

**DANIEL ALVES MAGALHÃES**

**A FILOSOFIA PRAGMATISTA NA EDUCAÇÃO POPULAR**

**JOÃO PESSOA / PARAÍBA**  
**JUNHO DE 2008**

**DANIEL ALVES MAGALHÃES**

**A FILOSOFIA PRAGMATISTA NA EDUCAÇÃO POPULAR**

**Tese apresentado pelo doutorando Daniel Alves Magalhães, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto.**

**JOÃO PESSOA / PARAÍBA  
JUNHO DE 2008**

**DANIEL ALVES MAGALHÃES**

**A FILOSOFIA PRAGMATISTA NA EDUCAÇÃO POPULAR**

**Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Daniel Alves Magalhães e aprovada pela Comissão Julgadora.**

**Data: 09 / 06 / 2008**

**Assinaturas:**

---

**Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto**  
**Orientador**

---

**Profa. Dra. Maria das Graças Medeiros Tavares**

---

**Prof. Dr. André Leclerc**

---

**Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson**

---

**Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado**

**JOÃO PESSOA / PARAÍBA**  
**JUNHO DE 2008**

## **AGRADECIMENTOS**

**Queremos, em primeiro lugar, agradecer à minha família, que acreditou comigo no sonho de ver crianças e adolescentes filosofando na Educação Popular.**

**Nossos sinceros agradecimentos a cada professor (a) que nestes quatro anos de estudos e pesquisas, esteve presente em algum momento, socializando o seu saber educacional e filosófico. Sem a sua presença, sem o seu acreditar, tudo o que fizemos, e o que faremos, não seria possível.**

**Difícilmente conseguiríamos agradecer a todos os que contribuíram com esta pesquisa, uma vez que consideramos que nosso esforço reflexivo só se tornou possível pela existência de um trabalho coletivo. Assim sendo, agradecemos a cada nome que aparece nesta tese pela participação na experiência empírica que se desenrolou a partir dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Arapiraca, Pólo de Palmeira dos Índios e demais envolvidos.**

**Agradecemos, de modo muito especial, ao grande amigo e mestre Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto, todas as sinalizações, a atenção, a competência, o modelo de intelectual e, mais uma vez, o companheirismo de todas as horas, como orientador desta pesquisa.**

**Agradecemos também os membros das bancas de qualificação e defesa – Profs. Drs André Leclerc (UFPB), Roberto Jerry Richardson (UFPB), Maria das Graças Medeiros Tavares (UFAL) e Charliton José dos Santos Machado (UFPB), pelas leituras atentas, e pelas importantes contribuições teóricas a esta pesquisa. A todos, agradecemos por nos ajudarem a pensar melhor a Filosofia Pragmatista e a Educação Popular.**

## **RESUMO**

O tema desta pesquisa é a Filosofia Pragmatista, o campo de atuação é a Educação Popular e o objetivo é investigar a possibilidade de trabalhar a Filosofia Pragmatista em atividades educativas pela Educação Popular, através de um estudo feito a partir da experiência educacional da Filosofia Pragmatista com meninos e meninas de rua da Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas. Começa investigando, criticamente, os fundamentos do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, filósofo e educador estadunidense (USA), fazendo a aproximação de sua proposta com a Pedagogia de Paulo Freire. É uma pesquisa bibliográfico-histórica com um aporte de campo, de uma instituição social promotora de Educação Popular. Objetiva também averiguar até que ponto a metodologia utilizada no ensino da Filosofia Pragmatista alcança a proposta de Alfabetização elaborada por Paulo Freire. Conclui, enfim, que a Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular, apresentando-se como ferramenta-chave no processo de construção e amadurecimento do questionamento reflexivo, ponto crucial a ser alcançado na formação dos saberes filosóficos, éticos e morais, necessários à vida, sendo possível uma aproximação daquela filosofia à Pedagogia de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Pragmatismo, Educação Popular, Matthew Lipman e Paulo Freire.

## **ABSTRACT**

**The subject of this research is the Pragmatist Philosophy and its area of action is the Popular Education. Our aim is investigating the possibility of applying Pragmatist Philosophy in educational activities through the Popular Education. For doing so, we developed a study concerning the Pragmatist Philosophy educational experience with abandoned children from an institution named Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), from the city of Palmeira dos Índios, in the state of Alagoas – Brazil. We begin by critically investigating the fundamentals of the Program of the Philosophy for Children and Adolescents, which was created by the American philosopher and educator Matthew Lipman. Besides, we tried to bring together his proposal to Paulo Freire's Pedagogy. This is a historical-bibliographical research that was empirically developed with the assistance of a social in Popular Education. We also examined to which extent methodology used in teaching of Pragmatist Philosophy accomplishes the plan of Alphabetization proposed by Paulo Freire's. Finally, we concluded that there is an application of Pragmatist Philosophy in Popular Education; so, it is an important tool in the process of developing a thoughtful set of questions concerning education. Besides, we realized that it is a crucial point in the formation of philosophical, ethical and moral knowledges. Thus it is possible to bring together that philosophy and Paulo Freire's Pedagogy.**

**Key words: Pragmatism, Popular Education, Matthew Lipman and Paulo Freire.**

## SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>01</b>
<b>A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: uma abordagem histórica do Período Colonial aos dias atuais</b> .....	<b>05</b>
<b>O Período Jesuítico (1553-1808)</b> .....	<b>05</b>
<b>O Período Imperial (1808-1889)</b> .....	<b>11</b>
<b>A Primeira República (1889-1930)</b> .....	<b>14</b>
<b>A Segunda República (1930-1964)</b> .....	<b>17</b>
<b>A Filosofia na Ditadura Militar (1964-1985)</b> .....	<b>20</b>
<b>A Filosofia na redemocratização até os dias atuais</b> .....	<b>23</b>
<b>A Filosofia e Sociologia obrigatórias em 2007</b> .....	<b>29</b>
<b>A FILOSOFIA PRAGMATISTA</b> .....	<b>33</b>
<b>O Empirismo Inglês e o Utilitarismo</b> .....	<b>36</b>
<b>O Utilitarismo de Jeremy Bentham</b> .....	<b>39</b>
<b>O Utilitarismo de John Stuart Mill</b> .....	<b>41</b>
<b>O Empirismo Radical</b> .....	<b>45</b>
<b>O Pragmatismo</b> .....	<b>46</b>
<b>O Pragmatismo de Charles Peirce</b> .....	<b>48</b>
<b>O Pragmatismo de William James</b> .....	<b>51</b>
<b>O Pragmatismo instrumentalista de John Dewey</b> .....	<b>56</b>
<b>A concepção de democracia em John Dewey</b> .....	<b>63</b>
<b>O Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman</b> .....	<b>66</b>
<b>Quem é Matthew Lipman?</b> .....	<b>68</b>
<b>O nascimento do Programa de Matthew Lipman</b> .....	<b>70</b>
<b>A institucionalização do Programa de Matthew Lipman</b> .....	<b>73</b>
<b>A EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	<b>76</b>
<b>Paulo Freire e a Educação Popular</b> .....	<b>81</b>
<b>AS EXPERIÊNCIAS DA FILOSOFIA PRAGMATISTA TRABALHADA NA EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	<b>103</b>

<b>A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular .....</b>	<b>107</b>
<b>Relatos das aulas de Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular.....</b>	<b>106</b>
<b>1ª EXPERIÊNCIA: AULA REALIZADA ATRAVÉS DO “CÍRCULOS DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA”, INSPIRADA NO MÉTODO DE PAULO FREIRE .....</b>	<b>109</b>
<b>2ª EXPERIÊNCIA: AULA REALIZADA ATRAVÉS DA METODOLOGIA DA “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO”, DO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN .....</b>	<b>120</b>
<b>EXPERIÊNCIAS NA CONCEPÇÃO FREIREANA .....</b>	<b>128</b>
<b>3ª EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA .....</b>	<b>129</b>
<b>4ª EXPERIÊNCIA: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO APLICADO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS .....</b>	<b>147</b>
<b>AS DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE PAULO FREIRE E MATTHEW LIPMAN .....</b>	<b>159</b>
<b>A concepção de diálogo do Método Paulo Freire e do Programa de Matthew Lipman .....</b>	<b>160</b>
<b>As críticas que fazem Paulo Freire e Matthew Lipman a educação tradicional .....</b>	<b>163</b>
<b>O conteúdo programático do Método de Paulo Freire e do Programa de Matthew Lipman .....</b>	<b>164</b>
<b>Os “Círculos de Investigação Temática” e a “Comunidade de Investigação” ....</b>	<b>166</b>
<b>A atuação do professor no Método de Paulo Freire e no Programa de Matthew Lipman .....</b>	<b>168</b>
<b><u>CONSIDERAÇÕES</u> .....</b>	<b>171</b>
<b><u>REFERÊNCIAS</u> .....</b>	<b>181</b>
<b><u>APÊNDICE</u> .....</b>	<b>188</b>
<b>Apêndice 1: Novela filosófica <i>A Filosofia Pragmatista na Educação Popular</i> .....</b>	<b>189</b>
<b>Apêndice 2: Conteúdo programático da novela filosófica <i>A Filosofia Pragmatista na Educação Popular</i> .....</b>	<b>219</b>
<b>Apêndice 3: Avaliação da novela filosófica <i>A Filosofia Pragmatista na Educação Popular</i> .....</b>	<b>221</b>
<b>Apêndice 4: Avaliação da novela filosófica <i>A Descoberta de Ari dos Telles</i> .....</b>	<b>225</b>
<b>Apêndice 5: Avaliação do rendimento do ensino da Filosofia Pragmatista aplicada na Educação Popular .....</b>	<b>229</b>

## INTRODUÇÃO

O tema principal desta pesquisa é a Filosofia Pragmatista e a Educação Popular. A preocupação primordial é de pesquisar a prática educacional entre as crianças e adolescentes, principalmente, entre aqueles que são marginalizados, ou seja, os meninos e meninas de rua, onde, a partir destes dois conceitos, defenderemos a seguinte tese: a Filosofia Pragmatista aplica-se da Educação Popular.

Porém, no início deste trabalho (março de 2004), não sabíamos exatamente o que pesquisar e escrever, como fazê-lo. Tínhamos algumas intuições, certos escritos prévios e uma profunda inquietude a respeito do tema que pretendíamos abordar: a Filosofia Pragmatista na Educação Popular. Porém, a inquietude, posterior à experiência da pesquisa e da escrita, se multiplicou, aguçou-se, expandiu-se. Tínhamos também uma experiência em educação básica, pois, nos últimos anos concentramos nossas inquietações em torno das possibilidades educativa da Filosofia Pragmatista com crianças e adolescentes e das formas de pensar e praticar essa Filosofia na Educação Popular. Buscamos fazê-lo desde um esforço filosófico, no sentido de habitar aquele amplo espaço compartilhado por filósofos de distintas épocas e tradições, com mais interrogações do que certezas. Essas inquietações encontram seu marco institucional em um Projeto de Extensão, Ensino e Pesquisa intitulado “Filosofia para Crianças e Adolescentes na Escola”, do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvido entre 2004 e 2006, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fernando Moura Cunha de Lima, juntamente com a Professora Tânia Rodrigues Palhano.

Este projeto se constitui em uma experiência em que o que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos. Como

muito bem o testemunhou o professor de filosofia Marcos Antonio Ferreira da Silva, participante do projeto, quando disse que, *“a única coisa segura que permanece é a impossibilidade de continuar sendo o que se era”*.

Cada início de ano em que renovamos o Projeto, tínhamos a mesma sensação: estarmos começando de novo. Na verdade, esta situação era dialética, como se cada momento, cada reunião de trabalho, cada encontro de formação, fosse um novo início. Não se podem negar os incômodos e obstáculos práticos dessa relação dialética. Mas assim, é com a experiência, com a Filosofia Pragmatista numa perspectiva de Educação Popular, com as crianças e os adolescentes, quando se deixam atravessar pela experiência.

Os relatos que fizemos até aqui são para dizer que a experiência deste projeto de pesquisa, transformou, entre outras coisas, nossa relação com a Filosofia Pragmatista, com a Educação Popular, temas desta pesquisa. Também transformou o que pensamos sobre a relação entre essas duas perspectivas educativas. A transformação existencial maior aparecerão no conjunto do trabalho e que pudemos começar a pesquisar e escrever porque já não eram os mesmos que alguma vez fomos em relação à Filosofia Pragmatista e à Educação Popular; e também o fizemos para que, ao término desta pesquisa, já não pudéssemos seguir sendo o mesmo que éramos quando a havíamos iniciados, para que uma nova possibilidade surgisse nas nossas relações com a Filosofia Pragmatista e com a Educação Popular. A transformação está também no durante, nas re-elaborações, nas mudanças de ritmo e rumo, na impossibilidade de manter um certo índice inicial.

Dividimos a apresentação desta pesquisa em quatro partes. Na primeira, com título *“A Filosofia na Educação Escolar Brasileira: uma abordagem histórica do Período Colonial aos dias atuais”*. Aqui, empreendemos um estudo a respeito da presença e ausência da Filosofia no currículo da educação escolar brasileira, no nível básico, no sentido de mostrarmos que os problemas referentes à situação da Filosofia na educação escolar no Brasil não é uma questão apenas contemporânea, mas tem raízes históricas, ou seja, é fruto de um processo que reflete a indefinição quanto ao caráter da educação escolar pública de nível básico.

O resgate histórico da trajetória do ensino de Filosofia mostra que esta disciplina, ao contrário das outras que compõem o currículo do ensino médio brasileiro, desde a vinda dos jesuítas até os dias atuais, necessita ainda conquistar seu espaço, tanto no campo

político-institucional (legal) como no plano de sua efetivação no currículo, ao lado das demais disciplinas. Não obstante, está claro que a Filosofia possui estatuto próprio, um conteúdo a ser ensinado como as demais disciplinas, tornando, assim, legítima sua inclusão obrigatória nos currículos escolar. Sob este entendimento, emergem ainda indagações sobre a natureza dos conteúdos filosóficos a serem ensinados e os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do ensino de Filosofia na educação escolar.

Na segunda parte, “A Filosofia Pragmatista”, as pesquisas que fizemos, mostraram que, para entender esta corrente filosófica, não é o bastante defini-la. É importante, entre outras coisas, saber onde estão as suas origens, evolução e características. Assim, vamos seguir esses três passos que, no entender dos pesquisadores pragmatistas consultados, são fundamentais para a sua compreensão. O primeiro passo, será uma apresentação do Empirismo Inglês; o segundo passo, veremos o Utilitarismo e, no terceiro passo, faremos um exame do Empirismo Radical que, nada mais é, do que a própria Filosofia Pragmatista. Nesta segunda parte, também, recuperamos alguns elementos históricos significativos do nascimento do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman. Veremos que, nele, este filósofo estadunidense dá conta do contexto de sentido e justificação que marcou o surgimento da primeira de suas novelas filosóficas: *A descoberta de Ari do Telles*, vislumbrando-se as razões filosóficas, educativas e políticas que motivaram a criação do seu Programa de Filosofia Pragmatista.

A terceira parte desta pesquisa, intitulado “A Educação Popular”, dedica-se ao exame crítico da Pedagogia de Paulo Freire. Começamos, então, com um pergunta: o que é Educação Popular e onde encontrá-la? Veremos que, a Educação Popular pode ser encontrada no lar, entre os pais, filhos e domésticos, como na empresa, entre todos aqueles que ali trabalham. Pode desenvolver-se na educação informal, como nas reuniões do sindicato, da comunidade de bairro, nos movimentos sociais. Pode se fazer presente na educação formal, em qualquer escola de qualquer nível, alfabetização, ginásio, colégio ou universidade. Veremos, também, que uma das características da Educação Popular consiste, pois, em recuperar o significado original do termo tornando-o, prática corrente na vida e no cotidiano dos grupos; Educação Popular tenta educar os grupos em ambientes, onde as decisões sejam tomadas, assumidas e implementadas com o grupo, pelo grupo e para o grupo.

Na quarta parte, “A Aplicação da Filosofia Pragmatista na Educação Popular”, analisaremos quatro experiências que realizamos na cidade de Palmeira dos Índios: duas na perspectiva do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman aplicada na Educação Popular e, as outras duas, na perspectiva da Pedagogia de Paulo Freire. Após as análises destas quatro experiências, veremos os pontos de divergências e convergências entre as pedagogias de Paulo Freire e de Matthew Lipman, respectivamente. A partir deste tópico, veremos que acontece à primeira interrogação desta pesquisa: se as pedagogias destes dois educadores são, até certo ponto, incompatíveis e opostas, como é possível defender a tese que afirma que a Filosofia Pragmatista aplica-se da Educação Popular? A partir desta interrogação, criamos, juntamente com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na perspectiva do Programa de Matthew Lipman, uma novela filosófica que contemplou também elementos da Pedagogia de Paulo Freire e, depois, aplicamos aos meninos e meninas de rua que estudam Educação Popular na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), daquela cidade. Após três meses de aplicação desta novela, realizamos uma avaliação e observamos que elementos teóricos da Filosofia Pragmatista e da Educação Popular, aumentou o rendimento da aprendizagem dos meninos e meninas de rua, conforme análise dos dados publicado no Apêndice 5 desta pesquisa.

Finalmente, nas “Considerações”, procuramos argumentar sobre a importância de se poder aproximar a Filosofia Pragmatista na Educação Popular. Discutiremos a prática pedagógica da Filosofia Pragmatista, como forma de demonstrar à necessidade atual de uma relação ensino-aprendizagem, voltada para o crescimento dos meninos e meninas de rua. Veremos, também, que a Filosofia Pragmatista, criada a partir da Pedagogia do diálogo de Paulo Freire, pode proporcionar uma Educação Popular libertadora; que propõe a discordância, o movimento, a visão de conjunto; não aceita a reprodução, a conservação; é contínua, renovadora e conflituosa, no sentido de desafiar o poder do futuro, de ser transformadora. Trata-se, enfim, de uma Filosofia que se origina na liberdade e conduz para a liberdade; que supera a fragmentação do conhecimento em favor da visão de conjunto da realidade. Produz, portanto, cidadãos livres e conscientes.

## **A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: uma abordagem histórica do Período Colonial aos dias atuais**

Empreender um estudo a respeito da presença e ausência da Filosofia na educação escolar brasileira, sobretudo na educação de nível básico, é sem dúvida uma tarefa exigente, afinal, são mais de 500 anos de muita história para contar. Segundo os historiadores, desde que se projetou e começou a funcionar os primeiros colégios dos jesuítas no Período Colonial, a Filosofia passou a figurar como um de seus cursos (CUNHA, 1980, p. 30).

Contudo, o nosso objetivo é apenas “revisitar” alguns momentos da trajetória da Filosofia na história da educação brasileira, numa visão panorâmica, mas necessária, para compreendermos a problemática atual que estaremos discutindo ao longo desta pesquisa.

### **O Período Jesuítico (1553-1808)**

A primeira experiência pedagógica com o ensino de Filosofia no Brasil, no sentido formal, ocorreu no Período Colonial sob a influência portuguesa, reproduzindo-se aqui o modelo educacional aplicado na metrópole, que se baseava na pedagogia da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, também denominada simplesmente de jesuítas. (SOUZA, 1992, p.13). Para Cartolano (1985, p. 22) essa experiência, “*nasceu no Brasil em 1553, com a fundação de um colégio da ordem dos jesuítas, em Salvador. O ensino da Filosofia surgia, ao mesmo tempo, numa das classes do colégio*”. A Filosofia que foi ensinada no colégio da Bahia e, posteriormente em outros, com o caráter de uma disciplina propedêutica para a vida sacerdotal, então denominado “nível superior”, que consistia na

formação de sacerdotes através das disciplinas de Teologia Moral e Especulativa (SOUZA, 1992, p. 13).

Enquanto disciplina propedêutica, a Filosofia era lecionada no 1<sup>a</sup> ano do “nível secundário” e os autores ensinados eram Aristóteles (384-322 a.C.) e Tomás de Aquino (1226-1274). Esta orientação filosófica, com relação ao conteúdo privilegiado pelos padres jesuítas, estava em conformidade com o pensamento escolástico e, não obstante, com a própria diretriz do pensamento inaciano, ou seja, a de que em Aristóteles estava tudo o que se poderia saber em Filosofia e, portanto, nada de investigação ou discussão, somente comentários (PAIM, 1984, p. 210). Sabemos que esta diretriz, pelo menos no que diz respeito ao pensamento tomista não se realizou desta maneira, uma vez que os comentários de Tomás de Aquino operam grandes mudanças no pensamento do Estagirita. Mudanças estas que dizem respeito da interpretação tomista das obras de Aristóteles sob o crivo da concepção filosófica cristã da Idade Média (ALVES, 1993, p. 63).

Os colégios de orientação jesuítica adotavam o método denominado de *Ratio Studiorum* (planos de estudos), cuja predominância da unidade nos estudos estava baseada principalmente na unidade sob o ponto de vista das matérias, do método e do professor. Com esta unidade os jesuítas pretendiam dar uma continuidade na formação escolar das turmas que ingressavam em seus colégios. Na concepção de Azevedo (1976, p. 39), entretanto:

*Por melhor que fosse a organização do ensino jesuítico e por seguros e eficientes que fossem os métodos, com que se cobriram de glórias por toda parte excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras, como humanistas, é certo que, praticados dentro de um sistema de ensino único, tenderam à uniformidade e à estagnação e não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora do espírito.*

Toda a estrutura de organização dos estudos dos jesuítas baseava-se nas normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum*. Esse modelo de estudo fora transplantado para as Colônias que deviam seguir a mesma orientação emanada da Metrópole Portuguesa. Para Cunha (1980, p. 25), o ensino jesuítico baseado no modelo acima citado, era organizado em dois graus: “os studia inferiora, correspondente, grosso modo, ao atual ensino secundário (hoje esse grau de ensino chama-se ensino médio. D. A. M.), e os studia superiora,

*correspondente aos estudos universitários*”. A Filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico dos jesuítas, no *studia superiora*, que correspondiam ao curso de Filosofia e de Teologia.

Mas, não se estudava qualquer Filosofia, e sim aquela que interessava aos projetos dos jesuítas. A Filosofia ensinada no Período Colonial estava impregnada, tanto na forma quanto no conteúdo, pela concepção de mundo (ideologia) dos jesuítas. Na forma, devia seguir o *Ratio Studiorum*, com disciplina e rigor; e, no conteúdo, devia estudar, como já vimos, Aristóteles e Tomas de Aquino. Apesar de Aristóteles ser o principal autor estudado dentre os Clássicos da Antigüidade, isto era feito com o maior “cuidado”, para que os alunos tomassem contato apenas com aquelas idéias do estagirita que não comprometessem o dogma católico. Tanto assim que, os jesuítas recomendavam um rigoroso controle sobre os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para não os expor a nenhuma influência externa, as “idéias novas” ou contrárias à doutrina da Igreja. Neste sentido, Paim (1984, p. 210) afirma que a 15ª regra do *Ratio Studiorum* prescreve, acerca dos professores de Filosofia, por exemplo, que “*se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente*”. Esse zelo todo dos jesuítas pela “boa formação” dos seus alunos resulta das razões para as quais a Companhia de Jesus foi criada: para o fortalecimento da moral da Igreja contra a influência da mentalidade renascentista, que abalou a sua autoridade, através do movimento protestante.

É preciso registrar, também, que os cursos do grau *studia inferiora* eram destinados aos proprietários, senhores de engenho etc. da Colônia, estando os índios, os negros e os brancos pobres excluídos desse processo de educação escolar. Quando muito tinham acesso aos cursos elementares e aos de humanidades, que eram organizados pelos jesuítas para os “externos”, isto é, “*para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus*” (CUNHA, 1980, p. 28). Os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os *studia superiora*, que compreendiam os cursos de Filosofia e de Teologia, estavam reservados aos filhos dos “senhores ricos e proprietários” da Colônia. Somente eles tinham acesso e direito à educação, de nível superior, dirigida pelos os jesuítas.

No tocante ao ensino de Filosofia, este não escapava a *repetitio* da Filosofia aristotélico-tomista, como já vimos acima, e daquelas que a ela estavam de alguma maneira vinculados. Ensinada com auxílio do *Compêndio de Genuense*<sup>1</sup>, a Filosofia era considerada uma disciplina livresca. É assim que pensa também Cartolano (1985, p. 20), quando afirma que para os jesuítas,

*a cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundado, principalmente na renovação da escolástica aristotélica e de que esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a Colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca.*

O legado desta prática educacional, baseada na idéia do aprendizado mediante a instrução ou a assimilação dos sistemas filosóficos, serviu de modelo de ensino por muitos anos, estabeleceu um modelo próprio do ensino de Filosofia, onde a aprendizagem passou a ser sinônimo de aquisição das teorias dos grandes filósofos. Apesar da posterior diversificação de autores e de teorias filosóficas, esta marca emblemática permaneceu por muito tempo, com ela o ensino de Filosofia caracterizou-se, desde seu início, pelo ensino e repetição dos grandes sistemas.

A partir da Revolução Francesa e a conseqüente divulgação das idéias dos iluministas franceses, entre os quais, podem ser citados, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e outros, que se posicionavam a favor de um Estado Laico em detrimento da Realeza e dos Poderes da Igreja, rapidamente penetraram nos demais países e, como conseqüência, provocaram uma reação dos Estados frente às ordens religiosas. Neste processo de definição do papel social do Estado, uma atitude marca o primeiro confronto entre os interesses estatais e o ensino de Filosofia. Confronto este que, no Brasil, manifesta-se com a expulsão da ordem dos padres jesuítas no final do século XVIII. Com este episódio, ocorrido em 1759, na concepção de Azevedo (1976, p. 47),

---

<sup>1</sup> O *Compêndio de Genuense* era o nome dado à obra de Antônio Genovesi, filósofo italiano do século XVIII. Esse compêndio tratava dos elementos de lógicas e metafísica, sendo largamente adotado nos colégios para aulas de Filosofia.

*o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.*

Com a expulsão dos jesuítas, o ensino de Filosofia deixa de ser praticado nas escolas, pelo menos da maneira como vinha sendo orientado. Frente a este posicionamento econômico e político do Estado português, na figura de Sebastião José de Carvalho e Mello (Marquês de Pombal), são elaboradas novas diretrizes para as aulas de Filosofia. Entretanto, a orientação portuguesa não alterou a natureza do ensino, pois, para Cartolano (1985, p. 25),

*embora parcelado, fragmentário e de baixo nível, no ensino orientou-se ainda os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de Filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico.*

Mesmo sendo um passo importante rumo a laicização do ensino, consumada muitos anos depois, não deixou de ser um retrocesso para o ensino de Filosofia, uma vez que as diretrizes para estas aulas ficaram para mais tarde e, na verdade, pouca coisa aconteceu. Diante da ruptura parcial com a tradição, este campo causou muito receio ou muita incerteza em relação ao novo (RIBEIRO, 1993, p. 34). Como podemos perceber, o ensino de Filosofia desde de cedo encontrava dificuldades para a sua execução na educação escolar. Este episódio também revelou outro fato importante para a educação brasileira: a criação do “Seminário de Olinda”, em Pernambuco. Para Souza (1992, p. 26), o referido seminário “*tornou-se um centro de difusão de idéias liberais, responsável pela formação de jovens idealistas, que no início do século XIX, lutaram em prol das mudanças na sociedade brasileira*”. Estas idéias geraram mudanças no sistema educacional, mudanças estas que confrontavam diretamente com a educação confessional, preocupada com a formação humanista e literária, e se erguiam em prol de uma educação laica voltada para o desenvolvimento de um modelo de ensino mais científico.

Desse modo, a nascente burguesia lusitana, agora hegemônica, passou a demandar uma educação que tivesse como objetivo o domínio da natureza pela ciência, no sentido de que, segundo Alves (1993, p. 64), “*a observação e a experimentação são recursos para a produção de conhecimentos e de instrumentos, mediações essenciais para a intensificação do domínio do homem sobre a natureza*”. Paradigmático, nesse sentido, é o Seminário de Olinda, que sob a direção de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda, de 1779 a 1802, tentou construir uma proposta educativa alternativa àquela dos jesuítas. Depois de estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal, Azeredo Coutinho volta ao Brasil para dirigir o Seminário de Olinda, do qual foi o autor dos *Estatutos* que nortearam os estudos ali realizados, voltados para a solução de problemas práticos e eminentemente econômicos. Neste sentido, Alves (op. cit., p. 138), diz que “*a preocupação maior, que norteia Azeredo Coutinho, está centrada na própria necessidade de domínio do mundo material, para que sejam desenvolvidos, no caso, a indústria, a agricultura e a mineração*”. Dentre os objetivos de Azeredo Coutinho, como vimos na citação acima, destaca-se o da organização de um projeto educativo que preparasse indivíduos capazes de inventariar as riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica.

Para que os objetivos de Azeredo Coutinho fosse alcançado, era preciso formar “filósofos naturalistas”, considerados os cientistas da época, dispostos a interiorizarem-se para os recursos brasileiros no reino mineral, da flora e da fauna. Mas, como os filósofos não são biólogos e, raramente, filósofos fazem incursões na mata, Azeredo Coutinho percebeu que necessitava de “outro tipo de homem”. E concluiu que este deveria ser o filósofo especialista em ciências naturais. Assim, os estudos de Filosofia (ciência natural), na visão do bispo de Olinda, deveriam ser “*verdadeiros centros de estudos tecnológicos onde os futuros sacerdotes, agentes da modernização econômica, aprenderiam toda a sorte de conhecimentos úteis à agricultura e à mineração*” (CUNHA, 1980, p. 60).

É nesta perspectiva que se organiza o curso de Filosofia do Seminário de Olinda, com dois anos de duração, após o curso de retórica, no qual se estudava, segundo Alves (1993, p. 135), “*a lógica, a metafísica, a ética e parte da física experimental eram ministrados no primeiro ano, enquanto a história natural e a química ocupavam, com exclusividade, o segundo ano*”. Portanto, os conteúdos de Filosofia Natural predominavam sobre os de Filosofia Racional e de Filosofia Moral. Além de terem um lugar no primeiro

ano, através da Física Experimental, gozavam de domínio pleno no segundo. Mesmo assim, o ensino de Filosofia do Seminário de Olinda, no período em que esteve sob a orientação dos Estatutos organizados pelo bispo Azeredo Coutinho (1800-1836), teve participação na formação de algumas das lideranças políticas do próximo período (Imperial), e parece haver consenso entre os historiadores de que ele formou senão os proclamadores da Independência, em 1822, pelo menos os precursores deste movimento.

