1998, p. 33) transcreve o desabafo de Freire:

O exílio muda o exilado. E, em geral, a prática do exílio acrescenta sua própria existência. No momento em que chega a terra de empréstimo, o exilado ganha uma distância de seu contexto original, daquele pedaço de mundo que ele conheceu. E logo começa a viver essa ambigüidade: de um lado, está sendo desafiado por algo novo diante dele; do outro lado, está amarrado ao que ele viveu. Essa distância que ele toma do seu país é, ao mesmo tempo, uma distância geográfica e uma distância no tempo. Esse é um dos riscos graves que o exilado corre. O risco de se perder num tempo que ele, emocionalmente, imobiliza.

Durante seu período de exílio, Freire viajou a vários países²⁸, entre eles, Estados Unidos, Suíça e África e manteve muitos diálogos com homens e mulheres que, assim como ele, lutavam por uma educação libertadora.

Em agosto de 1979, Freire retornou com sua família ao Brasil. Em face de sua chegada ao país, tomo esta passagem citada por Vera Barreto (1998, p. 41):

“Teve problema com o governo brasileiro?” Perguntou delicadamente o policial com o meu passaporte na mão. “Tenho”, respondi manso. Com um riso simpático outro policial se aproximou com um dos meus livros. Entendi o seu gesto e autografei. Atravessamos o controle de passaporte. Terminava, de fato e de direito, um exílio para o qual fora com 43 anos e do qual voltava com 58. Voltava vivido, amadurecido, disposto a reaprender o

mas esse jovem tenente, cujo nome não me lembro, talvez seja um major ou general hoje, e se ele ler isso talvez se lembre, e seja talvez menos ingênuo, mas ele me disse, ‘Professor Paulo Freire, já que o senhor está aqui, há muito recruta analfabeto, porque então não aproveitar, enquanto o senhor está preso, para alfabetizá-los?’ Eu disse então, ‘meu caro tenente, eu estou preso exatamente por causa disso’”.

²⁷ Antes de chegar ao Chile, Freire passou um tempo na Bolívia. Mas a estadia nesta região foi curta em razão de ter tido problemas relacionados à sua saúde e ao golpe que depôs Paz Estensoro, o então presidente daquele país.

²⁸ Sobre ter se tornado um homem do mundo e suas raízes recifenses, pernambucanas, nordestinas e brasileiras, Freire (1995b, 25) declarou: “Antes de me tornar um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo”.

Brasil. Voltava jovem, apesar da aparência, da barba branca e da escassez dos cabelos.

Nesta época, Freire começou a trabalhar na Universidade Católica de São Paulo, a convite de Dom Paulo Evaristo Arns, e um ano depois, na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

No ano de 1986, morreu Elza, “companheira constante e inspiração de Paulo” (BARRETO, 1998, p. 44). Em agosto de 1988, Freire casou-se com Ana Maria Araújo, filha do Dr. Aluízio Pessoa de Araújo.

Com a eleição de Luiza Erundina para a prefeitura de São Paulo, em 1988, Freire foi convidado para ser Secretário Municipal de Educação. Permaneceu à frente da Secretaria por dois anos. Em 2 de maio de 1997, em decorrência de um infarto, Freire morreu. Contudo, sua morte física não significou, em momento algum, a morte de seus diálogos com educadores e educadoras de todo o mundo. Diálogos estes que levam todos e todas do pensar certo ao agir certo.

Freire foi chamado, em muitos escritos, de o *educador da esperança*. Quando da leitura de suas obras, é possível entender o porquê desta afirmação. Tal característica não se deve somente a ele ter tematizado esta categoria, mas, substancialmente, porque ela, juntamente com outras categorias abordadas por Freire, faz educadores e educadoras acreditarem numa educação humanizante e provocadora de liberdade²⁹.

²⁹ Ademar Bogo (2007, p. 23) certa vez afirmou: “Paulo Freire é um daqueles seres humanos que entram na história para nunca mais sair. Pela simplicidade, dedicação, persistência e empenho com que tratou a educação, continua presente em todos os lugares em que se discute a transformação da realidade”.

2.2.2 Paulo Freire e sua perspectiva teórico-metodológica

O Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire³⁰, como assim ficou mundialmente conhecido, tornou-se evidente em um contexto histórico muito propício para o trabalho com tal tema. No nordeste brasileiro, em meados de 1960, haviam quinze milhões de analfabetos em um total de vinte e cinco milhões de habitantes em toda esta região. Nas Américas, a Ata de Bogotá, de setembro de 1960, e a Carta de Punta del Este, de outubro de 1961, motivavam o surgimento de projetos que combatessem o analfabetismo no continente. Em busca de tal fim, uma Aliança para o Progresso foi constituída. Desta aliança entre os países do Continente Americano surgiram acordos, um destes foi assinado entre os presidentes João Goulart, do Brasil, e John Kennedy, dos Estados Unidos. As doações em dólares feitas por intermédio deste acordo permitiram ao então governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, “iniciar o seu programa de reforma educacional no estado e, dentro deste, operacionalizar, exatamente um ano depois do acordo da Aliança para o Nordeste, o sonho de Angicos³¹” (FERNANDES e TERRA, 1994, p. 8). Conforme Fernandes e Terra (1994, p. 8-10):

³⁰ Cabe salientar que existem divergências em torno da nomenclatura *Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire*. Alguns autores, por exemplo, preferem denominar *Sistema de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire* por entenderem que seria mais apropriada tal referência a real proposta freiriana. O próprio Freire relutava a utilização da palavra *método* por acreditar que esta não representava seu trabalho. Em entrevista ao jornal Pasquim, ao ser perguntado sobre o tema em questão, Freire (1978, p. 8) declarou: “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer ‘mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.’ Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, ‘o ato de conhecimento em Freire’, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento”. Partindo desta mesma concepção acerca da utilização da palavra *método* para se referir a teoria concebida por Freire, Gadotti (1989, p. 32) afirma: “A rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chama-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento”. Diante das colocações acima registradas, ao longo desta dissertação, utilizarei a nomenclatura *Perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire* como referência à proposta freiriana. Saliento ainda que a palavra *método*, quando transcrita em citações no decorrer deste texto, deve ser entendida diante da concepção apontada por Freire como teoria do conhecimento e não como técnica.

³¹ De acordo com o jornalista Luiz Lobo (1996, p. 19): “Angico é um árvore grande, frondosa, boa lenha. A casca dá a chamada goma-de-angico, melhor que a goma-arábica. E a semente, seca e

Angicos foi o teste da realização do que parecia imponderável, mas que era o mais esperado. Em 40 horas, pela empolgação de jovens universitários aplicados em desvendar os mitos da alfabetização, homens, mulheres, crianças dos sertões sem escolas e sem professores aprendiam a ler, escrever e raciocinar nos princípios fundamentais da Matemática. Aprendiam a descobrir o mundo, no encontro com sua cultura, no diálogo com sua problemática de vida adversa. [...] Na história da educação, Angicos foi a primeira experiência, no Brasil, divulgada e influenciadora de outras, que introduziu o conceito de que, na relação entre professor e aluno, é fundamental uma situação dialógica de aprendizagem. [...] Uma proposta de educação nova e em grande escala, como Angicos, só foi possível porque a conjuntura política e social da época permitia. [...] Angicos nasceu de um ideal aliado a uma possibilidade de realização. Brotou de um somatório de sonhos, de recursos, de vontades contraditórias e de políticas mais amplas.

E acrescentaria à fala de Fernandes e Terra: Angicos, efetivamente, pode presenciar a construção de um processo pleno de alfabetização, porque este estava assentado em uma perspectiva teórico-metodológica substantiva que buscava a conscientização de homens e de mulheres.

Frente aos primeiros anúncios a respeito da perspectiva teórico-metodológica de Freire cabem alguns questionamentos: *Que teoria era esta realmente? Quais seus pressupostos? Qual seu horizonte?* Tomando estas interrogativas, passo a expor como Freire concebeu a mesma.

triturada, é o paricá, medicamento e estimulante que os índios brasileiros cheiravam muito”. Curiosamente, na cidade de Angicos, não havia nenhum pé da árvore que originava o nome do lugar. A pequena cidade de Angicos, localizada a 200 quilômetros da capital Natal, ficava “no sertão, bem no meio do Rio Grande do Norte, à margem esquerda do rio Pataxó (os bandeirantes chegaram lá), na beirada dos trilhos da Sampaio Correia. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho, o colégio dos padres, o Mercado Municipal, coletoria, agência dos Correios, a pracinha calçada defronte da igreja e mais a rua principal, seis ou sete ruazinhas, e só” (LOBO, 1996, p. 19). Esta era Angicos, “uma cidadezinha de 10 mil habitantes igual a centenas de outras do Nordeste que, de repente, viria a se transportar para as primeiras páginas da imprensa nacional e internacional e para as salas de conferências em muitos idiomas dos cinco continentes. Por Angicos passaram observadores e especialistas em educação nacionais e internacionais, enviados especiais de jornais e revistas brasileiras, correspondentes da América Latina, dos Estados Unidos, da Europa, da União Soviética, do Japão, do Egito, de Israel e, dentre estes, notáveis jornalistas do *New York Times*, do *Time Magazine*, do *Herald Tribune*, do *Sunday Times*, do *Le Monde*, da *United* e da *Associated Press*, sem que a pacata cidade, à beira do rio Pataxó, perdesse sua calma. Naquela tórrida comunidade do sertão norte-rio-grandense foram ensaiados e amadurecidos os primeiros passos de um projeto avançado de educação de base. Quando, a partir de 1964, Angicos, Mossoró, Caicó, Natal, no Rio Grande do Norte, e de resto o Nordeste e todo o Brasil, sucumbiram diante da repressão desencadeada contra as campanhas de alfabetização (MEB, SAR, MCP, de Pé no Chão Também se Aprende a Ler), Angicos já estava inscrito como um marco divisor na história da educação nacional” (FERNANDES, 1994, p. 16). Vale destacar ainda, ao tratar da experiência realizada em Angicos, que no ano de 1962 foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais em um período de 45 dias. Em contrapartida ao êxito obtido pelo trabalho desenvolvido, em 1963, “Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart e pelo ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, assim como Darcy Ribeiro havia sido convidado para a reforma universitária e Lauro de Oliveira Lima para a reforma do ensino secundário. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos” (GADOTTI, 1989, p. 32).

Antes, porém, de entrar propriamente na perspectiva teórico-metodológica de Freire, penso ser interessante destacar que, embora sendo a experiência desenvolvida em Angicos a que obteve mais visibilidade no Brasil e no restante do mundo, houve, por parte de seu criador, um esforço intelectual muito grande e algumas experiências que antecederam aquela. Foi no Círculo de Cultura³² Dona Olegarinha, em Recife/PE, onde aconteceu a primeira experiência com a perspectiva teórico-metodológica de Freire. O próprio autor, na obra *Educação como prática da liberdade*, relata o fato:

A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20º. dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra “açúcar”, noutra “veneno”. E abaixo: “qual dos dois Você usaria para sua laranjada?” Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: “açúcar”. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo”³³ (FREIRE, 1999a, p. 111-112).

³² Os Círculos de Cultura faziam parte do Movimento de Cultura Popular – MCP – do Recife. Foram criados no final da década de 50, do século XX, e sua intencionalidade era substituir o modelo tradicional de escola, o qual remetia à passividade, à cultura do silêncio e a uma educação bancária. Brandão (1984, p. 43-44), no que concerne esta temática, traz outros esclarecimentos ao dizer que: “Dá para desconfiar que ‘círculo de cultura’ é uma idéia que substitui a de ‘turma de alunos’ ou a de ‘sala de aula’. ‘Círculo’ porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do *diálogo*, que é o seu *método de estudo* no círculo. ‘De cultura’, porque, muito mais do que o aprendizado individual de ‘saber ler-e-escrever’, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, *homens, sujeitos, seres de história* – palavras e idéias-chave no pensamento de Freire”.

³³ Assim como este fato relatado por Freire, outras histórias também marcaram as experiências realizadas pelo educador. Dentre estas, destaco, neste momento, uma muito especial. Contada pelo próprio Freire, trata de quando ele resolveu, ainda na fase de consolidação de sua teoria, propor um teste à Dona Maria, uma senhora de idade, analfabeta, camponesa, muito amável e que trabalhava em sua casa como cozinheira. Relata Freire (1980, p. 49-50): “Olha, Maria, eu procuro uma maneira nova de ensinar a ler aos que não sabem e tenho necessidade da sua ajuda. Você quer ajudar-me?’ Ela aceitou. Levei-a à minha biblioteca e projetei um desenho com um menino e abaixo do desenho estava escrita a palavra ‘menino’. Perguntei-lhe: ‘Maria, o que é isso?’ E ela: ‘um menino’. Projetei outro desenho com o mesmo menino, mas ortograficamente ‘menino’ estava escrito sem a sílaba do meio (‘meno’, em lugar de menino). Perguntei-lhe: ‘Maria, falta alguma coisa?’ Ela me disse: ‘Oh, sim, falta o do meio.’ Sorrindo, mostrei-lhe outro desenho com um menino, mas com a palavra escrita sem a última sílaba (somente ‘meni’), e lhe perguntei outra vez: ‘Falta algo?’ ‘Sim, o final.’ Discutimos cerca de uns 15 minutos sobre as diferentes possibilidades com menino, meno, nino, meni etc., e em

Pelas próprias interrogativas propostas aos alfabetizandos, já é possível perceber que havia um grande diferencial entre a proposta teórica de Freire e as outras propostas de alfabetização utilizadas na época, como, por exemplo, existentes nas cartilhas destinadas a este fim. E, por falar em cartilhas, Freire, conforme alerta Gadotti (1989), leu várias delas, inclusive até de outros países, para poder tecer uma crítica coerente referente ao tipo de trabalho proposto pelas mesmas. Ao explorar tal material, percebeu que estas não continham um princípio básico: faltava-lhes o ato de criação do conhecimento. Freire se perguntava se um trabalhador ou uma trabalhadora conseguiria aprender a ler e a escrever realmente, depois de uma longa jornada de trabalho, com frases do tipo *Eva viu a uva*. Quem seria Eva? Esses trabalhadores e essas trabalhadoras conheciam alguma Eva? Já haviam comido alguma uva? Quem teria plantado as videiras de onde havia sido colhida esta uva? A que condições de trabalho essas trabalhadoras e esses trabalhadores eram submetidos? – estes eram apenas alguns dos questionamentos que Freire colocava ao material produzido naquela época, o qual era disponibilizado para o trabalho com os adultos. Era este tipo de trabalho, promovido pelo material existente, que o educador Freire se negava a praticar, pois o mesmo não levaria a nenhum lugar, ou melhor, deixaria homens e mulheres no mesmo lugar, imersos em uma cultura alienante.