### **O Período Imperial (1808-1889)**

Em 1808 acontece a transferência da sede do reino português para o Brasil (Rio de Janeiro), num contexto em que a correlação de forças dos conflitos europeus, especificamente entre a França e a Inglaterra, que segundo Cunha (1980, p. 65), estavam em “*disputa pela hegemonia européia e colonial*”. Durante a sua permanência no Brasil, Dom João VI investiu na montagem de uma infra-estrutura administrativa para conduzir seus negócios e interesses a partir do Período Colonial agora transformado em sede provisória de Reino português. Começaram a funcionar, de acordo com Cartolano (1985, p. 27), “*a Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, etc*”. O tempo de estadia da Corte portuguesa no Brasil foi marcado pelas mudanças drásticas que provocou no panorama cultural da Colônia, especialmente devido à abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial.

No campo educacional, neste período, destaca-se a estruturação do ensino superior, responsável pela produção dos quadros políticos e administrativos dos quais carecia a burocracia do Estado. A Academia Militar e a Academia da Marinha, os cursos de Medicina e o de Matemática destinavam-se à formação de profissionais militares; para os civis foram criados os cursos de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura. E mais tarde, no período da independência, foi criado o curso de Direito, visando suprir a demanda por especialistas em legislação, bem como preparar os futuros parlamentares que atuariam no Congresso.

As disciplinas de Ciências Naturais (Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia) foram deslocadas do curso de Filosofia, controlado pela Igreja, para os cursos

médicos e para a Academia Militar, depois para a Escola Politécnica, da qual se separou. Esses cursos passaram a serem ministrados com “livro-textos” daquelas ciências importados, sobretudo, da França. Isto resultou numa maior influência, no Brasil, das idéias que estavam em ebulição na Europa, em especial, o Positivismo de Augusto Comte (1798-1857), que passou a integrar o “ideário nacional”, presente ainda hoje no lema da bandeira do Brasil: “Ordem e Progresso”.

Com relação ao ensino de Filosofia, como foi visto anteriormente, passou por um período de desestruturação, sendo que, somente no início do século XIX foram instituídas cadeiras de Filosofia nos principais colégios brasileiros. Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, a Filosofia passou a ser ensinada sob a forma de aulas-régias e a atividade pedagógico-filosófica começava a desvincular-se da tradicional utilização do *Compêndio de Genuense*. Neste clima de transformação pelo qual estava passando a Filosofia no Brasil, o seu ensino por alguns anos estava voltado para a formação profissional e não mais como um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal.

No entanto, em 1834 começaram a serem criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes e o secundário passa a ser preparatório para o ingresso nestes cursos. Em razão desta mudança, “*a Filosofia apareceu como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, públicos e particulares*” (SOUZA, 1992, p. 50). Esta situação de obrigatoriedade se mantivera por todo o Período Imperial português no Brasil. Mas, o fato de ser disciplina obrigatória não significou que a Filosofia não fosse freqüentemente atingida pela intervenção estatal. Para se ter uma idéia da instabilidade que perpassa o ensino de Filosofia no período de 1838 a 1878, convém observar duas modificações regimentais ocorridas naquele período:

- 1) Há uma constante indefinição no que diz respeito ao período no qual se dava o ensino de Filosofia, fato este que revela a não problematização acerca da relevância e importância da Filosofia sobre a educação da juventude;
- 2) Também verificamos que há uma indefinição no tocante aos conteúdos ministrados na disciplina de Filosofia. Não obstante, há uma continuidade em relação à utilização de manuais ou compêndios. Esta característica indica a

continuidade do modelo escolástico utilizado inicialmente pelos padres jesuítas.

Ainda no Período Imperial, graças à presença de alguns intelectuais vinculados à Filosofia, surgiram intensas polêmicas sobre questões filosóficas e sobre a relação entre a Filosofia e a cultura nacional. Neste período também houve posicionamentos acerca do ensino de Filosofia. O sergipano Tobias Barreto (1839-1889)<sup>2</sup>, defensor do “culturalismo” foi um crítico severo da forma como a Filosofia era ensinada nos colégios. Para ele, a Filosofia não deveria ser uma disciplina preparatória para os cursos superiores, antes sim uma disciplina de formação calçada em bases evolucionistas e materialistas. Já Sílvio Romero (1851-1914), discípulo de Tobias Barreto e seu companheiro na chamada “Escola do Recife”, criticou o ensino de Filosofia enquanto ensino de Ontologia. Para ele, a Filosofia deveria pautar-se pelo cientificismo evolucionista e, neste sentido, propunha que a Filosofia fosse reduzida ao ensino da Lógica. A consequência destas disputas foi o pedido de isenção de frequência às aulas de Filosofia. Frente à situação de desacordo, Rui Barbosa (1849-1923) se pronunciou a favor da manutenção da disciplina de Filosofia, entretanto propõe que a mesma assuma um caráter não metafísico e sim científico. As idéias que foram expressas por Rui Barbosa, não só afetaram os destinos do ensino de Filosofia, como também anunciavam as importantes mudanças na relação do Estado brasileiro com a educação.

O posicionamento dos filósofos acima citados refletia uma reação frente ao contexto social no qual as idéias positivistas já se faziam sentir no interior de nossas escolas e notava-se um interesse acentuado pela ciência, buscando-se nela soluções ou respostas para todos os problemas levantados, com isso, “*a educação e o ensino refletem os problemas de uma realidade social e a daquela época vivia momentos decisivos na luta pela libertação da inteligência nacional da tutela da Igreja*” (CARTOLANO, 1985, p. 31). Diante destes fatos, surgiam as primeiras sementes da virada republicana em nosso país e, com ela,

---

<sup>2</sup> Personalidade marcante, espírito polêmico e de emulação, o sergipano Tobias Barreto tem o seu nome indelevelmente ligado à Faculdade de Direito do Recife, onde estudou ao lado do poeta Castro Alves e, mais tarde, após memorável concurso que venceu Augusto de Freitas, ingressou como professor, em 1882, naquela instituição de Ensino Superior.

apareceu um novo discurso que apregoava um melhor período para o ensino secundário e, conseqüentemente, para a disciplina de Filosofia.

### **A Primeira República (1889-1930)**

Como foi visto até agora, desde o Período Colonial até o Período Imperial, a Filosofia no Brasil esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de Teologia e os cursos de Direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da Filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente.

A República é instituída no Brasil em 1889 sob a influência do ideário liberal e, sobretudo, positivista, que penetrou no nosso país fortemente em fins do século XIX, constituindo-se numa das principais referências que serviram de respaldo teórico e ideológico ao movimento republicano, no combate à Monarquia e à Igreja Católica, e na consolidação do Estado Republicano. Sendo proclamada a República, logo foi desencadeado um processo de agudas reformas nas estruturas do poder, em especial no campo educacional, sob a hegemonia dos positivistas, entre os quais se destaca Benjamin Constant (1836-1891), primeiro ministro da Instrução Pública da nascente República do Brasil, que era fiel seguidor da doutrina positivista e reconhecidamente um dos mais expressivos lutadores em prol do regime republicano<sup>3</sup>.

No novo regime, o Brasil passou a ser federativo. Foram criados os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Com a primeira constituição republicana de 1891, houve o voto direto para a escolha de todos os cargos do Legislativo e Executivo. No âmbito educacional, houve a primeira reforma, organizada por Benjamin Constant (1890). Ela seguia o modelo da separação entre Igreja e Estado estabelecida pela nova Constituição. Pela reforma, ficou assegurado o ensino público leigo gratuito e obrigatório. Porém, nunca o foi concretizado. Os motivos eram números insuficientes de escolas; condições para que

---

<sup>3</sup> Descendente de gente humilde, Benjamin Constant era professor e soube plantar na juventude da época o entusiasmo pelo regime republicano e a semente de revolta contra a monarquia. Havia aceitado a Filosofia de Augusto Comte, mas não era ortodoxo. Não fez um sacerdócio do positivismo como religião, divulgou-o apenas, mas interessado propriamente no ensino do positivismo como Filosofia. Consultar COSTA, L. A. *Contribuição à História das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956, p. 241.

crianças pudessem frequentá-las; e muitas das escolas existentes serem de instituições religiosas (principalmente católicas e metodistas).

Nesta primeira Constituição, determinou-se também que os Estados da Federação seriam responsáveis pela criação e manutenção da instrução pública elementar e que do governo federal seria a responsabilidade da criação das escolas secundárias e superiores. Com isso, houve, por parte de alguns governos estaduais (entre os quais, o da Paraíba), descaso pela criação das escolas elementares e demonstração do pouco interesse do governo federal pela preparação intelectual do povo; prova disso são os escassos cursos secundários e superiores daquela época.

No ensino secundário, apenas foram acrescentados os estudos das ciências, noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política ao currículo já existente, com ênfase na erudição. Por isso, tinha-se um ensino secundário enciclopédico e propedêutico, mas não cientificista. No ensino superior, continuavam as escolas isoladas. Os cursos de Direito eram mais procurados, principalmente pelos que pretendiam ocupar cargos políticos e administrativos, seguidos pelos cursos de Medicina e Engenharia, com menos prestígio que os anteriormente.

Em 1901, tivemos a reforma Epitácio Pessoa, que desvinculou o ensino oficial do Estado e equiparou os ensinos privado e público das escolas secundárias e superiores. Em 1911, a reforma Rivadávia Correia reforçou a desoficialização do ensino. A partir dela as escolas tinham plena e total liberdade, tanto de ensino e didática como administrativa, e podiam conceder os diplomas e títulos. Houve aumento da demanda do ensino superior, pois o exame de admissão cabia às próprias faculdades, e isso punha fim ao caráter propedêutico do ensino secundário. Em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, reoficializou-se o ensino, o que dificultou o ingresso aos cursos superiores com a criação dos exames vestibulares, somente prestados por aqueles que tinham o diploma secundário, o qual retornou a ter um caráter propedêutico. Já em 1925, com a reforma Rocha Vaz, houve um grande retrocesso. Retirou-se a autonomia didática e administrativa das escolas e propiciou-se uma centralização na organização do ensino. Voltou à disciplina Instrução Moral e Cívica aos cursos secundários, pois estava incluída nos exames vestibulares. Com essa reforma, tivemos a determinação dos currículos das escolas superiores e os

vestibulares passaram a ter um caráter de aprovação classificatório, com a fixação prévia do número de vagas.

As várias reformas empreendidas nas três primeiras décadas da República no Brasil, de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), como vimos, são expressão da oposição entre o “espírito literário” e o “espírito científico” na organização escolar. Assim, a situação do ensino de Filosofia estava condicionada a esse embate, que ora era incluída, ora era retirada do currículo, pois, segundo Nagle (1974, p. 119), o problema da Filosofia na escola secundária na primeira República apresenta-se polarizada em duas concepções: “*o das humanidades literárias versus humanidades científicas*”. As reformas implantadas neste período revelam, assim, uma oscilação constante entre essas duas perspectivas, conforme a correlação de forças do momento. A Filosofia, tradicionalmente identificada com as humanidades literárias ou clássicas, torna-se alvo das críticas dos partidários do currículo centrado nas ciências, baseados na idéia de que o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio de utilidade e proporciona a formação do espírito científico.

Além das razões citadas acima, existem, também, outras razões que podemos citar, como por exemplo: as razões ideológicas, pois, como sabemos, depois de instaurada a República e garantida a hegemonia política, havia a necessidade de firmar a “hegemonia cultural” que daria suporte teórico ideológico ao novo regime. Nesse contexto, a Filosofia é vista com suspeita pelos republicanos, em especial os positivistas, já que a Filosofia ensinada nos colégios ou em “aulas avulsas”, naquela época, estava impregnada da ideologia da Igreja Católica e da Monarquia, mormente identificada com a concepção do mundo Feudal, de cunho aristotélico-tomista.

Portanto, fazendo um retrospecto do modo como estas reformas trataram a questão no ensino de Filosofia na educação escolar no Período da Primeira República, podemos perceber como foi indefinida a sua presença e como se concretizou a perda de privilégio na formação dos jovens. Sendo retirada do currículo secundário na reforma Benjamin Constant, em 1890, que conferia predominância à parte científica, a Filosofia retorna ao currículo em 1901, com a reforma Epiácio Pessoa, que acentuava a parte literária, retirando Sociologia, Biologia e Moral e incluindo Lógica no 6º ano do secundário; em 1911, com a reforma Rivadávia Correia, torna a retirar a Filosofia do currículo e introduz disciplinas

mais práticas nos cursos secundários; em 1915, uma nova reforma se faz necessária, a de Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a Filosofia no currículo, mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a reforma Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a Filosofia volta a figurar no currículo como matéria obrigatória, no 5º e no 6º ano (CARTOLANO, 1985, pp. 47-49).

Essa situação de indefinição quanto à presença ou ausência da Filosofia na educação escolar brasileira não se resolveu no Período da Primeira República, mas prosseguiu indefinida por todo o Período Republicano, até as reformas curriculares dos dias atuais, como veremos nos itens a seguir.

### **A Segunda República (1930-1964)**

Como foi visto até agora, no Período da Primeira República, apesar de todas as reformas, poucas mudanças aconteceram no sistema educacional brasileiro, que continuou seletivo, elitista e conservador. Em nenhum momento, houve o interesse pela consolidação de um ensino obrigatório, público e gratuito do ensino elementar. Já o ensino secundário, com o intuito de ser preparatório para o ensino superior, com forte influência positivista, chegou a pender para o cientificismo, em alguns momentos, bem como para o ensino erudito clássico.

Entre 1930 e 1945, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Tudo começou com o golpe de Estado realizado pela “Revolução de 1930”, que levou Getúlio Vargas (1883-1954) à chefia do governo, determinou o início de uma nova era na história do Brasil, só terminando em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Getúlio Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (CUNHA, 1980, p. 204).

Para dar sustentação política e ideológica a seu governo, Getúlio Vargas efetuou um conjunto de reformas nas estruturas do poder central, das quais destacaremos duas que mais diretamente têm relação com o ensino de Filosofia: a reforma Francisco Campos (1932) e a reforma Gustavo Capanema (1942). Uma das razões que nortearam as reformas educacionais nesse período foi o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria. Os níveis de ensino e os currículos foram adaptados, assim, para responder a essa demanda, mas, sem deixar de manter também, o corte de classe que historicamente caracterizou o ensino escolar no Brasil, como afirma Cartolano (1985, p. 55):

*Se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, exigindo cada vez mais a democratização do ensino, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e legislação.*

Inserida neste contexto, a reforma Francisco Campos, teve como medidas mais significativas à criação do regime seriado de estudos e a frequência obrigatória, extinguindo o sistema de preparatórios e exame parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período Imperial, como foi visto nos itens anteriores. Quanto à nova estrutura do curso secundário, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, com duração de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de Direito, Medicina e Engenharia. A Filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como História da Filosofia e como Lógica (ROMANELLI, 1998, p. 136).

Quanto à reforma Gustavo Capanema, executada já no Estado Novo, pelo decreto de 09 de abril de 1942, manteve basicamente a mesma concepção do ensino secundário da anterior. Era também, estruturada em dois ciclos, o ensino secundário ficou dividido entre o ginásio, com duração de quatro anos, e o colégio, com duração de três anos, este subdividido em dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual; e o científico, que era marcado por um estudo maior das ciências. A Filosofia era indicada para o colégio como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico.

Essa situação, todavia, foi se alterando gradativamente até chegarmos ao final do Estado Novo (1945) com um número reduzido de aulas atribuídas à Filosofia. A partir de 1951, as aulas de Filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e 3ª científico e duas aulas semanais no 3ª clássico. Neste sentido, Cartolano (1985, p. 59) afirma que,

*as alterações não cessaram aí, e pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da Filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país.*

Depois de 1954, a próxima reforma do ensino que trouxe maiores conseqüências para a Filosofia foi à lei n. 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que introduziu a descentralização do ensino, permitindo às escolas optarem entre vários currículos. A estrutura do ensino secundário ficou como estava, organizado em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Quanto à grade curricular, passaram a existir quatro opções de currículo no colegial, compreendendo até cinco disciplinas indicadas como obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Aos conselhos estaduais, se existentes, cabia escolher, dentre os vários conjuntos possíveis, as disciplinas que iriam complementar o currículo. A Filosofia é indicada aqui para o 2º ciclo. No conjunto das disciplinas optativas, a Filosofia aparece como Lógica e perde, assim, o caráter de obrigatória que possuía na reforma Gustavo Capanema, para os cursos clássico e científico.

Portanto, devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Segunda República, a questão da presença ou ausência da Filosofia no ensino secundário e superior brasileiro chega às portas do Golpe Militar de 1964, marcada por um processo de “extinção” gradativa do currículo que se manifestou na forma de redução da sua carga horária. De acordo com Souza (1992, p. 64), “o processo de extinção da Filosofia dos currículos (...), se acentuou a partir do momento em que perdeu seu

*caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa*”. Se antes do Golpe Militar de 1964, a situação da Filosofia nas escolas secundária e superior nacional caracterizou-se por uma presença indefinida nos currículos, no Período Ditatorial (1964-1985), decide-se por sua retirada “total” dos currículos das escolas públicas da União, como veremos a seguir.

### **A Filosofia na Ditadura Militar (1964-1985)**

O Período da Ditadura Militar no Brasil inicia-se com o golpe de Estado de direita deflagrado em 1º de abril de 1964, protagonizado por generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas Brasileiras, contra o governo do presidente João Goulart (1919-1976) e teve seu fim, com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves (1910-1985) e José Sarney em janeiro de 1985 (GHIRALDELLI Jr, 2000, p. 163). Esse período, que durou cerca de 21 anos, foi marcado, sobretudo, pela perseguição, expulsão, tortura e morte de estudantes, professores, etc., que de um modo ou de outro se manifestaram criticamente em relação ao regime em vigor.

Visando assegurar as melhores condições para a implementação e manutenção do modelo econômico adotado (internacionalização do mercado interno), foram elaboradas várias reformas, sobretudo no campo educacional. Nessas reformas, o governo dos militares irá contar com o apoio técnico internacional. Esse apoio, segundo Cartolano (1985, p. 70), deu-se, no caso da educação, através de “*acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)*”. É assim que, sob a assessoria dos técnicos da USAID, o MEC empreendeu as reformas educacionais “necessárias” para que se garantisse o novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país. Foi proposto, portanto, pelos técnicos, uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveria se modernizar, mas, essa modernização implicava a valorização das áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de *status* das Humanidades e Ciências Sociais.

Com a finalidade de formar mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão no país, especialmente as multinacionais que aqui

se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível do secundário, com vistas a formar indivíduos executantes de idéias apropriadas do exterior, em vez de formar pesquisadores e pessoas criativas a partir da realidade nacional. Neste cenário, a Filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicista da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos do regime militar. Assim, a natureza do ambiente escolar, de trabalhar fundamentalmente com idéias, teorias, etc., levou os aparelhos repressores do Estado a vigiarem de perto o que se passava nas escolas públicas e particulares. O currículo, por isso, deveria ser cuidadosamente pensado, evitando-se ao máximo criar situações em que idéias e teorias contrárias ao *status quo* estabelecido fossem estudadas. Portanto, a Filosofia, disciplina voltada para a discussão de idéias, sistemas e teorias, logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da segurança nacional.

Criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da Filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo correspondente ao da Filosofia. As disciplinas foram: Educação Moral e Cívica no ensino secundário e Estudo dos Problemas Brasileiros nos cursos superiores. Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da Filosofia, ao contrário, mas era essa a idéia veiculada como uma das justificativas para não incluir a Filosofia no currículo. Essa atitude, para Chauí apud Piletti (1996, p. 129), “*abre uma brecha para que se seguiu na prática: a extinção do curso de Filosofia no colegial e seu desprestígio na universidade*”. Tanto é que os avanços no sentido de exclusão da disciplina de Filosofia no ensino escolar brasileiro também são percebidos na reforma realizada em 1971.

É nesta reforma que surge a lei n. 5.692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásial e colegial ou secundário), que desfechará o golpe de misericórdia, por assim dizer, contra a Filosofia, definindo a sua ausência dos cursos escolares do ensino de 2º grau, até o final do regime ditatorial no Brasil. Esta lei conferia uma nova estrutura para esse nível de ensino, fundando-o em objetivos universais e criando a profissionalização compulsória. A reforma priorizou a formação básica profissionalizante e acabou por desintegrar o que ainda restava das disciplinas de Filosofia neste nível de

ensino. Mesmo com a tentativa de vários conselhos regionais de educação em incentivar a inclusão da Filosofia no ensino de 2º grau, a prioridade pela educação profissionalizante, baseada na idéia de preparação para o trabalho, excluiu a atividade filosófica da grande maioria das escolas.

Após a retirada da Filosofia do currículo do ensino de 2º grau, através da lei n. 5.692/71, surgiram vários movimentos de protestos contra essa situação, reivindicando a sua ré-introdução no currículo. Para Silveira (1991, p. 141), o ano de 1975 é tido como o marco inicial desses movimentos, quando, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro com a presença de filósofos de vários estados, foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas (CAF), transformado mais tarde (10 de julho de 1976) em Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), que conferiu um caráter mais articulado a esses movimentos. Esse órgão nasceu devido à necessidade de se criar um espaço alternativo para a discussão de idéias, de teorias, compartilhar estudos e reflexões, inviabilizado nas escolas do ensino de 1º e 2º graus, como também, nos departamentos de Filosofia das universidades públicas e particulares, por causa da vigilância imposta pelo regime militar.

Com representação em quase todos os Estados brasileiros e contando com a participação de professores e estudantes de Filosofia de quase todas as universidades do país, a SEAF passou a desenvolver atividades reivindicando a volta da Filosofia ao currículo do ensino de 2º grau. Logo, esta entidade se notabilizou como uma das importantes referências nacionais do movimento pelo retorno da Filosofia neste nível de ensino, após sua “exclusão” do currículo no período ditatorial. Apesar de toda argumentação dos representantes da SEAF em defesa da inclusão da disciplina de Filosofia no ensino de 2º grau, o governo relutava em atender às reivindicações. No entanto, o que se rejeitava, na concepção de Silveira (op. cit., p. 142), “*não era qualquer Filosofia, e sim, uma determinada Filosofia, crítica, questionadora, inserida no contexto histórico que pretendiam os integrantes do movimento pelo seu retorno ao 2º grau*”. A Filosofia aceita no contexto da época, que Silveira se refere acima, era a Filosofia desinteressada, inútil, e voltada para problemas metafísicos e morais, tida como adequada ao país, conforme a visão dos militares no poder.

Todavia, depois de muitos embates, reivindicações e protestos contra a política educacional dos governos militares<sup>4</sup>, as posturas oficiais começaram a se tornar mais flexíveis com relação à presença da Filosofia no ensino do 2º grau, culminando com a ré-introdução da disciplina, a princípio, nas escolas do Rio de Janeiro (1980). A forma como a Filosofia foi ré-introduzida nas escolas carioca não correspondeu, em muitos aspectos, àquilo que pretendiam as várias entidades representativas do movimento, especialmente a SEAF. Dentre os muitos problemas, destacaram-se a questão de permitir que professores com formação em outras áreas que não fossem de Filosofia, lecionassem a disciplina, e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado.

À volta da disciplina de Filosofia nas escolas do 2º grau do Rio de Janeiro funcionou, assim, como um laboratório para o governo militar que, dois anos depois (1982), generalizou em nível federal, as medidas tomadas no Estado carioca, com a promulgação da lei n. 7.044/82, que alterou o disposto na lei n. 5.692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de 2º grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho”. Livre da habilitação profissional, muitas escolas deste nível de ensino passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular, especificamente, e somente em caráter geral fornecer uma preparação para o trabalho. Isto deu condições para que espaços fossem abertos para a volta da Filosofia ao currículo do 2º grau como disciplina optativa, porém, desta vez em caráter real e não fictício, como na lei n. 5.692/71.

Porém, o retorno da Filosofia ao ensino de 2º grau, apesar de ter representado uma vitória, na opinião dos representantes do SEAF, tinha-se consciência de que esta conquista não foi completa, pois, como a disciplina voltava em caráter optativo, não havia garantias efetivas de que seria incluída no currículo. Sendo assim, o movimento dos representantes do SEAF, continuaram suas atividades, objetivando tornar a disciplina de Filosofia obrigatória no currículo, entendendo que a condição de optativa permitia, na verdade, que muitas escolas não inserissem em suas grades curriculares, como de fato aconteceu.

---

<sup>4</sup> Observando as evoluções e involuções políticas dos 21 anos da ditadura militar no Brasil (1964-1985) podemos dividir o período em três etapas. Uma primeira correspondente aos anos dos governos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969); uma segunda etapa abrange o governo da junta militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); e, finalmente o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985).

## A Filosofia na redemocratização até os dias atuais

Como foi visto anteriormente, a forma como a Filosofia foi ré-introduzida no currículo do ensino do 2º grau, não contemplou exatamente as reivindicações daqueles que lutaram para o seu retorno. Baseado neste fato é importante que aprofundemos o porquê de a Filosofia ter voltado para este nível de ensino, sobretudo da forma como voltou: optativa e podendo ser ministrado por professores não habilitados na área de Filosofia. Estas questões se fazem pertinentes, se pensarmos que a Filosofia até 1982 não havia encontrado respaldo algum nos órgãos oficiais, responsáveis pela política educacional dos governos militares. Por que agora, passado 18 anos do regime, a inclusão da Filosofia no currículo do ensino de 2º grau passava a ser interessante, aos olhos do governo, ao ponto, de recomendar, através da resolução n. 6/86, do CFE, para que as escolas a incluíssem em seus currículos a disciplina?

Para entendermos esta questão é preciso inseri-la no contexto da época: 1980-1985. Vivia-se nesse período o desgaste do milagre econômico, que resultou, dentre outras coisas, na queda do nível de vida da classe média, contribuindo para aumentar o clima de oposição ao regime militar. Com uma oposição quase generalizada vinda de vários setores da sociedade brasileira, principalmente de setores da elite, o governo militar começou a não poder mais assegurar a ordem por meio da repressão, sendo obrigado a buscar outras formas de legitimação do poder. Assim, deu-se início ao processo de “redemocratização” da sociedade brasileira marcada pela política de abertura lenta, gradual, segura dos governos Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo.

O retorno da Filosofia ao currículo do ensino de 2º grau ocorrido neste contexto, para Silveira (1991, p. 418), “*significou uma estratégia bem articulada de recomposição da hegemonia do ESN (Estado de Segurança Nacional. D. A. M.) que, desta forma, conseguia renovar sua legitimidade perante a elite oposicionista e, ao mesmo tempo, assegurar a continuidade do modelo econômico vigente*”. Isto significou, na concepção deste autor, a realização dos objetivos que se desejavam alcançar com essas medidas, ou seja, contribuir para conferir uma nova legitimidade ao poder constituído, isto é, reconstituído a partir do processo de abertura política e de redemocratização do país.

Por outro lado, porém, percebe-se que o discurso oficial, quanto à ré-inclusão da Filosofia no ensino do 2º grau, em vez de ser expressão de uma prática efetiva, não era mais que retórica e demagogia. Desta forma, o Estado autoritário pôde manter-se na direção do processo político de transição para a democracia, assegurando a continuidade do modelo econômico vigente, conforme o planejado pelos governos militares. Enfim, após o retorno da Filosofia ao currículo, mesmo que de forma optativa, isto terminou esvaziando as discussões que impulsionaram a defesa pelo retorno da Filosofia ao ensino escolar brasileiro, causando a desarticulação de todo o movimento liderado pela SEAF nacional, ficando os professores de Filosofia com a impressão falsa de que a sua disciplina estava com seu espaço garantido no currículo.

Mas, como na política nada é definitivo, estamos novamente, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/96, às volta com uma forma sutil e dissimulada de “ausência” da Filosofia da educação escolar brasileira, sobretudo devido ao seu caráter ambíguo no que se refere ao ensino médio<sup>5</sup>, como é demonstrado na parte da legislação que mais tem intrigado os professores de Filosofia: *“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”* (Lei n. 9.394/96, Art. 36, § 1º, Inciso III).

O problema é que a referida lei não explicita e nem deixa claro como isto se dará concretamente nas escolas do ensino médio, com relação ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Essa ambigüidade em seus termos está gerando até hoje interpretações contraditórias, o tem inviabilizado, na prática.

No atual contexto do ensino de Filosofia no nível médio da educação escolar brasileira decorreu de seu reaparecimento na nova LDB, lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Todavia, o texto da lei é vago e paradoxal. O artigo 36 da seção IV, capítulo II, título V, que expõe sobre o currículo do ensino médio, menciona apenas, em seu parágrafo 1º, inciso III, como vimos acima, que o educando ao término do ensino médio demonstrem

---

<sup>5</sup> A partir daqui usaremos o termo “ensino médio” para designar o nível de ensino denominado até aqui de “2º grau”, pois, de acordo com a nova LDB, lei n. 9.394/96, a estrutura da educação escolar brasileira compreende agora dois níveis, conforme prescreve em seu art. 21: inciso I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; inciso II – educação superior.

conhecimentos de Filosofia. Este objetivo esperado parece não estar em concordância com aquilo que foi definido para o ensino médio, pois, como se pode esperar de quem não tem uma disciplina de Filosofia que domine conhecimentos filosóficos. Por incrível que pareça, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário ao exercício da cidadania, implica que sem ele não pode haver o exercício da cidadania. Se os domínios dos conhecimentos filosóficos são necessários é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação.

Portanto, se os conhecimentos de Filosofia são necessários ao exercício da cidadania, como o indica a lei acima citada, então, a Filosofia está com seu lugar garantido no currículo do ensino médio? Num primeiro momento parece que sim, mas, à medida que paramos para pensar nisso percebemos que a coisa não é bem assim. O problema surge quando nos damos conta que em nenhum momento se fala em “criação” da disciplina de Filosofia, apenas se diz que o aluno deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia; se isto se fará na forma de disciplina ou de outra forma qualquer, pelo texto da lei não é possível saber.

O importante, ao nosso ver, é trabalhar o “filosofar”. Se para isto termos ou não a disciplina de Filosofia no currículo parece não importar muito. A julgar pela letra e o espírito da lei, além de a Filosofia continuar como disciplina optativa no ensino médio, o que em si já é motivo para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da Filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo, assim, ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% como disciplina optativa.