Para combater o problema anunciado, no qual a alfabetização era vista como um processo mecânico, Freire pensou e colocou em prática uma teoria capaz de transformar a realidade através da alfabetização. Neste sentido, tomo a fala do educador ao expor os objetivos da sua perspectiva teórico-metodológica:

cada ocasião ela descobria a parte da palavra que faltava. Por fim, me disse: ‘Estou cansada. É muito interessante, mas estou cansada,’ Podia trabalhar, realmente, o dia todo e, sem dúvida, depois de dez ou quinze minutos de um exercício intelectual, cansava-se. É compreensível. Ao terminar perguntou-me: ‘Você acredita que pude ajudá-lo?’ Respondi-lhe: ‘Sim, ajudou-me muito, porque mudou minha maneira de pensar.’ E ela: ‘Obrigada.’ É formidável o poder do amor. Deixou então minha biblioteca, para voltar cinco minutos depois com uma xícara de café. Quando me vi sozinho, voltei a pensar em minha primeira hipótese em função desta experiência. Descobri que faltava desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, e não como eu pensava antes. Creio que tudo isto é um bom exemplo para mostrar como é preciso refletir, constantemente, e mudar o rumo da investigação em que estamos comprometidos. Assim, com este simples caso de Maria, me convenci de que era necessário proceder de outro modo, que faltava desafiar a consciência crítica, desde o começo. Alguns dias depois, comecei a trabalhar com um grupo de cinco homens, mas, desta vez, desafiando-os de maneira crítica, desde o começo”. O relato feito por Freire antecedeu a experiência realizada no Círculo de Cultura Dona Olegarinha. Merece destaque no mesmo as reflexões de Freire diante da conversa construída com Dona Maria como, por exemplo, a importância do diálogo problematizador ao longo do processo de alfabetização mediando a tomada da consciência crítica frente à situação apresentada/refletida.

Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1999a, p. 112).

Transformar a alfabetização em um permanente processo de busca, de criação, de admiração, de tomada da consciência crítica³⁴ e de nomeação do

³⁴ Freire esclarece que existem estados da consciência. O primeiro destes é o da *intransitividade*. A utilização do termo intransitividade refere-se à “noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro” (FREIRE, 2007a, p. 39). Neste estado da consciência há “uma espécie de quase compromisso com a realidade. A consciência intransitiva, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem. Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade. A intransitividade produz uma consciência mágica” (FREIRE, 2007a, p. 39). Ainda no que tange a consciência intransitiva é salutar destacar que as respostas aos desafios postos se dão através de ações mágicas uma vez que a compreensão destes desafios é mágica. Entretanto, se “uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica” (FREIRE, 2007a, p. 39). A consciência mágica, destaco ainda, “não chega a acreditar-se ‘superior aos fatos, dominando-os de fora’, nem ‘se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada’. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade” (FREIRE, 1999a, p. 113-114). Freire, ao tratar da consciência mágica, afirma que é “próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE, 1999a, p. 114). Como observa Freire “para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação” (FREIRE, 1999a, p. 114). A ação do homem e da mulher será correspondente à forma como estes captam a realidade, se sua captação é crítica, sua ação será crítica, se sua maneira de compreender a realidade é ingênua, sua ação também será. E, ao falar sobre a consciência ingênua, creio ser importante destacar algumas características da mesma. Freire, na obra *Educação e mudança*, enumera nove particularidades desta consciência: “1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais. 2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens. 3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática. 4. Subestima o homem simples. 5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas. 6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. Curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais. 7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo. 8. Apresenta fortes compreensões mágicas. 9. Diz que a realidade é estática e não mutável” (FREIRE, 2007a, p. 40). Diante dos estados de consciência anteriormente apresentados, a grande busca da mulher e do homem deve ser pela superação dos mesmos para que estes possam chegar à consciência crítica a qual está integrada à realidade. “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’” (FREIRE, 1999a, p. 113). Assim como na consciência ingênua, Freire aponta características próprias da consciência crítica, sendo elas: “1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as

mundo e, com efeito, de transformação do mesmo foi o caminho pelo qual Freire se prontificou a construir.

O caminho proposto por Freire está alicerçado em três etapas: *Etapa de investigação*; *Etapa de tematização* e *Etapa de problematização*. Na etapa de investigação acontece a “descoberta do universo vocabular, em que são levantadas **palavras e temas geradores** relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizandos e do grupo social a que eles pertencem” (GADOTTI, 1989, p. 39). É, neste momento, que há, por parte dos animadores dos Círculos de Cultura, a apreensão do mundo da vida³⁵ daqueles que estão se inserindo no processo de alfabetização. Já na etapa de tematização “são codificados e decodificados os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social” (GADOTTI, 1989, p. 39). Por fim, conforme Gadotti (1989, p. 40), na etapa de problematização:

aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema. 2. Reconhece que a realidade é mutável. 3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. 4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. 5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. 6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca. 9. Ama o diálogo, nutre-se dele. 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 2007a, p. 40-41). A caminhada em busca da tomada da consciência crítica não é automática. Ela acontece somente “com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 2007a, p. 39).

³⁵ Conforme Azevedo, Pereira e Oliveira (2009, p. 4): “O conceito *mundo da vida* utilizado por Freire é inspirado em Husserl, criador do método fenomenológico. Para Husserl existe a distinção entre a consciência e sua relação com o objeto, que é encontrada nas *Investigações Lógicas*, ponto de partida para a fenomenologia. O método fenomenológico inicial, constituído por um movimento reflexivo é, antes de tudo, uma tentativa de questionar os pressupostos ou alcançar uma ausência de pressupostos. As *Investigações Lógicas* têm um caráter de inauguração, de introdução à fenomenologia, por exemplo: a ausência de pressupostos é, posteriormente, reconhecida e caracterizada nas *Meditações Cartesianas* como o método da redução. São muitas as contribuições das *Investigações Lógicas*, e muitos temas filosóficos são desenvolvidos, entre eles, o significado. Com a ausência de pressupostos, Husserl impõe a necessidade de um método científico para a filosofia que obrigue a uma reflexão radical sobre os procedimentos adequados para o pensamento filosófico, onde a subjetividade é o ponto de apoio necessário para o saber. Um objeto não existe sem consciência e nem a consciência sem o objeto, a consciência de algo é definida como intencionalidade. A experiência do mundo ocorre no interior da consciência do sujeito husserliano. Seu método corrobora para as inquietações da época e traz as vivências e experiências do cotidiano, do mundo da vida – do sujeito histórico-cultural. Sua posição reflete sua crítica frente à ciência da época”. Martini (2007, p. 271) complementa a afirmação anterior dizendo que “para Freire o mundo da vida coincide com o estar com o outro, participando de uma mesma cultura de uma mesma língua, de um momento histórico que precisamos interpretar, realizando uma inserção consciente e crítica nessa realidade. Podemos, assim, constatar que Freire imaginou e pôs em prática uma verdadeira Pedagogia da Comunicação, cujo ponto de partida se dá a partir do construto fenomenológico ‘mundo da vida’ como realidade linguisticizada, em que o alfabetizando irá aprender, pela própria palavra-mundo, a dizer a sua palavra”.

Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos à hominização³⁶. Saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política. O objetivo final do método é a conscientização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na **práxis transformadora**, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente.

Os alfabetizados diante do encontro verdadeiro com a realidade, inserindo-se no processo de permanente indagação/problematização e de (re)conhecimento de si e do outro, de suas vivências, das condições históricas em que se situam e das possibilidades, também históricas, de superação das situações desumanizadoras que se apresentam em seu cotidiano, caminham em direção da construção de conhecimentos como também da libertação autêntica³⁷ já que o ato de aprender “faz parte do ato de se libertar, de se humanizar” (GADOTTI, 1989, p. 38).

Ainda neste movimento de expor detalhadamente a perspectiva teórico-metodológica de Freire, tomo as palavras do autor, expressas na obra *Conscientização*, na qual o mesmo aponta as cinco fases de elaboração e de aplicação da teoria³⁸:

Primeira fase: a "descoberta do universo vocabular" dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional. Esta fase dá resultados muito enriquecedores para a equipe de educadores, não somente pelas relações que se estabelecem, como pelo conteúdo, freqüentemente insuspeitável, da linguagem popular. Os contatos revelam ansiedade, frustração, desconfiança, e também esperança, força, participação. [...] Segunda fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular. Esta seleção deve ser submetida aos seguintes critérios: a) O da riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade

³⁶ A hominização é a “etapa de evolução do mundo em que surgem o homem e a mulher, ou seja, em que surge a capacidade de refletir e atuar sobre a realidade para transformá-la” (GADOTTI, 1989, p. 40).

³⁷ Ao falar sobre a temática libertação, Freire (1999d, p. 35-67) afirma que esta “é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. [...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

³⁸ É importante “esclarecer que o desenvolvimento do método apresentado é apenas um roteiro possível, inexistindo, na proposta de Freire, por tratar-se de um método dialético, uma seqüência rígida e inflexível ou leis metodológicas absolutas” (GADOTTI, 1989, p. 32).

crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política... [...] *Terceira fase*: A terceira fase é a criação de situações existenciais³⁹ típicas do grupo com o qual se trabalha. Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se. [...] *Quarta fase*: A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa. *Quinta fase*: Consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Uma vez elaborado o material, em forma de diapositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização (FREIRE, 1980, p. 42-44).

Tanto a exposição realizada por Gadotti como esta feita por Freire trazem à tona os principais movimentos da perspectiva teórico-metodológica de Freire. Nestas, é possível observar que, a partir das vivências do cotidiano de mulheres e de homens, são extraídos os temas relevantes para serem, futuramente, problematizados, colocados em um intenso movimento de pergunta, o qual contribui para a conscientização que “é mais que uma simples tomada de consciência” (FREIRE, 1980, p. 90), pois a mesma é o empoderamento da consciência crítica numa relação íntima com a ação transformadora, já que ela também é práxis.

Neste caminho construído por Freire, os temas conscientização⁴⁰ e mudança se constituem como pilares da perspectiva teórico-metodológica freiriana⁴¹. Gadotti, no prefácio da obra *Educação e Mudança* de Freire, evidencia esta asserção:

³⁹ A título de uma melhor compreensão sobre as situações existenciais codificadas, as quais subsidiavam as discussões em torno do conceito cultura, sugiro observar os quadros pintados originalmente por Francisco Brenand. Estes quadros encontram-se publicados em: BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.107-115. Como declarou Freire (1999a, p. 131), no livro *Educação como prática da liberdade*, as obras pintadas inicialmente por Brenand, anos mais tarde, foram reproduzidas por Vicente de Abreu uma vez que os originais foram tomados. Os quadros reproduzidos por Abreu podem ser visualizados em: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a. p.132-151.

⁴⁰ Em razão do termo *conscientização* estar muito enraizado dentro da teoria de Freire, muitos pensam que este tenha sido cunhado pelo autor em questão. Contudo, conforme o próprio Freire explica na obra *Conscientização*, o vocábulo foi criado pela equipe de educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em meados de 1964. Faziam parte daquele grupo o filósofo Álvaro Pinto e o educador Guerreiro. Freire, no livro já citado, dá um relevante depoimento em relação ao contato inicial que teve com o termo: “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário” (FREIRE, 1980, p. 25).

⁴¹ Ainda no que concerne a discussão sobre as bases *conscientização* e *mudança*, dentro da perspectiva teórico-metodológica de Freire, é interessante observar o prólogo escrito pela equipe do

[...] ao lado da *conscientização*, a *mudança* é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire (GADOTTI, 2007, p. 10).

O próprio Freire, na obra *Conscientização*, faz uma afirmação que aprofunda a declaração de Gadotti:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p. 26).

É pelo caminho da conscientização, que mulheres e homens, ao distanciarem-se da realidade objetivada para admirá-la, se munem de subsídios para fundamentar suas ações em busca da transformação da realidade opressora por uma realidade humanizada e humanizante. A conscientização implica mudança de percepção.

Por isso repetimos que esta mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar

Instituto Oecuménique au Service du Développement des Peuples – INODEP –, na obra *Conscientização*, no qual são citadas linhas de investigação provenientes da teoria freiriana. Estas linhas de investigação também asseveram a respeito da íntima relação entre *conscientização* e *mudança* na fundamentação da teoria metodológica de Freire. Torna-se pertinente também, neste sentido, atentar para a própria construção da palavra *conscientização*. Separando a mesma em duas partes, é possível perceber que ela é composta por *consciência* (crítica) e *ação*, implicando, desta maneira, em um movimento de mudança, de transformação.

“aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais. A mudança da percepção distorcida do mundo pela conscientização é algo mais que a tomada de consciência, que pode inclusive ser ingênua. Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o *papel* do trabalhador social que optou pela mudança (FREIRE, 2007a, p. 60).