A nossa atenção desloca-se, agora, para as regulamentações efetuadas dessa nova LDB, lei n. 9.394/96, sobretudo aqueles documentos referentes à educação básica, de um modo geral, e ao ensino médio, particularmente. Abordaremos, nesse sentido, os documentos produzidos pelo MEC: *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio* (PCNs), pois, há quem pense que estes documentos solucionaram os problemas da Filosofia nestes níveis de ensino ao indicar a disciplina no núcleo comum do currículo. Um destes documentos (PCNEM), dedica,

inclusive, um texto específico à justificativa da presença da Filosofia no ensino médio com base na necessidade que as sociedades tecnológicas e o próprio sistema produtivo têm de que o indivíduo seja criativo, com iniciativa própria e capaz de adaptar-se a situações novas etc., o que demanda, segundo os autores dos PCNs (1999, p. 88):

*Uma educação de cunho mais geral e humanista que prepare indivíduos capazes de colaboração mútua e consciente nesse processo. Isto proporcionou as condições históricas que permitiram à “nova educação brasileira” colocar a filosofia e as ciências humanas novamente em destaque no cenário educacional atual.*

Todavia, pensa-se que com estes documentos dissiparam-se as dúvidas quanto à obrigatoriedade da inclusão da disciplina Filosofia no currículo e que a partir de agora as escolas e as Secretarias Estaduais de Educação estão obrigadas a contemplar a Filosofia na grade curricular do ensino médio, é um grande engano. Nos PCNs sugere-se a estruturação do currículo em áreas do conhecimento e suas tecnologias. Em linhas gerais, segundo esta proposta, a tendência é deixar a critério das Secretarias Estaduais de Educação, e no limite, a critério dos diretores das escolas, escolher a melhor forma de permitir o acesso dos educandos, aos conhecimentos e habilidades requeridas para cada área, neste nível de ensino, de acordo com as possibilidades e necessidades particulares de cada organização educacional. Ou seja, as escolas poderão decidir-se sobre o melhor currículo ou mais adequado ao seu projeto educativo particular.

A organização do currículo do ensino médio em áreas de conhecimentos visa exatamente permitir às escolas a maior flexibilidade possível, tanto na organização dos conteúdos, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino, aprendizagem e na avaliação. De acordo dos autores dos PCNs (op. cit., p. 19),

*o fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estes são obrigatórios ou mesmo recomendados. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução n. 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.*

Isto significa que a forma como os alunos terão acesso a esses conhecimentos deverá ser pensada e elaborada, em última instância, pelo estabelecimento de ensino, que poderá optar pela criação da disciplina de Filosofia ou pelo desenvolvimento de programas de estudos, atividades, projetos etc., como forma de garantir que os alunos demonstrem domínio dos conhecimentos de Filosofia, ao final do ensino médio. Também, não devemos esquecer que os PCNs são parâmetros, sendo assim, não têm “força de lei”, ou seja, eles podem ou não ser acatados pelas escolas ou Secretárias de Educação. A exemplo da nova LDB, lei n. 9.394/96, conforme Severino (1998, p. 65), essa é uma legislação que “conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar”. Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEC-PB) apenas colocou em prática a lei, quando implantou, em 2004, a disciplina de Filosofia no currículo do ensino fundamental e médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fernando Moura Cunha Lima, localizada no Bairro de Mangabeira, em João Pessoa, estando, assim, em perfeito acordo com o “espírito” da nova LDB, lei n. 9.394/96 e dos PCNs.

Também, vale registrar que, além dos PCNs, existem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio* (DCNs). Essas diretrizes instituídas pela Resolução 2, de abril de 1998, da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CNE), não são populares, pois não foram difundidas tanto quanto os PCNs. Os documentos que compõem as diretrizes são altamente sofisticados do ponto de vista filosófico e pedagógico, exigindo daqueles que venham a lê-los um pouco de formação de Filosofia e de Sociologia.

Nas diretrizes para o ensino médio, em conformidade com a nova LDB, lei n. 9.394/96, também fala que os alunos do ensino médio devem adquirir conhecimentos de Filosofia e Sociologia, o que não pode ser interpretado como já sendo feito pelos temas transversais, pois o que as diretrizes colocam não é um leitor de Filosofia, mas um leitor quase filósofo. Contudo, na prática, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, vetou o ensino de Filosofia e Sociologia, em conformidade com a sua equipe, leia-se Ministro da Educação Paulo Renato, que, dentre outras “desculpas” apresentadas, alegou que esse ensino atrapalharia as diretrizes, pois não haveria mão-de-obra com um saber mínimo para trabalhar os conteúdos dessas disciplinas. Outra alegação está na afirmação de que ambas

as disciplinas já estão contempladas e assimiladas por todos os professores em suas matérias; mas a desculpa mais desconexa foi à falta de verbas para a contratação dos professores.

O veto aconteceu ao projeto de lei n. 3.178/97, que altera o Art. 36, da nova LDB, lei n. 9.394/96, apresentado no Congresso Nacional pelo Deputado Federal Pe. Roque Zimmermann (PT/PR), tornando as disciplinas Filosofia e Sociologia, obrigatórias no currículo do ensino médio. O autor justifica sua proposta argumentando que os conteúdos dessas matérias não serão ensinadas de forma adequada caso sejam trabalhados no desenvolvimento de outras disciplinas e por professores sem a formação necessária para o cumprimento dessa tarefa. O projeto alcançou sua aprovação, segundo Palhano (2005, p. 59), pelo Senado da República, *“no dia 18-09-2001, após várias manifestações. A vitória parcial no Senado não se completou. No dia 09 de outubro do mesmo ano é publicado no Diário Oficial da União o veto do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que é sociólogo”*. Após várias lutas pela aprovação na Câmara dos Deputados e depois no Senado, como salientou Tânia Palhano, o projeto pela volta da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio brasileiro foi vetado pelo presidente, conforme as alegações citadas acima.

Portanto, podemos considerar que o espaço da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro a partir da nova LDB, lei n. 9.394/96, pelas análises históricas e reflexões que procuramos empreender neste primeiro capítulo, não está efetivamente garantido. Esta situação somente será possível de ser revertida se lutarmos para sensibilizar a sociedade, demonstrando a significação da Filosofia num ambiente de educação escolar.

### **A Filosofia e Sociologia obrigatórias em 2007**

No governo Fernando Henrique Cardoso, o Projeto que tornava obrigatória a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas acabou vetado pelo presidente-sociólogo, sob o argumento de que as redes públicas não teriam professores para bancar a oferta. Ressuscitada no governo Luis Inácio Lula da Silva, no âmbito do Ministério de Educação (MEC), a proposta foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em agosto de 2006, o ministro

Fernando Haddad homologou o parecer, que tornam a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia como disciplinas específicas dos currículos do ensino médio a partir de 2007.

Até então havia um contexto legal que reconhecia a importância dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da cidadania, mas os remetia, como vimos, para a difusa e imprecisa condição de receberem o que se designava como “um tratamento interdisciplinar e contextualizado”, devendo estar desse modo presentes nos projetos pedagógicos das escolas. A situação levou ao surgimento de uma oposição representada por estudantes, instituições, pesquisadores, professores e sociedades ligadas ao ensino. A iniciativa do grupo convergia na defesa do retorno tanto da Filosofia quanto da Sociologia como disciplinas curriculares em todo o território nacional.

Assim, a partir de meados dos anos 1990 ocorreram múltiplos movimentos, que puderam, cada qual a seu modo, culminar em conquistas pontuais ao longo do tempo, gerando um espectro de ação mais amplo, que inspirou outros movimentos em diferentes graus. Criaram-se projetos de lei, traçaram-se políticas públicas nos sistemas estaduais de ensino e nos legislativos, e uma série de atividades passaram a valorizar a formação filosófica no âmbito da sociedade civil organizada. Por fim também surgiram os fóruns Regionais de Filosofia e Ensino.

O mais antigo Fórum foi o Sul-brasileiro de Filosofia e Ensino. Criado no final dos anos de 1990 que reuniu os três Estados da região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Inicialmente concebido como Fórum dos coordenadores do curso de Filosofia, passou a ser Fórum dos cursos de Filosofia. Essa mudança de foco foi fundamental para quebrar a realidade apática dos cursos superiores de Filosofia no país, pois geralmente grande parte do corpo docente não se interessa por questões relativas ao ensino, muito menos apresenta experiências práticas na educação básica.

A trajetória desse encontro foi acompanhada de Simpósios anuais que procuravam reunir os professores e pesquisadores que tivessem contribuição relevante no âmbito do ensino de Filosofia e mais estritamente na temática específica. E a cada novo Simpósio, a lacuna bibliográfica sobre o ensino de Filosofia foi preenchida por um livro, além dos anais, que continham os textos integrais de todos os participantes.

E o último Simpósio do Fórum Sul-brasileiro – ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, em maio de 2006 – acabou se transformando em um grande marco da história

do ensino de Filosofia. O evento tinha como horizonte político o início das atividades para a construção de um Fórum Nacional de Filosofia e Ensino. Além disso, pela primeira vez foi realizado um evento internacional com dois dos mais significativos nomes mundiais associados a essa temática: Desidério Murcho (professor visitante da Universidade Federal de Ouro Preto) e Charles Cautel (professor da Université d'Artois, na França).

A força política que surgiu do envolvimento dos participantes culminou na elaboração e aprovação de um documento, intitulado Carta de Londrina, que contou como signatários todas as entidades presentes no evento, os membros de cada fórum regional e todos os profissionais, alunos e simpatizantes da defesa da volta da Filosofia às escolas. Os coordenadores do Fórum Sul-brasileiro foram a Brasília, em junho de 2006, entregar a Carta aos representantes do CNE, e ao ministro da Educação, Fernando Haddad.

Naquele momento, a petição e a representação do fórum tiveram caráter nacional, e pode-se dizer que esse foi o primeiro gesto político de uma articulação nacional que reuniu todos os fóruns do país. Assim, em 07 de junho de 2006, o CNE aprovou por unanimidade o Parecer n. 38/2006, homologado por Haddad, em 11 de agosto de 2006.

Entretanto, no contexto atual, mais importante do que assegurar o contexto legal da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no ensino médio brasileiro é consolidá-la nos currículos. Caso as universidades permaneçam alheias a sua responsabilidade social com os futuros profissionais e a formação continuada daqueles que já lecionam esta disciplina – por meio de cursos, eventos, projetos de extensão –, poderemos novamente ter de lamentar a retirada da Filosofia dos currículos do ensino médio.

Neste momento é inegável que, embora as universidades não tenham efetivamente abarcado esses interesses e não estejam, portanto, no centro da responsabilidade pela conquista, os contextos estaduais revelam que a decisão nacional encontra um cenário altamente favorável: 19 Estados já haviam implantado a Filosofia como disciplinas obrigatórias, e dois Estados inseriram-nas como optativas. Esse quadro se configurou a despeito do contexto da legislação nacional existente e da resistência de grande parte dos professores de Filosofia do ensino superior.

Como vimos, a Filosofia foi diversas vezes retirada e reinserida nos currículos. É o que ocorreu logo após a implantação do regime republicano, no final do século XIX. A idéia era que houvesse mais espaço para disciplinas de formação científica. Essa situação

de exclusão foi temporária; a disciplina voltou a ser incluída em 1901, mas foi novamente retirada em 1911. Em 1915, a Filosofia voltou à escola como matéria optativa, passando a ser obrigatória em 1925. As reformas educacionais de 1932 e 1946 mantiveram a Filosofia no currículo escolar, dando a esse campo de estudo um caráter histórico e enciclopédico.

Após 56 anos, o Governo da ditadura militar de 1964 excluiu a Filosofia das escolas por meio da Lei n. 5.692, de 1971. A disciplina retornou aos currículos graças à reforma de 1982; dessa vez na condição de optativa, ficando a critério dos estabelecimentos de ensino implantá-la ou não. Enfim, em agosto de 2006, o ministro Fernando Haddad homologou o parecer, que tornam a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia como disciplinas específicas dos currículos do ensino médio a partir de 2007.

## A FILOSOFIA PRAGMATISTA

Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as aulas régias, dos cursos livres ou sua configuração como matéria optativa, até o caráter complementar, a Filosofia ainda não obteve a delimitação de seu *locos*. Os discursos legais que a enaltecem, mas não alocam *pari passu* aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca.

O resgate histórico da trajetória do ensino de Filosofia que fizemos na parte anterior, nos mostrou que esta disciplina, ao contrário das outras que compõem o currículo do ensino médio brasileiro, desde a vinda dos jesuítas até os dias atuais, necessita ainda conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional (legal) como no plano de sua efetivação no currículo, ao lado das demais disciplinas. Não obstante, a Filosofia possui estatuto próprio, um conteúdo a ser ensinado como as demais disciplinas, tornando, assim, legítima sua inclusão obrigatória nos currículos escolares. Sob este entendimento, emergem ainda indagações sobre a natureza dos conteúdos filosóficos a serem ensinados e os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do ensino de Filosofia na educação escolar.

Posta esta questão, vamos problematizar o ensino da Filosofia, obviamente partindo do princípio de que somos favoráveis que haja aulas de Filosofia no ensino fundamental das escolas públicas. Mas, nos parece que não pode ser qualquer Filosofia, a que será ensinada nas escolas públicas. Tivemos um momento, no Brasil, em que o ensino de Filosofia foi o que chamamos acima de “humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na

erudição livresca”, ou seja, podemos chamar tudo isso de ensino filosófico enciclopédico. Neste modelo, o aluno tem aulas de Filosofia para aprender a dominar conteúdos filosóficos, a decorar manuais de Filosofia. Assim, o aluno aprende que o verdadeiro nome de Platão (427-347 a.C.) era Arístocles, e que ganhou o apelido de Platão pelos ombros largos que adquiriu ao fazer esportes. Aprende que Platão nasceu em Atenas e projetou uma teoria das idéias, e assim por diante, ao longo da História da Filosofia. Aprende uma série de informações sobre Filosofia, mas não aprende Filosofia de fato. Não aprende o exercício do filosofar. Aprende apenas a recitar conteúdos de Filosofia.

Faria sentido, termos um ensino enciclopédico de Filosofia no contexto do ensino fundamental das escolas públicas ou na Educação Popular? Claro que não. Então, nos parece que o exercício que nós precisamos fazer neste atual momento do país, da educação brasileira, é pensar no que significa na nova LDB, lei n. 9.394/96, que afirma que nossos adolescentes e jovens devem dominar conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Que Filosofia é essa que nossos jovens necessita dominar, conhecer, para exercitar a cidadania? E aí precisamos pensar um pouco na própria questão da cidadania.

A cidadania para os gregos tinha duas categorias fundamentais: a *isonomia* e a *isegoria*. A *isonomia* é o direito de todos terem o mesmo tratamento na lei, enquanto que a *isegoria* é a garantia do direito de todos à palavra. Assim, quando os adolescentes e jovens não têm direito à palavra através da Filosofia, quando os adolescentes e jovens não têm direito às suas opiniões, aos seus pensamentos, não há cidadania possível. A cidadania, portanto, passa necessariamente, pelo exercício da palavra nos seus mais diversos sentidos. Temos que pensar, então, numa Filosofia necessária aos jovens para que eles possam exercitar a cidadania. Temos que pensar numa Filosofia que possa desenvolver nos jovens determinadas questões, que permita pensar um pouco mais sobre a vida comunitária, que permita exercitar o pensamento e, portanto, exercitar a palavra, e permita que esses jovens sejam uns jovens ativos. E uma Filosofia voltada para esta perspectiva, no atual momento brasileiro, nos parece, é a Filosofia Pragmatista, que através do Programa de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, contempla esta perspectiva.

Em seu Programa de Filosofia, Matthew Lipman apresenta uma proposta de ensino de Filosofia claramente normativa, ou seja, ele se preocupa em descrever como deve ser uma educação filosófica das crianças e dos adolescentes partindo de quatro conceitos

básicos: Filosofia, investigação, diálogo e educação democrática. Segundo este autor, faz-se Filosofia quando se praticam suas regras, que se definem por alguns parâmetros presentes nos diálogos e nas investigações. Ele define como filosóficas as perguntas que questionam um tema comum (que tenha a ver com todos os seres humanos e não apenas com alguns poucos, que tenha a ver com a humanidade dos seres humanos), central (que despreze detalhes e particularidades sem maior significado, e coloque questões de importância para a vida, tais como: liberdade, vida, morte, amizade) ou controverso (capaz de gerar uma polêmica que não possa ser esgotada por uma investigação).

Matthew Lipman entende por “investigação” toda prática de reflexão crítica que tenha como propósito obter um saber abrangente sobre determinados assuntos, que permita o desenvolvimento de juízos mais elaborados sobre a nossa experiência de estar no mundo. Para isto, ele propõe a criação da “Comunidade de Investigação”<sup>6</sup>, procurando transformar às tradicionais salas de aulas em “Círculos de Investigações Filosóficas”. Este conceito de “Comunidade de Investigação” recebe influência de uma longa tradição Pragmatista do pensamento, representado nos Estados Unidos, principalmente pelo filósofo Charles Sanders Pierce (1839-1914).

Para que possamos entender a Filosofia Pragmatista, não é o bastante defini-la. É preciso, entre outras coisas, saber onde estão as suas origens, evolução e características. Portanto, para que nos apercebamos dele no mundo contemporâneo, vamos procurar seguir três passos que, ao nosso ver, são fundamentais para a sua compreensão. E, para assim fazer, não podemos deixar de falar sobre o Empirismo de Francis Bacon (1561-1626). Este nos levará à compreensão do Empirismo Inglês que nos conduzirá ao Utilitarismo de Jeremy Bentham (1748-1832) e de John Stuart Mill (1808-1873). Feito isto, podemos examinar o Empirismo Radical tipicamente norte americano, que nada mais é senão a própria Filosofia Pragmatista.

---

<sup>6</sup> Matthew Lipman tem proposto a criação da “Comunidade de Investigação” como “novo paradigma” em educação: as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para se converterem em comunidade de investigação filosófica. O conceito deriva, sobretudo, de uma longa tradição da Filosofia Pragmatista, na qual alguns nomes como Charles Sanders Pierce, William James, John Dewey, George H. Mead e Justus Buchler o influenciaram significativamente. Os dois termos, “comunidade” e “investigação” ocupam um lugar de destaque na Filosofia Pragmatista de Pierce. Mesmo que ele não tenha utilizado explicitamente a expressão “Comunidade de Investigação” e que estivesse mais interessado numa comunidade de cientistas do que de filósofos, alguns elementos da comunidade de investigação proposta por Matthew Lipman remontam, sem dúvida, a Pierce, que é um dos fundadores da Filosofia Pragmatista.

## O Empirismo Inglês e o Utilitarismo

Não podemos falar do Empirismo Inglês sem lembrar de Francis Bacon. Sabemos que é com Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776) que o Empirismo se desenvolve, mas é a Francis Bacon que se deve a sua origem. Não com isso querendo dizer que fora com Francis Bacon que o Empirismo surgiu, mas que fora ele quem traçou as diretrizes para a sua sistematização a partir de John Locke. Assim sendo, podemos afirmar ter sido ele quem lançou as bases de todo Empirismo Inglês. Por isso, costuma-se dizer ser devido a ele a origem deste.

Desde os Sofistas<sup>7</sup>, há manifestações do Empirismo. Estas são vistas, especialmente, nos Estóicos<sup>8</sup> e Epicuristas<sup>9</sup>. Para os Estóicos, por exemplo, a alma pode ser comparada a uma “tabula por escrever”. Isto significa dizer com outras palavras que não há conhecimento *a priori*, mas que todo conhecimento se faz *a posteriori*, pela experiência. Portanto, para o Empirismo, o conhecimento tem sua origem na experiência. Francis Bacon é quem vai fundamentar esta tese. Para ele, o homem pode quanto sabe; mas o saber é prático e guia da ação, e não teórico e contemplativo. Para os empiristas, é observando e interrogando a natureza que o homem melhor a domina. O importante para esta corrente é o reino dos homens sobre as coisas, e não o reino da verdade entre os homens. O que interessa a Francis Bacon são as aplicações práticas da ciência, e não esta em si. A isso se chega pelo método da *indução experimental*, consistindo este na interpretação da natureza. Esta interpretação se faz a partir da experiência, ascendendo das coisas particulares aos princípios gerais, onde surge o novo conhecimento.

---

<sup>7</sup> A palavra “*Sofista*”, etimologicamente, vem de *sophos*, que significa “sábio”, ou melhor, “professor de sabedoria”. Posteriormente, esta palavra adquiriu o sentido pejorativo de “homem que emprega sofismas”, ou seja, alguém que usa de raciocínio capcioso, de má-fé, com intenção de enganar. São muitos os motivos que levaram à visão deturpada dos Sofistas que a tradição nos oferece. Em primeiro lugar, há enorme diversidade teórica entre os pensadores reunidos sob a designação de Sofista. Talvez o que possa identificá-los é o fato de serem considerados sábios e pedagogos. Vindos de todas as partes do mundo grego, desenvolveram um ensino itinerante pelos locais em que passam, mas não se fixam em lugar algum. Deve-se a isso o gosto pela crítica, o exercício do pensar resultante da circulação de idéias diferentes.

<sup>8</sup> Zênão de Cítio (334-262 a.C.) fundou a Escola Estóica. Ele costumava discursar de sua varanda, chamada *stoa*, daí o nome estóico. Da mesma forma que os Epicuristas, os Estóicos seguiu o exemplo dos Pré-Socráticos (como os Epicuristas eram atomistas, os Estóicos uniram-se a Heráclito de Éfesos (544-484 a.C.) na crença de que tudo poderia ser reduzido em fogo). A palavra Estóico, continuou na linguagem e define um indivíduo que aceita os percalços da vida sem reclamar.

<sup>9</sup> A palavra “Epicurista”, na verdade, significa o contrário do seu uso comum atual. Enquanto na Filosofia original significava uma busca pelo prazer, o prazer era definido como moderação, leitura e introspecção, e não, e não se referia às indulgências sensuais que o mundo insinua atualmente.

Todo o Empirismo de Francis Bacon consiste no desenvolvimento do método de interpretação da natureza, o que ele contrapõe ao *método dedutivo* aristotélico. Neste sentido, Sciacca (1967, p. 66) chama a atenção para esta questão do método baconiano, quando diz que “*Bacon se propõe integrá-lo, de modo a arrancar da natureza os seus segredos através da experiência e da observação, as únicas que, fazendo-nos conhecer as causas das coisas, nos dão o domínio sobre elas*”. Portanto, na concepção de Francis Bacon, para dominar a natureza, o homem faz da ciência o seu instrumento; através dela é que a natureza pode ser interpretada. Por assim ser é pragmática e instrumental a finalidade última da ciência.

Thomas Hobbes, por seu lado, aceita a tese do Empirismo, segundo o qual, a fonte de todos os nossos conhecimentos é a experiência sensível, não existindo, portanto, idéias inatas. Partindo deste princípio, ele considera o conhecimento como sendo o conjunto das representações que surgem dos sentidos. Toda realidade é corpórea e o movimento explica todo acontecer. Enquanto isso, a força motriz da natureza humana é o egoísmo. Assim, a moral surge exatamente para torná-la racional à medida que disciplina os instintos egoísticos. Na sociedade humana reinam a violência e o engano, quando o homem é o lobo para o outro homem, implicando com isto no reino da guerra de todos contra todos. Em todo pensamento de Thomas Hobbes vemos a preocupação com a fidelidade à experiência. Portanto, o conhecimento está fundamentado no apreendido pela sensação.

John Locke, porém, não se satisfaz com essa sistematização metafísica do Empirismo de Thomas Hobbes e o leva para o campo crítico, aprofundando-o. Surge aí o Empirismo Crítico que tem, posteriormente, continuidade com David Hume. Para John Locke, os limites do conhecimento humano são assinalados pela experiência, efetivando-se o poder daquele dentro dos limites desta. A sua Filosofia vai caracterizar-se pela assimilação dos limites de cada aspecto da atividade humana. Para ele, não existe idéia inata impressa na alma humana desde o nascimento. Inato só o poder do intelecto, sendo este a única fonte de todo conhecimento. Isto se explica pelo fato de que, antes da experiência, o intelecto é uma tabula rasa<sup>10</sup>. Assim sendo, nele não está escrito coisa alguma. No intelecto, o conhecimento é originado com e pela experiência. Todavia, está

---

<sup>10</sup> Tabula rasa é uma expressão em latim para “superfície em branco”. A teoria dos empiristas afirma que um bebê nasce com um espaço em branco no cérebro e as informações são impressas na mente vazia conforme a criança é exposta a todas as formas de experiências sensoriais.

dividido em duas partes: *sensação*, que é a percepção externa, e *reflexão*, que é a percepção interna.

Passivamente, o intelecto recebe as idéias das experiências externa e interna; tanto na sensação como na reflexão as idéias se originam; o espírito somente conhece através dessas idéias. A idéia fica sendo assim o intermediário entre nós e as coisas. Portanto, a verdade e a falsidade das coisas, consiste no acordo e desacordo entre as idéias, e o conhecer se faz pelo perceber deste acordo ou desacordo. Assim, o nosso conhecimento torna-se real pela conformidade entre as nossas idéias e a realidade das coisas. Para John Locke, só temos segurança de três verdades: 1) a da experiência do nosso eu pelo conhecimento intuitivo; 2) a da existência de Deus por demonstração; e 3) a da existência das coisas externas pela sensação. Nestes termos e de uma forma geral, vemos o Empirismo Crítico de John Locke. Mas o Empirismo Inglês não pára aí. A sua continuidade se dá com a retomada do pensamento de John Locke por David Hume.

David Hume leva a crítica do Empirismo às suas últimas conseqüências. Para ele, mesmo dentro dos limites da experiência, o conhecimento não vai além de um certo grau de probabilidade. Mas a experiência sensível é a fonte de todos os nossos conhecimentos. As percepções internas e externas lockeanas são divididas por David Hume em *impressões atuais*, que são as vivas sensações que sentimos ao ver, tocar, ouvir etc., e *idéias*, que são lembranças de impressões atuais ou antecipadas de impressões por meio da imaginação, cópias desbotadas das impressões. Essa teoria, não passou despercebido de Hesse (1999, p. 57), quando ele afirma que David Hume “*baseia-se no princípio de que todas as idéias procedem das impressões e não são nada mais do que cópias destas impressões*”. Partindo deste princípio, o universo para David Hume, é constituído por feixes de impressões subjetivas, consistindo, pois, num contínuo aparecer e desaparecer. Enquanto isso, o homem é o limite do próprio homem.

Vemos assim que o Empirismo Inglês chega ao seu apogeu com esses três filósofos ingleses, tendo suas bases fixadas em Francis Bacon, indo até à sua própria crítica com John Locke e David Hume, sendo este escocês radicado na Inglaterra, fato este que levou certos historiadores da Filosofia, como Michel Federico Sciacca, por exemplo, a chamá-lo de “o maior pensador inglês”. Posteriormente, o Empirismo vai repercutir no desenvolvimento da Filosofia Pragmatista, passando pelo movimento filosófico utilitarista.

O Utilitarismo vai significar tanto uma tendência prática, quanto uma elaboração teórica: a tendência prática resulta do instinto da espécie ou de um sistema de crenças orientado para as necessidades de um grupo ou de uma comunidade dada; a tendência teórica pode resultar de uma justificação intelectual de uma prévia atitude utilitária ou de pura teorização sobre conceitos fundamentais éticos e axiológicos. Porém, o mais comum nas doutrinas filosóficas utilitárias é a combinação das duas possibilidades contidas na tendência teórica. Pois, se é forçoso admitir que o filósofo utilitarista possua certas vivências orientadas predominantemente pela utilidade, sua doutrina utilitarista não pode se resumir a uma tentativa de justificar suas experiências. Se assim não fosse, o Utilitarismo poderia ser identificado a uma teoria do egoísmo.

Localizando essa forma de pensar no tempo e no espaço, podemos identificar o Utilitarismo com um certo grupo de teorias filosóficas e éticas surgidas na época moderna. Em particular, é recomendável restringir a aplicação do termo Utilitarismo a corrente que apareceu na Inglaterra e se desenvolveu durante o século XIX. Portanto, é ao Utilitarismo Inglês que iremos nos referir no decorrer desta pesquisa. Seu fundador Jeremy Bentham, sendo Stuart Mill um de seus mais destacados defensores, dando-lhe um toque original.

### **O Utilitarismo de Jeremy Bentham**

Seguindo o mesmo caminho trilhado por David Hume, que acreditava na gravitação da humanidade em direção a elementos úteis, Jeremy Bentham foi um reformador social cuja reivindicação à fama foi feito no livro publicado em 1789 que tem como título *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*. Sua essência é baseada em uma teoria antiga e óbvia: os homens buscam o prazer e evitam a dor. Nesta obra, Jeremy Bentham estuda pormenorizadamente a aplicação do princípio de utilidade como fundamento da conduta individual e social. Inicialmente, ele indaga que sentimentos devem ser preferidos a outros, salientando que se deve levar em consideração todas as circunstâncias do prazer: sua intensidade, sua duração, sua proximidade, sua certeza, fecundidade e pureza. A aplicação empírica e científica do prazer resultou em uma fórmula matemática para representar graficamente o fator do prazer e da felicidade de cada atividade em particular. Assim, Bentham (1984, p. 17) fragmentou a equação em sete categorias, a saber:

*Para um número de pessoas, com referência a cada uma das quais o valor de um prazer ou de uma dor é considerado, este será maior ou menor, conforme as sete circunstâncias, isto é, as seis abaixo alegadas, a saber: 1) a sua intensidade; 2) a sua duração; 3) a sua certeza ou incerteza; 4) a sua proximidade no tempo ou longinquidade; 5) a sua fecundidade; 6) a sua pureza. E uma outra, a saber: 7) a sua extensão, quer dizer, o número de pessoas às quais se estende o respectivo prazer ou a respectiva dor; em outros termos, o número de pessoas afetadas pelo prazer ou pela dor em questão.*

Jeremy Bentham indaga, em seguida, quais os castigos e recompensas que poderiam induzir o homem a realizar ações criadoras de felicidade e quais os motivos determinantes das ações humanas, com seus respectivos valores morais.

A respeito dessas questões é de particular importância à análise de Jeremy Bentham dos motivos que levam o homem a agir de certa forma e não de outra. Esses motivos devem ser chamados de “bons” na medida em que passam conduzir a harmonia entre os interesses individuais e os interesses dos outros, enquanto que “maus” seriam todos aqueles motivos que contrariassem esse objetivo de equilíbrio entre os homens. Entre os motivos bons, o que mais certamente conduz, segundo Bentham (op. cit., p. 20), à promoção do princípio de utilidade é “a benevolência ou boa vontade. Em seguida, viriam a necessidade de estima dos outros, o desejo de receber amor, a religião e os instintos de autopreservação, de prazer, de privilégio e do poder”. Jeremy Bentham não ficou apenas na análise teórica dessas idéias sobre o homem como ser moral e social. Procurou suas possíveis aplicações práticas, dedicando-se, sobretudo, à reforma da legislação de acordo com princípios humanos, a codificação das leis a fim de que pudessem ser compreendidas por qualquer pessoa, ao aperfeiçoamento do sistema penitenciário e ao desenvolvimento do regime democrático através da introdução do sufrágio universal. Em suas lutas reformistas, o princípio de utilidade desempenhou o principal papel teórico. Jeremy Bentham sempre deu por certo e seguro esse princípio, transformando-o em princípio dogmático, válido para o todo sempre. Por essa razão, jamais sentiu necessidade de investigá-lo mais profundamente e não percebeu que se poderia levantar objeção às suas idéias. Assim como ele indagou por que os homens devem cumprir compromissos, assim também se poderia perguntar por que os homens devem conduzir-se em função da felicidade de todos?

Mas apesar da fragilidade do pensamento de Jeremy Bentham, do ponto de vista estritamente filosófico, sua influência na Inglaterra da época foi muito grande, embora vivesse isolado e só se comunicasse com os homens públicos através de seus escritos.<sup>11</sup> No fim de sua vida, Jeremy Bentham expressou suas idéias reformistas através do periódico *Westminster Review*. Nesta tarefa, ele contou com a colaboração de vários seguidores, formando uma escola de renovação de idéias. Entre estes seguidores, estavam os filósofos James Mill (1773-1836) e seu filho John Stuart Mill.

### **O Utilitarismo de John Stuart Mill**

Profundamente influenciado pelas idéias utilitaristas de Jeremy Bentham e de seu pai, James Mill, Stuart Mill desde cedo estabeleceu como objetivo tornar-se um reformador do mundo. Entusiasmado pela distinção estabelecida por Augusto Comte entre os períodos críticos, nos quais a sociedade destrói formas antiquadas de vida tendo à desintegração, e períodos orgânicos, quando se desenvolveram novas formas de vida e a coesão social é estabelecida, Stuart Mill passa a considerar insuficientes as críticas simplesmente negativas às instituições políticas existentes. Admite, então, o que consideramos hoje antiquado não deve ser menosprezado ou eliminado já que, num certo momento histórico passado, deve ter sido de alta validade. Stuart Mill, conclui, portanto, que as táticas de um reformador não deveriam pretender soluções absolutas, mas vincular-se à época que vive.

Embora tenha sido muito influenciado por Augusto Comte, havia uma divergência intransponível entre eles. Stuart Mill era defensor incansável da liberdade individual e oponha-se totalmente ao despotismo espiritual e temporal proposto por Augusto Comte. Mas, a diferença fundamental entre eles, do ponto de vista filosófico, está no fato do Positivismo de Augusto Comte fundar-se num Racionalismo Radical, enquanto que o Positivismo de Stuart Mill tem como base um Empirismo Radical. Enquanto Augusto

---

<sup>11</sup> Em 1776, foi publicado o seu primeiro livro, *Um Fragmento sobre o Governo*, no qual analisou criticamente *Os Comentários*, de William Blackstone, cujo erro “supremo e fundamental”, em sua opinião, teria sido a “antipatia e reformas”. Escrito em estilo claro e conciso diferente de suas obras posteriores, este livro é geralmente considerado como o início da Escola Utilitarista inglesa. Depois escreveu *Defesa da Usura*, publicado em 1787, seu primeiro trabalho sobre Economia. Em 1789, publica sua maior obra teórica, *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*, que analisamos nesta pesquisa. Depois vieram as obras: *O Fundamento Racional da Recompensa* (1825) e *O Fundamento Racional do Castigo* (1830). Jeremy Bentham faleceu a 06 de julho de 1832, em Queen’s Square, aos 84 anos de idade, cercado pelos amigos e discípulos que continuaram a desenvolver o Utilitarismo.

Comte pretende partir dos fatos para chegar à lei, que uma vez formulada passaria a fazer parte do sistema total de crenças da humanidade e transformada em dogmas, Stuart Mill entende que o recurso aos fatos deve ser contínuo e incessante opondo-se a qualquer dogmatização dos resultados das ciências. Stuart Mill esforça-se por conciliar essas duas teorias que logicamente, se excluem. Daí a razão dele deixar certas questões abertas, embora, de uma maneira geral, podemos afirmar que, sua obra tem uma certa unidade interna. Ele escrevia sobre diversos assuntos sem a preocupação constante de que estes escritos estivessem de acordo integrados num todo, num sistema.

No campo da ética, Stuart Mill se insere nos quadros do Utilitarismo de Jeremy Bentham, influenciado por uma moralidade humanístico-liberal produzida no século XIX. Esta moralidade lhe influencia também no campo da teoria política onde se define como um liberal. Só que seu conceito de liberdade difere tanto dos românticos quanto dos utilitários. Os primeiros identificavam-se com liberação interior e os últimos com uma liberdade de atividade. Stuart Mill simpatiza com os socialistas, vendo na cooperação um meio de liberdade. Para ele, a liberdade econômica ilimitada é incompatível com a verdadeira liberdade, por não permitir uma justa distribuição dos frutos do trabalho. E esta realidade impediria a concretização da liberdade do utilitário.

Foi na sua última fase que Stuart Mill escreveu *O Utilitarismo*, livro em que procurou rejeitar algumas objeções levantadas contra a sua teoria ética e esclarecer certas interpretações de seu pensamento que, segundo ele, estavam carentes de fidelidade ao mesmo. Assim, o princípio da utilidade, estabelecido por Mill (1984, p. XI) determina que:

*As ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a promover o reverso da felicidade. Felicidade, prazer e ausência de dor são as únicas coisas desejáveis como fins, e todas as coisas são desejáveis seja pelo prazer inerente a elas, seja como meio de promoção do prazer e prevenção da dor.*

Com base nesta citação, poderia parecer que Stuart Mill estivesse expondo o credo ortodoxo de Jeremy Bentham. Mas o próprio Mill apud Mora (1982, p. 3362) explica que a qualidade do prazer não é menos importante que a sua quantidade. Ele diz:

*É inteiramente compatível com o princípio da utilidade reconhecer o fato de que algumas classes de prazer são mais desejáveis e mais valiosas que outras. Seria absurdo, entretanto, que em todas as demais coisas a qualidade fosse tida menos em conta que a quantidade, e na avaliação do prazer se tivesse em conta apenas a última<sup>12</sup>.*

Stuart Mill enfatiza que o prazer derivado das faculdades superiores é mais valioso que qualquer outro, possuindo “validade intrínseca”. Portanto, o princípio da utilidade só é inteligível se referido a um ideal de desenvolvimento.

Neste aspecto sua concepção diverge da de Jeremy Bentham, que apresenta uma visão limitada do homem, não reconhecendo adequadamente o papel de fatores como “senso de honra” e “senso de dignidade pessoal”. Stuart Mill tende a modificar a moral utilitarista afim de torná-la mais adequada para expressar a natureza humana em sua dimensão espiritual. É neste sentido que ele recusa a simples quantificação dos prazeres no cálculo do útil e insiste sobre o aspecto qualitativo dos elementos constituintes da felicidade. Segundo Stuart Mill, o que falta a Jeremy Bentham é uma concepção menos acanhada da natureza humana, que localize no homem o centro dos processos de atração e repulsão dos nossos desejos. Para ele,

*vale mais ser Sócrates insatisfeito que um porco satisfeito; vale mais ser Sócrates insatisfeito que um imbecil satisfeito. E se o imbecil ou o porco têm uma opinião diferente, é porque só conhecem um lado da questão: o seu. A outra parte, para fazer a comparação, conhece os dois lados (MILL, 1984, p. 267).*

No conceito de felicidade de Stuart Mill, encontramos uma forte inspiração positivista. Ele interpreta a felicidade pelo prazer e o prazer pela ordem sensível. Aliás, seu Empirismo impossibilitava agir de outra forma. Mas a valorização da qualidade dos prazeres significa um salto em relação a esse Empirismo. O meio de descobrir estas diferenças qualitativas também afasta obrigatoriamente Stuart Mill da doutrina positivista, que valoriza a experiência. Para Thonnard (1968, p. 813), “*só aqueles que experimentam os diversos prazeres podem nos informar sobre seu valor comparativo*”. Stuart Mill, que possui uma concepção pluralista do universo e do ser humano, segundo afirma Thonnard na

---

<sup>12</sup> Tradução minha do espanhol para o português.

citação acima, está habilitado para nos informar esse valor comparativo. E esta experiência de cada um é que comprova que os “melhores” prazeres satisfazem as nossas necessidades mais nobres. Porém, essas altas aspirações são, evidentemente, mais difíceis de serem saciados.

O ideal da busca da felicidade, presente tanto em Jeremy Bentham como em Stuart Mill, não deve se confundir com um processo individualista, egoísta, como foi apresentado por muitas interpretações falsas, no decorrer do século XX. Para Stuart Mill, o Utilitarismo é necessariamente um Utilitarismo Social. Neste sentido, Mill apud Thunnard (op. cit., p. 813) afirma:

*Entre a sua própria felicidade e a dos outros, o Utilitarismo exige que o indivíduo se mostre duma imparcialidade tão grande como a dum expectador benévolo e desinteressado (...). Fazei aos outros o que desejareis que os outros fizessem a vós, amai o próximo como a vós mesmos, tais são as duas regras de ideal de perfeição da moral utilitária.*

É claro que isso não implica numa renúncia à própria felicidade, mas o filósofo deixa claro que não há uma única renúncia permitida. Essa seria a dedicação à felicidade de outrem, à humanidade ou aos indivíduos, nos limites impostos pelos interesses coletivos da humanidade. Em Stuart Mill, individualidade, não se confunde com egoísmo. Ele é ferrenho defensor do individualismo opondo-se a qualquer forma de opressão da liberdade dos indivíduos. Para este autor, são as individualidades (não egoístas), os homens de natureza superior, que nos permitem vislumbrar o que a humanidade poderá vir a ser. De forma semelhante a Augusto Comte, que imaginava um Estado Social no futuro onde a maior felicidade será viver para outrem, Mill apud Thonnard (op. cit., p. 814), diz que os caminhos para essa sociedade futura, aconteceriam através de dois modos: “1) As sanções legais: que fazem com que o interesse de cada um esteja de acordo com o interesse de todos; 2) A educação: por ela, cada um identifica sua própria felicidade com os outros”.

Assim vemos o Utilitarismo como consequencialismo<sup>13</sup>, por um lado, como segmento do Empirismo e, por outro, como base para a Filosofia Pragmatista. Além disso,

---

<sup>13</sup> A tese fundamental do “Utilitarismo Consequencialista” afirma que uma ação é moralmente correta se os seus resultados forem bons, mais do que os maus. Por exemplo: suponhamos que se queira construir uma represa em uma certa localidade. Essa ação produzirá um bem por possibilitar a produção de energia elétrica e

constatamos também em alguns pontos uma ligeira identificação do Pragmatismo com o Hedonismo<sup>14</sup>. E como este capítulo está voltado para a Filosofia Pragmatista, seguimos adiante com apresentação do Empirismo Radical, que não é outra coisa senão a expressão desta Filosofia.

### **O Empirismo Radical**

O Empirismo Radical nada mais é senão a própria Filosofia Pragmatista. Podemos entendê-la assim, porque com ela o Empirismo Inglês prossegue de uma forma mais radical e com uma maior preocupação em relação aos problemas práticos. Além de ser entendida como uma das ramificações desse Empirismo, a Filosofia Pragmatista estende o Utilitarismo do campo moral para o campo epistemológico. Isto se compreende quando ela coloca o valor tanto nas suas conseqüências práticas como seus resultados úteis. Para a Filosofia Pragmatista, somente o útil é verdadeiro, enquanto valioso e fomentador da vida. É assim que pensa também Hessen (1999, p. 40), quando afirma que o *“homem é, antes de mais nada, um ser prático, dotado de vontade, ativo, e não um ser pensante, teórico. Seu intelecto está totalmente a serviço de seu querer e de seu agir”*.

O Pragmatismo é caracteristicamente uma Filosofia americana; é a Filosofia típica dos Estados Unidos. Seu surgimento se deu das últimas décadas do século XIX para as primeiras do século XX. O que muito o caracteriza, entre outras coisas, é a sua oposição aos problemas abstratos da metafísica que colocam a mente humana numa posição privilegiada, no universo, e o seu entusiasmo pelas idéias de Charles Darwin (1809-1882), no campo da Biologia, e pela transformação, crescimento e processo, que passam a ser objeto da Filosofia. Por isso, é para as questões práticas entendidas num sentido utilitário, que volta a Filosofia Pragmatista. Esta Filosofia, segundo Sciacca (1967, p. 159), pode ser dividida em: *“lógico, empírico-espiritualista, humanístico e instrumentalístico; e tem como principais representantes Charles Sanders Peirce, William James, F.C.S. Schiller, George*

---

irrigação de terras da região. Ela produzirá também um certo sofrimento: famílias que há muito tempo vivem na região que será alagada terão de ser deslocadas etc. Esse mal poderá ser reduzido se o governo reembolsar as perdas. Com o prazer resultante acabará sendo muito maior que o sofrimento, a construção da represa torna-se, quando medida por seus prováveis efeitos, uma boa ação.

<sup>14</sup> Para o Hedonismo, a moral depende do prazer sensível. Todo ato que dá prazer é um ato moral. Já vimos em linhas gerais que, quando isso acontece, o bom é tido como o prazer, no qual consiste a felicidade humana.

*Herbert Mead e John Dewey, entre outros*". Nesta pesquisa, vamos analisar somente o pensamento de Charles Peirce, William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), respectivamente, por considerarmos os mais importantes representativos em se tratando da Filosofia Pragmatista como um todo e, principalmente, o aspecto educativo deste último filósofo.

### **O Pragmatismo**

Sob o termo Pragmatismo, existe uma multiplicidade de tendências, o que dificulta enormemente uma definição suficiente, ou sequer adequada do mesmo. É mais comum, porém, no meio acadêmico, reservar o nome de Pragmatismo às correntes filosóficas que sob essa inspiração se desenvolveu nos Estados Unidos. Seu maior expoente foi Charles Peirce, de quem William James recebeu uma grande influência. Mas entre os dois existem diferenças significativas, a ponto do próprio Charles Peirce rebatizar sua doutrina do Pragmatismo para "Pragmaticismo" com a finalidade de opô-la às deformações que, no seu entender, foram efetuadas por William James.

No Pragmatismo, percebemos uma clara influência empirista no plano epistemológico e utilitarista no plano ético. No plano epistemológico, o Pragmatismo é a forma assumida da Filosofia Contemporânea, pela tradição clássica do Empirismo Inglês. Mas, sua concepção de experiência distingue-se tanto do Empirismo Clássico como do Empirismo Moderno: no primeiro, a experiência era substancialmente uma experiência passada, um patrimônio limitado que podia ser inventariada e sistematizada de forma definitiva. No Empirismo Moderno representado por John Locke, David Hume e Stuart Mill concebiam, como vimos acima, a experiência como progressiva acumulação e registro de dados, assim como sua organização e sistematização. Já para o Pragmatismo, a experiência é substancialmente aberta para o futuro, onde a possibilidade de fundamentar uma previsão ser sua característica básica: a experiência deixa de ser o inventário de um patrimônio acumulado para transformar-se na previsão do possível desenvolvimento ou utilização deste patrimônio.

Diante deste fato, notamos a proximidade entre o Pragmatismo e Utilitarismo, especialmente na concepção de verdade. A tese fundamental do Pragmatismo diz que toda

verdade é uma regra de ação, uma norma para a conduta futura. Ação e conduta futura referem-se a toda espécie ou forma de atividade (cognoscente ou emotiva). Assim, a verdade deixa de ser identificada como algo comprovado pelos dados acumulados da experiência passada para se identificar com tudo aquilo que seja susceptível de ter qualquer uso na experiência futura.

O Pragmatismo é fenomenista, só que limitado à experiência sensível: insere o ser e o homem no tempo e rejeita a metafísica. Diferentemente do Empirismo, não se limita a registrar a experiência de forma neutra. Quer dar à experiência uma nota ativa, não tanto no sentido da espontaneidade de Immanuel Kant (1724-1804) da forma tradicional, mas no de sua finalidade do agir humano. A mente humana não se porta como uma tabula rasa frente ao mundo fenomenal, mas se indaga, examina e formula sobre este mundo visando utilizá-lo da melhor maneira possível. Em suma, encontramos no Pragmatismo uma revolução no paradigma da teoria da verdade, teoria esta que, segundo Hirschberger (1968, p. 112), o distingue das demais teorias da verdade contemporâneas, pois:

*Se para o Positivismo, o verdadeiro é dado imediado sensível; se para o Empirismo, o verdadeiro constitui a soma e o conteúdo das experiências; se para o Criticismo, o verdadeiro é o que, como valor ideal lógico, rege os fenômenos; para o Pragmatismo, o verdadeiro é o útil.*

A rigor, o Pragmatismo foi à primeira contribuição original dos Estados Unidos para a História da Filosofia Ocidental. De uma maneira geral assumiu duas formas básicas: 1) forma metafísica: teoria da verdade (William James, F.C.S. Schiler, etc.); 2) forma metodológica: teoria do significado e teoria pedagógica (Charles Peirce, John Dewey, etc.). Em resumo, é assim entendido o conceito do Pragmatismo. Portanto, vamos destacar o pensamento de Charles Peirce, William James e John Dewey, que são considerados os pioneiros desta corrente filosófica.

### **O Pragmatismo de Charles Peirce**

Charles Peirce foi o criador da corrente filosófica surgida no século XIX nos Estados Unidos e que se estendeu por todo o mundo no século XX: o Pragmatismo. Por si só, isso o

colocaria entre os significativos pensadores da História da Filosofia, mas a grande influência de Charles Peirce não parou aí. A Lingüística, a Semântica e a Teoria da Comunicação, que se tornaram disciplinas fundamentais no campo das Ciências Humanas no século XX, devem a este filósofo conceitos e distinções básicas, o mesmo ocorrendo com a Lógica e com a Análise dos Fundamentos Lógicos da Matemática.

Na História da Filosofia, todas as contribuições de Charles Peirce foram feitas dentro de rigoroso espírito científico, cujas origens podem ser remontadas até seus primeiros anos de vida: Benjamin Peirce, seu pai, foi conhecido matemático, físico e astrônomo que notabilizou-se por seus estudos sobre o planeta Netuno. Assim, desde o nascimento em Cambridge, Massachusetts, a 10 de setembro de 1839, Charles Peirce viu-se envolvido por uma atmosfera de estudos científicos e, quando chegou o momento de ingressar na Universidade de Havard, escolheu os cursos de Física e Matemática. Formado em 1859, obteve o posto de físico em um órgão federal dedicado a pesquisas geodésicas. Ao lado desta atividade, porém, Charles Peirce dedicava-se tão intensamente à Filosofia, que, durante três anos, dizem seus biógrafos, estudou duas horas por dia a *Crítica da razão Pura*, de Immanuel Kant, chegando a decorá-la. A partir daí, em pouco tempo, seus trabalhos em Filosofia e Lógica deram-lhe reputação, a ponto de ser indicado para a função de conferencista de Lógica na recém-fundada Universidade Johns Hopkins. Na Faculdade de Filosofia desta universidade, Charles Peirce lecionou de 1879 a 1884.

Apesar de todas as qualidades intelectuais de Charles Peirce, sua carreira universitária não foi tão bem sucedida. De personalidade instável e complexa, o fundador do Pragmatismo teve uma vida pessoal atribulada, que o prejudicou nas atividades docentes. Seus últimos anos de vida foram marcados pela enfermidade e por extrema pobreza, a ponto de ele ser sustentado por seu grande amigo William James. Contudo, em 1887, depois de herdar algum dinheiro, Charles Peirce retirou-se para a cidade Milford, na Pensilvânia, onde viveu em relativo isolamento até a morte, em 19 de abril de 1914<sup>15</sup>.

Charles Peirce era uma figura contraditória e controvertida. Altamente considerado nos círculos intelectuais e acadêmicos, jamais pôde ter uma vida universitária regular, porque as autoridades administrativas das universidades não queriam se envolver com suas

---

<sup>15</sup> Para maiores informações, consultar a obra de Joseph Brant, *Charles Sanders Peirce: a Life*. Bloomington and Indianópolis: Indiana University Press, 1993.

excentricidades; autor de inúmeros escritos com contribuições fundamentais para a História da Filosofia, não encontrou editores à altura e limitou-se a publicar artigos em revistas<sup>16</sup>. Os temas básicos destes artigos versavam sobre a idéia de que a Filosofia deveria abandonar todas as formas de misticismo e unir-se à ciência. Charles Peirce achava que para solucionar os problemas filosóficos, ou ao menos encaminhar suas soluções, impunha-se descobrir métodos apropriados que conferissem significados às idéias filosóficas em termos experimentais e organizassem essas idéias para que pudessem ser estendidas a novos fatos. A esse novo paradigma foi dado o nome de Pragmatismo<sup>17</sup>, conceito que se tornou cada vez mais específico em seu pensamento.

No artigo *Como tornar claras nossas idéias*, Charles Peirce formulou o Pragmatismo, concebendo-o como um método e salientado que não pretendia elaborar uma Filosofia, uma metafísica ou uma teoria da verdade. Em outras palavras, o Pragmatismo para ele, não deveria ser uma solução para este ou aquele problema, mas constituir uma técnica auxiliar, capaz de encaminhar a compreensão de problemas de natureza científica e filosófica. Tal projeto assume forma crítica nos textos de Charles Peirce, quando ele procura mostrar a falta de sentido de quase todas as afirmações metafísicas e, às vezes, até mesmo seu total absurdo. Além dessa forma crítica, o Pragmatismo deveria constituir um método de reconstrução ou explicação dos significados de conceitos pouco claros.

Charles Peirce estudou alguns desses conceitos, como por exemplo, “realidade”, “peso”, “força” e “duro”. O procedimento adotado por ele para reconstruir ou explicar significados de conceitos consiste no estabelecimento de um conjunto de condições para uma dada situação, ou classe de situações, na qual uma operação definida produziria um resultado definido. Para ilustrar suas idéias, Peirce (1974, p. 59) dá alguns exemplos, sendo

---

<sup>16</sup> As obras de Charles Peirce, publicadas esparsamente durante sua vida, principalmente nas revistas *The Monist* e *Popular Science Monthly*, só foram organizadas a partir de 1931 (quase 20 anos após sua morte), sob o título geral de *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Ed. Charles Hartshorne, Paul Weiss e Arthur Burks. Cambridge: The Belknap Press of Harvard Press, 1931-1935 e 1958, em 8 vol. No Brasil, parte desta obra foi traduzida por Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerrangblum e publicada com o título *Escritos Coligidos*, pela editora Abril Cultural, em 1974 (Coleção Os Pensadores).

<sup>17</sup> O termo Pragmatismo deriva da palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm às palavras “prática” e “prático”. Foi introduzido pela primeira vez em Filosofia por Charles Peirce, em 1878, no artigo intitulado *Como tornar claras nossas idéias*, publicado na revista *Popular Science Monthly*, de janeiro daquele ano. Charles Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que condutas estamos aptos a produzir. Consultar JAMES, William. *O Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1979, p. 18 (Coleção Os Pensadores).

que o primeiro refere-se ao que significa dizer que uma coisa é dura e propõe a seguinte questão: “*se um diamante pudesse ser cristalizado no interior de um revestimento de algodão e ali permanecesse até que fosse queimado, seria falso considerar mole aquele diamante*”. Portanto, para dizer que o diamante é duro, seria necessário submetê-lo à operação de riscá-lo e, com isso, chegar ao resultado: o diamante não é riscável pela maior parte das substâncias. Dessa forma, o conceito “duro”, para Charles Peirce, passaria a ter um significado pragmático preciso: não ser riscável. Em outras palavras, para o filósofo, ao determinar o que um conceito significa, é necessário examinar suas possíveis conseqüências futuras. Para denominar essas conseqüências, Charles Peirce empregou a expressão “conseqüências práticas”, pondo em destaque, assim, a ligação que deveria existir entre pensamento e ação. Portanto, conceber o que seja uma coisa equivaleria a conceber como ela funciona ou o que ela pode realizar.

São a esses princípios que se deve o surgimento da Filosofia Pragmatista e, por isso, a fundação deste é devido a Charles Peirce que usou pela primeira vez a palavra Pragmatismo<sup>18</sup>. Porém, em 1898, William James retomou este termo em outras teses, principalmente, quando fez uma palestra na Universidade da Califórnia. E, tendo ocorrido isso, quase ao mesmo tempo do surgimento do Pragmatismo, William James obteve mais sucesso que Charles Peirce. É assim que pensa também, Sciacca (1967, p. 206) quando afirma que “*com James o Pragmatismo torna-se movimento de influência mundial, mas orienta-se num sentido empírico-espiritualístico, que não é mais o sentido de Peirce*”. Assim, William James “batiza” o seu Pragmatismo com o nome de Empirismo Radical, isto porque o mesmo é diferente do Empirismo Clássico, uma vez que a experiência de que trata William James é aquela que prova a verificação do conhecimento através da experiência futura.

---

<sup>18</sup> Quando a palavra Pragmatismo surgiu impressa pela primeira vez em 1898, através de William James, este atribuiu sua criação a Charles Peirce, advindo do seu artigo *Como tornar claras as nossas idéias*, publicadas em 1878, onde a palavra Pragmatismo não foi usada, mas foi apresentado o que seria a máxima pragmática. O termo Pragmatismo só surgiu impresso num texto de Charles Peirce, pela primeira vez, em 1900. Sobre esse assunto, consultar FISCH, Max H. *Peirce: Semiotic and Pragmatism*. Bloomington: Indiana University Press, 1986, pp. 283-293.

## **O Pragmatismo de William James**

William James nasceu a 11 de janeiro de 1842, em Nova York. A sua família era muito rica e vivia numa atmosfera altamente intelectual. O pai, Henry James, fazia parte do grupo dos transcendentalistas, formado por Ralph Wando Emerson (1803-1882), Henry David Thoreau (1817-1862), William Ellery Channing (1780-1842) e Theodore Parker (1810-1860). Esse grupo de intelectuais acreditava na bondade natural do homem e em suas possibilidades de alcançar o conhecimento de Deus e de praticar as virtudes morais, independentemente da graça divina. A família de Henry James foi assim criada dentro de uma atmosfera de idéias que propiciavam o florescimento intelectual livre de preconceitos e permitiam a expansão da criatividade interior e da reflexão filosófica. A criatividade interior manifestou-se com toda força no filho mais novo, o famoso romancista Henry James Júnior, que renovou a técnica tradicional de narrativa e se tornou um dos maiores romancistas dos fins do século XIX e começo do século XX. Porém, a reflexão filosófica aliada ao espírito científico, teve no filho mais velho, William James.

A educação de William James fez-se de maneira irregular. Frequentou, dos treze aos dezoito anos de idade, diversas escolas da Inglaterra, Suíça, França e Alemanha. Em 1861, ingressou na Universidade de Harvard, estudando inicialmente Química e, depois, Anatomia e Fisiologia. Três anos depois, começou a estudar Medicina, graduando-se em 1873, quando iniciou a carreira de professor universitário, lecionando Anatomia e Fisiologia em Harvard. A partir dessa época deu início à linha de desenvolvimento inovadora que o levaria à formulação da Filosofia Pragmatista.

Sua contribuição para a ciência foi à constituição de uma nova corrente de Psicologia que, ao lado de outras, marcaria o nascimento da Psicologia Científica. Até então, o estudo dos fenômenos psíquicos constituía uma disciplina de caráter metafísico, ocupando com a essência última do homem, isto é, com a alma, entendida como algo substancial. William James foi o primeiro norte-americano a organizar um laboratório de Psicologia Experimental, muito embora ele mesmo não se sentisse capacitado para o trabalho experimental. Apesar disso, ele defendia o estudo dos fatos psíquicos como intimamente relacionados com os fatos estabelecidos pela Fisiologia nervosa.

Esse projeto metodológico de construção de uma nova Psicologia levou William James a algumas contribuições fundamentais no domínio dessa ciência. Entre as principais contribuições, por exemplo, podemos citar, o seu célebre conceito de “fluxo de consciência” e sua “teoria das emoções”. Na primeira, William James defendeu a idéia de que a consciência não constitui uma estrutura fixa possuidora de certas faculdades; seria, ao contrário, um fluxo permanente, isto é, um processo dinâmico que se organiza em vista de um fim. Por outro lado, sua teoria das emoções, afirma que as emoções não são mais que um produto da reverberação de certas modificações fisiológicas. Portanto, de acordo com essa teoria, não teria sentido dizer-se, por exemplo, “perdemos nossa fortuna, ficamos tristes, choramos”. Para William James, não se chora porque se fica triste, pois chorar e entristecer-se constituem uma só coisa.

Porém, o método científico de William James não se limitou somente ao estudo dos fatos fisiológicos e psíquicos. Pouco tempo depois de ter assumido a cadeira de Psicologia em Harvard, William James orientou seu Empirismo Experimental, isto é, sua contribuição de Evolução, Psicologia e Introspecção, para as próprias crenças filosóficas. Essa nova orientação do filósofo vincula-se em parte aos problemas filosóficos levantados pelos membros do Clube Metafísicos de Cambridge, entre os quais figuravam o próprio William James, Charles Peirce, Chauncey Wrigth (1830-1875) e John Fiske (1842-1914), entre outros. Esse grupo, tentando resolver complexas questões de Teoria do Conhecimento, lançou as bases do que viria a ser a Filosofia Pragmatista. Porém, entre os membros deste clube, Charles Peirce é considerado o verdadeiro criador do Pragmatismo. Para ele, como vimos no item anterior, o Pragmatismo é fundamentalmente um método de esclarecimento de conceitos; em outras palavras, trata-se de uma Teoria do Significado e situa-se no terreno da Lógica. Em William James, o Pragmatismo é muito mais amplo e transformou-se a tal ponto que os dois filósofos romperiam relações e Charles Peirce passaria a designar sua teoria pela expressão “Pragmaticismo”.

William James entende o Pragmatismo não apenas como um método de determinação de significados, mas também como uma nova teoria da verdade, que supunha estivesse implícita nas idéias de Charles Peirce. O primeiro escrito no qual William James sistematizou suas idéias e introduziu o termo Pragmatismo para designar a doutrina foi o ensaio escrito em 1898, que tem como título *Concepções filosóficas e resultados práticos*.

Nesse ensaio, William James declara que o princípio do Pragmatismo deveria ser tomado em um sentido muito mais amplo do que o formulado por Charles Peirce. Essa idéia reafirma uma tese anterior de William James que se encontra no ensaio *A vontade de crer*, publicado em 1897, no qual defende “métodos empíricos” para a Filosofia, contra os “métodos absolutistas”, cujo principal representante seria o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Neste sentido, James (1979, p. 29) afirma que,

*a Filosofia deveria imitar os procedimentos das ciências naturais e ser indutiva empírica como elas; para atingir esse objetivo, o filósofo deveria adotar a hipótese de trabalho e substituí-las quando necessário. O critério de manutenção ou substituição das hipóteses seria a capacidade das mesmas para satisfazer o filósofo na solução do problema em questão.*

Em outros termos, William James defende as hipóteses filosóficas na medida em que possam “funcionar” e não por serem “verdadeiras”. A verdade, portanto, deixa de ser concebida como adequação entre o pensamento e o pensado, a mente e a realidade exterior (Teoria da Verdade da Correspondência), ou então como coerência de idéias entre si (Teoria da Verdade da Coerência), para tornar-se funcional (Teoria da Verdade do Pragmatismo)<sup>19</sup>. Assim, para o Pragmatismo, uma proposição é considerada verdadeira na medida em que possa orientar o homem na realidade circundante e conduzi-lo de uma experiência até outra. A verdade – na Teoria de William James – não é algo rígido e permanente; pelo contrário, modifica-se e expande-se sempre.