No processo de conscientização para a mudança, a partir da denúncia firmada na reflexão crítica da realidade, há um compromisso assumido entre homens e mulheres que deste movimento participam. Há o compromisso que tem como anúncio uma realidade em que estes se reconheçam como tais e que possam, por sua vez, existirem em sua plenitude. Contudo, cabe destacar, que este processo não se constrói em finitudes, pelo contrário, ele é um movimento contínuo, que está sempre dando-se uma vez que a “conscientização que ocorre como processo num dado momento deve continuar no que se segue, em que a realidade transformada assume um novo perfil” (FREIRE, 1981, p. 95). Foi por este caminho, e não outro, que Freire sustentou o processo de alfabetização de adultos em tantos lugares deste mundo, caminho este em que mulheres e homens dizem a sua palavra e desmitologizam a realidade baseados na coragem, na ousadia e na criticidade, para construírem, diante de uma ação transformadora, uma outra realidade. Homens e mulheres ao caminharem em comunhão, em busca da humanização do mundo, constroem a sua própria humanização. A alfabetização, para Freire, só teria sentido se fosse firmada neste movimento. E, ao construir toda esta perspectiva teórico-metodológica, Freire não contribuiu somente para a fundamentação de um outro olhar acerca da alfabetização, ele concebeu uma teoria capaz de problematizar diferentes contextos e, nesse sentido, fornecer-lhes, enquanto possibilidade histórica e concreta, um outro caminho, diferente do que costumeiramente homens e mulheres vêm percorrendo.

3 Escola pública e experiência profissional: (des)caminhos (re)construídos através da memória

*“Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim”.*

Caçador de Mim, de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão

Começo minha escrita, neste capítulo, pela música *Caçador de Mim*, de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão, por acreditar que esta apresenta uma reflexão interessante: traz à tona a história do ser humano através do resgate de si, da *caçada* da própria vida e das vivências nela construídas. Tomando como base, desta forma, o tema da obra em questão, busco referendar o propósito deste ensaio. E, ao promover o resgate das minhas vivências na escola, através da memória, pretendo ainda discutir de que forma o fato de narrar-se contribui para o refletir criticamente sobre a realidade.

No que tange à proposição em questão, penso que o fato do ser humano, ao buscar ler atentamente suas vivências e pôr-se a refletir sobre elas, conhece melhor

a si mesmo. Dito de outra forma: ao investigarmos, em nossa memória, tudo aquilo que vivemos, os momentos marcantes que nos acompanham por toda nossa existência, abrimos a possibilidade de compreendermos por que nos constituímos da forma que somos. Neste direcionamento, (re)visitar as vivências construídas ao longo da vida e nos diferentes contextos nos quais se inscrevem permite entender o que nos move no percurso da existência e, nesta perspectiva, somos cada vez mais conhecedores de nós mesmos. Quando conseguimos desvelar aquilo que nos toca, que aguça o nosso sensível, afluamos. Penso que seja como o renascer, mas não deixando de lado o anteriormente vivido. Renascemos constituídos de tudo aquilo que vivenciamos, que precedeu este renascimento. Contudo, agora, as vivências não são mais tão simples quanto eram pois passam a ser, neste momento, experiências haja vista que estão envoltas pela reflexão. Ao falar sobre a narrativa de si, que engloba também a relação do eu com o outro, como projeto de autoconhecimento, no campo da formação de professores, dentro da proposta Colcha de Retalhos, Rosito (2008, p. 1) declara:

A História tecida em Retalho, proposta como atividade de autoconhecimento, na perspectiva mitohermenêutica, revela a formação de professores como algo construído que reverbera no eu-outro, no diálogo entre imagem e conceito, como campo de umidade e aridez. Demonstra a narrativa como elemento universal na constituição do eu-sujeito. A história do sujeito singular carrega consigo a História da Humanidade. Mergulhar no mundo da narrativa de si é mergulhar na História para desvelar a existência do eu com o outro por meio do imaginário, o mito, a arte, os movimentos da cultura e da saga humana.

Ao trilharmos por esta experiência de percebermos como nos constituímos como educadores, mais precisamente, compreendemos o porquê de nossas inquietudes. Desta forma, torna-se evidente que, antes da realização de uma investigação, o primeiro movimento a ser feito pelo pesquisador é a pesquisa de si para, adiante, o desenvolvimento daquela. Talvez nesta perspectiva reside um dos grandes desafios das pesquisas em educação: provocar, nos pesquisadores, a reflexão sobre o processo de formação enquanto seres que experienciam.

Dialogo/comungo ainda com Rosito (2008, p. 2) quando assevera que ao “[...] tecer a história do eu no retalho significa tocar na vivência da autoria”. Neste momento, compreendemos como somos e por que somos o que somos, nos tornamos sujeitos/autores de nossa própria vida, e não meros espectadores dela.

Diante do anteriormente apresentado, me proponho a discutir sobre a relevância de um memorial como instrumento potencializador de uma problematização acerca da experiência profissional. Desenvolvida esta caminhada, apresento as minhas primeiras memórias sobre a escola pública, para, adiante, dar visibilidade à minha trajetória profissional nesta instituição formal de educação procurando, neste movimento, trazer elementos que subsidiarão a reflexão que será desenvolvida no próximo capítulo.

3.1 Sobre memória, narrativa escrita e experiência⁴²: apontamentos balizadores na construção de um memorial

É comum em editais de seleção aos cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação, por exemplo, a entrega, por parte do candidato, de um memorial no qual este relata fatos importantes de sua vida pessoal e profissional.

Mas, que finalidade aqueles que organizam tais seleções têm com esta exigência? O que realmente contribui para o selecionador e a selecionadora conhecerem os percursos pessoais e profissionais trilhados pelo candidato e pela candidata? Ao trazer estas interrogativas para o bojo desta discussão pretendo chegar a outra questão: Para que serve um memorial? O que é realmente um memorial? Quais os pressupostos que engendram esta escrita?

Ao refletir sobre todos estes questionamentos, penso que uma obra que disserta, em grande parte, sobre os mesmos é a escrita por Magda Soares intitulada *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. Este escrito de Magda Soares corresponde ao memorial por ela feito quando, em 1981, concorreu a uma vaga no concurso para professora titular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Já em suas palavras iniciais acerca das exigências constantes no edital de seleção a autora declara:

Pedem-me um *memorial*: devo contar o que fui, o que foi; explicar o passado. Mas, antes de explicar o passado, é preciso explicar o presente, *este* presente: por que atender a um edital que convida à inscrição a concurso de professor titular? Quero, antes de tudo, responder a essa pergunta, porque acredito que é pelo presente que se explica o passado – o

⁴² A ideia de fazer uma discussão sobre as contribuições da memória, da narrativa escrita e da experiência na construção de um memorial tem o objetivo de apontar em que medida tais categorias embasam a escrita reflexiva deste. Não almejo, desta forma, conceituar o que sejam uma ou outra, uma vez que existe uma vasta bibliografia que realiza este fim de forma substantiva.

acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados (SOARES, 1991, p. 21-22).

Nesta declaração de Magda Soares um ponto merece destaque especial: o fato de pensar a escrita de um memorial como processo de entrelaçamento entre presente e passado. Em uma leitura apressada, logo quando é mencionada a escrita de um memorial, o sujeito pensa em uma descrição do passado, somente dele, o que é um erro. Quando alguém busca narrar suas memórias parte do presente, das suas vivências atuais, ligando este tempo ao passado, ao já vivido.

Um pouco adiante do excerto anteriormente citado na obra de Magda Soares, a autora se apoia em Marx, a partir de sua declaração de que a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2003a, p. 254). Soares explica o porquê de sua referência a Marx:

A analogia serve a Marx para demonstrar como a compreensão da sociedade burguesa, organização social mais complexa e desenvolvida, permite compreender as estruturas sociais que a antecedem. Tomo emprestada a analogia para dizer que a compreensão do ato acadêmico que agora pratico é a chave para a compreensão do passado, que só pode ser avaliado a partir de seus efeitos. [...] Explico, pois, os efeitos para que por eles em seguida se possa avaliar o passado que os causou (SOARES, 1991, p. 22).

Torna-se interessante esse jogo existente entre passado e presente justamente porque é dialético. Passado e presente, no diálogo proposto pela memória, não se inscrevem dentro de um movimento linear. Ao contrário, no desenvolver da discussão sobre a memória, ambos alternam-se no jogo dialogal. Nesse sentido, uma importante afirmação feita por Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (2004), e que comprova o anteriormente defendido, é que o passado não é apenas o que antecede o presente, mas é a fonte deste tempo atual. Ainda no que concerne este diálogo entre passado e presente é salutar observar que na “lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora” (SOARES, 1991, p. 37). Bosi também compartilha desta concepção:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A

memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2004, p. 47).

Embora, em uma percepção imediata, acredite-se que o passado seja um tempo morto e estático, na realidade, em uma reflexão profunda, o que acontece é justamente o oposto, como bem argumenta Galeano (1999, p. 216): “O tempo que foi continua pulsando, vivo, dentro do tempo que é, ainda que o tempo que é não o queira ou não o saiba”. E assim, passado e presente, presente e passado, pela memória, quando esta é convocada, traz à tona lembranças que puxam outras lembranças e se estas “às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição” (BOSI, 2004, p. 39). Uma reconstituição que pode ser realizada por meio da narrativa escrita, pelo sujeito-memoralista, conforme intitula Soares (2004). E, neste caminho que vai se constituindo, o objetivo de voltar ao passado “é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais” (BOSI, 2004, p. 76).

Dialogando com a afirmação de Bosi (2004), tomo emprestadas as palavras de Magda Soares (1991, p. 40) quando afirma:

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo, pois; interpreto.*

Tal procedimento ocorre porque o “homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 2007a, p. 61). Desta forma, a partir da reflexão sobre as vivências que homens e mulheres constroem e reconstróem em diferentes espaços e tempos surgem possibilidades de fazer e refazer a própria história. Ao tomar consciência disto, mulheres e homens caminham em busca da reflexão crítica sobre seus atos e objetivam, por conseguinte, a constituição de um compromisso na direção da transformação.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 2007a, p. 17).

Assim, como afirma Freire (2007a, p. 30), quando “o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. E, ao realizar tal tarefa, pode transformar a realidade objetivada uma vez que quanto “mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (FREIRE, 1980, p. 33).

É diante desta leitura apontada por Freire, sobre a importância de uma reflexão crítica sobre a existência de mulheres e homens, que se assenta a relevância de um memorial.

Uma escritura que pretenda ser considerada como tal deve buscar esta reflexão crítica sobre a história de seus autores e, diante desta, alicerçar caminhos possíveis e transformadores para estes sujeitos. Mesmo que, em um primeiro momento, o memorial tenha como um de seus objetivos inaugurar uma reflexão sobre o presente diante da substância do passado, ele objetiva também ser o mote propulsor da construção consciente de um futuro. Passado, presente e futuro são tempos que dialogam, ao mesmo instante, no decorrer de um memorial. Neste sentido, não há linhas claras e divisórias que separem estes tempos no transcorrer da escrita de um memorial.

Ao trazer as contribuições deste instrumento para uma ampla reflexão sobre as vivências de homens e de mulheres, busco tematizar aqui o que Marie-Christine Josso chama de experiência. Em sua obra *Experiências de Vida e Formação*, Josso (2004, p. 48) diferencia vivência de experiência:

Nos meus cursos tentei estabelecer esta distinção que acabou por fazer mais ou menos o seguinte percurso: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Partindo da mesma esteira de argumentação, Rosito (2007, p. 99) afirma que as “vivências, quando narradas, transformam-se em experiências, o que provoca a consciência das escolhas e decisões”. Refletir criticamente sobre nossas vivências é transformá-las em experiências. Uma vez estas experiências construídas, possibilidades de um novo vir-a-ser do sujeito emergem.

No caminhar de uma pretensa caracterização do que seja um memorial, gostaria de chamar atenção também sobre a relação entre memória e narrativa escrita.

Ao falar sobre memória, é interessante observar a sucinta descrição histórica, mitológica e filosófica realizada por Raphael Samuel (1997, p. 41-42):

A memória, de acordo com os gregos antigos, era pré-condição do pensamento humano. Mnemosine, a deusa da memória, era também a deusa da sabedoria, a mãe das musas (concebida nas noites que passara com Zeus no Monte Helicon), e, portanto, em última análise, a progenitora de todas as artes e ciências, entre elas a história (Clio era uma de suas nove filhas). Pelo mesmo padrão, a mnemônica, a ciência da recordação supostamente descoberta pelo poeta Simônides de Ceos, era a base do processo de aprendizagem. Aristóteles deu-lhe um lugar não menos privilegiado nas disciplinas do pensamento. Ele distinguiu entre a memória consciente e a inconsciente, chamando a primeira – a memória que vem espontaneamente para a superfície – *mneme*; e a segunda, o ato deliberado de lembrar, *anamnesis*. O que Frances Yates, a primeira historiadora da memória, chamou *A arte da memória* foi recuperado integralmente pelos romanos. Para Santo Agostinho, no fim do Império, assim como antes, para Cícero, a memória era a mãe de todas as pedagogias e a *fons et origo* do pensamento. Numa bem conhecida passagem das *Confissões*, ele a compara a um “vasto vestíbulo” ou “palácio” no qual “se encontra todo o tesouro de nossa percepção e experiência”. A arte da memória foi revivida pelos escolásticos medievais (há uma afirmação a respeito fundamentada em Santo Tomás de Aquino); e conheceu um último grande florescimento na Renascença, quando proporcionou um alicerce oculto (afirma Frances Yates) tanto para a arte como para a ciência.

Diante do relato acima, é possível perceber o valor atribuído à memória, por exemplo, na filosofia. Filósofos como Santo Agostinho e Rousseau fizeram uso dela em suas obras *Confissões* e Aristóteles, por sua vez, em seu escrito intitulado *Poética*.

Aproveitando a menção feita por Samuel à obra *Confissões*, de Santo Agostinho, na qual ele coteja memória a um palácio, cito um trecho constante no escrito em questão:

Chego aos campos e vastos palácios da memória onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie. Aí está também escondido tudo o que pensamos, quer aumentando quer diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram. Enfim, jaz aí tudo o que se lhes entregou e depôs, se é que o esquecimento ainda o não absorveu e sepultou (SANTO AGOSTINHO, 1973, p. 200).

A ideia expressa pelo filósofo Santo Agostinho contribui ricamente para a ampliação de uma discussão acerca da memória. Conceber a memória como um lugar vasto, coberto por imagens, por sentimentos os mais diversos e pelo paradoxo existente entre o lembrar e o esquecer, propicia compreender a relevância deste tema e da sua força motriz para uma indagação sobre quem fomos, somos e como,

a partir desta questão, queremos ser. Sendo assim, no despertar da memória, mulheres e homens lançam-se em uma nova caminhada. Como assevera Galeano (1999, p. 217):

A memória desperta é contraditória, como nós. Nunca está quieta e, conosco, vai mudando. Não nasceu para âncora. Tem, antes, a vocação da catapulta. Quer ser ponto de partida, não de chegada. Não renega a nostalgia, mas prefere a esperança, seu perigo, sua intempérie. Acreditavam os gregos que a memória era irmã do tempo e do mar, e não se enganavam.

As palavras de Galeano comprovam o que anteriormente foi afirmado: a memória constitui-se como fonte concreta que possibilita uma reflexão sobre quem foi, é e poderá vir-a-ser o sujeito. Partindo do trabalho com a memória, o sujeito depara-se com diversas lembranças constituídas por situações formadoras. Estas situações revelam encontros e desencontros destes sujeitos através de sua existência pelo mundo, promovem ainda um pensar sobre a forma como se constituíram estes sujeitos e, por conseguinte, dão visibilidade aos achados desta reflexão.

Trabalhar com as lembranças armazenadas na memória e realizar uma reflexão consistente sobre elas não é tarefa fácil, pois é necessário ter muito cuidado ao lidar com as mesmas.

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 2004, p. 81).

Ao agir, com esta cautela quando do resgate destas lembranças que estão adormecidas na memória, o sujeito confronta-se com vivências construídas em diferentes lugares pelos quais passou. Família, escola e local de trabalho são alguns destes lugares significativos que marcam a vida do sujeito. Por entender que este sujeito transita por diversos grupos é que Maurice Halbwachs, sociólogo francês pertencente à escola durkheimiana, declarou que memória individual e memória coletiva estão interligadas. Partindo desta concepção teórica, Bosi (2004, p. 413) afirma:

Para Halbwachs, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista:

pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

Uma lembrança transportada ao presente, para ser alvo de uma reflexão, traz consigo outras tantas lembranças que com ela se relacionam.

Existem, diante das concepções metodológicas que trabalham com a memória, diversas formas de trazê-las ao plano da reflexão. Uma destas formas é a narrativa escrita.

Narrar é uma experiência humana de se comunicar consigo e com o outro. Conforme Sabbag (2007, p. 26-27):

No mecanismo da convivência humana, contamos e recontamos, criamos e recriamos nossas experiências, materializando em palavras aquilo que de certa forma já vivemos no terreno da ação. Tendo por foco a narrativa escrita, esta pressupõe também um momento de compartilhar, não importando se a ocasião para isso é prevista ou não no ato da escrita. O que se sabe é que haverá um interlocutor, alguém que nos lerá em algum momento. Para narrar, recorre-se à memória. A memória sinaliza o pós-fato, registra o fato acontecido, de onde pode-se extrair que a memória humana é o centro emissor das narrativas e, como tal, o documentário da história do ser humano.[...] No processo de elaboração da narrativa escrita, memória e reflexão são funções privilegiadamente solicitadas já que a capacidade simbólica, representativa do ser humano é que dá a tônica do conteúdo.

Assim como Sabbag, Cunha (1997), em seu artigo *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*, discute a importância deste instrumento para a reflexão do sujeito sobre sua trajetória e sobre os novos significados a ela atribuídos quando este se utiliza de tal recurso.

Compartilhando desta mesma ideia sobre narrativa e o ato da escrita, Alarcão (2008, p. 52-53) comenta:

O acto de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. O acento que hoje se coloca no sujeito cognoscente revalorizou as narrativas como estratégias epistémicas. Enquanto adultos, as situações por nós vividas constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão. [...] As narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento.

Frente à discussão empreendida, utilizar a narrativa escrita como estratégia de rememorar lembranças significativas que constituem o sujeito ao longo de suas incursões *no* e *com* mundo é construir a possibilidade concreta de uma reflexão sobre quem é realmente este sujeito e qual é a realidade que o circunda para, a partir daí, anunciar a construção de um novo sujeito e de uma outra realidade.

3.2 Escola pública e experiência profissional: princípios constituintes de uma reflexão

3.2.1 O começo da caminhada: primeiras aproximações com o mundo da escola

Marques faz uma afirmação que acredito ser de extrema necessidade transcrevê-la neste texto, pois ela contempla a importância do lugar no qual se encontra o pesquisador em relação à investigação que desenvolve e, desta forma, esclarece ao leitor e à leitora o porquê da mesma. Diz Marques (2001, p. 21): “Faz parte, então, da questão do começo, juntamente com a definição de seu problema e hipótese de trabalho, a clara percepção do lugar social em que situa o pesquisador-que-escreve”. Sendo assim, começo, a partir das minhas memórias, a contar um pouco da minha história de vida e da história de meus pais, dos meus tempos-espacos de formação para, em um outro momento, narrar a minha trajetória profissional na escola pública.

Nasci e vivi grande parte da minha vida no município de Piratini⁴³/RS. Meus pais encontraram algumas dificuldades, ao longo de suas vidas, até conseguirem viver em melhores condições e, desta forma, darem a mim e ao meu irmão uma vida com maior qualidade. Muitas vezes, sou surpreendido com suas histórias de

⁴³ O nome Piratini (ou Piratinim), o mesmo nome do rio que nasce neste município, é originário do Tupi Guarani e significa *peixe barulhento – pira* (peixe) e *tinim* (barulho). Segundo Vargas e Barcelos (2003, p. 32): “Piratini teve seu povoamento iniciado em 1789 com a chegada de quarenta e oito casais oriundos do arquipélago dos Açores. Cada um dos açorianos recebeu um lote de terras de sua Majestade Fidelíssima, Dona Maria I, rainha de Portugal, por ordem de Dom Luiz de Vasconcelos e Silva, Vice-rei do Brasil, com condições de ali residirem e trabalharem”. Piratini está localizado na Zona Sul do Estado Rio Grande do Sul, a uma distância de 100 km de Pelotas e a 347 km de Porto Alegre. Com 221 anos, o município tem uma população de aproximadamente 21.200 habitantes em uma área territorial de 3.561 km². Piratini é reconhecido no Estado do Rio Grande do Sul como a Capital Farroupilha em razão de ter sido a primeira e a última sede do Governo Farroupilha durante a Guerra dos Farrapos (1835-1845). Conserva, no centro da cidade, grande parte do casario da época da revolta.

trabalho e sofrimento na infância. Minha mãe, até hoje, guarda a mágoa de não ter tido a oportunidade de ser professora, em razão das dificuldades financeiras, e meu pai, a tristeza de ter largado o colégio devido ao fato de ser o irmão mais velho e, com a morte de seu pai, ter que assumir o sustento da família composta por sete pessoas. Ouvi-os falar destas e de outras dificuldades enfrentadas, por um lado, me deixa extremamente triste e, por outro, com uma grande responsabilidade⁴⁴ de construir, ainda que de forma muito humilde, um lugar melhor para todos nós vivermos. Com suas histórias, também percebo o quanto as relações sociais são baseadas na exploração e na desumanização. Acredito que, enquanto seres humanos, deveríamos sempre pautar nossas vidas pelo bem comum.

Retomo novamente a história dos meus pais. Minha mãe sempre trabalhou como empregada doméstica e meu pai como pedreiro e como peão em fazendas. Em razão do trabalho do meu pai ser quase sempre na zona rural, tivemos que nos mudar algumas vezes. Sendo assim, trocava de escola com certa frequência. Durante o Ensino Fundamental, estudei em quatro escolas diferentes. Mesmo tendo este problema de mudar de escola, nunca tive dificuldades com o estudo, somente em fazer amizades já que, devido às mudanças e à minha timidez, elas eram escassas. Estudei sempre em escola pública, certamente também reside neste fato o meu interesse constante em pensar uma outra realidade possível para ela, uma realidade que contemple uma educação realmente de qualidade, pois os educandos e as educandas das classes populares, que nela estudam, precisam urgentemente de uma educação que atenda tal propósito.

Terminado o Ensino Fundamental, queria fazer o exame de seleção para a Escola Técnica Federal de Pelotas⁴⁵. O que me levava a esta escolha não era nenhuma aptidão por algum dos cursos lá oferecidos, mas sim a oportunidade de um bom emprego que surgia para aqueles que lá estudavam. Numa sociedade capitalista, que valoriza o *ter* e não o *ser*, esta, na minha visão da época, era a única forma que eu tinha de me inserir em um contexto que vislumbrasse um futuro melhor para mim e para a minha família. Era a oportunidade de deixar de ser *proletário* e

⁴⁴ Ao comentar sobre *responsabilidade*, cito Berten (2004, p. 110): “A responsabilidade pode [...] ser concebida como um modo de ‘responder’: ‘responder a’. Somos hoje interpelados e convocados a dar uma resposta ética às tarefas às quais nos confronta o mundo moderno. Esta responsabilidade é em primeiro lugar uma responsabilidade humana”.

⁴⁵ Hoje, Instituto Federal Sul-rio-grandense.

passar a ser *um pequeno burguês*⁴⁶. Contudo, não pude fazer o teste porque não teria como pagar o transporte para deslocar-me de Piratini até Pelotas. As condições financeiras eram o grande empecilho para a realização de tal objetivo.

Sendo assim, fiz a inscrição para o Curso do Magistério⁴⁷ no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde. Inicia-se, a partir deste momento, a minha formação e trajetória profissional na escola pública⁴⁸.

3.2.2 A experiência profissional de um educador (re)construída: bases para a problematização sobre a escola pública hoje

Na época, a escolha pelo Curso do Magistério foi motivada, além da impossibilidade anterior, pelo fato de que este era profissionalizante e dar-me-ia a oportunidade de conseguir um emprego posteriormente. Encaixava-me perfeitamente no título da Terceira Carta escrita por Freire no livro *Professora sim, tia não: Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade*⁴⁹. Era assim que me sentia. Estava em um curso que não havia escolhido (minha mãe fez minha matrícula no último dia para tal – eu estava em dúvida entre Magistério e Técnico em Contabilidade) e frustrado mais uma vez por não conseguir estudar onde queria. Contudo, passado algum tempo, havia o desencadeamento do que se sucedia todas as vezes: um processo de acomodação frente à realidade social. Em meio a este relato, encontro Karl Marx ao falar sobre as condições materiais e como estas acabam por direcionar a história de homens e de mulheres.

Em 1997, mesmo ano em que Paulo Freire veio a falecer, comecei a fazer o Curso do Magistério. Como sempre procurei dedicar-me ao máximo a tudo o que faço, tirava boas notas, mas não via muita identificação com o curso. Já em 1998, o quadro começou a mudar um pouco pois eu estava superando a grande timidez que

⁴⁶ Frente a esta declaração, tomo a contribuição de Freire ao afirmar que ao estarem imersos na realidade opressiva, os oprimidos não possuem a consciência de que são, de fato, oprimidos. O que desejam, neste sentido, é a inversão de pólos: de oprimidos passarem a ser opressores. Nesta situação, cabe destacar ainda que “os oprimidos não vêem ao ‘homem novo’ como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores” (FREIRE, 1980, p. 58).

⁴⁷ Atualmente, Curso Normal.

⁴⁸ Embora que o principal foco do debate neste escrito seja a minha experiência profissional na escola pública, farei esta discussão atrelada à minha formação profissional já que estas aconteceram concomitantemente.

⁴⁹ Contudo, atualmente, a partir de uma reflexão mais acurada sobre o exposto, concordo com Freire (1998b, p. 48) quando diz: “Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim”.

me era peculiar e começava a gostar do curso. O encanto com o Magistério surgiu mesmo quando estava no 3º ano, em 1999, com as aulas práticas.

Como o critério de escolha das turmas para o estágio obedecia à média das notas dos três anos de Curso, e como fui o primeiro a fazer a escolha, optei por realizar o estágio com uma 3ª Série na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Inácia Machado da Silveira. Muito empolgado, começava, assim, em março de 2000, o estágio do curso. Foi um período muito importante, cheio de descobertas, de responsabilidade com o fazer docente, de alegrias, de decepções, de incertezas, mas, sobretudo, de muitas aprendizagens com os educandos com os quais trabalhava. Aprendi muito mais com eles do que eles comigo.

A turma era composta de 26 educandos, alguns repetindo a mesma série, outros estudando por obrigação em vista da lei, alguns com pais presentes e muitos com pais ausentes. Não falo *ausentes* somente na falta do pai e da mãe em casa, mas, sobretudo, na presença ausente, aquela que é a pior de todas pois a pessoa está ali e é como se ela não estivesse. Foi um dos primeiros grandes problemas que enfrentei como educador.

Busquei, ao longo dos cinco meses do estágio, realizar um trabalho diversificado. Agora, se eu pudesse voltar atrás, tentaria fazer muitas coisas as quais eu não fiz provocado pelo medo e faria outras de uma nova forma. De certo modo, acredito que o trabalho realizado deixou uma semente, não muito forte, mas ainda assim, uma semente. Um outro ponto que gostaria de destacar neste período foi a confirmação de que esta era a profissão que eu tinha escolhido. Dialogo com Freire, neste momento, a partir de sua afirmação:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos [...] com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1998b, p. 47).