---

<sup>19</sup> Os manuais de lógicas que tratam do tema da verdade de modo narrativo e amplo, em geral, dividem o campo de uma maneira-padrão: as Teorias Tradicionais ou Substantivas de um lado, e as Teorias Deflacionárias de outro. As Teorias Tradicionais estariam ligadas, ao nosso ver, ao paradigma moderno em Filosofia da Educação; as Teorias Deflacionárias seriam a solução oferecida à Filosofia da Educação para uma situação pós-moderna. As Teorias Tradicionais podem ser divididas em quatro: a Teoria da Verdade da Correspondência, a Teoria da Verdade da Coerência, a Teoria da Verdade do Pragmatismo da versão de William James e John Dewey e a Teoria da Verdade da versão de Charles Peirce (verificacionismo). Levando em conta que X é uma frase, uma declaração, um pensamento ou uma proposição, esquematicamente, essas quatro teorias são expressas em termos lógicos da seguinte maneira: Teoria da Verdade da Correspondência (X é verdadeiro se e somente se corresponde a um fato); Teoria da Verdade da Coerência (X é verdadeiro se e somente se é um membro de um conjunto de crenças coerente); Teoria da Verdade do Pragmatismo da versão de William James e John Dewey (X é verdadeiro se e somente se é útil de se acreditar) e; Teoria da Verdade do Pragmatismo da versão de Charles Peirce (X é verdadeiro se e somente se é provável, ou verificável em condições ideais). Maiores informações sobre estas teorias, consultar HAACK, Susan. *Filosofia das Lógicas*. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

Nesse processo de modificações e crescimento, a verdade deve satisfazer a duas condições diferentes. Em primeiro lugar, o Pragmatismo de William James salienta a necessidade de as proposições exigirem comprovação para serem admitidas como verdadeiras. Portanto, a verdade para este autor, seria a verificabilidade; caso em que não se poderia identificar a verdade pura e simplesmente com as conseqüências benéficas de uma proposição. Em outras palavras, essa primeira condição da verdade, estabelecido pelo Pragmatismo, entende “conseqüências práticas” como um modo de “conseqüência teórica”. A segunda condição estabelecida por William James para identificação de uma verdade consiste no seu valor para a vida concreta. Esses dois modos de conhecer a verdade unem-se na concepção de verdade como algo essencialmente “aberto” e em constante movimento dialético. Em síntese, para este filósofo, a verdade não é algo feito ou dado; é algo que “se faz” dentro de uma totalidade também em constante processo de “fazer-se”.

Essa concepção de verdade foi ampliada por William James, de modo a abranger não apenas a esfera das ciências, mas também o terreno da moral e da religião. Para ele, a crença, tanto na moral como na religião, podem ter um valor de verdade quanto à do conhecimento científico. Em síntese, sua teoria da verdade afirma que uma crença deve ser considerada verdadeira, desde que possa satisfazer o desejo de compreensão global das coisas e constituir um bem “vital” para determinado indivíduo. Porém, essa crença para se tornar verdadeira, na concepção de James (1967, p. 233), acontece através da “fé precursiva”, de três modos: “*uma opção de acreditar é verdadeira se e somente se ela for ‘viva’ (você consegue acreditar nela); ‘indispensável’ (não optar tem as mesmas conseqüências de uma opção negativa) e; ‘inevitável’ (algo de grande importância está em jogo)*”. No primeiro modo, William James quis dizer que uma opção de acreditar é “viva” caso esteja dentro dos limites da credibilidade. Vamos explicar isso melhor. Por exemplo: a opção de acreditar que eu poderia transpor o edifício onde mora de um salto só não é viva para mim, pois isso é impossível de acontecer. Por outro lado, a opção de acreditar que eu posso derrotar um adversário de tênis que costuma jogar melhor do que eu, é viva. É só treinar.

No segundo modo, uma opção de acreditar é “indispensável” se não optar por acreditar nela equivale de certo modo nas conseqüências negativa por não acreditar. Por exemplo: recentemente, pensamos comprar um carro usado numa das agências do centro da

cidade. Olhei-o e disse ao vendedor que voltava dois dias para fechar o negócio. Realmente gostei do carro. Era um excelente carro. Porém, por mais que eu gostasse dele, não consegui formar uma crença positiva de que deveria comprá-lo. Assim, a situação, infelizmente, equivaleu a decidir não comprá-lo, já que a nossa hesitação permitiu que outra pessoa comprasse o carro enquanto nós refletíamos na possibilidade de comprá-lo. A nossa decisão, neste caso, equivaleu nas conseqüências práticas a uma escolha negativa.

Por fim, no terceiro modo, uma opção de acreditar é “inevitável” se algo de grande valor esta em jogo e pode se perder se nós não conceder uma crença positiva à proposição. Por exemplo: imagine que você que está nos lendo não saiba nadar direito e esteja sozinho na praia quando vê um banhista passar mal e começar a se afogar. O banhista está distante demais para que você possa chegar até ele sem ajuda de um barco. O banhista grita por socorro. Você fica desesperado e nota um barco velho na areia da praia bem próximo de você. Os indícios não são claros de que o barco conseguirá atingir o banhista que se afoga. Mas não há furos evidentes. Assim, a opção de acreditar que o barco conseguirá levá-lo ao banhista é “viva”. Ela é também o que William James chama de uma opção “indispensável”. Não optar por acreditar que o barco poderá ajudá-lo a salvar o banhista equivalerá, nas circunstâncias, a optar por acreditar que não poderá salvá-lo. Finalmente, a situação é “inevitável”. Uma vida está em jogo. Nessa circunstância, segundo William James, a ação racional e correta não é a de exigir provas de que o barco flutuará antes de empurrá-lo para dentro d’água e saltar dentro dele, e partir com a “fé precursiva” no esforço de salvar o banhista.

Portanto, se a tese de William James estiver certo, pode ser racional aceitar uma proposição em um estado de crença positiva como uma opção de fé precursiva, mesmo que não tenhamos provas suficientes de sua verdade. Essa tese aplica-se a questões controversas, como de crenças religiosas e morais, porém, ela precisa ainda de provas mais consistentes com relação à ciência, pois o próprio William James sentiu-se como indispensável em várias crises religiosas, morais e físicas que experimentou durante a sua vida, particularmente, depois de 1870, pouco antes de se tornar professor na Universidade de Harvard. Nesta universidade, ele permaneceu até 1907, ocupando sucessivamente as

disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Psicologia e Filosofia. Além do ensino, William James dedicou-se à redação de inúmeras obras<sup>20</sup>, até o fim de sua vida, em 1910.

Vemos assim, em linhas gerais, o Pragmatismo de William James. Resta-nos agora a mais influente e difundida forma de Pragmatismo dos nossos dias: o Pragmatismo Instrumentalista de John Dewey que, como Charles Peirce e William James, também eram dos Estados Unidos e influenciaram o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, que se reconhece herdeiro fundamentalmente das correntes norte-americanas do Pragmatismo, sobretudo do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey.

### **O Pragmatismo Instrumentalista de John Dewey**

A Filosofia Pragmatista de John Dewey,<sup>21</sup> tem como destaque principal, a concepção que ele mesmo chamou de “instrumentalista”, para diferenciar-se dos

---

<sup>20</sup> A primeira obra de destaque de William James intitula-se *Principles of Psychology*, escrita em 1878 (vol. 1), e, concluída em 1890 (vol. 2), ano em que foi publicada em Nova York, por H. Holtand Co.; depois, foram publicadas *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*. Nova York: Longmans and Co., 1897; *The Varieties of Religious Experience*. Nova York e Londres: Lougmans and Co., 1902; *Pragmatism: A new Name for Some Old Ways of Thinking*. Nova York e Londres: Longmans and Co., 1907; *The Meaning of Truth*. Nova York e Londres: Lougmans and Co., 1909; depois de sua morte, foi publicado *Essays in Radical Empiricism*. Nova York e Londres: Lougmans and Co., 1912. Importante também são as cartas, publicadas pelo seu filho com o título *The Letters of William James*. Londres: Lougmans and Co., 1926, 2 vols. e os escritos coligidos por R. P. Perry, *The Thought and Character of William James as Revealed in Unpublished Correspondence and Notes*. Boston: Little Brown and Co., 1935, 2 vols. Em português, temos: *Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1967; *Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).

<sup>21</sup> John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, a 20 de outubro de 1859. Depois de cursar as escolas primária e secundária de sua cidade, ingressou na Universidade de Vermont, onde se interessou, sobretudo, pela Filosofia e graduou-se em 1879. Um ano depois, ingressou na Universidade Johns Hopkins, recém-fundada e centro de grande efervescência intelectual. Nesta Instituição, John Dewey doutorou-se com uma tese sobre a Psicologia de Immanuel Kant, em 1884. Em seguida passou a trabalhar na Universidade Michigan, onde permaneceu por dez anos. Nesta universidade, indispôs-se cada vez mais com a pura especulação e procurou novas vias que situassem os pensamentos filosóficos mais próximos dos problemas práticos. Essa orientação de seu pensamento tornou-se ainda mais sensível e produziu os primeiros frutos na Universidade de Chicago, para a qual se transferiu em 1894. Porém, de maior ressonância para John Dewey nesta Instituição, foi à criação da Escola Elementar da Universidade (também conhecida como Escola-Laboratório), a primeira escola experimental da História da Educação. Dirigindo esta escola e escrevendo incessantemente sobre teoria educacional, John Dewey tornou-se um dos maiores nomes de toda a Pedagogia. Ao falecer, em 1952, com 92 anos de idade, deixou extensa obra filosófica e educacional, na qual se destacam: *Psicologia* (1887), *Meu Credo Pedagógico* (1897), *Escola e Sociedade* (1899), *A Criança e o Currículo* (1902), *Como Pensamos* (1910), *Democracia e Educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Natureza Humana e Conduta* (1925), *Experiência e Natureza* (1926), *Arte Enquanto Experiência* (1937) e *Teoria da Investigação*. Consultar CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey: uma Filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

Pragmatismos de Charles Peirce e William James, dos quais partira. Da mesma forma que seus colegas, John Dewey opôs-se às tradicionais teorias sobre a verdade que consideram como correspondência entre pensamento e pensado ou coerência das idéias entre si; afastou-se, contudo, de William James, rejeitando sua visão subjetivista do problema da verdade e sua justificação da crença religiosa. Com relação a Charles Peirce, John Dewey achava seu Pragmatismo por demais restrito e pretendia ampliar seu campo de ação, pois, segundo a sua Filosofia Instrumentalista, o conhecimento não é mais do que atividade dirigida e a parte funcional da experiência seria a vivência em um sentido amplo, como a experiência individual-psíquica, histórico-psíquico, comportamental; e também a experiência controlada ou semicontrolada (como o experimento) e a experiência completamente livre e ao acaso (como as vivências). Assim, o termo “verdade”, para John Dewey, era a “warranted assertibility” (assertividade garantida), ou seja, o resultado último sobre avaliações de experiências. Último no sentido de “warrant” (garantia). O que John Dewey queria dizer com isso?

Na apresentação que fez do livro de Richard Rorty, *Para Realizar a América: o Pensamento de Esquerda no Século XX na América*, Ghirdelli Jr. (1999, p. 18) explica o que John Dewey queria dizer com a idéia de verdade enquanto assertividade garantida:

*Se você compra um relógio e ele está “na garantia” e, então, quando você chega em casa ele começa a dar problemas, a não funcionar, você volta onde comprou e o vendedor cede diante do selo de “garantia”, isto é, ou o vendedor conserta gratuitamente o relógio ou lhe dá um novo. Ou seja, o relógio estava dentro de um espectro de experiências ocorridas ou possíveis (ou experimentos) que previam que ele não quebraria em X espaço de tempo em Y condições, e se ele quebrou, deve ser substituído gratuitamente na medida em que, naquele tempo válido da “garantia” ele não podia ser quebrado – esta é a idéia de verdade enquanto warranted assertibility.*

John Dewey aperfeiçoou tal procedimento dizendo que os enunciados, para serem chamados de verdadeiros ou falsos, deveriam passar pelo crivo da “assertividade garantida”. Seria como pedir aquele selo de garantia estampado nas costas ou no fundo dos produtos eletrônicos que compramos. Cada produto tem um selo que especifica o que

devemos fazer para ele funcionar bem. O selo fixa, inclusive, o tempo em que esses procedimentos se manterão válidos. Assim, o selo de garantia nos dá certa segurança, e a expressamos dizendo: “Ar, esse produto ainda está na garantia”. Ao dizermos isso estamos resumindo o que lemos nas prescrições do selo. Então, sabemos como colocar o produto em funcionamento e como cuidar dele segundo as especificações que estão no selo. Devemos saber como agir com o produto e usufruir dele em um determinado tempo sem levá-lo a um desgaste excessivo ou colocá-lo sob o risco de estrago. O selo diz também, que a partir de um determinado momento, mesmo que tenhamos cumprido todos os procedimentos, não teremos mais garantia de nada. Todavia, se antes do tempo fixado nosso procedimento com o produto desobedece às indicações do selo, a garantia será suspensa. Ou seja, se o produto não funcionar mais, no prazo especificado, talvez não adiante ir à loja pedir outro igual, novo ou solicitar um conserto gratuito, pois o vendedor simplesmente poderá perguntar como cuidamos do produto e logo verá que falhamos quanto às regras de uso. Assim, analogicamente, cada enunciado tem um prazo de validade e um conjunto de condições contextuais de uso, de aplicabilidade e, portanto, de ser tomado como verdadeiro ou não. Essas condições contextuais, que permitem ou não a “assertividade garantida”, são obtidas com base na observação e na consideração da experiência.

É nesse sentido que o Pragmatismo Instrumentalista de John Dewey afirmava que a verdade é útil, ou seja, no que vale a pena acreditar ou no que é bom acreditar. Vale a pena acreditar no enunciado X e não vale a pena acreditar no enunciado Y que desmente X. O ponto de partida para jogar as fichas de aposta em X depende da consideração em relação à experiência que fornece aval para aquilo no qual “vale a pena acreditar” ou o que “é bom acreditar”. Isso conduziu John Dewey, a uma concepção muito própria de Filosofia. Por isso mesmo, ele se tornou um filósofo que, em muitos lugares, ficou conhecido como defensor da democracia, ou ainda como pedagogo, alguém que investigou questões específicas de educação.

O Pragmatismo, em especial a partir de John Dewey, ampliou-se consideravelmente. De doutrina filosófica, adentrou no campo da Filosofia da Educação. Isso não ocorreu exclusivamente por causa dos interesses diversos e amplos de John Dewey. Foi uma decorrência do modo como o Pragmatismo vinha sendo construído. John Dewey o desenvolveu em uma seqüência natural, a partir da maneira como a doutrina

determinava a investigação das teorias da verdade. O Pragmatismo não podia ser exclusivamente uma Filosofia epistemológica e, então, vir a desenvolver a Filosofia da Educação como “Filosofias Aplicadas”, como partes secundárias de um núcleo metafísico, que seria a “Filosofia Pura”. A própria maneira de John Dewey filosofar, impulsionado pelo “Empirismo Radical” de William James, o levaria a fazer de seu Pragmatismo Instrumentalista um sinônimo de Filosofia da Educação.

Então, o novo modo de fazer Filosofia e educação seria o novo modo de as pessoas se educarem. Ou melhor, um velho modo, mas agora tornado claro, consciente e, por isso, capaz de ser introduzido nas escolas de modo sistemático. “Aprender a aprender” passou a ser um lema de movimento inspirados em John Dewey porque “aprender” passou a ser visto como a atividade de “re-significar experiências”. Aprender a aprender, enfim, se tornou um modo de saber que experiências deveriam ser re-significadas, e em que sentido as novas significações poderiam ser usadas.

John Dewey viu, então, na educação, não somente uma função prática, como também uma função teórica, especial para a própria Filosofia Pragmatista. A educação poderia abrir caminho para aquilo que John Dewey entendia como necessária reformulação da Filosofia. Ao vê-la cair para o segundo plano diante das ciências, ele quis dar a Filosofia um cunho naturalista de base experimental, científico. Se a Filosofia, tradicionalmente, fazia perguntas do tipo “o que é o conhecimento?”, talvez o melhor lugar para investigar respostas fosse a atividade educativa. Essa investigação se daria pela observação empírica e científica da atividade educativa, além do exame da educação prática e das Pedagogias. A Filosofia, assim, tornar-se-ia, ela própria, uma reflexão sobre a educação e uma área de formulação de hipóteses a respeito da relação ensino-aprendizagem.

Mas, o que é educação na concepção de John Dewey? Essa pergunta é complexa e, para respondê-la, vamos recorrer ao próprio John Dewey. No primeiro artigo do seu livro *Meu Credo Pedagógico*, ele distingue dois tipos de educação: a consciente e a inconsciente (DEWEY, 1948, p. 55). Em *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação*, ele relaciona a educação consciente à educação formal ou institucionalizada, e a educação inconsciente à educação natural ou espontânea. Ele explica que esta última é chamada de informal ou natural pelo fato de que não é regida por nenhuma instituição; ela se processa naturalmente, ao sabor dos encontros e das experiências cotidianas. Ela contribui para

formar os costumes e os hábitos do indivíduo; ela lhe infunde suas crenças; influencia suas idéias, seus pensamentos, sua consciência; apura seus gostos; modela seu caráter, seus sentimentos, suas emoções, sem que disso ele tenha consciência (DEWEY, 1959a, pp. 15-23). Essa educação do indivíduo para a consciência social é, na verdade, uma socialização, que começa no nascimento e prossegue ao longo da existência. Neste sentido, podemos comparar essa educação com a nossa Educação Popular.

O duplo sentido dessa educação, por um lado, as crianças e os adolescentes herdam, em contato com as gerações adultas, ou seja, herdam toda bagagem cultural da sociedade e da comunidade à qual pertence. Por outro lado, quando essas crianças e adolescentes se tornam adultos, se tornam um instrumento dessa sociedade, transmitindo-os às novas gerações, por suas maneiras de agirem e de serem, capital social que adquiriram e assimilaram. Em suma, a educação formal é um processo de socialização que educa ao mesmo tempo os indivíduos e a sociedade. Nessa perspectiva, Dewey (1948, p. 55), afirma que “a educação mais formal e a mais técnica do mundo não pode, sem risco, se dissociar desse processo natural. Tudo o que pode fazer é organizá-lo ou orientá-lo em determinada direção”. Com efeito, como representa um movimento espontâneo do ser humano, a educação informal, corresponde exatamente às necessidades e aos interesses individuais e sociais. Sua ação é, pois sempre positiva (tanto do ponto de vista individual quanto social), e seu valor, incontestável. Assim, a atitude mais esclarecida que a educação institucional pode adotar é utilizá-la como um novo paradigma.

Em vista disso, John Dewey acredita que, para educar, a atividade formal deve respeitar duas dimensões, a saber: a psicológica ou individual e a sociológica ou o social. Esses dois aspectos, para Dewey (op. cit., p. 56), “são profundamente relacionados e a educação não pode fazer concessões a um ou a outro, nem subordinar um ao outro”. Com efeito, as dimensões psicológica e sociológica fazem parte do mesmo processo de crescimento e quando se favorece um em detrimento do outro, as duas partes são necessariamente prejudicadas. Assim, por exemplo, sabemos que se forma, em cada pessoa, uma consciência social, isto é, um conhecimento e um interesse pelas tradições, as crenças, os valores e os ideais do grupo. É pela apropriação individual dos significados sociais que a pessoa passa a se conhecer enquanto tal, isto é, a se distinguir das demais pessoas e se perceber enquanto indivíduo. A apropriação dos elementos da consciência social leva à

apropriação da realidade individual. A inter-relação entre o psicológico e o sociológico revela-se, pois, inegável e a educação deve se preocupar com essas duas dimensões, se pretende desenvolver uma e outra. Porque, como explica Dewey (1971, p. 37), “*quando a continuidade da experiência se rompe, o ato educacional se torna uma simples pressão externa, com resultados parciais e passageiros*”. John Dewey acredita, porém, que o aspecto psicológico é o fundamento do processo educacional. Ele diz: “*Os instintos e as capacidades próprias da criança fornecem o material e determinam o ponto de partida de toda educação*” (DEWEY, 1948, p. 56). Em outras palavras, John Dewey acredita que é a criança que deve ser a medida dos métodos e dos procedimentos educacionais e não o contrário.

Assim, no livro *Democracia e Educação*, John Dewey critica a educação tradicional que, na sua concepção, utiliza o mundo do adulto como critério de base para a seleção e organização das atividades escolares, visto que molda e adapta a personalidade da criança a essas normas. Esta crítica é dividida em três partes. Em primeiro lugar, Dewey (1959a, p. 46) explica: “*Todo direcionamento não passa de um re-direcionamento. Ele canaliza as atividades já em curso numa outra direção. Se não se conhecem as energias que já estão em ação, todo o trabalho de direcionamento estará, quase certamente, fadado ao fracasso*”. Em segundo lugar, continua Dewey (op. cit., p. 47), “*Essa atitude é redutora, visto que limita a educação à transmissão de informações abstratas, que parecem lógicas e justificadas apenas aos olhos dos que elaboram e aplicam os programas*”. A educação, no sentido em que John Dewey a entende, vai além da teoria e da aprendizagem passiva. É um instrumento que desenvolve na criança as aptidões e o saber-ser, que desenvolve também a compreensão do significado dos seres e das coisas. Em terceiro lugar, a educação, para Dewey (op. cit., p. 63):

*Ainda que compreenda uma parcela de instrução, engloba e transcende essa dimensão e, neste sentido, não é uma atividade que se possa impor do exterior; é uma atividade que recorre ao desejo ou à motivação da pessoa que apreende; é uma ação voluntária e consciente que cada um deve assumir a fim de cumprir sua tarefa enquanto ser humano.*

Se John Dewey insiste no aspecto psicológico da educação, ele toma, porém, o cuidado de precisar, no seu livro *Meu Credo Pedagógico*, “*que o aspecto psicológico, por si só, não é suficiente*” (DEWEY, 1948, p. 56). Com efeito, como já vimos, é a sociedade que modela e forma o indivíduo. Assim, por exemplo, na concepção de John Dewey, uma mesma situação é interpretada de forma diferente e, portanto, provoca uma reação diferente, se é percebida por uma pessoa do ocidente ou por uma pessoa do oriente, se acontece no século IV a.C. ou no século XXI d.C. Por isso, para saber interpretar adequadamente seus interesses, seus sentimentos e suas capacidades, para Dewey (op. cit., p.57), “*é necessário o conhecimento das condições sociais no estágio atual da civilização*”.

A consideração da dimensão sociológica não constitui uma oposição nem uma contradição na tese de John Dewey. Neste sentido, ele diz:

*A criança tem seus próprios instintos e suas próprias tendências, mas não sabemos o que eles significam enquanto não podermos encontrar seus correspondentes sociais. Devemos ser capazes de relacioná-los a um passado social e de concebê-los como a herança das atividades anteriores da raça. Devemos também ser capazes de projetá-los no futuro para prever as suas conseqüências e seu fim* (DEWEY, op. cit., p. 58).

Como vimos, na concepção de John Dewey, a criança tem efetivamente uma personalidade própria e reage às diversas situações segundo seus próprios instintos e suas próprias tendências, mas os elementos de sua personalidade têm muito pouca significação se não forem situados em seu contexto social. Como, por exemplo, conhecer verdadeiramente, e, por conseqüência, utilizar adequadamente um objeto se não conhecemos a sua finalidade, o seu uso, as diferentes funções e os efeitos que o definem? Só uma compreensão da história e dos costumes da sociedade que o utiliza poderá nos esclarecer e nos orientar no uso adequado do objeto em questão. O mesmo se aplica à justa interpretação das forças, capacidades e tendências da personalidade humana. É por isso que John Dewey acredita que uma educação é eficaz na medida em que situa as necessidades e interesses da criança em seu próprio contexto. Segundo essa perspectiva da Filosofia Pragmatista, o sociológico é um aspecto tão fundamental quanto o psicológico. Podemos até acrescentar que uma atividade se torna educativa na medida em que suscita inter-relação, inter-reação, em suma, a continuidade entre o indivíduo e a sociedade. Se alguém

nos perguntasse: porquê? Responderemos dizendo: porque se a educação visa, por um lado, o desenvolvimento global da criança, é para que esta, por sua vez, colabore mais com a evolução social.

Porém, a tese que John Dewey defende é a seguinte: sendo o indivíduo, por definição, um ser social e a sociedade um conjunto de indivíduos, a educação (entendida no sentido de processo, de crescimento e de vida) não pode ser possível sem os aspectos sociológico e psicológico. A educação institucional deve, pois, seguir o paradigma da educação natural e, portanto, respeitar o princípio de continuidade. Essa tese supõe que a criança é uma pessoa integral, isto é, capaz, por um lado, de refletir e, por outro lado, apta a assumir a responsabilidade de sua educação. Se a primeira parte do enunciado for verdadeira, a segunda necessariamente também o será? Em outras palavras, a criança está realmente preparada, quando entra na escola, a gerir sua própria experiência educacional?

### **A concepção de democracia em John Dewey**

John Dewey estabelece uma relação estreita entre educação e democracia. Propõe uma educação para a democracia, na medida em que ela deve providenciar as crianças e adolescentes as ferramentas que eles precisam para participar na geração e manutenção de formas de vida associadas que potencializem a qualidade de sua experiência, sendo a democracia a forma de vida que dá mais qualidade à experiência humana. Ele propõe também uma educação na democracia porque a história humana já deu diversas amostras de que fins democráticos precisam de meios democráticos para sua realização.

Para John Dewey, as instituições educativas precisam cumprir uma função democratizante da vida social. Devem propiciar que as crianças e adolescentes compreendam os fundamentos da ordem social e as causas que sustentam as mudanças nessa ordem. Segundo John Dewey, toda comunidade que adote para si os valores democráticos reflexiona, delibera e problematiza a própria democracia. Portanto, a escola deveria contribuir nessa tarefa, como cenário privilegiado dessa deliberação.

Mas, que democracia é essa? Certamente, é uma normatividade de forma de vida social. John Dewey distingue dois sentidos do termo democracia: um sentido político e um sentido ético social. No primeiro sentido, a democracia é uma forma de governo ou um

sistema de instituições políticas. No segundo sentido, a democracia é uma forma de vida pessoal e coletiva. Porém, dois critérios determinam o caráter democrático de uma forma de vida social: 1) o modo em que estão conectados as ações e interesses dos seus membros; 2) o modo em que a livre integração entre seus membros possibilita a acomodação, retificação e correção dos hábitos e práticas sociais.

O primeiro critério comporta o reconhecimento da interdependência dos integrantes de uma comunidade e a inclusão de todos eles na deliberação e determinação dos fins sociais. John Dewey propõe uma democracia universal que permitirá superar divisões de classes, raça e nacionalidade. A mais ampla participação dos membros de uma comunidade na determinação dos interesses sociais potencializa a diversidade, e dessa forma amplia a capacidade de eleição e ação de cada indivíduo. Assim, uma forma de vida democrática precisa da maior interconexão entre os membros de uma comunidade. A democracia, em todos seus aspectos, se nutre de um modo cooperativo, deliberativo e pacífico de assumir como próprias e desejáveis as diversidades.

O segundo critério afirma a mudança como um valor social. Uma sociedade democrática fundamenta-se na convicção de que sempre é necessário corrigir e aprimorar as práticas e hábitos sociais, bem como é desejável uma modalidade social irrestrita, para a qual deve haver livre circulação de experiências e idéias. Uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se autocorrige, que se renova.

Portanto, os sentidos do termo democracia se entrelaçam: a democracia política é condição de possibilidade da democracia pessoal e social, mas essas são, também, condição de possibilidade daquela. Em outras palavras, se as pessoas e as instituições comunitárias e sociais, como a escola e a família, não são democráticas, as instituições políticas o serão apenas num sentido formal. Assim, a democracia se identifica com uma comunidade, forma de vida associada na qual todos seus integrantes pensam em termos de “nós” e não em termos de “eu”, dispondo, portanto, seus desejos e ações para a realização dos bens determinados socialmente como tais.

Todas essas idéias sobre democracia, tratadas acima, John Dewey trabalha no livro *Democracia e educação* (1959). De fato, neste livro encontra-se o essencial do pensamento deweyano sobre educação, mais precisamente sobre a educação em ambiente democrático, o que constitui o cerne de suas idéias. Nos primeiros seis capítulos da obra, John Dewey trata

da educação como uma necessidade da vida, um processo de transmissão de conhecimento dos mais velho para os mais novos, processo este que se dá em qualquer agrupamento humano, desde os primitivos.

O capítulo 6 termina fazendo referência à espécie de educação apropriada à sociedade democrática. Ele diz: “*A educação como reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*” (DEWEY, 1959, p. 83). Desse modo, trata-se de um capítulo que, a bem da verdade, serve como elo entre a primeira e a segunda parte do livro, uma vez que já anuncia colocar a discussão no âmbito de uma espécie determinada de organização social – a ordem democrática.

No capítulo 7, John Dewey afirma que a função social da educação varia conforme o grupo social a que se aplica. Começa então a análise do processo educacional, já caracterizado como eminentemente humano agora visto numa sociedade democrática, ou seja, numa sociedade em que há maior reciprocidade de interesses entre os membros e mais cooperação entre os diferentes grupos sociais que a compõem. Para John Dewey, o conceito de democracia vai além de uma forma de governo, é “*uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada*” (DEWEY, op. cit. P. 93). Nesse ambiente, mais do que qualquer outro, a educação assume papel fundamental, pois, responde justamente pelo livre intercâmbio de experiências entre os indivíduos, o que possibilita a cooperação, a comunidade de conhecimentos, a igualdade na aquisição dos valores socialmente significativos.

A partir destas ideias políticas e educacionais de John Dewey, o filósofo estadunidense Matthew Lipman cria a sua ideia revolucionária: crianças e adolescentes são aptas para praticar a Filosofia Pragmatista tão cedo quanto começa sua educação escolar. Segundo este filósofo, se cada disciplina escolar contribui com o processo de reconstrução da experiência individual e social de forma parcial, a Filosofia Pragmatista prepara as crianças e adolescentes para pensar nas outras disciplinas, pensando tanto no que acontece nelas quanto sobre elas, bem como outorgando unidade ao que aparece disseminado nelas.

Assim, o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescente de Matthew Lipman, nasce como uma normatividade sociopolítica, pois não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de

ordem superior, se educa para uma cidadania democrática. Em outras palavras, há ganhos sociais significativos que justificam essa aventura filosófica com crianças e adolescentes, como ficou demonstrado nas experiências que realizamos com meninos e meninas de rua da cidade de Palmeira dos Índios. Se quisermos democratizar nossa sociedade, é importante educar nossas crianças e adolescentes na Filosofia e na democracia.

Desse modo, para que nossas crianças e adolescentes sejam democráticas, precisamos envolver-nos em diálogos filosóficos com elas, porque esses diálogos são parte insubstituível da deliberação democrática que tanto falou John Dewey. Por isso, é preciso considerar as crianças e adolescentes como pessoas racionais. Porque se lhes negarmos a racionalidade, fechamos as portas da Filosofia para elas. Desta forma, estaríamos enclausurando a possibilidade de qualquer reforma educacional seriamente democrática, pois, sem a Filosofia, as crianças e adolescentes não se tornaram cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos. A democracia não cresce onde não há cidadãos acrílicos, não-reflexivos e poucos atenciosos. Por isso, se a democracia é desejável, a Filosofia Pragmatista pode ser trabalhada na Educação Popular, uma vez que existe uma aproximação entre ambas.

### **O Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman**

O Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes é uma proposta pedagógica elaborada pelo filósofo e professor estadunidense Matthew Lipman para ser desenvolvida paralelamente ao currículo do ensino básico, com vistas a suprir a suposta deficiência da educação escolar convencional em desenvolver as habilidades cognitivas e, conseqüentemente, a capacidade de raciocínio dos alunos. Em outros termos, trata-se, segundo Lipman (1990, p. 34), de substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos, que não é capaz de “*produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade*”, pelo da educação para o pensar.

Na prática, o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes consiste basicamente no seguinte: dispostas em círculo, como acontecem nas aulas da Educação Popular, as crianças e adolescentes alternam-se na leitura em voz alta de um

episódio da novela filosófica que estiver sendo utilizada.<sup>22</sup> Após as leituras, as próprias crianças e adolescentes, com a ajuda do professor, elegem os temas de seus interesses e inicia-se o debate na forma de uma Comunidade de Investigação: todos são estimulados a se expressar com liberdade, a se posicionar em face das opiniões dos colegas, procurando sempre justificar suas concordâncias ou discordâncias, de modo que o diálogo seja logicamente organizado e disciplinado. O pressuposto básico, aparentemente ancorado em algumas teorias do desenvolvimento cognitivo, é o da interação entre pensamento e linguagem. Daí ser o diálogo a espinha dorsal da metodologia do Programa de Filosofia de Matthew Lipman.

Além das novelas filosóficas, o material didático do Programa inclui, ainda, os manuais de instrução destinados aos professores. A cada novela filosófica, corresponde um respectivo manual, no qual o professor encontra uma breve exposição introdutória das justificativas e de algumas bases teóricas do Programa, orientações metodológicas e inúmeras sugestões de atividades e exercícios a serem desenvolvidos com crianças e adolescentes, especialmente planos de discussões que indicam, inclusive as questões filosóficas mais importantes de serem discutidas na Comunidade de Investigação.

A concepção do Programa de Filosofia de Matthew Lipman, segundo Lorieri (2002, p. 208), contém três idéias básicas: Em primeiro lugar, para este autor, Matthew Lipman está interessado em propor aos alunos, inicialmente a partir da 5ª série, momentos de indagação e reflexão sobre o que denominou de idéias que norteiam a vida de todas as pessoas; em segundo lugar, ele está interessado em que crianças e adolescentes, ao investigarem os ideais que norteiam a vida das pessoas e refletir sobre elas, o façam nos moldes da investigação filosófica: isto é, o façam reflexivamente, com rigor, sistematicidade, com profundidade e de forma contextualizada, de tal modo que possam ir construindo visões abrangentes relativas aos sentidos ou significados de tudo e de si mesmos na realidade; em terceiro lugar, Matthew Lipman propõe às escolas que busquem organizar as salas de aula, tanto em Filosofia quanto nas demais disciplinas, como pequenas Comunidades de Investigação. Essa idéia de Comunidade de Investigação, a constrói com

---

<sup>22</sup> No Brasil, o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman oferece cinco novelas filosóficas: *Rebeca* (educação infantil), *Issao e Guga e Pimpa* (consideradas básicas e destinadas às séries iniciais do ensino fundamental), *A Descoberta de Ari dos Telles* (5ª e 6ª séries do ensino fundamental).

elementos buscados, para Lorieri (op. cit., p. 210), em “*Sócrates, Platão, Dewey, Peirce, Martin Buber e Paulo Freire*”. Antes de analisar o modo como estes autores influenciaram a Comunidade de Investigação do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes, convém conhecermos quem é Matthew Lipman e como nasceu o seu Programa.

### **Quem é Matthew Lipman?**

Matthew Lipman nasceu em 24 de agosto de 1922, na cidade de Vineland, no Estado de Nova Jersey, Estados Unidos. Aos 15 anos de idade, concluiu o ensino médio e, por falta de condições financeiras da família, que era origem modesta e de descendência Judeu-Russa, não pôde ingressar na universidade, onde permaneceu sem estudar durante quase dez anos. Depois desse período, participou da II Guerra Mundial servindo em um batalhão de infantaria na França, na Alemanha e na Áustria, tendo sido condecorado por bravura. Quando voltou da guerra, entrou na Universidade de Standford, onde concluiu sua graduação em Filosofia, em 1948. Dois anos depois, obteve o título de Doutor em Filosofia pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, com uma tese sobre arte<sup>23</sup>.

Após doutorar-se em Colúmbia, viajou para a França a fim de realizar o seu pós-doutorado, permanecendo naquele país por dois anos. Até então, seu universo de interesse acadêmico envolvia, principalmente, além das questões de Estética, a Filosofia norte-americana, sobretudo a obra de um de seus principais expoentes: John Dewey. Em Sorbonne, na França, porém, travou contato com filósofos como Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Gaston Bachelard (1884-1962) e outros, que lhe chamaram a atenção às contribuições da Fenomenologia e do Existencialismo, que, para Carvalho (1994, p. 05), passou a considerar como “*um tipo de Filosofia mais intensa e vivencial*”. A partir desses contatos e estudos, passou a considerar e buscar uma Filosofia mais intensa e viva. Durante essa fase de estudo e no decorrer de sua vida e obra, interessou-se em aprofundar seus estudos em Estética, Metafísica, Pragmatismo, Fenomenologia, Existencialismo e Filosofia da Linguagem. De volta aos Estados Unidos, tornou-se professor de Lógica e Teoria do

---

<sup>23</sup> Sua tese teve como título, *Problemas de Investigação Artística*, foi defendida em 1950, na Universidade de Colúmbia, mas só foi publicada em 1967, pela Appleton-century-Crofts, sob o título: *O que Aconteceu na Arte*.

Conhecimento na Universidade de Colúmbia, onde realizou suas primeiras experiências com o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes.

O seu contato com as crianças e adolescentes foi o fator que o despertou para a importância da Filosofia da Linguagem, ou Filosofia Analítica, pois, na sua concepção, as crianças e adolescentes são muito preocupadas com a linguagem, as palavras e os sentidos. Desde então, a Filosofia Analítica, especialmente a experiência inglesa em Análise Lingüística, que Matthew Lipman considerava “indispensável” aos seus objetivos, passou a integrar o universo de suas preocupações. Dentre os autores que mais o influenciaram destacam-se: John Dewey, já mencionado, cuja contribuição Lipman (1990, p. 20), diz que “*é preciso reconhecer, minimiza a todas as outras, sobre tudo devido às suas colocações em filosofia da educação*”. Jerome Seymour Bruner, para quem, segundo Matthew Lipman, a herança cultural do gênero humano pode ser ensinada com toda integridade em todas as séries escolares; Michel Oakesholt, para quem todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a serem aprendidas, linguagens cuja interação constitui a conversão do gênero humano; Ludwig Wittgenstein (1889-1951), de quem Matthew Lipman assimila o deslocamento da Filosofia para a linguagem ordinária e a Lógica não-formal (deslocamento este que ele entende como um sopro de ar fresco na Filosofia) e a ênfase nas razões em vez dos argumentos; e ainda, Gilbert Ryle (1900-1976), Martin Buber (1878-1965), Émile Durkheim (1855-1917), Max Weber (1864-1920), Lev Semenovic Vygotsky (1896-1934), Charles Peirce, George Herbert Mead, Paulo Freire e outros (LIPMAN, op. cit., p. 21).

A repercussão positiva de seu trabalho experimental com crianças e adolescentes, na Universidade de Colúmbia, valeu-lhe um convite, em 1972, para trabalhar no Departamento de Filosofia do MontClair State College, em Nova Jersey, uma instituição de ensino superior onde, além de lecionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projeto de construção de um Programa de Filosofia para Crianças e Adolescentes. Nesta instituição conheceu a professora Ann Margareth Sharp<sup>24</sup> que, desde então, tornou-se sua principal colaboradora no desenvolvimento desse Programa.

---

<sup>24</sup> A professora Ann Margareth Sharp doutorou-se em Filosofia pela Universidade de Massachusetts, com uma tese sobre a Teoria da Educação de Friedrich Nietzsche. Consultar SINCOFSKY, E. e NABOT, D. *Aprendiendo a reflexionar muy filosoficamente e la salita azul*. Buenos Aires: Jornal Clarin, 19 de março de 1995, p. 16.

## **O Nascimento do Programa de Matthew Lipman**

Identificar com precisão os motivos que levaram Matthew Lipman a criar o seu Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes é muito difícil. O próprio Lipman (1999, p. 21), no artigo que escreveu em 1992, que tem como título, *Como nasceu Filosofia para Crianças*, afirma:

*Em 1969, após ter ensinado Introdução à Lógica a estudantes universitários durante alguns anos, comecei a me preocupar seriamente com o valor desse curso. Tive dúvidas semelhantes durante meus estudos universitários pois eu não tinha nenhuma simpatia pelo assunto (...). Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais?*

*Nessa época eu era professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia. (...) Nessa época, também, tive a oportunidade de observar os esforços de um professor de crianças com deficiências neurológicas para ensiná-las a ler. Os mais novos pareciam capazes de ler as palavras, mas eram incapazes de extrair o sentido do parágrafo. Sugeri que lhes fossem dados exercícios para tirar inferências lógicas, e o professor me informou que tal prática foi útil. Confirmou meu palpite de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento.*

Contudo, sem ir de encontro da influência dos autores citados acima, as nossas pesquisas permitem afirmar que suas motivações para criar o Programa foram basicamente duas: 1) de ordem pedagógico-cognitiva, relacionada com a sua preocupação com as deficiências de raciocínio e de aprendizagem verificadas em crianças e adolescentes com deficiências neurológicas para ensiná-las a ler, como vimos na citação acima, e 2) de natureza político-social, ligada à sua apreensão quanto ao comportamento rebelde da juventude, sobretudo a partir da revolta estudantil do final da década de 1960. Neste sentido, Lipman (op. cit., p. 22) diz:

*Sem dúvida, as revoltas estudantis de 1968 contribuíram para a minha preocupação com o que estava fazendo. Ao ver os esforços desajeitados da universidade em se reavaliar, não pude deixar de concluir que os problemas de Colúmbia não podiam ser resolvidos no quadro dessa instituição. Estudantes e professores, todos tínhamos saído da mesma matriz da escola primária e secundária. Se não tínhamos recebido uma educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas idéias errôneas que nos levaram a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo.*

Esta segunda motivação, de cunho político-social, foi despertada pelo impacto negativo que a revolta estudantil de 1968 exerceu sobre Matthew Lipman. Analisaremos essa motivação, com mais profundidade, mais adiante.

Analisando a primeira motivação, de cunho pedagógico-cognitivo surgiu, como vimos, quando Matthew Lipman começou a perceber que seus alunos apresentavam grandes dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos de Filosofia, o que ele atribuía ao precário desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Dessa constatação, Matthew Lipman tirou duas importantes conclusões: a primeira que os cursos de Lógicas que ministravam na Universidade de Colúmbia não melhoravam a capacidade de raciocínio dos alunos; e a segunda, que as habilidades cognitivas precisavam ser estimuladas de forma sistemática e progressiva desde as primeiras séries e durante todo o ensino fundamental. De fato, o despreparo da escola para desenvolver adequadamente as habilidades de raciocínio das crianças e adolescentes era um problema que, há tempos, vinhas preocupando pais e professores da escola onde estudavam os filhos de Matthew Lipman, a tal ponto que se tornara assunto recorrente nas reuniões entre esses segmentos. E foi justamente numa dessas reuniões de pais e professores que Matthew Lipman recebeu, de uma das mães, a sugestão de que criasse, a partir da Filosofia Pragmatista, em método de estudo que ajudasse a melhorar o rendimento dos alunos. Com relação a este fato, Vogel (1994, p. 12), num artigo que escreveu para revista “Nova Escola”, afirma que, convencido que aquela mãe estava certa, “Lipman resolveu trabalhar sobre o assunto, elaborando o programa que consiste na adaptação das idéias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permite desenvolver a habilidade de pensar criticamente”.

Portanto, como vimos, a idéia de apresentar a Filosofia Pragmatista em forma de literatura (romances ou novelas) não foi originalmente de Matthew Lipman, mas sugerida

por uma mãe de um dos seus alunos. De imediato, sem nunca ter tido experiência na produção da literatura infantil, Matthew Lipman pôs-se a escrever a primeira novela filosófica que teve como título original *Harry Stottemeier's Discovery* (1969), novela essa traduzida no Brasil como *A Descoberta de Ari dos Telles*, e o seu foco principal é o raciocínio lógico e está direcionada para a fase escolar que seu autor detectou como a mais crítica no tratamento com as habilidades cognitivas, ou seja, na 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

Esta novela tem como personagem principal um adolescente de nome Ari, que está sempre intrigado, tentando encontrar, juntamente com seus colegas de classe, uma boa razão para as coisas que acontecem ao seu redor. Apresenta um modelo de educação escolar não autoritária, onde, através do diálogo alunos-professores, os alunos descobrem os princípios da Lógica Formal. A preocupação central de Matthew Lipman é apresentar a Lógica Formal como a maneira de solucionar problemas que os alunos enfrentam. Além disso, o autor encoraja o desenvolvimento de modelos alternativos de pensar e imaginar. Nessa perspectiva, ele envolve vários outros temas próprios da Filosofia, tais como: verdade, justiça, liberdade, realidade, felicidade, pensar, etc. Com isto, nascia, assim, o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman.

Quanto à motivação político-social, foi despertada pelo impacto negativo que a revolta estudantil de 1968 exerceu sobre Matthew Lipman. Eric Hobsbawm, na interpretação que fez dos episódios de 1968, no livro *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*, nos dá algumas pistas que nos permite compreender melhores as preocupações de Matthew Lipman com relação aos estudantes daquela época. Para este historiador, a grande novidade dos anos de 1960 era a emergência da juventude, propiciada, entre outros fatores, pelo seu “*acesso a uma educação melhor, especialmente no que diz respeito ao ensino universitário, o que acabou criando um verdadeiro exército que se rebelou*” (HOBSBAWM, 1996, p. 318). Assim, admitindo-se as considerações de Hobsbawm, pode-se dar razão a Matthew Lipman de atribuir o comportamento rebelde à juventude dos anos de 1960, na Europa e, principalmente, nos Estados Unidos, aos efeitos (que ele considera “irracionais” e nocivos à sociedade) do sistema de ensino, o qual se mostrara incapaz de ensiná-la a se comportar “racionalmente”, isto é, de forma socialmente aceitável. Aquele momento negro na história da educação mundial demonstrava que o

irracionalismo estava difundido e que os estudantes não estavam sabendo usar corretamente suas habilidades de raciocínio. Portanto, na concepção de Matthew Lipman, era melhor que não tentassem transformá-lo, pelo menos não sem antes aprenderem a usar adequadamente suas habilidades de raciocínio, isto é, antes de desenvolverem satisfatoriamente sua racionalidade, a fim de não darem a essa transformação um sentido irracional.

Entretanto, para Matthew Lipman, a educação praticada naquela época nos moldes convencionais não se mostrara eficaz na promoção do desenvolvimento dos alunos, cumpria propiciá-lo através de um programa de ensino voltado prioritariamente para este objetivo. Essa seria a missão confiada ao Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes: habilitar, desde cedo, os futuros cidadãos a adotarem condutas “racionais”, modelando, assim, o seu comportamento e contendo-lhes o impacto destrutivo e crítico.

Do que foi exposto até agora, podemos concluir que, a rigor, as duas ordens de motivações (pedagógico-cognitiva e político-social) que o levaram Matthew Lipman a elaborar seu Programa Pragmatista de Filosofia na educação escolar, resumiam-se em uma única preocupação, a um só tempo, pedagógica e política, estando a dimensão pedagógica subordinada à política: era preciso que a escola principalmente a escola do ensino fundamental priorizassem o desenvolvimento de uma certa racionalidade dos alunos, a fim de evitar o perigo de que as crianças, adolescentes e jovens de hoje repetissem o comportamento rebelde e irracional de seus colegas dos anos de 1960.

### **A Institucionalização do Programa de Filosofia de Matthew Lipman**

A ampliação das experiências com o Programa de Matthew Lipman trouxe a necessidade de envolver mais pessoas e, conseqüentemente, de organizar cursos de capacitação para os interessados nesta proposta de ensino pragmatista de Filosofia. Para isto acontecer, era necessário institucionalizar o Programa e dar-lhe uma existência jurídica. Assim, Matthew Lipman e a professora Margareth Sharp fundam o IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Childrem), na cidade de MontClair, cujo o principal objetivo era organizar e coordenar a difusão e a implementação do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e os Adolescentes, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países. No IAPC (Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças)

são oferecidos cursos de mestrado e doutorado em Filosofia para Crianças e Adolescentes a professores de diversas partes do mundo, sob a responsabilidade e orientação dos fundadores do Instituto.

Uma vez institucionalizado, o Programa de Matthew Lipman poderia, agora, ser mais facilmente divulgado e defendido, o que seus elaboradores souberam fazer com bastante competência: aceitando convites ou se oferecendo para proferir palestras, ministrar cursos ou participar de debates, em qualquer lugar onde isso se mostrasse viável; conquistando espaço nos meios de comunicação social (rádio, jornal, revistas e televisão); promovendo cursos de treinamentos em escolas; publicando textos teóricos em defesa do Programa; produzindo novos materiais didáticos. No que se refere a esses materiais, entre os anos de 1980 e 1983, foram produzidas mais três novas novelas filosóficas: *Pixie* (1981), *Lisa* (1983) e *Kio and Gus* (1982), acompanhadas de seus respectivos manuais de orientação aos professores. Também foi editado o manual para os professores da novela filosófica *A Descoberta de Ari dos Telles*, até então distribuído na versão datilografada aos docentes que dele se utilizavam.

Assim, a segunda novela filosófica criada por Matthew Lipman, cujo nome original *Pixie* foi traduzida para o português como *Pimpa*, na qual aborda questões referentes à linguagem, trabalhando desde as ambigüidades até as relações de semelhanças, similaridade, analogias e metáforas. Nesta novela, não existe a preocupação de seqüenciar as idéias filosóficas contidas como aparência e realidade, unidade e diversidade, semelhanças e diferenças que serão aprofundadas de acordo com a maturidade das crianças e dos adolescentes que a estão vivenciando. Esta novela filosófica é destinada aos alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e tem como protagonista uma garota, esperta e curioso, que o tempo todo se preocupa como traduzimos a realidade para o universo simbólico que é a linguagem. Proporciona, também, a investigação de temas como: justiça, direitos, deveres, necessidade ou não de regras de conduta, mistérios, histórias reais e de fantasias, entre outros.

Como terceira novela filosófica do Programa de Matthew Lipman é criada *Kio and Gus*, que em português ficou traduzida como *Issao e Guga*, destinada aos alunos da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. O foco desta novela é a relação homem/mundo, apontando as diferentes formas de apreensão e compreensão do mundo através do conhecimento.

Apresenta como personagens principais duas crianças que estão numa fazenda passando férias e se reconhecendo como parte deste mundo cheio de histórias e encantamento.

Este é, basicamente, o Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes, que iremos trabalhar na Educação Popular.

## **A EDUCAÇÃO POPULAR**

Inúmeras são as dificuldades quando se busca definir o que é Educação Popular. Para alguns pesquisadores, a Educação Popular surgiu da necessidade de refutar o discurso formal da igualdade e do estado de direito negado às sociedades latino americanas. O perfil histórico da América Latina nos obriga necessariamente a buscar as características culturais que determinaram essas formas de comportamento e suas manifestações. Diante deste fato, percebemos que existem duas vertentes educacionais dialeticamente dispostas na América Latina: a educação da elite, de um lado, e a Educação Popular, de outro. A primeira marcadamente elitista, com literatura elaborada numa linguagem elevada, simbólica, especializada, interpretando a produção educacional européia e dela, assimilando o modo de educar do velho mundo. A segunda, eminentemente do povo que expressa espontaneamente o seu cotidiano, a sua luta para superar sua inferioridade econômica, política e social sem os artifícios das elites poderosas.

Refletindo sobre o surgimento da Educação Popular na América Latina, podemos dizer que esse tipo de educação, é entendida como produzidas pelas camadas populares ou mesmo produzida para elas ou com elas em função de seus interesses de classe. É um processo que permite às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculado a seus interesses, ou seja, uma construção social da realidade educativa. De certo modo a Educação Popular emergiu da prática e das manifestações de pesquisadores comprometidos com intervenções sociais libertadoras em vários países da América Latina e Caribe.

No Brasil, a Educação Popular como prática educativa para adultos, tem sua origem na década de 1960, do século passado, com base na Pedagogia do educador pernambucano Paulo Freire.<sup>25</sup> Essa modalidade de educação, tem-se configurado como aquela que busca as camadas mais carentes da população, portanto, centralizando seu foco nos Estados do nordeste brasileiro, pois, segundo Vargas (1990, p. 16), os princípios da Educação Popular,

*produzem a ação e a autonomia dos movimentos sociais, gerando uma pedagogia que possibilita que a sociedade transforme suas demandas e necessidades em ação coletivas interrelacionadas entre si e com o sistema político, na perspectiva de uma profunda transformação nas democracias representativas para uma democracia essencialmente participativa.*

Outros pesquisadores<sup>26</sup> consideram a Educação Popular como prática educativa para crianças, adolescentes e adultos que concebe o ato pedagógico como práxis social e

---

<sup>25</sup> No início da década de 1960, do século passado, o debate em torno da Educação Popular toma corpo com o aparecimento de diversos movimentos importantes e também a uma ação efetiva destes movimentos de Educação Popular. Os principais movimentos foram: 1) *Centros Populares de Cultura* (CPC). O primeiro surgiu em 1961 por iniciativa da UNE (União Nacional dos Estudantes). Os Centros se espalharam entre 1962 e 1964; 2) *Movimentos de Educação de Base* (MEB), criados em 1961 pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e; 3) *Movimento de Cultura Popular* (MCP). O primeiro surgiu em 1960, ligado à Prefeitura de Recife, Pernambuco. Varia a composição ideológica subjacente a esses grupos, onde há influência tanto marxista quanto cristã. Também a forma de atuação muda conforme o movimento: peças de teatro (às vezes apresentadas na rua mesmo, atraindo os transeuntes); atividades culturais nos sindicatos e universidades; promoção de cursos, exposições e publicações; exibição de filmes e documentários; alfabetização da população rural ou urbana marginalizadas e animação cultural nas comunidades com o treinamento de líderes locais visando melhor participação política do povo. Com a implantação da ditadura militar em 1964, tais movimentos de conscientização popular passam a ser considerados subversivos, são desativados e seus líderes penalizados. Os únicos que permaneceram são os MEB, apesar de sofrerem diminuição nas atividades e alteração de orientação. Para uma análise mais aprofundada sobre estes movimentos, o leitor deve consultar SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação e Política em Paulo Freire: da transformação da consciência à organização das classes populares*. João Pessoa: UFPB, 1988 (mimeo.) (dissertação de Mestrado).

<sup>26</sup> Vários trabalhos de pesquisa histórica a respeito da Educação Popular têm sido feitos, completando escassa produção anterior. Dentre os autores destas pesquisas destacam-se Celso Rui Beisiegel, Vanilda Pereira Paiva e Carlos Rodrigues Brandão. Especial é a contribuição de Paulo Freire. Também voltado para a Educação Popular, outro grupo de filósofos e pedagogos tem revisto nossa educação apoiados na teoria da escola progressista. São eles Dermeval Saviani, José Carlos Libânio, Carlos Roberto Jamil Cury, Giomar Namó de Mello e outros. Para designar esse movimento, Libânio usa a denominação *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, pois, ao se considerarem os elementos importantes para Educação Popular, é enfatizado a necessidade de o aluno ter acesso aos conteúdos do saber da classe dominante como condição de sua emancipação. Em linha semelhante, Moacir Gadotti desenvolve a Pedagogia do Conflito, que sugere evidenciar as contradições ao invés de camuflá-las, visando a ação do professor revolucionário mesmo a partir da Educação Conservadora. No entanto, é bom lembrar que por se tratar de teorias recentes, em fase de elaboração, elas comportam diversas tendências que nem sempre podem ser aglutinadas sem maiores problemas, e que também nem sempre aceitam as classificações em que tentamos encaixá-las.

política. Neste sentido, a Educação Popular não objetiva adaptar o educando a um determinado modelo proposto, mas procura desenvolver a capacidade crítica do mesmo, de modo que, como cidadão, se constitua em um membro crítico, impulsionador e participante na elaboração de projetos políticos (RIBEIRO et al, 1992, 14).

Também, na concepção de Razeto (1990, p. 106), a Educação Popular pode ser concebida como uma forma de promoção humana, de reconhecimento dos problemas sociais, tendo em vista a organização popular. A Educação Popular, quando permite o desenvolvimento do indivíduo e amplia sua capacidade pessoal e grupal, leva-o à conscientização dos problemas que geram a pobreza, assim como possibilita a criação de organismos populares. Nesta ótica, a Educação Popular constitui-se como um novo fazer educacional, que é também político (FREIRE, 1979a), onde os homens das camadas populares podem alcançar a condição de sujeitos do ato pedagógico e que, como consequência desta transformação (de objeto a sujeito), possa ocorrer uma modificação da estrutura social, política, cultural e educacional.

Para Carlos Rodrigues Brandão, a Educação Popular difere das outras práticas de Educação (educação de adultos, alfabetização de adultos, educação permanente e educação supletiva), porque ela não objetiva oferecer uma educação compensatória àquelas a quem o sistema absorveu parcialmente ou excluiu totalmente. O argumento é que esta compensação escolar tem mostrado ineficaz, pois não instrui, não prepara e muito menos visa à transformação da Educação Popular. Neste sentido, Brandão (1985, p. 63), afirma:

*A principal diferença não está na cadeia de atributos opostos aos pares entre uma e outra: educação dominante x educação libertadora; pedagogia opressora x pedagogia do oprimido; educação alienadora x educação conscientizadora, e assim por diante. A diferença está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete a agência, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o modelo de trabalho do educador se pensa assim mesmo como um projeto de educação, no sentido mais pleno que estas palavras podem receber.*

Sendo assim, a Educação Popular pode ser entendida como antítese das demais práticas de educação, pois estas formas que se interagem e se sucedem realizam pedagogicamente o que Paulo Freire chamou de educação bancária, que oprime e domina.

Logo, a Educação Popular busca proporcionar ao educando, que é aqui sujeito do processo ensino-aprendizagem, uma plena concreticidade da realidade, da cultura e da história, a fim de que este rompa com a cultura de alienação e assim se construa como agente das transformações sociais, pois, segundo Freire (1979a, p.65),

*é somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe com a 'cultura do silêncio' e conquista o direito da palavra – ou melhor, quando as mudanças radicais de estrutura transformam a realidade dependente – e quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente.*

Nesta conquista da palavra, na transformação da realidade dependente, que fala Paulo Freire acima, a Educação Popular, enquanto modalidade de educação, caracteriza-se como autônoma, dialógica, engajada, participativa, de comprometimento, crítica, de conscientização, livre e libertadora. No entender de Gadotti e Torres (1992, p. 115), “*entre as grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa no nível internacional está o modelo teórico da educação popular*”. As pesquisas destes autores, no campo da Educação Popular, têm sido identificadas como um novo paradigma educacional, ligadas aos processos de mudanças sociais para suprir às necessidades e demandas dos setores mais pobres da sociedade. Além disso, esses intelectuais têm feito surgir dentro da Educação Popular uma nova epistemologia baseada no respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, procurando descobrir a teoria não conhecida pelo povo, inserindo-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. Essa nova epistemologia não deixa de ser antipositivista, porque não se baseia no controle do saber pelos intelectuais, muito menos ao controle dos mecanismos de planejamento feito pelos tecnocratas, mas no respeito ao conhecimento dos setores populares.

Assim, a Educação Popular deve ser aquela modalidade educacional que é oferecida de maneira universal, não elitista e na qual o próprio povo seja sujeito da caminhada. Ora, como o Estado não é neutro, logo a educação não é distribuída democraticamente. Assim, muitas crianças na idade escolar, não têm acesso à escola pública. Ainda mais, alunos oriundos de camadas pobres raramente chegam à universidade e quando chegam são uma exceção, pois não foram preparados suficientemente pela escola pública. E, como diz Aranha (1989, p. 154), “*na escola popular que sonhamos, não haverá*

*comunicação vertical de conhecimento, pois será cultivado o espírito da experimentação e a autonomia do pensamento; haverá uma interação entre estudo e trabalho”.*

Várias experiências de Educação Popular oferecem inúmeras alternativas teóricas, políticas e organizativas. Os exemplos são inúmeros e, para citar alguns, Gadotti e Torres (1994, pp. 10-11), dizem que temos,

*a Educação Popular ligada aos movimentos sociais no Estado de São Paulo; a comunidade educativa no projeto de pais e filhos em Santiago, no Chile; a Educação Popular vinculada às reformas revolucionárias na Nicarágua e Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos e finalmente a nova campanha de alfabetização no Equador, apoiada pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na Educação Popular transformadoras.*

Estas são, enfim, alternativas reais surgidas na América Latina pelo talento de educadores populares.

No Brasil, tivemos várias experiências sobre a Educação Popular. A primeira contribuição é de Paulo Freire. Isto não aconteceu por acaso. Ele representa, mas do que ninguém, o momento de constituição de uma reflexão pedagógica própria da América Latina. É certo que Paulo Freire não constrói sua teoria no ar e ele é o primeiro a dar crédito a educadores renomados, bem como outros educadores anônimos que militavam junto ao povo. No entanto, é dele o mérito de buscar uma sistematização e articulação do movimento pedagógico que se fazia no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 1960, do século passado.

Paulo Freire constitui-se numa das principais fontes de um amplo movimento que se denomina de Educação Popular no Brasil e na América Latina. Será impossível seguir todos os meandros desta proposta pedagógica de Paulo Freire, inclusive pela diversidade de conotações que recebeu em diferentes contextos. Mesmo assim, é talvez aquela força que melhor espelha a busca de uma pedagogia forjada a partir de inúmeras práticas educativas, às vezes pequenas, mas que, juntas, procuram formar o grande rio de libertação do povo. Talvez se pudesse dizer que todas as suas obras são uma tentativa de reescrever sua *Pedagogia do oprimido*, proposta que o tornou mundialmente conhecido, e acaba se transformando numa *Pedagogia da Esperança*. Os dois termos que aparecem nos títulos de

suas obras – libertação e esperança – indicam os dois grandes momentos na articulação de sua Pedagogia, o primeiro no início de sua carreira e, o outro, próximo de sua morte.