Durante o estágio, compreendi quão sério era o ato de educar e educar-se. O quanto eles e elas carregariam para sempre em suas vidas tudo o que fosse falado, silenciado, escutado, aprendido e visto nas quatro paredes daquela sala de aula. Assim, entendi o que era *compromisso ético* com as crianças. Não porque

alguém me disse que deveríamos sempre pautar nossas ações na ética, mas sim porque eu vivenciei este *compromisso ético* em sala de aula, junto com essas meninas e esses meninos.

Terminado o estágio, fiquei o restante do ano sem estudar. Cheguei a cogitar a possibilidade de fazer um curso pré-vestibular naquele ano. No entanto, as dificuldades financeiras novamente impediram-me de fazê-lo.

No ano seguinte (2001), enquanto procurava um emprego fixo para poder custear um cursinho e a passagem de ônibus para estudar em Pelotas, trabalhava como revendedor de salgadinhos em Piratini de uma padaria de Pelotas. Infelizmente, o que eu ganhava de comissão era muito pouco e não comportava os gastos. Resolvi, então, fazer o Curso de Técnico em Contabilidade no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde. Em junho deste mesmo ano, fui selecionado para um estágio do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Para poder fazer este estágio, eu precisaria continuar estudando em uma escola pública. Sendo assim, adia por mais um tempo, o sonho de realizar um Curso Superior. Fiquei neste estágio durante um ano e meio, ganhava um salário mínimo e trabalhava em uma escola de educação infantil num total de quarenta horas semanais. Foi outra experiência profissional significativa em minha trajetória. Apesar de não ter, no começo, nenhum conhecimento teórico sobre educação infantil, procurei realizar um bom trabalho. Foi nesta época que percebi o quanto é importante a afetividade e o querer bem os educandos⁵⁰. Atualmente, consigo ter uma relação muito mais afetiva com meus educandos e minhas educandas graças a este tempo em que trabalhei com turmas de Educação Infantil.

No ano de 2002, como não poderia ainda fazer nenhum cursinho pré-vestibular devido ao estágio do CIEE e com o objetivo de continuar minha formação, iniciei o Curso de Complementação do Magistério – Habilitação em Educação Infantil no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde. Foi neste curso que li, pela primeira vez, uma obra de Freire⁵¹. Neste mesmo ano ainda, acabei inscrevendo-me

⁵⁰ Freire (2007b, p. 141), ao falar sobre o tema, comenta que esta “abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*”.

⁵¹ O livro lido foi *Pedagogia da Autonomia*. Frente a esta experiência, quando penso nestes tempos-espacos de leituras nos Cursos de Formação, fico às vezes apreensivo quanto as poucas obras que são oferecidas aos educandos e às educandas. A teoria, por mais que venha se debatendo a sua

para um Curso Superior de Pedagogia para Professores Leigos, assim chamado pela responsável das inscrições, que seria promovido pela UFPel, em Canguçu. Entretanto, minha inscrição não foi aceita porque eu não era do quadro efetivo dos professores do município de Piratini.

Em dezembro de 2002, acabou o tempo do meu estágio e fiquei novamente desempregado. Resolvi tentar vestibular para Letras na UFPel. Consegui as apostilas de uma amiga que fazia cursinho pré-vestibular e comecei a estudar em casa. Fiquei em 26º lugar para o curso de Letras – Habilitação em Inglês e Literatura de Língua Inglesa (eram 25 vagas para o Curso). Mesmo não ficando na primeira chamada entre os classificados, estava eufórico e ansioso pela segunda chamada, já fazia planos de procurar um emprego na cidade de Pelotas para conseguir cursar a licenciatura. Neste meio tempo, entre a primeira e a segunda chamadas do vestibular do Curso de Letras, fui nomeado, em um concurso, como professor, para uma escola em Canguçu. Sendo assim, agora seria possível inscrever-me para o Curso de Pedagogia da UFPel que começava em 2003, neste município. Aproveitei a oportunidade e fiz a minha inscrição. Antes de sair o resultado do vestibular para a Pedagogia, saiu a segunda chamada para o Curso de Letras. Havia três vagas. Cheguei a fazer a minha matrícula, mas tornou-se inviável realizar o curso por ter que trabalhar no interior de Canguçu à tarde e o curso ser no mesmo horário em Pelotas. Graças a Deus, fui aprovado no vestibular para o curso de Pedagogia do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul - PEFPS⁵². Começava, enfim, a realizar o sonho de fazer um Curso Superior na área da educação. Em 25 de abril de 2003, no auditório da E. E. E. F. Irmãos Andradas, em Canguçu, dava início a uma caminhada que iria até o dia 27 de janeiro de 2007, no Ginásio Municipal Conrado Ernani Bento, também em Canguçu, onde houve a Colação de Grau do Curso. Tenho grandes saudades deste período da graduação. Saudades das amizades, dos momentos de

importância, ainda ocupa um lugar de pouco crédito, como se fosse algo desnecessário e que somente a prática pela prática (uma prática vazia, diga-se de passagem, carente de intenções transformadoras) fosse o único objetivo da formação.

⁵² Para um conhecimento maior acerca do PEFPS, sugiro a leitura do livro *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas*, publicado em 2006. Neste livro, os educadores que participaram ministrando aulas no Programa Especial contam a história deste projeto e de como o mesmo era organizado. O Programa Especial durou onze anos, tendo a sua última turma de alunos-professores formada em 2006, turma esta da qual eu participei como aluno-professor.

reflexão em conjunto sobre nossas práticas, do fortalecimento de nossa esperança na escola, da descoberta de muitos autores e de suas teorias.

Durante os três primeiros anos de curso, trabalhava somente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco, localizada na Santa Clara – 1º Distrito de Canguçu. Eu saía todos os dias às 07h15min de Piratini e retornava às 19h30min. Percorria de ônibus um total de 60 km diários. Pude, nesta escola, trabalhar muito do que aprendia no Curso de Pedagogia.

No ano de 2004, fiz o estágio do Curso de Complementação do Magistério – Habilitação em Educação Infantil. Neste, tive a oportunidade de trabalhar com o Berçário, o Maternal e a Pré-escola. Foi outra experiência marcante na minha trajetória profissional.

Depois de três anos trabalhando somente na E. E. E. F. Joaquim Nabuco, em 2006, fui nomeado, como professor, para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Inácia Machado da Silveira, na cidade de Piratini, a mesma onde eu havia feito meu estágio do Curso do Magistério. Iniciava outro período de muita reflexão e de estudos, visto que eu teria uma 1ª Série. Seria a primeira vez que eu trabalharia com tal série, pois sempre trabalhara com 3ª ou 4ª Séries. Era uma turma que exigia muito estudo da minha parte diante dos vários fatores que surgiram durante o trabalho pedagógico: indisciplina, dificuldades de aprendizagem, processo de alfabetização, entre outros. Acredito que as adversidades nos desacomodam e nos fazem ir em busca. Foi isso que eu tentei fazer! Entre alguns momentos marcantes deste período, lembro-me de um especial: foi quando fiquei parado em sala de aula observando um educando ler um texto que havíamos produzido coletivamente. Foi inesquecível! Talvez, um dos melhores momentos da minha vida! Alguém descobrindo o mundo das letras, da leitura e eu lá, fazendo parte daquele momento mágico! Nessa época ainda, tomei mais conhecimento sobre as bases epistemológicas do Método de Alfabetização de Adultos, de Freire, haja vista que procurei organizar o trabalho de alfabetização realizado com as crianças a partir de palavras geradoras.

Realizei, nesta Escola, o Projeto de Investigação-Ação intitulado *Participação dos Pais na Escola*. O mesmo surgiu mediante a problemática que me parecia mais evidente: *a ausência das famílias dos educandos e das educandas na escola*. Pude fazer muitas reflexões durante a realização deste, já que a temática era também discutida/refletida durante o VI, VII e VIII semestres do Curso de

Pedagogia. Realizamos, eu e os pais dos meus educandos e das minhas educandas, um *Círculo de Encontros* (tal formato de reunião estava embasado na proposta de Freire dos *Círculos de Cultura*, principalmente através da postura dialógica que se pretendia dar aos encontros). Discutimos questões como limites, disciplina, importância do Círculo de Pais e Mestres e do Conselho Escolar de uma escola, alfabetização, valores e educação ambiental⁵³. Foi uma tentativa de trazê-los para a escola e tornarem-se realmente parte dela. Acredito que avançamos muito em nossa relação, a partir deste projeto.

No ano de 2007, percebendo que, para entender a escola como um todo, seria necessário ampliar meus conhecimentos a respeito da gestão escolar, resolvi fazer Especialização em Pedagogia Gestora: Ênfase em Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Esta contribuiu, não somente para a minha compreensão sobre o papel do gestor escolar, como também me possibilitou refletir sobre questões que interferem no cotidiano da escola, como por exemplo, a avaliação e o currículo. Ainda neste ano de 2007, devido a um remanejamento de educadores que a 5ª CRE fez na E. E. E. F. Professora Inácia Machado da Silveira, e em virtude de eu ter sido o último educador do currículo a ingressar nesta escola, fui transferido para o Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, também na cidade de Piratini. Foi uma mudança difícil por ter que deixar a turma que eu tinha, uma 1ª série, mas ao mesmo tempo desafiadora, porque eu iria trabalhar no Instituto onde estive muitos anos como estudante. Voltava ao local onde estudei a maior parte da minha vida, agora como educador.

Em 2007, ainda, com o objetivo de avançar meus estudos na área da Filosofia, cursei, como aluno especial junto ao PPGE/FaE/UFPe⁵⁴, duas disciplinas as quais tinham como matrizes teóricas Marx e Freire. Na primeira disciplina que fiz, *Seminário Avançado: Marx e Freire*, pude aprofundar meus estudos sobre estes dois autores e dialogar com suas teorias. Meu artigo final para a conclusão da disciplina foi intitulado *Diálogo entre os Métodos de Marx e Freire e aplicação destes na compreensão da escola atual*⁵⁵. No segundo semestre deste mesmo ano, cursei a Disciplina *Diferentes leituras acerca da biobibliografia de Paulo Freire*. Durante o período em que a cursava, realizava também o Curso de Especialização em

⁵³ As temáticas foram escolhidas pelos próprios pais.

⁵⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

⁵⁵ Foi a partir deste artigo que surgiu o projeto inicial que provocou a realização desta pesquisa.

Pedagogia Gestora. Desta forma, a pesquisa que realizei, tanto na disciplina quanto na especialização, foi a partir da categoria *esperança* em Freire. Esta pesquisa foi concluída com o título: A esperança em Freire e sua contribuição para uma escola pública-popular de qualidade. Busquei, nessa investigação, a raiz da categoria *esperança* nas obras de Freire e confrontei, posteriormente, a mesma com o cotidiano de uma escola situada na periferia de Pelotas a fim de perceber se a *esperança*, como categoria em Freire, estaria presente nesta instituição escolar.

E hoje, depois de uma pequena caminhada, encontro-me pesquisando a escola pública a partir das perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire.

Nesse percurso de formação e trajetória profissional, percebo que há um afastamento, por parte dos educadores, da teoria. Já ouvi de colegas a seguinte expressão: “Chega de estudarmos Freire, temos que discutir práticas, técnicas para dar aula”. Que se discutam práticas, desde que façamos esta discussão a partir de uma reflexão teórica. Existe, diante do quadro anunciado, a consolidação de um praticismo que assola cada vez mais a escola pública. Neste sentido, conforme Frigotto (1996, p. 178), a “perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática”⁵⁶. Charlot (2006, p. 11) também acrescenta ao debate afirmando que:

É preciso sair dessa pseudo-oposição entre teoria e prática, e da idéia, a meu ver falsa, de um debate “entre a teoria e a prática”. Na verdade, aquilo que o prático opõe à teoria, não é, como ele acredita, sua prática, e sim seu *discurso* sobre sua prática.

Acaba se tornando ausente, desta forma, uma reflexão crítica dos educadores sobre suas práticas e esta postura propicia, por conseguinte, a cristalização de ações que favorecem a conservação do modelo de escola pública que temos hoje.

Percebo ainda, em muitas escolas, no que tange às relações entre os diversos grupos que compõem a comunidade escolar a inexistência de uma postura dialógica entre os professores e entre a gestão escolar com as demais pessoas que

⁵⁶ Sobre a reflexão em questão, cabe destacar uma outra afirmação de Frigotto (1996, p. 95): “Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa”.

compõem a mesma. Quando falo em diálogo, não digo falar para o outro, mas me refiro a falar com o outro, como afirma Freire (1999c, 118-120):

O diálogo, na verdade, não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso. [...] Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenece no isolamento.

Esta postura dialógica é necessária, sem dúvida alguma, nas relações dentro e fora da escola.

Há que se chamar atenção, também, sobre o fato de que em nossas escolas há uma compartimentalização dos grupos que as compõem. É como se cada grupo fosse uma parte que, por sua vez, não se conectasse as outras. Como exemplo, posso mencionar o seguinte embate existente entre professores e as famílias dos educandos. Os professores reclamam que os pais não participam da vida escolar de seus filhos, o que acontece em muitos casos. Os pais, por sua vez, dizem que não há espaço para participação deles na escola, o que não deixa de ser uma grande verdade. Quando a escola propõe a inclusão dos pais no contexto escolar, esta se dá, na maioria das vezes, de forma subordinada. Oliveira (2004, p. 23) caracterizou esta forma de exclusão de um grupo para, posteriormente, inseri-lo dentro de um sistema de *inclusão subordinada*. É o que acontece nas escolas, no que diz respeito à participação das famílias neste espaço: elas podem participar da escola, desde que seja de acordo com o papel que a escola lhes oferece, dentro de funções pré-estabelecidas. Sendo assim, há um embate que prejudica uma relação harmoniosa e realmente de qualidade entre família e escola⁵⁷.

Outros dois pontos que também gostaria de destacar, diante do resgate dessas minhas memórias profissionais, são em relação ao *currículo* e à *avaliação*, importantes partes da escola que, em determinados momentos, recebem uma atenção especial, em outros, são tratados com insignificância, sem nenhuma reflexão em torno da relação de um para com o outro e estes diante das outras partes que compõem o todo chamado escola. Não existe nenhum olhar reflexivo

⁵⁷ Contraindo-se a esta relação nada saudável entre a escola e a comunidade que a circunda, Freire afirma que os projetos que tenham como objetivo *mudar realmente a cara da escola*, devem, necessariamente, como uma de suas ações, “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc” (FREIRE, 1995a, p. 35). De acordo com a afirmação exposta, fica evidente que todos devem ter vez e voz nas discussões sobre os melhores caminhos a serem percorridos pela escola pública.

sobre a relevância destes dois componentes e as possibilidades que estes apresentam, por um lado, como potencializadores de uma educação escolar de qualidade, ou, por outro ângulo, de manutenção da realidade escolar apresentada.

Ao apresentar estas referências sobre a escola pública hoje, penso que a realidade que se apresenta é problemática. Além dos fatos que mencionei⁵⁸, outras situações, também graves, acontecem todos os dias dentro do ambiente escolar: salas de aula e móveis são depredados; paredes são usadas como meio de expressão de sentimentos negativos e de demonstração de total descaso com a coisa pública, são algumas, dentre das inúmeras situações, que já presenciei ou já tive a infelicidade de saber que ocorrem não tão distantes de mim. Essas barreiras que citei anteriormente, Paulo Freire denominaria de situações-limites⁵⁹.

O que posso afirmar, neste momento é que, infelizmente, uma onda de desencanto compromete a maioria das escolas. Gentili e Alencar (2002, p. 11-18) declaram que:

“Desencanto”, com toda sua densidade trágica, talvez seja uma boa palavra para definir os tempos que nos cabem viver. “Desencanto” significa desilusão, perda de expectativas, decepção. [...] O campo educacional, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar que as coisas, dentro da escola não vão bem. [...] A escola está mudando para continuar sendo a mesma.

O desencanto, como colocam os autores anteriormente citados, aproxima-se, em algum momento, do que Freire chamaria de *desesperança*. Freire (1999c, p. 11) diz que a desesperança e o desespero são “conseqüência e razão de ser da inação ou do imobilismo”. E complementa ainda esta declaração ao afirmar:

⁵⁸ Ao dissertar sobre as relações existentes no ambiente escolar, sobre avaliação e currículo, por exemplo, não pretendo tematizar estas questões teoricamente visto que muitos autores já realizaram este trabalho plenamente. Ao trazer as mesmas para a discussão proposta, busco refletir sobre a necessidade de compreendê-las dentro de uma relação dialética e que, por conseguinte, à medida que as analiso criticamente, construo a possibilidade de um novo vir-a-ser da escola pública.

⁵⁹ Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 179) as situações-limites para Freire são as “barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos. Diante dessas barreiras, pode unir a esperança com a prática e agir para que a situação se modifique ou simplesmente se deixar levar pela desesperança. Para enfrentar as situações-limites são necessários os chamados ‘atos-limites’, termo usado por Paulo Freire para designar as atitudes assumidas a fim de se romper com as situações-limites. Estes atos-limites são necessários para que se possa atingir o ‘inédito-viável’, ou seja, algo novo, tantas vezes sonhado e que, através da práxis, pode se tornar realidade”.

A desesperança é a negação da esperança [...] É preciso ficar claro que a desesperança não é a maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da esperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que por “n” razões se tornou desesperançado (FREIRE, 2007b, 72-73).

Diante deste quadro de *desesperança*⁶⁰, muitos tendem a se acomodar, outros procuram firmemente agir e reagir contra esta situação.

A escola e a educação, no Brasil, não vão bem⁶¹! A constatação de Rodrigues (2007, p. 18) exemplifica bem o que acabo de afirmar: “A Escola e a Educação Pública no país têm, até então⁶², servido a uma minoria da população e não têm contribuído de forma satisfatória para o favorecimento de uma sociedade que corresponda aos ideais da cidadania”. E acrescenta dizendo que:

[...] o caráter da formação do homem enquanto um transformador da sociedade, em prol da busca da igualdade de direitos e do respeito mútuo, é relegado a um segundo plano se considerarmos que a educação brasileira, ao contrário, difunde os ideais economicistas da ordem capitalista (RODRIGUES, 2007, p. 18).

Embora concordando com Rodrigues, não posso ser conivente com tal quadro. Movido pela esperança crítica de que a realidade apresentada na escola pública possa ser transformada, busco, no diálogo com as perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire refletir profundamente sobre o que está posto e, diante desta discussão promovida, potencializar a construção de um outro caminho.

⁶⁰ Ao declarar que a escola pública hoje se configura como um lugar que nega a esperança, me apoio, para fazer tal afirmação, no fato de que o que acontece na realidade da mesma em pouco favorece a construção de uma sociedade humanizadora, justa e democrática. Tendo este horizonte de sociedade como objetivo para a educação escolar, acredito que esta instituição, na hodiernidade, legítima, através de suas ações, a desesperança.

⁶¹ Embora compreendendo que uma discussão em torno da questão se a escola está ou não em crise seria importante diante do contexto desta pesquisa, penso que para a realização plena de tal investimento implicaria em um tempo maior de duração da investigação desenvolvida. Sendo assim, reservo tal debate para um outro estágio do estudo aqui apresentado.

⁶² O termo *até então*, empregado pela autora, refere-se ao início do século XXI.

4 O caminho teórico em diálogo com a caminhada profissional: desafios e possibilidades na construção de uma outra escola pública

*“Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma idéia vale uma vida...”*

*Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança...*

*Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol...*

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho...*

*Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou...*

*Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol...”*

Enquanto Houver Sol, de Sérgio Britto

A escolha pela música *Enquanto Houver Sol*, de autoria de Sérgio Brito, um dos integrantes do grupo Titãs, não se deu por acaso. Ao refletir atentamente sobre a letra desta canção, é possível observar nela a caminhada histórica de mulheres e homens enquanto seres da esperança. Ao longo dos percursos transcorridos no

decorrer da existência, por vezes, lidamos com o medo, com a desesperança e com a falta de direção. Contudo, ao nos constituirmos como seres da esperança, também vivemos a trajetória inversa: dialogamos com a coragem e com a busca de caminhos possíveis diante dos rumos equivocadamente escolhidos ou impostos.

Perante estas palavras iniciais, e movido pela esperança crítica, como declarei no capítulo anterior, acredito que a realidade atual da escola pública pode ser transformada através de ações que busquem a construção de um espaço escolar-público de maior (e melhor) qualidade, no qual a educação não seja um instrumento utilizado como forma de controle das pessoas e, neste sentido, atendendo à lógica desumana, segregatória e injusta do modelo capitalista. Acredito em uma educação que reafirme a esperança, aquela que tanto Freire proclamou⁶³ e que tenho a certeza de que também moveu Marx ao longo da vida, anseio por uma educação que contribua para a construção do pensamento crítico de nossos educandos e nossas educandas, desejo uma educação que tenha como objetivo humanizar e que, por conseguinte, ofereça espaço para que mulheres e homens se reconheçam e ajam como tais. É por sonhar⁶⁴, com esta educação sendo

⁶³ Sobre a categoria esperança, na teoria de Freire, muitas obras e passagens merecem atenção. Destaco, entre estas, uma muito especial, constante no livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, na qual Freire fala, ainda que sucintamente, sobre o tema: “Não quero dizer, porém, que, porque sou esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo [...], é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desdереça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero” (FREIRE, 1999c, p. 10-11). Ao tomar emprestadas estas palavras de Freire, não objetivei conceituar sistematicamente a categoria esperança para o autor em questão, uma vez que já realizei esta tarefa em outra pesquisa. Desejei, sim, ilustrar que sem uma esperança crítica, e neste sentido Freire argumenta a favor, a caminhada histórica de homens e mulheres *pelo* e *com* o mundo não se traduz em um movimento em busca da transformação e da humanização.

⁶⁴ De acordo com Freire (1999b, p. 86): “é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço a caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender como caminhar e, em caminhando,

desenvolvida na escola pública, que busquei traçar este diálogo entre a minha experiência profissional e as perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire. Logo, tendo este futuro como horizonte, há, no presente, muito trabalho a realizar para se chegar até ele.

O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente. O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender [...]. O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia (FREIRE, 1998a, 45).

Portanto, ao caminhar em direção a este futuro, exponho, a seguir, dois movimentos do estudo que buscam fundamentar as bases para esta caminhada. O primeiro movimento pretende responder a uma pergunta que se torna natural diante de uma pesquisa: Em que medida a investigação produzida contribui para a ação profissional do pesquisador/sujeito que a realiza? Neste sentido, trago a relevância da *práxis*, como princípio emergente, na relação pesquisa-pesquisador. Na constituição de tal discussão, penso que o constante refletir sobre o agir seja uma das maiores contribuições, oferecidas pelo estudo, para o meu novo vir-a-ser profissional na escola pública. Desenvolvido este debate, me desloco para responder uma outra questão, igualmente importante e necessária, diante deste contexto de pesquisa: Qual o possível poder de generalização que a investigação oferece ao campo das pesquisas em educação, especialmente, àquelas que se relacionam à escola pública? Com efeito, apresento os contributos das perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire para um olhar dialético e conscientizador sobre o espaço escolar-público buscando, com este intento, contribuir para a organização de um novo projeto de escola pública.

reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho. Fora do sonho possível, da viabilidade do sonho, é que não é possível [...] pensar, nem atuar em termos de mudança e transformação”. Acredito que a edificação de uma outra escola pública não acontecerá de uma hora para outra. Projetar e realizar a construção de um espaço escolar-público, fundamentado em uma perspectiva que contribua para uma educação de qualidade, levará certo tempo. No decorrer deste percurso, muitos desafios e empecilhos surgirão, caminhos deverão ser escolhidos e rupturas necessitarão ser instaladas. Contudo, somente caminhando, dentro da ideia da viabilidade do sonho, será possível construir uma nova escola pública. Freire já advertia que *o caminho se faz caminhando*. Portanto, há que se caminhar, pois, na espera vã, nenhuma mudança ocorrerá.

4.1 A *práxis* como contribuição emergente na relação pesquisa-pesquisador

Indagar-se sobre as contribuições da pesquisa na vida profissional, por exemplo, do pesquisador se torna uma discussão natural no âmbito de um estudo haja vista que nenhuma investigação se constrói distante do contexto concreto daquele que a realiza. Diante do exposto e dos autores que embasam este estudo, a discussão sobre um tema se constituiu emergente na relação pesquisa-pesquisador/pesquisador-pesquisa. Embora sendo esta investigação pautada em uma metodologia filosófica, os elementos que problematizam a escola pública, um dos focos centrais do debate desenvolvido, são extraídos da minha experiência profissional neste espaço escolar-público. Tendo todas estas considerações em torno do tema, penso que o movimento desenvolvido pela *práxis* se configura como uma das grandes contribuições da pesquisa para o meu novo vir-a-ser profissional na escola pública.

Tanto Marx como Freire trazem, como uma das problematizações centrais em suas obras, a importância da *práxis* no processo de transformação revolucionária da realidade social.

Seguindo os passos de Marx, no decorrer de sua exposição intitulada *Teses sobre Feuerbach*, o filósofo chama atenção para o fato de que a filosofia/teoria deve caminhar ao lado da prática. Na tese VIII, ele declara: “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o praticismo, encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2000, p. 110). Percorrendo a mesma linha de raciocínio, na Tese XI, Marx diz que os filósofos interpretaram o mundo de diversas formas, contudo era chegada a hora de transformá-lo⁶⁵. As posições defendidas por Marx buscam combater uma ideia equivocada, que perdura ainda hoje, de que teoria e prática são movimentos que se dão longe um do outro⁶⁶.

A união dialética entre prática e teoria, a *práxis* efetivamente construída, contribui para a transformação de realidades que não estão fomentando processos

⁶⁵ Conforme Vásquez (1977, p. 125), a partir de seus estudos em Marx, se “a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação. Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se”.

⁶⁶ Esta separação entre teoria e prática é algo, até os dias de hoje, constante dentro das escolas. Ao longo destes anos de profissão presenciei conversas entre educadores nas quais a teoria é desprezada pelo fato de não se apresentar como técnica. Desta forma o discurso atribuído à prática é que ela, por si só, se sustenta. Esta maneira ingênua de pensar a prática contribui para a existência de uma educação cada vez mais alienada e opressora.

humanizadores. A práxis torna consciente o estar sendo de mulheres e homens no contexto no qual estão inseridos. E esta leitura da importância da práxis na elaboração de um movimento humano transformador ganha um novo status frente aos estudos de Marx e às contribuições dadas por este autor.

Com Marx, o problema da praxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ, 1977, p. 117).

Seguindo o mesmo princípio epistemológico apontado por Marx, Konder (1992, p. 115) comenta:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Compreendendo a práxis como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, homens e mulheres comprometem-se com a transformação de sua realidade. E isto se torna possível diante da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Neste sentido, a práxis contribui para o processo de conscientização já que não é possível chegar a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p. 92).

Freire, em várias passagens da entrevista⁶⁷ concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, no ano de 1973, fala sobre o tema da práxis. Em um destes momentos, afirma:

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como

⁶⁷ A entrevista em questão teve como título *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire* e a mesma se encontra publicada na obra *Ação cultural para a liberdade*.

condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p. 134).

A práxis, nas palavras de Freire, é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano. Ainda no que tange à temática aqui debatida, em outra passagem da mesma entrevista, Freire (1981, p. 135) argumenta:

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, “tomando distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto.

Tomando as ideias apresentadas, é possível afirmar que a práxis, enquanto movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, configura-se como um necessário componente dentro do contexto profissional desempenhado pelo educador. Afirmaria ainda, em torno deste debate, que se educadores e educadoras desejam a transformação do atual modelo de escola pública, o caminho pelo qual devem construir esta busca não pode se dar fora da práxis, longe do constante e dialético processo de ação e reflexão ou ainda distante do diálogo permanente entre teoria e prática.