### **Paulo Freire e a Educação Popular**

É sabido que Paulo Freire não apresenta uma técnica pronta para o seu método de estudo, que simplesmente possa ser aplicada em qualquer situação. O método, como ele mesmo frisou seguidamente, precisa ser reinventado. Isso não é tão simples para quem se vê confrontado com a pergunta: O que faço amanhã, quando entro na sala de aula ou quando o grupo de alunos se reúne para estudar através da Educação Popular? A própria realidade do educador não lhe deixa espaço para aquele momento de distanciar-se criticamente da prática e buscar novas alternativas. O sentimento de que há algo errado não chega a se materializar em propostas concretas, uma busca que também dificilmente pode ser feita de forma individual.

Por outro lado, é necessário reconhecer que, apesar de toda a precariedade da educação, na sociedade em geral, há muitos educadores que buscam redirecionar ou redimensionar sua prática à luz de Pedagogias, entre elas a de Paulo Freire.<sup>27</sup> Por isso,

---

<sup>27</sup> Paulo Freire produziu uma Teoria do Conhecimento que precisa ser compreendida, segundo Gadotti (1989, p. 32), a partir do contexto sócio-histórico que a originou: “*O nordeste brasileiro, onde, no início da década de 60, metade dos seus 30 milhões de habitantes vivia na cultura do silêncio, isto é, eram analfabetos*”. Em 1962, na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte), a prática pedagógica denominada posteriormente “Método Paulo Freire” alfabetiza 30 trabalhadores rurais em 45 dias, começando, a partir daí, a difundir-se e ampliar-se para, depois ganhar universalidade, ultrapassando as fronteiras brasileiras e chegando a diferentes países, entre os quais, Chile, Guiné-Bissau, Austrália, Estados Unidos, Itália, Nicarágua, Índia, Angola e Tanzânia. Depois da primeira experiência bem-sucedida de Angicos, Paulo Freire é convidado pelo então Presidente da República, João Goulart, a repensar a alfabetização de adultos em nível nacional. Tanto é que, para 1964 estava prevista a organização de 20 mil “Círculo de Cultura” para a alfabetização de dois milhões de pessoas. Porém, esse movimento é paralisado pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964. Três meses depois do golpe, Paulo Freire é preso, ficando 70 dias detido sob denúncias que colocavam como um “subversivo internacional”. Apesar disso, o inquérito policial foi arquivado por “inépcia de denúncia”. Exilado, esteve na Bolívia e depois no Chile, onde por quatro anos trabalhou junto ao serviço de extensão cultural do governo Salvador Allende desenvolvendo o mesmo tipo de atividade e pesquisa que realizava no Brasil. Sua experiência de exílio pode ser qualificada como profundamente pedagógica, pois lhe possibilita questionar o Brasil, compreendê-lo melhor, compreender o que havia feito, e oferecer sua contribuição a outros povos. Em 1969, Paulo Freire é convidado a lecionar por dois anos na Universidade de Harvard, ao mesmo tempo em que é convidado a trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, como conselheiro educacional dos governos do Terceiro Mundo. Em 1971, Paulo Freire funda com um grupo de brasileiros, o *Instituto de Ação Cultural* (IDAC), através do qual dissemina a discussão sobre o processo educativo popular. Em 1975, inicia um longo processo de aprendizagem na África, trabalhando com programas de alfabetização em países recém libertos da condição de colônia. Pelo reconhecimento do valor de sua contribuição teórico-prático, Paulo Freire recebe, na década de 1970, o título de “Doutor Honoris Causa”

acima de tudo vale a vontade de refazer a educação que está presente nessas iniciativas e o que segue não pretende ser um critério para julgar a aplicação ortodoxa das idéias de Paulo Freire. O que se pode e deve procurar são formas de recriar a educação de maneira mais significativas, coerente e eficaz. Apontamos apenas a título de exemplo, algumas noções associadas com Paulo Freire e que com certeza poderiam ganhar com uma reflexão mais abrangente.

Seguidamente, ouve-se de pesquisadores menos atentos, que na Pedagogia de Paulo Freire educador e educando são iguais, isto não é verdade. Esta noção tem servido para legitimar o descaso do professor em relação ao ensino, bem como, para proteger os interesses mais imediatos dos alunos; no uso do Método de Paulo Freire seriam abolidos os conteúdos, uma vez que os mesmos são pacotes que servem à domesticação. Acreditamos que em qualquer contexto a Pedagogia de Paulo Freire possa adquirir sua validade e praticidade na medida em que formos capazes de identificar o seu núcleo dinâmico. Trata-se de procurar as perguntas que Paulo Freire fazia na medida em que buscava um caminho para a sua prática, não para simplesmente repeti-las, mas para recriá-las dentro de nossa realidade latino-americana. Dito com outras palavras, trata-se de encontrar a chave com a qual se possa abrir a porta que mostra o interior da casa chamada Educação Popular com mais clareza. Paulo Freire nos desafiou a encarar o óbvio. No caso da chave para compreensão de sua Pedagogia, deveríamos por isso voltar à atenção para aquilo que necessariamente está presente no ato educativo e que para ele se constitui na sua própria essência: o ato de conhecer.

O que caracteriza este ato de conhecimento ou esta situação gnoseológica? Em primeiro lugar, o termo *ato* é usado intencionalmente por Paulo Freire com o fim de indicar que educar não é um processo passivo de depositar conhecimentos. É muito conhecida a caracterização da educação tradicional como bancária. O problema dessa prática, na concepção deste educador, não reside na ineficiência, mas num erro epistemológico, ou seja, no fato de considerar o conhecimento como pacotes que podem ser transformados de uma pessoa a outra. Todos nós sabemos (educadores pragmatistas e populares), que esta

---

da Open University (Universidade Aberta de Londres), da Universidade de Louvain, da Universidade de Michigan e da Universidade de Genebra. Beneficiado pela anistia, retorna ao Brasil em 1970. Para uma biografia mais aprofundada sobre a vida e obra de Paulo Freire, o leitor pode consultar a 1ª parte do livro de SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigma*. 4ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003, pp. 23-101.

transferência funciona enquanto técnica de repassar conteúdos, como comprova principalmente a “eficiência” da maior parte dos meios de comunicação de massa. O que se faz com isso, principalmente os educadores da educação tradicional, é privar a pessoa do uso de sua inteligência e dos conhecimentos já produzidos para interpretar e transformar a realidade, conseqüentemente limitando seu potencial de desenvolvimento como indivíduo e seu direito da cidadania plena.

É por isso que Paulo Freire insiste na idéia de que uma nova Teoria do Conhecimento precisa prescindir da idéia de que o conhecimento é a verdade, idéia essa defendida pelos positivistas. Ele diz: “*É preciso elaborar uma nova teoria do conhecimento, a partir dos interesses dos oprimidos, que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se, a partir dessa matriz, de conhecimentos alheios*” (FREIRE apud GADOTTI, 1989, p. 72). Na perspectiva epistemológica que estabelece, encontramos um Paulo Freire interacionista<sup>28</sup> que dialetiza homem e conhecimento num processo de permanente problematização. Para ele, uma educação crítica considera os homens como seres em permanente devir, inacabados, incompletos, numa realidade igualmente incompleta e inacabada.

É a troca problematizadora que se estabelece entre homem e realidade que permite ao primeiro, reinventar-se, ao mesmo tempo, que reiventa, com os outros, a própria realidade. Neste sentido, Freire (1979a, p. 81), afirma:

*O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua (...). A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro pré-determinado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionário.*

Referindo-se ao processo educativo das crianças, adolescentes e adultos, Paulo Freire prioriza a necessidade de possibilitar que ela crie conhecendo e que conheça criando,

---

<sup>28</sup> Contrapondo-se ao Empirismo e Apriorismo, os Interacionistas propõe que o conhecimento não é nem um dado pronto na realidade externa, nem um dado a priori, mas resultado de um processo permanente de interação no qual os dois pólos se imbricam e se modificam, qualificando-se mutuamente. A ação do sujeito constitui-se pressuposto básico nesse processo, como mediatizadora da compreensão da realidade e mediadora entre o sujeito e a realidade a ser apreendida. O conhecimento humano é constituído nas relações do sujeito com a realidade. Esse processo é constituído pelas interações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, portanto entre o homem e o mundo.

expressando-se e expressando a realidade. Assim, ação e reflexão destacam-se no processo de conhecimento.

Para Paulo Freire, o diálogo é o encontro entre os homens mediatizado pelo mundo. Preconiza a importância da conscientização em relação ao contexto histórico no qual o sujeito está inserido, identificando-o como compromisso e inserção crítica na história. Relaciona conscientização e utopia, definindo esta última da seguinte forma: “*O utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar (...) utopia é também compromisso histórico; utopia exige conhecimento crítico*” (FREIRE, 1977a, p. 33). Como toda a ação humana, o ato de conhecimento está situado no tempo e no espaço. Ele não se realiza num vácuo histórico e cultural, mas também não é totalmente determinado pelas circunstâncias nas quais ele acontece. Para Paulo Freire é básica a relação dialética entre consciência-mundo, sendo que os dois se constituem mutuamente. Não há mundo sem consciência, como não há consciência sem mundo. Outra forma de expressar isso é através da dialeticidade entre subjetividade e objetividade, que, se rompida, acaba originando ou o Idealismo ou o Mecanicismo. A historicidade do ato de conhecimento significa que, a cada momento, se busque clareza acerca das limitações e das possibilidades, o que se consegue através da reflexão sobre a própria prática.

O ato do conhecimento, como vimos, envolve sujeitos capazes e dispostos a conhecer. Chega-se daí à noção de diálogo, um ponto de referência fundamental para compreender as propostas pedagógicas, tanto de Paulo Freire, como de Matthew Lipman. Educação Popular, para o primeiro e, Filosofia Pragmatista, para o segundo, são, um processo de diálogo através do qual o educador e o educando, constantemente, problematizam o seu estar no mundo e sua ação sobre o mundo. Segundo Freire (1992a, p. 65), “*a educação brasileira, sofre de uma verdadeira enfermidade da narração*”. O problema dessa educação não é conteúdo, uma vez que, para Freire (1992b, p. 110):

*É impensável uma educação sem conteúdos, nem são necessariamente as aulas expositivas, mas a maneira de conceber o conhecimento. Educador e educando, são então, colocados em posições fixas e fechadas diante do mesmo: um que sabe e outro que não sabe; um que pensa, outro que são pensados (...). Com isso, destrói-se o potencial da educação como ato de conhecer. O saber ou conhecimento é reduzido a algo estático, a ser doado ou*

*transferido, destituindo-se o mesmo de seu caráter dinâmico e criativo.*

Essa educação antidialógica não ocorre por acaso. Ela faz parte de um sistema social e econômico que tem interesse na cultura do silêncio. Por isso o diálogo é o meio de devolver a palavra àqueles de quem foi retirada, a quem foi reduzido à condição de objeto. Readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de ser educado através da Filosofia Pragmatista e da Educação Popular, principalmente, as crianças e adolescentes marginalizadas deste país, ou seja, os meninos e meninas de rua<sup>29</sup>.

Porém, como é de supor, uma práxis educativa baseada no diálogo tem suas dificuldades. Paulo Freire aponta algumas questões que auxiliam na compreensão deste conceito denso e às vezes controvertido. Diálogo, na sua concepção, não significa ausência de conflitos. Ele não apaga as diferenças fundamentais que existem numa sociedade de classes e não é o instrumento para superá-las. Paulo Freire utiliza-se da noção de antagonismo de classe para dizer que o diálogo só é possível entre não antagônicos. Na sua visão, entre antagônicos é possível que haja pactos.

Diálogo, portanto, não significa ausência de posições. A Pedagogia de Paulo Freire é, muitas vezes, enquadrada entre as Pedagogias não-diretivas. Embora tenha alguns elementos comuns (por exemplo, a confiança na potencialidade da pessoa), ele faz questão de destacar que sempre vai haver diretividade na educação. Educação é um processo de convencimento, no qual a aparente neutralidade apenas mascara as verdadeiras posições. Ao desafiar educadores e educandos a que assumam posições, Paulo Freire nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade.

Além disso, diálogo não significa ausência ou indefinição de papéis. Principalmente nos últimos anos de sua vida, Paulo Freire acentuou que o diálogo não elimina os papéis de professor e de aluno. Por exemplo, não há por que o professor negar seu papel de ensinar. Só que ao ensinar ele refaz seu ato de conhecimento para que os

---

<sup>29</sup> Meninos e meninas de rua são crianças e adolescentes que formam um exército de excluídos que circulam nos centros das grandes cidades. São grupos de crianças e adolescentes que, desde tenra idade, aprendem a dominar o código da sobrevivência. Suas trajetórias de vida têm uma história excepcionalmente longa. Para maiores informações, consultar FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. *Meninos e meninas de rua no Brasil: uma análise histórica*. In: RODRIGUES, Luiz Dias & VASCONCELOS, Eymard Mourão (Orgs.). *Novas Configurações em Movimentos Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2000, pp. 155-179.

alunos possam também fazer o seu ato de conhecimento. Nesse sentido, ensinar jamais é um ato mecânico, mas, um ato criador, um ato crítico.

Trilhar o caminho que conduza a uma verdadeira educação que se fundamente na prática da liberdade, para Aranha (1989, p. 124), “*supõe a valorização do pluralismo das idéias, o que leva à eclosão de divergências e, conseqüentemente, ao conflito*”. Sobre esse aspecto, podemos destacar a contribuição filosófico-pedagógica da prática de Paulo Freire no instante em que enfatiza a ação dialógica. Sua atenção para tal questão torna-se evidente no momento em que percebe que “*o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade*” (FREIRE, 1992a, p. 80). Não é possível a instauração do diálogo, na concepção de Paulo Freire, se não tivermos a experiência da humildade ou o afastamento da arrogância. Percebe-se que o uso do termo “saber agir” já subentende que não é possível educação, mudança de perspectiva e comportamento no âmbito espiritual, cultural e ético se o próprio saber não estiver vinculado a uma ação, a uma prática. Já dizia Marx (1984, p. 12): “*é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento*”.

A contribuição da atividade socrática em Paulo Freire também aparece quando o não-saber é concebido como a condição de possibilidade para o próprio saber (sei que nada sei). Assim também pensa, Melo Neto (2004, pp. 173-175), quando afirma a importância de Sócrates nas práticas da Educação Popular difundidas por Paulo Freire. Ele diz:

*Historicamente, o diálogo é apresentado com Sócrates ao introduzi-lo como técnica de perguntar e responder, à procura da verdade. Como arte de dialogar adquire a metodologia do confronto de perspectivas entre aqueles que dialogam, definida a partir de critérios de coerência lógica. (...). Nas práticas em educação popular, renascem dimensões filosóficas que compuseram a formação do homem grego, o marco ocidental para a educação, tendo em Sócrates o seu maior fenômeno pedagógico que constitui o diálogo como a marca educativa ocidental, estando na essência dos exercícios educativo-políticos e populares. O diálogo, em educação popular, provoca processos de reconstrução crítico-hermenêuticos constantes quando dos dizeres e fazeres que vão se externando nas obras de seus próprios partícipes.*

O fato de ter sido considerado o mais sábio entre os homens da Antigüidade, segundo o Oráculo de Delfos, não impediu que Sócrates procurasse o diálogo, reconhecesse a humildade e se compromettesse com a mudança de atitude dos homens do seu tempo. É por isso que as experiências em Educação Popular, na visão de Melo Neto, tão externadas nas obras de Paulo Freire, conduzem à legitimação dessa ética.

Na tarefa de leitura da realidade (saber agir), Freire (1992a, p. 81), em concordância com a atitude socrática, está convencido de que “*não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais*”. Portanto, o saber não é algo que se adquire de uma vez por todas, mas sim através do diálogo, da humildade e da cumplicidade entre os homens, a leitura prático-crítico do mundo e da partilha de experiências coletivas.

Em se tratando da confiança que é instaurada através do diálogo, Freire (op. cit., p. 82) acredita que esta “*não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança*”. Podemos extrair dessa passagem a possibilidade de uma ética que norteia a relação educador-educando. Mais do que isso, aspira-se a uma prática política em que o discurso não seja avesso ao compromisso, a consciência crítica estabelecendo uma prática que não se distancia da coerência e da confiança. O modo de encarar a realidade na sua dinâmica vincula-o aos pensadores de tradição dialética (Heráclito de Éfeso<sup>30</sup>, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx (1818-1883), Antonio Gramsci (1891-1937) e György Lukács (1885-1971), respeitando-se, é claro, as consideráveis diferenças entre eles). Radicalidade, processualidade, temporalidade e totalidade são categorias fundamentais que auxiliam aqueles cujo compromisso, é à busca da verdade. Só assim, eles conseguirão transformar a realidade social.

Apesar disso, alguns educadores entendem a Pedagogia de Paulo Freire, sobretudo Libâneo (1985, p. 34), como espontaneísta, chegando até a afirmar que: “*o professor é um animador que, por princípio, deve ‘descer’ ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo*”. A expressão “descer”, que é usada para viabilizar o nivelamento entre educador e educando, pode ser compreendida

---

<sup>30</sup> As datas de nascimento e morte de Heráclito de Éfeso não são conhecidas. Há referências históricas de que, por volta do ano 500 a.C., ele estava em plena flor da idade. Consultar COTRIM, Gilberto (2000). *Fundamentos da Filosofia*. 15ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, p. 81.

também, na crítica feita por José Carlos Libâneo, como “ficar”. Pelo contrário, Paulo Freire, em uma palestra realizada em Maceió, no mês de junho de 1987, esclarece: “*Eu uso o verbo ‘partir’ e não o verbo ‘ficar’*. Seria um absurdo, seria uma perspectiva populista pretender ficar ao nível em que se acham os educandos porque o que a gente quer fazer é, partindo do nível deles, caminhar com eles para níveis superiores até aqueles em que a gente está”. Ao descaracterizar a proposta da Educação Popular como prática libertadora de Paulo Freire, José Carlos Libâneo a confunde com uma Pedagogia de cunho libertário que recusa qualquer forma de poder ou autoridade. Trilhando um caminho diverso, Freire (palestra citada acima) reforça a idéia de que,

*sem a autoridade, a liberdade perde o seu endereço. Liberdade sim, autoridade sim, autoritarismo não. É preciso aprender a jogar na relação entre a autoridade do professor e a liberdade dos alunos para fazer uma escola séria, rigorosa, correta, testemunhal, mas também uma escola alegre. Não há coisa mais horrível do que uma escola triste.*

No que se refere às dimensões fundamentais da ação opressora ou antidialógica, Paulo Freire revela a *necessidade de conquista* (que trata o mundo, não como problema, mas como algo estático, a que os homens se devem ajustar), a *divisão* (que contribui na manutenção da dominação e no enfraquecimento das massas populares), a *manutenção* (que auxilia as elites no projeto de conformar os oprimidos e seus objetivos) e a *invasão cultural* (que inibe a criatividade dos dominados e impõe a visão de mundo das classes dominantes). Contrapondo à teoria da ação opressora, destaca as dimensões fundamentais da ação dialógica: a *colaboração* (investida na compreensão e transformação do real), a *união* (esforço que contribui para a liberdade), a *organização* (busca preservar a unidade das massas) e a *síntese cultural* (ação que incide sobre a estrutura social para transformá-la).

Diante dos mecanismos de ação opressora, Freire (1992a, p. 152) diz que os “*educandos descobrem que, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos*”, ou seja, exercitar a cultura do silêncio. Quanto ao educador, independentemente da sua especialidade, formado a partir da ação antidialógica, cabe a ele “transferir”, “levar” ou “entregar” ao educando os saberes que domina. Somente o professor, na prática educativa, “conhece”. Na ação dialógica, ao contrário, o professor tem meia verdade, mas não tem a verdade toda. Apesar da diferença entre um e outro,

apesar da responsabilidade que tem a autoridade do professor de testemunhar as liberdades do educando, o seu saber, ambos conhecem na prática educativa.

Isto posto podemos dizer que, o professor, na concepção de Freire (1994), é aquele profissional que compreende a educação articulada ao conjunto de relações sociais; é aquele profissional que reconhece a escola como instrumento de reapropriação do saber e a educação como um instrumento de luta das camadas populares; é aquele profissional que vê a educação como um ato de amor, de coragem e que exige o esforço da recriação, da procura e da reinvenção. Este é o profissional que, na sua Pedagogia, ele define como professor educador, ou seja, aquele que vê seu trabalho como uma profissão; que se compreende e a seu aluno como um ser, a ser educando em busca de humanizar-se, em busca da interação no mundo e com o mundo; aquele que, dentro de um sistema que reflete a estrutura do poder hegemônico, se apropria da negativa de humanização do ser educando para torná-lo sujeito de diálogo, reflexões, novas descobertas; o profissional que tem como meta aprender e aprender, pois compreende que para ensinar é preciso saber perceber, refletir e aprender; aquele para quem ensinar é priorizar a importância da elaboração-reelaboração do pensamento a partir da observação-reflexão-interação sobre o objeto em estudo. Assim, professor educador é aquele que na relação com o seu educando se define como companheiro – que almeja humanização mútua na busca do pensar autêntico, na crença inabalável do ser humano criador, na conquista da liberdade, da cidadania efetiva – como sujeito da sua história.

Diante deste fato, questiona-se: este é, em maioria, o professor de Filosofia que atua no ensino fundamental e médio das nossas escolas? Não é o que parece. Pois, como vimos, quando fizemos uma breve retomada da História da Educação Escolar Brasileira, principalmente sobre as práticas filosóficas, o autoritarismo, o patriarcalismo e o clientelismo, levou-nos a uma reflexão sobre o tipo de homem moldado nesse processo. Tomando o conceito de Freire (1994, p. 50) para homem integrado e homem adaptado pode-se reconhecer que:

*A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas*

*de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo.*

Concordamos com a conceituação de Paulo Freire para o homem adaptado, pois, entendemos que o homem, desde a década de 1960, vem sendo conduzido à renúncia, na maioria das vezes, sem saber, de sua capacidade de integrar, interferir e decidir. O homem integrado capaz de ajustar-se à realidade, de fazer opções e de transformá-la, ainda é uma situação inédita para a maioria do povo brasileiro. Este homem integrado significaria a conquista efetiva da cidadania, da condição de ser sujeito da sua própria história, pois, segundo Balestreri (1992, p. 09), ser cidadão,

*é ser o sujeito da história, da sua própria história e, com outros cidadãos, da história de sua comunidade, de sua cidade, de sua nação, de seu mundo. Cidadão é o que se eleva em dignidade e direitos por sobre as Instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa. Cidadão é todo homem e toda mulher, sem discriminação étnica, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica.*

A partir desta citação, podemos dizer que boa parcela dos brasileiros, estão muito distantes do exercício efetivo da cidadania. E com eles, com essa imensa massa de deserdados: os professores. Estão na sociedade e não com a sociedade. Espectadores da história de outros, daqueles que de posse dos direitos do conjunto social forjaram a exclusão e a acomodação aos seus interesses. No entanto, ao nos reportarmos à questão do ensino percebe-se que há uma convergência inquestionável entre cidadania e educação. Implícita ou explicitamente, a prática didático-pedagógica exige concepção social e política. E a política educacional brasileira, fundamentada na ideologia positivista, convergiu historicamente para a formação de um modelo de educação apática, conformista, acrítica, reprodutivista e desarticulada, estruturada de forma a garantir os interesses da classe dominante.

Desse modo, como falar em direitos e deveres, como pensar em conquistas, liberdade, dignidade, como direitos inegáveis a todo ser social quando ao próprio professor, desde a sua formação, não foi estendido o direito de vivenciá-los ou não, quando o mesmo

não está conscientizado destas opções em sua própria vida? Poderá este professor educar para o reconhecimento de direitos e deveres inerentes aos seres humanos? Estará habilitado para possibilitar condições para o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, para o combate a preconceitos, privilégios e disparidades no plano social? Poderá este professor acreditar no seu próprio potencial e no de seus alunos como agentes de transformação qualitativa de si e do mundo que os rodeia? Educando e se educando para a luta constante contra todo o sistema ou estrutura que negue a qualquer um o direito de ser cidadão?

Paulo Freire e Matthew Lipman entendem que sim. Para eles, é possível ao compreender-se que a conquista da cidadania, via Educação Popular e a Filosofia Pragmatista, passa pelo diálogo, pela coerência entre o discurso e a prática. Balestreri (op. cit., p. 10) também pensa assim, quando diz que é possível se compreender que “*educar para a cidadania tem muito a ver com o tipo de metodologia do fazer pedagógico, com as relações interpessoais que estabelecemos com os nossos alunos*”. É, justamente aqui que se agravam os problemas da educação na atualidade! É na dificuldade de manter a coerência entre teoria e prática, que se localiza um dos mais significativos entraves que obstaculizam o desenvolvimento de uma proposta de ensino crítico, dialogal e ativo. Hoje, a maioria dos professores que atuam no ensino fundamental e médio são remanescentes de um ensino cuja formação aconteceu na concepção “tradicional”. Isto aconteceu nos bancos das universidades entre as décadas de 1970 e 1980, principalmente, com relação as suas formações acadêmicas. Estes professores foram alvo de uma modelagem que os conformou como a “cultura do silêncio”, tão bem denunciada por Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido*. Hoje, as propostas das modernas correntes educacionais apontam para a necessidade de ruptura com a concepção “tradicional” e pela adoção de uma “postura progressiva”, considerada mais adequada à nova realidade do século XXI e imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, a vivência desvela-os num grupo ainda minoritário e em constante luta pelas transformações. A grande parcela percebe-se, é constituída ainda por professores que tem dificuldades em fazer essa ruptura. A exemplo dos professores que foram “educados” em instituições públicas permeáveis à ideologia do autoritarismo, onde os antigos mestres eram os “donos da verdade”. Verdades absolutas, inquestionáveis. Cultivar a obediência

aos “superiores”, a reverência ao poder, o desprezo aos que não partilhavam deste poder, esta era a prática generalizada. Muitos ainda não conseguiram romper com essa herança. A história negativa de participação imiscuiu-se no modo de ser e agir da maioria dos professores, criando uma cultura da ordem e obediência, o que contribuiu para que a escola reproduzisse o autoritarismo e a hierarquia como um bem supremo, propagando a ordem, o progresso, condicionada por estes valores.

Por isso, em síntese, acreditamos, como acreditou Paulo Freire e Matthew Lipman, que os profissionais de Filosofia e os educadores de um modo geral reencontrarão, no momento próprio, o seu caminho, enquanto grupo. Caminho de resistência, de resgate do reconhecimento da importância da qualificação da educação e dos educadores. Pois um fato importante, é que: o mundo muda, está em constante transformação, e nele e com ele mudam os homens. Aquelas sementes, quando germinadas, retomarão para a educação o seu espaço prioritário, onde o ato de educar possa efetivamente contribuir para o estímulo da tomada de consciência e a busca de novas soluções aos gravíssimos problemas de ordem estrutural que obstaculizam uma melhor qualidade de vida ao povo brasileiro e latino-americano, pois, segundo Freire (1994, p. 77), *“as sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’, resultantes de compulsão ou ‘doação’, se fazem preponderantemente ‘mudos’. O mutismo não é propriamente inexistente de respostas”*. Mas, sob que base se dá diálogo? A resposta pode ser alcançada na discussão de Paulo Freire sobre o papel da dialogicidade. O diálogo, como fenômeno humano, *“é este encontro de homens, mediatizados pelo mundo; é uma exigência existencial”* (FREIRE, 1992a, p. 78). Através do diálogo, pode-se, estabelecer atividades educacionais que incidem no próprio filosofar.

O início do diálogo em Paulo Freire começa com a pergunta em torno do que o educador vai dialogar com o educando, em torno do conteúdo programático, que não pode ser elaborado a partir do que o educador acha que pareçam ser as melhores finalidades e objetivas. Neste sentido, Freire (op cit, p. 83), diz:

*Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A*

*educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.*

O conteúdo programático para ação é encontrado na consciência que teríamos da “realidade mediatizadora”. É neste movimento que se instaura o diálogo da educação em Paulo Freire, quando se realiza a investigação de temas significativos por meio de uma metodologia que também é dialógica e quando os atores envolvidos tomam consciência destes temas. O que se investiga é a linguagem e a visão de mundo dos atores sociais envolvidos, dos educandos. Na proposta original de Paulo Freire, buscava-se o desenvolvimento da realidade na passagem de um saber ingênuo para um saber crítico, a partir de um processo dialético que consiste em remeter situações concretas a totalidades abstratas e estas a novas situações concretas, revelando as contradições históricas das situações problematizadas. A conscientização provém deste processo de problematização quando os homens percebem que as situações de vida sejam elas econômicas, sociais ou políticas não são determinantes, mas históricas e que podem ser modificadas pela sua ação. Adquirem, assim, a forma crítica de pensar o mundo que os envolve. Para Freire (op cit. p. 96),

*a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constitutiva da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque seria necessário partir do ponto inverso.*

Paulo Freire propõe então uma investigação temática por meio de uma postura ativa na qual tanto os investigadores vão até o povo quanto o povo também seja sujeito desta investigação e ambos aprofundem conjuntamente a consciência em torno da realidade, quando passam a codificar representações elaboradas desta realidade. Os temas estariam a princípio ocultos tanto para os investigadores quanto para o povo. Mas, a medida em que se investiga o atuar e o pensar destes homens no cotidiano, que é sua práxis, o investigador pode começar a delinear estes temas em diálogo com eles, detectando seu modo de compreender o mundo. A temática significativa aparece com o conjunto de dúvidas, anseios e esperanças de uma comunidade. É aqui que se valoriza a cultura e a história de vida do educando, já que o conteúdo jamais é depositado por alguém e não

consiste somente na assimilação de idéias, mas na releitura da visão de mundo dos educandos.

O processo se daria, resumidamente, nas seguintes etapas:

**Primeira etapa – Vivência e Pesquisa:** Os investigadores convivem na comunidade dos educandos e se apropriam por meio de observações críticas e diálogos informais, de visões de totalidade da área, do comportamento e modo de viver dos habitantes. Depois, em equipe, expõem entre si suas visões da totalidade, decodificando-a em partes e retotalizando-a para apresentação em um novo seminário avaliativo posterior com a presença de representantes da comunidade. Tenta-se chegar ao núcleo central das contradições.