4.2 Mirando um pouco além: contributos das perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e de Paulo Freire na construção de uma outra escola pública⁶⁸

A escola pública atual passa por um momento crítico⁶⁹, principalmente se tivermos como horizonte um espaço público-escolar diferente do modelo vigente. Frente ao quadro delineado, dois caminhos se apresentam: cruzarmos os braços e persistirmos na marcha alienada habitual, realizando o nosso trabalho, enquanto educadores, como se nada pudesse ser feito (embora, muitas vezes, teçamos nossas queixas⁷⁰ diante da atual sistemática da escola pública) ou arregaçarmos as mangas, como no dito popular, e buscarmos elaborar um projeto de escola pública consciente de suas limitações e possibilidades, mas, substancialmente, capaz de fomentar a construção de uma educação realmente de qualidade, que favoreça o surgimento de um novo modelo de sociedade.

Portanto, ao perceber esta situação, emerge a necessidade de construir uma ampla reflexão sobre a escola pública e a educação por ela oferecida. De acordo

⁶⁸ Neste item, revisito e amplio uma parte do texto apresentado no artigo *Diálogos entre Marx, Freire e Freinet: conhecendo a escola que temos e construindo a escola que queremos*, o qual se encontra publicado na *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v.13, n.2, p.31-38, jul./dez. 2008. O escrito, nesta revista publicado, fazia parte do projeto inicial com o qual me inscrevi para a seleção ao Curso de Mestrado em 2007.

⁶⁹ Segundo Freire (1995a, p. 51): “A escola pública não anda bem, não porque faça parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e insinua que é”. Para o autor, um dos fatores que contribui para que esta situação esteja da forma como está diz respeito ao fato de que há um descaso das classes dominantes para com a mesma. Contudo, Freire atenta para que os educadores e as educadoras progressistas lutem pela escola pública e por sua melhoria. Em outra obra, frente ao exposto, também declara: “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 1998b, p. 49).

⁷⁰ Sobre a função da queixa, como lubrificante da ação paralisante e inibidora do pensamento a qual, por sua vez, acarreta na ausência de intenções transformadoras frente ao quadro crítico apresentado, torna-se interessante observar as considerações tecidas por Alicia Fernández na obra *A mulher escondida na professora*. Para a autora: “Nós, os seres humanos, recorreremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. Trabalhando em escolas em diferentes lugares e espaços, tenho observado como muitas professoras usam a queixa para descrever ou para fazer uma suposta análise de sua realidade” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 107). Neste sentido, há uma armadilha que aprisiona quem se utiliza deste recurso diante de uma situação problemática. Fernández (1994, p. 107) declara que: “A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza”. Ainda no que circunda o tema, é pertinente destacar que a “queixa promove, em quem a faz, a permanência, e até o fortalecimento, da situação que a origina” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 112).

com Figueiredo (2009, p. 19): “A educação desenvolvida nas escolas públicas está a merecer uma reflexão, um repensar das ações em busca de novos caminhos”.

Contudo, mesmo sabendo que a educação escolar não tem potencializado a construção de sujeitos críticos, criativos e capazes de tomarem a história nas próprias mãos, acredito ainda que tudo isso pode ser transformado se a escola for capaz de fazer sua autocrítica, por meio de uma reflexão radical, rigorosa e global, instaurando mudanças profundas que promovam sua reorganização.

De acordo com Dermeval Saviani (1986, p. 28) o “AIE⁷¹ escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”. E mais do que simplesmente sua criação, permanece, ainda hoje, a serviço da manutenção da ordem burguesa. Sua paralisação é importante. Interessa à burguesia manter a escola como está, pois assim ela não formará seres pensantes e, principalmente, indignados, capazes de buscar mudanças radicais no cenário que ora se apresenta⁷².

Na atual sistemática escolar, o importante é formar força de trabalho para quem detém os meios de produção. Ghiggi (2002, p. 84) afirma que o “modelo implantado põe a escola a serviço da formação para o mercado, forma(ta)ndo trabalhadores que se entregam e se integram às suas leis”. E Guareschi (2003, p. 99), sintetizando a teoria de Louis Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado, recorda que a “escola faz parte da superestrutura, que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção”. É possível compreender, nesse sentido, a função da escola dentro do capitalismo.

Outro ponto que merece ser destacado, frente à conjuntura apresentada, é “a força da cultura do silêncio no escopo escolar” (GRABAUSKA e BASTOS, 2006,

⁷¹ Aparelho Ideológico de Estado.

⁷² Contrapondo-se a este movimento instituído, Arroyo (2002, p. 64) afirma que a “escola e nossa prática docente não tem que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo. Esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca. Quanto mais conheço as escolas, mais percebo que muitos profissionais estão indo além. Não reproduzem, no tempo de escola, a desumanização de outros tempos, das estruturas sociais. Muitos professores(as) se perguntam que é possível fazer na escola em termos de recuperar a humanidade que tão cedo lhes é roubada e negada. Nos tornamos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas”. Registraria, perante a afirmação de Arroyo, que o trabalho a ser desenvolvido para se chegar até este objetivo demandará tempo, comprometimento, perseverança e enfrentamento crítico diante das situações adversas que se apresentarão ao longo da caminhada.

p. 84). Este silêncio impera sobre todas as relações que se estabelecem no interior da escola, como também no seu entorno.

Diante do que se apresenta, o que fazer? Como organizar uma proposta de ação que promova rupturas em relação às amarras que impedem a escola de se libertar e, a partir deste momento, promover uma educação de qualidade⁷³? Como conhecer a escola em sua totalidade? O que é realmente a realidade⁷⁴ escolar?

Questionamentos não faltam frente à temática exposta. E pô-los na discussão é princípio fundante porque “*constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade” (FREIRE, 2007b, p. 77). Em relação aos questionamentos, que todos temos, as respostas podem ser buscadas por meio de um estudo profundo sobre perspectivas metodológicas distintas, porém possivelmente intercomplementares. Neste sentido, proponho colocar em discussão as perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire, não só em razão de sua relevância e rigorosidade mas, especialmente, pela produtividade que delas posso extrair. Os importantes princípios que as norteiam contribuem para fundamentar os contextos contemporâneos de pesquisa em educação.

Partindo da perspectiva teórico-metodológica de Marx, compreendo que qualquer todo orgânico, à primeira vista, ou seja, observado imediatamente, sem um estudo detalhado, aparece como uma abstração e não como o concreto que se quer apreender. Assim, quando se busca compreender a escola, sem uma análise detalhada de todas as relações que nela se estabelecem, sem perceber os grupos que a formam, as partes que a compõem, se está falando de pura abstração. Por isso é necessário atentar que:

⁷³ Enguita (1997) afirma que a palavra *qualidade* tornou-se uma expressão da moda sendo usada em diferentes contextos e com diversas intenções. A partir de suas colocações, e, principalmente, refletindo sobre elas, gostaria de registrar que uma educação de qualidade, a qual tanto me referi ao longo deste estudo, se assenta em uma perspectiva de humanização, de formação do pensamento crítico diante das mais variadas situações da vida e, neste sentido, favorece a construção plena da cidadania enquanto movimento capaz de levar os seres humanos a se tornarem sujeitos no desenvolvimento da história.

⁷⁴ Ao tratar sobre a temática realidade, é importante observar a consideração de Kosik (1976, p. 43), no que concerne a discussão: “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?”. Dialogando neste sentido, Gadotti (1991, p. 9) assevera que quanto “melhor conhecermos uma realidade, maiores serão nossas chances de melhorá-la”. Desta forma, ao conhecer realmente a realidade em que sustenta a escola pública favorecerá a possibilidade de construção de um espaço escolar-público de maior qualidade.

[...] na determinação de cada categoria é preciso, necessariamente, fazer implicar toda a rede de reflexão, uma vez que o que caracteriza a realidade é justamente o fato de que as categorias que possibilitam o acesso a ela determinam-se mutuamente e suportam-se umas às outras (OLIVEIRA, 1997, p. 118).

A possibilidade de apreensão do conhecimento sobre o que é, verdadeiramente, a escola passa pelo processo de análise de todas as partes que a compõem e de todas as relações que se estabelecem no interior destas e de cada uma com as demais. Esta análise não ocorre justapondo todas as partes, mas sim, compreendendo-as dentro de uma lógica dialética. Nesse sentido, somente com o movimento de análise, acompanhado pelo movimento contrário, o de síntese, é possível apreender a escola em sua concretude. Parafraseando a afirmação de Marx, em torno do concreto, poderia afirmar que a escola somente atingirá tal status quando a analisarmos como a *síntese de muitas determinações*, ou seja, a *unidade da diversidade*. A propósito da presente discussão, tomo as palavras de Kosik (1976, p. 50) sobre o movimento desenvolvido na dialética da totalidade concreta⁷⁵:

Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. Ao contrário do conhecimento sistemático (que procede por via somatória) do racionalismo e do empirismo – conhecimento que se move de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos ulteriores -, o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

⁷⁵ Kosik, no tratamento dado sobre a matéria da dialética da totalidade concreta, faz uma relevante advertência. Afirma o autor: “A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade” (KOSIK, 1976, p. 44).

Complementando o anterior exposto, Kosik (1976, p. 50) ainda argumenta:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

É justamente neste sentido que a dialética possibilita uma profunda e vasta reflexão sobre a escola pública, pois favorece a construção de um caminho epistemológico que contribui na compreensão deste espaço escolar-público em sua totalidade concreta.

Não obstante a consistência da dialética marxiana é necessário incorporar um diálogo com a perspectiva teórico-metodológica de Freire, que alerta sobre a importância da conscientização no decorrer de um processo que pretenda oferecer mudanças diante da realidade analisada. É em decorrência dessa leitura que acredito que a apreensão da escola pública, em sua totalidade, deve caminhar concomitantemente ao processo de conscientização, conceito-chave e muito caro à perspectiva teórico-metodológica de Freire. Freitas (2008, p. 99-100), a partir da matriz freiriana, assevera que:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

A conscientização, processo pelo qual o homem e a mulher se afastam da sua realidade para compreendê-la de forma crítica para, ao voltarem a ela, buscar a sua transformação, também se inscreve em um movimento dialético. Freire, no livro *Educação e mudança*, faz uma declaração que corrobora esta afirmação:

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 2007a, p. 44).

Com isso, tomo a contribuição da conscientização, dentro da perspectiva teórico-metodológica de Freire, ao dizer que a escola, quando compreendida a partir da perspectiva teórico-metodológica de Marx, deve ir, ao longo deste processo, instalando a conscientização sobre as forças opressoras (que ocorrem muitas vezes de forma simbólica e expressas, por exemplo, no currículo, na avaliação, na relação professor-aluno, supervisor-professor, diretor-professor, família-professor, professor-família, entre outras) que se apresentam dentro desse ambiente chamado escola pública.

Quando Freire afirma que a leitura de mundo precede à leitura da palavra, acrescenta que sem a consciência crítica da realidade circundante da escola é impossível apreender qualquer leitura do que é a escola. E é esta consciência que proporciona, enquanto espaço de possibilidade, a mudança.

Nesse processo de conhecimento pleno sobre a escola, Bianchetti traz importantes contribuições, afirmando que “para entender o que está acontecendo no interior da escola, é preciso ampliar o olhar e verificar o movimento no contexto social circundante, sem perder de vista a relação entre o local e o global” (BIANCHETTI, 2007, p. 84). E complementa tal afirmação dizendo que também é necessário “apreender a realidade da escola e da comunidade escolar espaço-temporalmente contextualizada, partindo do olhar, do ponto de vista dos personagens que compõem e constroem essa realidade” (BIANCHETTI, 2007, p. 91).

Nesse sentido, é extremamente importante, no processo dialógico de conhecimento e de mudança na escola, a participação de todos. É a partir do movimento que todos estabelecem em comunhão que se potencializa a mudança. Mudança esta que se baseia na esperança, na esperança que “faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2007b, p. 72), na esperança de Marx, de Freire, de Marias, de Joões, de todos que acreditam no seu poder transformador. “Eis a grande chance duma escola: ela pode ser o laboratório onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social” (GUARESCHI, 2003, p. 110).

Freire, na obra *Educação na Cidade*, contribui ricamente para o projeto de construção desta escola com a qual tanto sonho. Ele propõe instigantes reflexões

sobre o diálogo⁷⁶ e a escuta⁷⁷ neste processo, sobre a participação popular, sobre a valorização de todos nesse caminho, sobre a necessidade de reestruturação do currículo e de repensar a avaliação. Tudo isso para mudar a *cara da escola*. Apenas como exemplificação, tomo, dentre várias passagens marcantes, a seguinte:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1995a, p. 24).

Ou então, mais adiante, na mesma obra, quando se refere a uma escola “que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1995a, p. 42). Em outra obra, Freire continua a discorrer sobre esta escola:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida (FREIRE, 1998b, p. 63).

Por fim, gostaria de sublinhar que a investigação desenvolvida se estruturou a partir desses movimentos que se entrelaçam: a percepção da escola como um todo concreto e, ao mesmo tempo, a ação sobre este todo, transformando-o, construindo uma outra realidade capaz de contribuir na perspectiva de uma educação realmente de qualidade. Qualidade esta diferente da que vem sendo

⁷⁶ Para Freire (1982, p. 43) o “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

⁷⁷ Nas palavras de Freire (2007b, p. 119-120): “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária”.

alardeada na lógica do capitalismo, tendo em vista que para este sistema econômico e social, qualidade é igual à mão-de-obra alienada, subserviente à construção de uma sociedade desigual e opressora. O que entendo por educação de qualidade é aquela capaz de contribuir para a formação global⁷⁸ do ser humano, a que proporciona o engrandecimento da humanidade e que resulta, por conseguinte, em outro homem, sujeito e não mero espectador de sua história. Neste cenário, a escola pública será uma das protagonistas na tarefa de construção deste novo homem.

É com esta esperança que enxergo a escola pública. Não a vejo com os olhos do fatalismo, mas com os olhos daquele que, ao visualizá-la, consegue imaginar um horizonte de possibilidades históricas capazes de construir uma outra realidade para este espaço escolar-público.

⁷⁸ Baseado em Marx, a partir da ideia de que o ser humano é um todo complexo e multifacetado, entendo que a educação, subsidiada nessa premissa, deve favorecer a formação do homem em sua totalidade. Nesse sentido, a expressão *formação global*, aqui utilizada, deve ser compreendida como aquela que, reconhecendo o sujeito como um ser omnilateral, contribui para que este se construa plenamente frente às suas possibilidades.

Palavras finais: reflexões sobre um movimento inconcluso

*“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
do medo, uma escada,
do sonho, uma ponte,
da procura, um encontro”.*

Fernando Pessoa

Tomo as palavras de Fernando Pessoa ao finalizar (inconclusivamente) esta investigação, pois acredito que elas registram, em forma de poesia, a trajetória que o pesquisador percorre no desenvolvimento de sua pesquisa. Ao longo de um estudo, passamos por uma complexa rede de sentimentos e são estes, por sua vez, que nos movem a construirmos caminhos, nem tão pouco fáceis, no decorrer da jornada. Ninguém sai de uma pesquisa do mesmo modo de que nela entrou. Somos atravessados por uma infinidade de experiências que nos marcam para toda a existência. É assim que hoje me sinto! Saio deste percurso de dois anos uma outra pessoa visto que, como educador-pesquisador que investiga o mundo de sua experiência profissional, cada vez mais estou impregnado pelas reflexões aqui construídas e por aquelas que me conclamam a fazê-las.

Ao travar uma discussão sobre a escola pública, debate este que emerge do cotidiano da minha experiência profissional, tive como pretensão vislumbrar um novo horizonte, o qual se configura como possibilidade histórica e concreta para esta instituição. No transcorrer deste debate, procurei retratar a escola pública existente hoje. Destarte, ao construir um movimento questionador/reflexivo acerca das minhas experiências enquanto educador na escola pública e buscar, nas perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire, a possibilidade de um novo vir-a-ser da mesma, me apoiei na Metodologia Filosófica por acreditar que esta seria a estratégia de investigação que me possibilitaria a real construção de um movimento indagador

que percorresse, por sua vez, a pesquisa a ser realizada. Pretendi trazer, desde o começo deste escrito, o constante refletir problematizador sobre a escola pública e as teorias de Marx e Freire, com o intento ainda de provocar um diálogo reflexivo sobre quais contribuições tais perspectivas teórico-metodológicas ofereceriam para a construção de uma ampla reflexão sobre esta instituição escolar hoje, bem como quais possibilidades concretas este diálogo potencializaria na fundamentação de um novo projeto de escola.

Diante do pressuposto anunciado, trouxe, como discussão emergente, a necessidade de um olhar dialético e conscientizador sobre a escola pública. Tomando como base a perspectiva teórico-metodológica de Marx, a dialética, pretendi, desde o início das asserções feitas sobre a escola pública, desconstruir, a partir da problematização da minha experiência profissional, este objeto de análise, buscando ressaltar as contradições presentes nas múltiplas relações e inter-relações existentes no interior do mesmo como ainda destacar a necessidade de perceber o constante movimento pelo qual a escola está assentada e que passa despercebido, na maioria das vezes, por aqueles e aquelas que nela trabalham. Frente a isto, baseado na dialética, acredito que esta postura teórica (desconstrução do objeto de estudo e análise de todas as partes que o compõem como também das contradições presentes na relação/inter-relação destas partes) oferecerá a possibilidade de uma mudança qualitativa na escola pública uma vez que será obtida a totalidade concreta desta instituição.

Para o diálogo com a dialética marxiana trouxe a conscientização, como perspectiva teórico-metodológica em Freire, pois acredito que no transcorrer de uma investigação que pretenda compreender um determinado objeto de estudo em sua totalidade concreta, o movimento de perceber criticamente este todo para, em um próximo ato, agir de forma transformadora sobre o objeto em questão se torna necessário. Sendo assim, recorri à teoria freiriana, assim como fiz com a dialética marxiana, desde o começo da investigação buscando trazer ao debate o mundo da minha experiência profissional na escola pública para, após me afastar do mesmo e admirá-lo, inserir este em um movimento de problematização. Desta forma, pretendi realizar o processo pelo qual a consciência percorre até chegar a um estágio de criticidade. Caminho construído, acredito que um horizonte de possibilidades emerge para que ações realmente transformadoras possam ocorrer neste espaço de educação formal. Gostaria de ratificar que neste sentido, a partir destes dois

movimentos teórico-metodológicos (dialética e conscientização), uma nova escola poderá surgir.

Atualmente, ao participar de um outro projeto de escola pública em uma das instituições onde trabalho, estou tendo a possibilidade de refletir sistematicamente sobre o que estudei e me dispus a defender no decorrer desta investigação. No campo da realidade concreta, sei que a tarefa de mudar a cara da escola não é uma ação fácil, pois desafios se apresentam cotidianamente. Contudo, os mesmos desafios que se colocam à nossa frente nos apontam dois caminhos: a acomodação diante deles ou a nossa permanente busca de provar que é, sim, possível construir uma outra escola pública. Frente a estas duas alternativas, optei pela segunda. Embora com dificuldades, e mesmo que o caminho seja longo, tenho a plena certeza de que com compromisso, disponibilidade e reflexão constante sobre o agir, a edificação de uma escola pública que contribua para a humanização do ser pode (e deve!) ser realizada.

E por isso reafirmo que, frente à atualidade da escola pública no Brasil, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que, a partir de um referencial teórico substantivo, busquem alternativas possíveis para transformar a realidade educacional-escolar apresentada. Marx e Freire, através de suas teorias e seus exemplos, estão aqui para nos auxiliar na construção deste caminho. Foi partindo também desta premissa que desenvolvi esta pesquisa. Não escolhi as teorias destes dois autores ao acaso. Optei pelas perspectivas teórico-metodológicas de Marx e Freire porque as mesmas embasam a construção de um sonho possível de escola pública. Sonho este que tenho perseguido insistentemente todos os dias, por acreditar na viabilidade do mesmo.

Referências:

- ADORNO, Theodor W. **A atualidade da filosofia**. Trad. Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira a partir da versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991). Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>. Acesso em: 14 fev. 2007, às 19h25min. p.01-11.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 102p.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os Fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação** – PPG em Educação da UFSC. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=43. Acesso em: 02 nov. 2008, às 18h52min.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. 2002. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 251p.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Interfaces: temas de Educação e Filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2009. 250p.
- _____; PEREIRA, Dirlei de Azambuja; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A apropriação do mundo por meio da linguagem: um diálogo entre Wittgenstein e Freire. In: XI FÓRUM DE ESTUDOS LEITURAS DE PAULO FREIRE, 2009, Porto Alegre. **Anais do XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2009. p.01-07.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. 138p.
- BERTEN, A. **Filosofia Social: a responsabilidade social do filósofo**. São Paulo: Paulus, 2004. 144p.
- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar investigativo sobre a realidade escolar: autores e atores em movimento In: DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; LENZI, Carmem Silvia (Orgs.). **Profissão Professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar**. Pelotas: Ed. e Gráfica Universitária da UFPel, 2007. p.75-97.
- BOGO, Ademar. O pedagogo da esperança e da liberdade. In: BOGO, Ademar; FREIRE, Ana Maria Araújo; VALENTE, Ivan; ZANETIC, João; ARELARO, Lisete R. G.; CORTELLA, Mario Sergio; TELLES, Sílvia. **Paulo Freire Vive! Hoje, Dez anos depois: Sessão Solene em homenagem a Paulo Freire (19/09/1921 – 02/05/1997) – Câmara dos Deputados – 02/05/2007 – Brasília/DF**. p.23-32.
- BORNHEIM, Gerd A. (Org.). **Os Filósofos Pré-Socráticos**. 14. ed. São Paulo: Editora CULTRIX, 2007. 128p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 484p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984. 114p.

BRITTO, Sérgio. **Enquanto Houver Sol**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/titas/77518/>. Acesso em: 03 out. 2009, às 19h39min.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 279p.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2002. 125p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. 440p.

CONSCIENTIZAÇÃO. FREITAS, Ana Lúcia Souza de. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.99-101.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. [online]. Vol.23, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 07 fev. 2010, às 15h32min.

DIALÉTICA. In: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p.73-74.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1997. p.93-110.

FERNANDES, Calazans. Revolução no sertão. In: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994. p.15-140.

_____; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994. 223p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 182p.

FERRARO, Alceu R. Prefácio. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004. p.09-14.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009. 89p.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. 2. ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 394p.

FREIRE, Lutgardes. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês; SCHNORR, Giselle Moura; SCHWENDLER, Sônia Fátima; BERTOLINI, Marilene A. Amaral; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ZANETTI, Maria Aparecida (Orgs.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p.329-342.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995a. 144p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997. 87p.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995b. 120p.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999b. 95p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980. 102p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a. 150p.

_____. **Educação e Mudança**. 30. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. 79p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 93p.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 231p.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al]. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998a. p.41-47.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b. 146p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c. 245p.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999d. 184p.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998b. 127p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 250p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília – DF: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p.75-105.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método:** Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1984. 704p.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989. 176p.

_____. **Marx:** Transformar o mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991. 96p.

_____. Prefácio. In: **Educação e Mudança.** 30. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p.09-14.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999. 370p.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p.61-69.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 142p.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade:** diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas: Seiva, 2002. 188p.

_____. Implicações antropológicas da pedagogia de Paulo Freire. In: GHIGGI, Gomercindo; KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004. p.13-81.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Educar os professores para dialogar na escola pra quê? In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006. p.83-93.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 53. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. 166p.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto – A filosofia? Trad. Ernildo Stein. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. p.21-40.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 5. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2003. 187p.

_____. Responsabilidad y estudio. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociológica**. Versión española de Víctor Sánchez de Zavala; revisada por Jesús Aguirre. Madrid: Taurus Ediciones S. A., 1966. p.75-91.

IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos de segundo grau e de graduação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p.11-17.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

KONDER, Leandro. **Marx: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: José Álvaro, Editor S. A., 1968. 316p.

_____. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 144p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p.

LOBO, Luiz. Angicos. In: LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.19-20.

LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 197p.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 158p.

MARTINI, Rosa Maria. Mundo da vida, diálogo e crítica: em busca de atalhos para um encontro entre Habermas e Paulo Freire. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada de;

GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate educacional contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. p.261-280.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. 401p.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 21. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. 966p.

_____. Teses sobre Feuerbach. Trad. José Arthur Giannotti. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Marx, vida & obra**. Porto Alegre: L&PM, 2000. p.108-111.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004. 162p.

_____. **Marx e a Liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 186p.

_____; PEREIRA, Dirlei de Azambuja. Diálogos entre Marx, Freire e Freinet: conhecendo a escola que temos e construindo a escola que queremos. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas-RS, v.13, n.2, p.31-38, jul./dez. 2008.

PASQUIM. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda**. Rio de Janeiro, n. 462, dezembro de 1978. p.07-11.

PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **A esperança em Freire e sua contribuição para uma escola pública-popular de qualidade**. 2008. 60f. Monografia (Curso de Pós-Graduação - Lato Sensu - em Pedagogia Gestora: ênfase em Orientação, Supervisão e Administração Escolar), Faculdades Integradas FACVEST, Lages/SC.

_____; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A metodologia filosófica na pesquisa em educação: desafios e possibilidades. In: AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Interfaces: temas de Educação e Filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2009. p.93-108.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006. 311p.

PLATÃO. **Teeteto**. Versão eletrônica. Trad. Carlos Alberto Nunes. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/23647250/e2cac2da/Plato_-_Teeteto.html>. Acesso em: 07 dez. 2008, às 16h10min.

RODRIGUES, Carla Simone Batista. **A escola pública e Paulo Freire: o encontro (re)velado**. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A estética do poder na formação inicial de professores. In: DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; LENZI,

Carmem Silvia. **Profissão Professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar.** Pelotas: Ed. e Gráfica Universitária da UFPel, 2007. p.98-108.

_____. Educação Estética: Histórias e Vivências da Docência. In: **Cultura Escolar Migrações e Cidadania** - Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação 20 - 23 Junho 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008. p.01-10.

SÁ, Luís Carlos; MAGRÃO, Sérgio. **Caçador de Mim.** Disponível em: <http://letras.terra.com.br/luis-carlos-sa/373403/>. Acesso em: 21 set. 2009, às 01h34min.

SABBAG, Sandra Papesky. Sobre narrativas escritas e formação de professores. **ABCEducatio**, n.63, p.26-29, fev. 2007.

SAMUEL, Raphael. Teatros de memória. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro e Vera Helena Prada Maluf. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)**, n.14, p.41-81, fev. 1997.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 318p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 247p.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 13. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986. 96p.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez Editora, 1991. 124p.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. Dialética e pesquisa em Ciências Sociais. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.11-27.

ULGUIM, Daltro Lucena. A diferença do método dialético entre Marx e Freire. In: GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso (Orgs.). **Filosofia, educação e práxis social em textos.** Pelotas: Editora da UFPel, 2008. p.134-151.

VARGAS, Cláudia Maria Machado de; BARCELOS, Tatiane Coelho. **Retrospectiva Histórica x Formação de Professores.** 2003. 120f. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack, Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006. 196p.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 445p.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Marx e o Método**. São Paulo: Editora Moraes, 1994. 76p.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

P436e Pereira, Dirlei de Azambuja.

A escola pública hoje: desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador / Dirlei de Azambuja Pereira; Orientador: Avelino da Rosa Oliveira. – Pelotas, 2010. 104f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Escola pública. 2. Karl Marx. 3. Paulo Freire. 4. Método. 5. Experiência profissional. I. Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título.

CDD 373.224

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)