**Segunda etapa – Escolha dos Temas Geradores:** Escolhe-se algumas contradições encontradas que são codificadas em equipe e debatidas com representantes populares para que, juntos, reconheçam situações vividas nas representações utilizadas, sejam elas vídeos, fotografias, desenhos ou sons. Possibilidades plurais de análises na decodificação devem ser oferecidas para poderem gerar outros temas, por isso, “temas geradores”. A decodificação em vista deverá promover uma nova percepção e o desenvolvimento de um novo conhecimento. O educador não deve orientar o processo, mas atuar dialeticamente entre os temas que se apresentam significativos para os educandos e os que se apresentam essenciais para ele.

**Terceira etapa – Problematização e Conscientização:** Os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos decodificadores em “Círculos de Investigação Temática”, onde são gravadas e registradas as discussões e problematizações. Nas reuniões de análise deste material estão presentes representantes populares que são auxiliares de investigação. Aliás, a investigação tem a presença crítica de representantes do povo desde o começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada. Nestes círculos, além do investigador e o auxiliar representante da comunidade, estarão presentes um psicólogo e um sociólogo para registrar as reações mais significativas, sempre por meio da comunicação dialógica. É possível alcançar a conscientização nesta etapa quando o educador-educando problematiza criticamente a realidade das relações envolvidas.

**Quarta etapa – Estudo Sistemático:** Os investigadores dão início ao estudo sistemático e interdisciplinar dos temas achados, ouvindo as gravações e classificando-os num quadro geral de ciências. A interpretação temática não se reduz a departamentos estanques do saber, mas se realiza uma redução da temática significativa em campos interdisciplinares e se acrescentam temas que o educador considera valioso, desde que de necessidade comprovada em diálogo com os educandos-educadores.

**Quinta etapa – Material Didático e Ação Política:** Após a redução da temática significativa, codifica-se novamente os temas na preparação de material didático e na escolha dos canais de comunicação e da melhor linguagem a serem utilizados para a comunidade. Preparado todo o material, a equipe de educadores-educandos estaria apta a devolvê-lo ao povo, sistematizado e ampliado. A temática volta ao povo como problema a ser decifrado e não como conteúdo a ser depositado. É possível a ação política e social engajada tanto nesta etapa como em todas as outras, possibilitada pela conscientização da problematização crítica dos temas geradores.

O que Paulo Freire instaura é a elaboração do próprio conteúdo programático em comunicação dialógica com o povo. A informação é elaborada junto aos educandos em processos de codificação-recodificação ao longo dos quais são possíveis o aprendizado mútuo, a construção de conhecimentos e a coesão dos vínculos sociais. Representantes do povo estão sempre presentes investigando a problematização destes temas colhidos na comunidade dos educandos. É interessante destacar que a ação mobilizadora ou o engajamento social em Paulo Freire se realiza somente depois que os atores sociais captam a situação problemática em que estão inseridos, ao adquirirem certo distanciamento crítico ou conscientização.

Apesar de não existir receita pronta ou rígida de obediência a respeito destas etapas, a importância que este processo de instauração dos temas geradores revela é que em todas as etapas de elaboração da informação de uma organização comunitária deve constar o diálogo entre os diferentes saberes e atores sociais. Assim, por exemplo, um jornal que se pretenda comunitário pode ser trabalhado em sala de aula pelos educadores-educandos que convivem na comunidade e coletam as contradições encontradas a partir das visões de mundo dos moradores em torno de acontecimentos ou demandas locais.

É possível conceber a elaboração da informação a partir do diálogo com os diferentes saberes e visões de mundo de uma comunidade, resgatando as diferentes culturas num processo que concilie prática e teoria e ao mesmo tempo produza conhecimento e fortaleça os vínculos humanos.

Portanto, o diálogo se torna o ponto central da atividade filosófica, pois, na concepção de Freire (op. cit., p. 82), *“não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”*. Paulo Freire é enfático ao dizer que sem diálogo *“não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”* (FREIRE, op. cit., p. 83). Tendo como base, todos estes argumentos da Educação Popular de Paulo Freire, Matthew Lipman estabeleceu, na Filosofia Pragmatismo, um ponto inicial ao processo de razoabilidade na educação das crianças e adolescentes. De fato, para este filósofo-educador, a disciplina de Filosofia, é aquela que deve ter a responsabilidade desta tarefa nas escolas. Percebe-se, assim, que a Filosofia Pragmatista na Educação Popular, na especificidade de seu trabalho, está comprometida com a excelência do pensamento. Mas, não estamos falando aqui da Filosofia racional, clássica e intelectualizada. Matthew Lipman propõe uma Filosofia que inclua o pensamento crítico, como também, o pensamento cuidadoso ou ético que, além de envolver a razoabilidade, promove a auto-correção no processo de pensar, sendo também, um pensamento altamente criterioso e respeitoso ao pensamento do outro; a necessária sensibilidade ao contexto e criatividade, para que se possa imaginar novas alternativas, denota, também, uma flexibilidade formidável para rejeitar formas estagnadas e dogmáticas de pensar; posturas de pensamento efetivo e empático que, participando do conjunto dessas exigências, apontam ao pensamento excelente o qual estaria cooperando com os indivíduos no sentido de levá-los a viver de maneira democrática.

Em conformidade com o pensamento de Matthew Lipman, a investigação deveria desenvolver-se nas comunidades de estudantes e professor em sala de aula, como método mais apropriado para tornar as crianças e adolescentes capazes de pensar melhor e, conseqüentemente, de se envolverem numa atmosfera escolar ou popular mais razoável. Mas, diferentemente do Método de Paulo Freire, Matthew Lipman considera esta atividade como o processo que desenvolve o pensamento através da interação que ocorre em comunidade, na fricção de diferentes modos de pensar. É nesse coletivo, onde todos os indivíduos aprendem a ouvir os participantes, desafiando cada um para que apresente suas

razões de pensamento, sendo cada qual assistido pelos colegas para encontrar um bom argumento para a defesa do seu ponto de vista, que o autor vê como única possibilidade de uma educação verdadeiramente filosófica. Matthew Lipman não estabelece a abordagem de solução de problema pelo método científico como a perspectiva necessária ao desenvolvimento do pensamento. Mas como uma tarefa filosófica mais do que uma tarefa científica, o seu método não leva o estudante a uma resposta confortável e definitiva ou a uma solução clara ao problema que as crianças e adolescentes encontram, mas, ao invés disso, elas se tornam instigadas ativamente para obter conhecimento e compreensão do mundo e da sociedade em que estão inseridas. De fato, através de um pensamento mais acurado, como resultado de uma educação para o pensar, as crianças e adolescentes terão uma imagem mais global da situação onde eles atuam, deliberam e elaboram os seus julgamentos. Neste sentido, podemos lembrar Paulo Freire que afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E mais, que o verdadeiro sentido da leitura é a possibilidade que ela oferece as crianças e adolescentes de relerem o seu mundo a partir da superação daquela leitura anterior ingênua, adquirindo uma criticidade que permita-os impetrar mudanças radicais em suas realidades.

Assim, não é difícil de se entender a importância e a receptividade de Paulo Freire como um filósofo da Educação Popular. Sua Pedagogia para a libertação dos homens, através da conscientização da realidade, estabelecia um processo de libertação que poderia tornar diferente a percepção de sua realidade, a partir do momento em que eles emergissem de um estágio de total dominação e passividade.

Desse modo, ao lado do brasileiro Paulo Freire temos o estadunidense Matthew Lipman com sua proposta de ensino de Filosofia para Crianças e Adolescentes, nos indicando possibilidades de mudanças no pensamento e na ação. No conjunto, podemos constatar que esses dois educadores não medem esforços para libertarem as crianças, adolescentes e adultos diante das situações autoritárias no seio das relações sociais em que vivem. A Filosofia Pragmatista, através do Programa de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, tem sido associada com outras iniciativas para ajudar as crianças e adolescentes pobres, abandonadas e aquelas que vivem nas ruas. Tentamos, assim, ajudá-las a se desenvolverem, dando oportunidade para aqueles que estão fora da

escola porque precisam precocemente trabalhar para o fortalecimento do orçamento de suas famílias, e assim por diante.

Diante deste fato, não podemos negar a atualidade de certas categorias de Paulo Freire e de Matthew Lipman. Eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Educar é dar sentido a cada um dos nossos atos cotidianos. Por isso, os educadores são imprescindíveis. Mais do que nunca está certo o pensamento de Antonio Gramsci: “Todos somos filósofos”, não como especialistas em Filosofia, mas como necessários “amantes da sabedoria”, como dizia Sócrates. Se a Filosofia tem por fim ensinar a pensar, a Filosofia Pragmatista terá um espaço na Educação Popular do futuro. Isto significa que ela será cada vez mais necessária. Se a Filosofia nos ajuda a pensar e a transformar o mundo, ela dará uma grande contribuição a Educação Popular.

A Filosofia no Brasil não conseguiu se popularizar, apesar de esforços de vários educadores e filósofos e de instituições como a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Ao contrário, no passado, entre nós, ela era considerada uma especialidade restrita a círculos de “filósofos”. Os filósofos profissionais têm falado mais para os próprios filósofos, esquecendo-se da advertência de Gramsci (1978, p. 13):

*O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosoficamente mais importante e original do que a descoberta, por um gênio filosófico de uma nova verdade que permanecerá patrimônio de círculos restritos de intelectuais.*

Neste contexto, falar da Filosofia Pragmatista na Educação Popular seria, para alguns, considerado herético ou pelo menos, muito estranho. A Filosofia Pragmatista não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e transformar o mundo. Conceber a Filosofia Pragmatista como especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela na Educação Popular. Formar o espírito crítico, eis a missão da Filosofia Pragmatista na Educação Popular. Por isso, ela não pode ser dogmática, puramente afirmativa. Para cumprir essa missão, ela deve ser interrogativa, como o é a Pedagogia de Paulo Freire. As

aulas da Filosofia Pragmatista na Educação Popular devem ser, uma “Comunidades de Investigação” como sustenta Matthew Lipman. A Filosofia Pragmatista pode servir para a análise reflexiva da situação das nossas crianças e adolescentes que estudam na Educação Popular e, sobretudo, da nossa realidade. Mas para que isto aconteça, é preciso que ela seja inquieta e inquietadora e que abandone a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si mesmo e constrói a sociedade e o futuro.

Não é da Filosofia dos filósofos que estamos falando. Não é dessa Filosofia que as crianças, adolescentes e adultos necessitam, na Educação Popular, pois não se transforma o mundo apenas com princípios, mas com princípios, estratégias e ações, através da práxis (= ação + reflexão, na fórmula freireana). Fica claro, então, que não se trata de ensinar qualquer Filosofia na Educação Popular. Não basta dizer que vamos ensinar Filosofia Pragmatista a crianças e adolescentes. É preciso dizer o que pretendemos fazer com ela. É preciso nos situar, contextualizar o sentido e o significado do nosso trabalho, pois, como diz Gadotti (1995, p. 38), “*o ato filosófico é sempre resultado, produto e fator dessa exigência de enraizamento histórico, preenchendo a função essencial do ato educativo, que é a formação da consciência crítica, a leitura histórica da realidade*”. Assim, podemos dizer que o Programa Pragmatismo de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman se constituiu originariamente como um programa educacional e pode ser trabalhado na Educação Popular, pois existe uma aproximação entre os dois educadores.

O sucesso de propostas como as de Matthew Lipman e Paulo Freire – semelhantes em alguns aspectos e divergentes em outros, como veremos no próximo capítulo – deve-se em grande parte ao papel dado à metodologia. Na era da informação, dominar um método é mais decisivo para o desenvolvimento da inteligência na infância e na adolescência do que dominar grande quantidade de conteúdos. Deve-se ainda à auto-aprendizagem pela discussão. Só se assimila aquilo que foi aprendido por vontade própria. Paulo Freire trabalhou mais com adultos e Matthew Lipman com crianças e adolescentes. Ambos, porém, acreditavam na capacidade das pessoas – crianças, adolescentes e adultos – decidirem sobre o seu próprio destino.

Os pressupostos apontados por Matthew Lipman são hoje aceitos pelas pedagogias mais atuais sem grandes dificuldades. Não há como não reconhecer a sua validade quando

ênfata no ensino da Filosofia Pragmatista a discussão coletiva, a investigação solidária, o questionamento ou a curiosidade, como nos falava Paulo Freire. O diálogo em sala de aula, o pluralismo, são outros elementos constitutivos da Pedagogia de Matthew Lipman que se aproximam de Paulo Freire. Ambos dividem grande admiração pelo método socrático. Existe uma enorme identidade entre o pensamento de Paulo Freire e de Matthew Lipman no que concerne ao papel do professor como facilitador e coordenador do grupo de reflexão, do “Círculos de Investigação Temática” (Paulo Freire) ou na “Comunidade de Investigação” (Matthew Lipman). Mas existem ênfases diferentes em alguns pontos, como por exemplo:

1) Paulo Freire enfatiza mais que Matthew Lipman a questão ideológica, mesmo falando da ética, como no seu último livro *Pedagogia da autonomia*;

2) Paulo Freire, não valoriza tanto quanto Matthew Lipman os manuais de exercícios ou livros-texto. Paulo Freire não era contra as cartilhas de alfabetização, mas entendia que elas eram muito limitadas como instrumento pedagógico, pois cristalizavam um certo contexto, tomando por geral uma situação particular.

Temos aprendido com Paulo Freire que os manuais e parâmetros rapidamente se transformam em modelos com a serem aplicados e seguidos. Esta é uma tentação que precisa ser evitada. A força de um programa como o da Filosofia Pragmatista para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman não está nos manuais, mas na própria concepção de mundo e da educação. Esta nos parece estar voltada muito mais para a criação de um novo espírito do que para formar seguidores ou aplicadores de metodologias. É no encontro de sujeitos que se constrói um projeto. O diálogo, na concepção de Paulo Freire e de Matthew Lipman, são essenciais não apenas para o necessário entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da Educação Popular.

A busca do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar à verdade, coletivamente, não elimina, porém, a conflitorialidade. A busca de consensos não elimina o dissenso. A finalidade do diálogo e da interação social não é se chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da ação comunicativa e pedagógica. Ela pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico e vivido, ou pode descolonizar esse

vivido e viver plenamente a conflitorialidade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações, enfim, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã.

O diálogo e o questionamento são fundamentais para a cidadania. Neste sentido, Lipman (1990, p. 150) nos diz que:

*O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada, na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal comunidade, as conversações são estimulantes pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas. Os participantes descobrem em si mesmos a necessidade de serem racionais em vez de controversos.*

Esta característica dialógica, já presente nas obras de Paulo Freire, não só é responsável pelo questionamento filosófico, como também torna possível que este ato seja fonte de outras investigações.

Este processo fundante da reflexividade individual é, ao mesmo tempo, fundante da sociabilidade, pois Paulo Freire põe, lado a lado, “*educação e investigação temática, uma vez que ambas, se tornam momentos de um mesmo processo*” (FREIRE, op. cit., p. 102). Neste sentido, o questionamento filosófico serve como uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, ele nos torna indivíduos e cidadãos, nos permite sair da condição humana particular e ingressar na condição humana genérica.

No entanto, este diálogo radical não apresenta-se, espontaneamente. Ao contrário, a espontaneidade somente tende a retardar o desenvolvimento crítico do indivíduo. A quem cabe o papel de catalizador deste processo? Paulo Freire, diz que aqui surge a figura insubstituível do professor, uma vez que a ele cabe coordenar este processo dialógico que permitirá aos estudantes um rigor no tratamento das questões, estimulando a perspicácia dos mesmos, em relação aos diferentes níveis da discussão e da problematização. Perspicácia esta que será de fundamental importância para posteriores elaborações temáticas. O professor tem um papel pedagógico de extrema importância, ele não cria cidadãos, tão somente conduz as crianças e adolescentes a adquirirem o seu estado de cidadania, a tornarem-se cidadãos.

Portanto, uma educação que não mede esforços para desmistificar a vida cotidiana e que não visa desenvolver em seus alunos uma atitude crítica, dificilmente permitirá que os indivíduos ultrapassem os limites do preconceito e do acontecimento, enquanto dado absoluto e inquestionável. Enquanto marca do dogmatismo e da ingenuidade que tanto criticava Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Um modelo educacional assim caracterizado mais confunde os alunos do que realmente o educa. Ignorar este papel transformador da atividade pedagógica é, em última instância, dar as costas para o cidadão e a cidadania.

## **AS EXPERIÊNCIAS DA FILOSOFIA PRAGMATISTA TRABALHADA NA EDUCAÇÃO POPULAR**

Já faz alguns anos que as discussões relativas à aprendizagem e aos elementos envolvidos nos processos de construção cognitiva por parte dos alunos (crianças e adolescentes) vêm ocupando as atenções dos educadores em geral e dos professores de Filosofia em particular. No entanto, a despeito dos avanços das reflexões e investigações a esse respeito, freqüentemente nos deparamos com os argumentos dos descontentes de ambos os lados (alunos e professores). Os professores de Filosofia queixam-se do desinteresse e apatia de seus alunos que, distanciados de um passado e de uma clareza a respeito do valor da educação e de sua práxis, perdem-se em meio a um conjunto de ações cotidianas desprovidas de sentido e não conseguem estabelecer claras relações entre aquilo que estudam em termos de conteúdo filosófico e sua vida real.

Por outro lado, os alunos desses mesmos professores seguidamente repetem suas queixas em outro tom: as aulas são chatas, os temas são desinteressantes e os professores são distantes e inacessíveis. Enfim, a vida cotidiana e o presente vivido em nada se aproximam de um passado inacessível e abstrato. Onde está o erro? Mas será que se trata mesmo de identificar os erros? Como avançar em direção a uma prática filosófica de ensino que busca a superação?

Na verdade, situar um cenário de reflexões sobre problemas envolvendo o ato de aprender Filosofia na qual sejamos capazes, em primeiro lugar, de abandonar as buscas desnecessárias de culpabilidade, avançando deste modo em direção a um trabalho renovado a partir de reflexões nas quais o professor seja visto como agente educacional que possui

uma história de vida e um universo cultural de formação marcado pelo conservadorismo e pelo autoritarismo. De um modo geral, todos nós vivenciamos e sofremos, em diversos contextos, reflexos de um ensino tradicional baseado em uma concepção vertical de transmissão/recepção envolvendo o binômio professor ativo/aluno passivo dentro daquilo que Paulo Freire se refere como sendo um padrão de educação bancária.

Na verdade, o ser educador, como bem nos tem alertado Antonio Nóvoa (1995) é algo inseparável do ser pessoa, que possui uma história de vida, um conjunto de condutas profissionais sustentadas em sua prática cotidiana, um universo de formação cultural e um modo particular de enxergar o mundo, modo este profundamente alicerçada nessa história particular de vida, na qual o próprio percurso educativo enquanto aluno de professores de Filosofia ao longo de uma trajetória de escolaridade torna-se parte constitutiva do tornar-se professor de Filosofia. Isso significa dizer que, nem sempre aquilo que o professor de Filosofia executa traz consigo uma dimensão imediatamente reflexiva de sua prática, visto que as raízes históricas de determinadas ações transcendem, muitas vezes, a dimensão daquele espaço imediato de ação e remontam às tradições escolares formativas deste professor, onde o diálogo é algo, na maioria das vezes, ausente do espaço de efetivação pedagógica.

Foi a partir desse espectro de indagações que estamos, há mais de quatro anos, debruçando-nos em investigar empiricamente problemas e perspectivas de trabalho que possibilitem um quadro de melhorias no ensino de Filosofia em nosso contexto mais imediato de ação. Assim, por exemplo, estruturamos em 2006, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Arapiraca, Pólo de Palmeira dos Índios, um Projeto de Extensão, que tem como título: “Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular”, cujos objetivos centrais envolvem a análise de algumas questões pertinentes sobre o trabalho da Filosofia Pragmatista na Educação Popular, tais como: ação docente, livros didáticos, processo de aprendizagem dos alunos e avaliação.

Após uma fase inicial de estudos que resultou em um perfil dos professores que atuam com “meninos e meninas de rua”, que estudam na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade de Palmeira dos Índios<sup>31</sup>, no Estado de Alagoas, passamos a

---

<sup>31</sup> A Fundação de Amparo ao menor (FUNDANOR), foi fundada no dia 12 de outubro de 1980, na cidade alagoana de Palmeira dos Índios, e tem por objetivo apoiar crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social. É uma instituição de personalidade jurídica, considerada de Utilidade

deter a nossa atenção na investigação de dimensões da prática docente no tocante ao desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos a partir da observação de como se dar à dinâmica de interações na sala de aula dos diálogos construídos naquele espaço da Educação Popular. O momento escolhido para efetuar este trabalho de investigação foi o início do segundo semestre de 2006. Interessava-nos verificar de que maneira esses meninos e meninas de rua são inseridos nas questões mais gerais da Educação Popular e como essa inserção possui ou não nexos claros em relação aos objetivos estabelecidos para o ensino da Filosofia Pragmatista em uma dimensão formativa mais global neste tipo de educação.

Nesta perspectiva, optamos por observar ações docentes no ensino de Educação Popular inseridas em espaços escolares diversificados, sobretudo, no que se refere ao diálogo professor-aluno na sala de aula, pois, aprendemos com Paulo Freire e Matthew Lipman, respectivamente, que é no diálogo travado entre professor e aluno e, em consequência, a ausência desse diálogo, que podemos verificar de modo mais preciso as concepções pedagógicas centrais e a visão de ensino-aprendizagem do professor.

A escolha pelo recorte das observações justifica-se pela importância e especificidade da inserção curricular da disciplina Filosofia Pragmatista na Educação Popular, momento em que se trava o contato inicial com questões filosóficas com os meninos e meninas de rua. Este público escolar em foco é marcado por características cognitivas advindas de uma fase de transição entre o pensamento operatório para o formal. Quem são esses meninos e meninas de rua que pretendemos educar? Segundo Figueiredo (2000, p. 162), eles são:

*Negros, brancos, sardentos, com corpo franzino, apresentam cicatrizes por todas as partes do seu corpo (rosto, pernas, braços, barriga), cicatrizes que visivelmente expressam a dor e a violência da vida nas ruas. Muitas vezes, vestidas apenas com short, camiseta, andam descalços. Apesar da condição de exclusão (como diria*

---

Pública através da Lei Estadual n. 4.589 e Lei Municipal n. 1005/84 e encontra-se devidamente registrada no CNAS sob o n. 28973.000324/9431. Atende, atualmente, aproximadamente, 80 crianças e adolescentes (sexo feminino e masculino). Possui sede própria, instalada em um sítio na periferia do município, onde abriga os meninos e uma unidade de extensão feminina. Os menores são encaminhados pelo Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Adolescência e Ministério Público Estadual. Mantém-se, basicamente, de doações da comunidade e de recursos público federal, repassado pela Secretaria de Ação Social do Município. As atividades de Educação Popular, oferecidas as crianças e aos adolescentes são: reforço escolar, baú de leitura, aula de música, informática, aula de artesanato em madeira, aula de bordado, aula de xadrez e atividades esportivas.

*Paulo Freire – D. A. M.), são cheio de potencialidades, basta aparecer uma oportunidade, lá estão eles: velozes, ágeis sorridentes, dispostos a conquistar algum meio e espaço que lhes garanta a sobrevivência.*

Assim, buscamos assistir aulas dos professores que atuam naquela Fundação da cidade Palmeira dos Índios, envolvendo alunos de diferentes faixas etárias e origens sócio-econômicas com objetivo de observarmos os diálogos travados entre professores e alunos, onde teríamos a oportunidade de ampliarmos nosso olhar com relação à dimensão cognitiva essencial no ensinar/aprender. Antes, porém, é importante fazer um aprofundamento nas reflexões de natureza teórico-metodológico sobre a questão da aprendizagem para que, à luz de algumas importantes matrizes explicativas, sejamos capazes de lidar com os resultados auferidos.

Em que pese às diferenças de perspectivas quanto às teorias Psicogenéticas e discussões a respeito do que significa aprender, há uma constatação preliminar básica em nosso campo de reflexão: a Filosofia Pragmatista é complexa e lida com dimensões cognitivas nem sempre simples para o trabalho docente. A dimensão abstrata deste saber, considerado por muitos como pretexto para sua exclusão da Educação Popular, revela-se, a despeito das dificuldades inerentes, potencialmente estimulante para o processo de desenvolvimento cognitivo.

Partindo-se desse pressuposto, parece-nos cada vez mais urgente um aprofundamento nas questões pertinentes à natureza desses processos cognitivos em relação à aprendizagem dos conceitos filosóficos essenciais e, nesse caso, dois eixos temáticos centrais apresentam-se como essências para o aprofundamento de nosso objetivo: trabalhar a Filosofia Pragmatista na perspectiva do Programa de Matthew Lipman na Educação Popular e o lugar das mediações professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula.

## **A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular**

As atividades do “Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular”<sup>32</sup>, de início, restringiam-se ao estudo da proposta do Programa de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, através da leitura e discussão de um dos livros deste filósofo traduzido no Brasil – *A Filosofia na sala de aula* – e também das suas novelas filosóficas *Issao e Guga*, *Pimpa* e *A descoberta de Ari dos Telles*, como também, estudo e discussão sobre o Método de Paulo Freire, principalmente, através da leitura do seu livro *A pedagogia do oprimido*.

Um mês após as atividades do Grupo de Estudos (setembro de 2006), aconteceu-nos de mostrar aos alunos uma história filosófica que estávamos escrevendo a fim de trabalhá-la na Educação Popular como recomendara Matthew Lipman acima. A partir de então, o debate do Grupo de Estudos concentrou-se sobre a necessidade de se criar novos materiais didáticos (novelas filosóficas) para serem trabalhadas na Educação Popular baseada na metodologia dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire.

Os participantes do Grupo de Estudos entusiasmaram-se com tais questões e lhes foi proposto um desafio: na semana seguinte, tentariam trazer histórias elaboradas por eles com conteúdo filosófico, como fizera Matthew Lipman. Daí em diante, o Grupo de Estudos começou, então, a desenvolver uma outra atividade, paralela e complementar à primeira: a de produção, elaboração e análise conjunta de material pedagógico de conteúdo filosófico, seguindo o “espírito” da metodologia de Matthew Lipman, mas atualizando-o sobre o solo, especificamente, brasileiro, nordestino e alagoano, libertando-o de regras e orientações que se acumularam no decorrer do tempo, a ponto de fecharem o pensamento pragmatista de Matthew Lipman, em um sistema que se poderia classificar como se fora da nossa realidade para ser trabalhada na Educação Popular. Esta abertura que buscávamos daria aos

---

<sup>32</sup> Após tomar posse na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em agosto de 2006, criamos o “Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular”. Esse Grupo de Estudos, no início era composto por dois docentes (um filósofo e um pedagogo) e três discentes, sendo dois deles, do curso de Serviço Social e, o outro, do curso de Psicologia, do campus de Arapiraca, Pólo de Palmeira dos Índios, que cursavam a disciplina Produção do Conhecimento: Ciência e Não-Ciência. Muitos outros discentes, demonstraram interesse em participar das reuniões do Grupo de Estudos, embora, ao final, ficasse evidenciado que também tinham falta de disponibilidade para uma atividade a mais, além do ensino da graduação.

estudantes da UFAL que iriam atuar no Projeto de Extensão a oportunidade de serem agentes, ou melhor, co-agentes de uma proposta original e adaptada a nossa realidade.

Neste sentido, iniciamos também a elaboração de sugestões de atividades para trabalhar essas histórias filosóficas na Educação Popular. Após duas semanas de adaptação com os meninos e meninas de rua da FUNDANOR, sentimos em todas as conversas mantidas com os monitores<sup>33</sup>, que iram trabalhar sob a nossa supervisão, alguns pontos comuns: mudança de postura do professor e também dos alunos, entusiasmo pelas histórias filosóficas, busca de novos materiais de conteúdo crítico e maior reflexão sobre eles, desenvolvimento de outras atividades como fruto desse trabalho inicial e surpresa com a reação das crianças e adolescentes, principalmente, com questionamentos mais inteligentes, raciocínios mais elaborados que eles começaram a desenvolver sobre os temas estudados.

Aquele mês de setembro de 2006 caracterizou-se como produtivo, pois desenvolvemos outras histórias filosóficas e os planos de discussão, os quais foram analisados os pontos de vista do conteúdo e das habilidades cognitivas nelas presentes. Este material alternativo utilizado nas aulas de Filosofia Pragmatista na FUNDANOR constituiu-se das histórias infantis de conteúdo filosófico elaborado pelo Grupo de Estudos, inspiradas na metodologia proposta por Paulo Freire, ou seja, na perspectiva dos “Círculos de Investigação Temática”.

### **Relatos das aulas de Filosofia Pragmatista aplicada na Educação Popular**

Neste tópico, relataremos duas aulas que realizamos na FUNDANOR: a primeira, na turma “A” com o material alternativo (capítulo 1: Meninos e meninas de rua, da novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*), elaborada pelo Grupo de Estudos, inspirado na metodologia proposta por Paulo Freire (Círculos de Investigação Temática); na segunda, na turma “B” com o material elaborado por Matthew Lipman, ou seja, através da “Comunidade de Investigação”, onde foi aplicado o capítulo 1, da novela

---

<sup>33</sup> Jalon Nunes de Farias, aluno do curso de Serviço Social, responsável pelo dos meninos; Ana Alice Souza de Farias, aluna do curso de Serviço Social, responsável pelo grupo das meninas e; Tadeu Targino Barbosa Filho, aluno do curso de Psicologia, responsável pela impressão do material para ser trabalhado na FUNDANOR.

filosófica, *A descoberta de Ari dos Telles*<sup>34</sup>. Quais os critérios que nortearam as nossas escolhas? Escolhemos essas histórias, por representarem o marco inicial dos dois Programas, respectivamente. A primeira estória, escrita para ser trabalhada na Educação Popular pelo nosso Grupo de Estudos e Pesquisas; a segunda, escrita por Matthew Lipman para ser trabalhada no ensino fundamental.

### **1ª EXPERIÊNCIA: AULA REALIZADA ATRAVÉS DO “CÍRCULOS DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA”, INSPIRADA NO MÉTODO DE PAULO FREIRE**

Esta primeira experiência da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, foi realizada com material alternativo (novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*) com 22 meninos e meninas de rua, da turma “A”, baseada nos “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire e ocorreu entre os dias 20 de setembro a 13 de dezembro de 2006, num total de 10 aulas. A primeira aula ocorreu no dia 20 de setembro, no período da manhã, na FUNDANOR, na cidade de Palmeira dos Índios<sup>35</sup>. Para iniciar o trabalho em sala de aula, sentamos as crianças e adolescentes em círculo – disposição espacial sugerida por Matthew Lipman e Paulo Freire, uma vez que facilita o debate e o diálogo. Em um primeiro momento, nos apresentamos uns aos outros. Em seguida, os alunos foram questionados sobre o significado das palavras, Filosofia e Pragmatismo. Também, sobre o que seria uma aula desta disciplina na Educação Popular. Nenhum dos alunos foi capaz de responder a essas questões, dado que a proposta constituía-se para eles em uma novidade.

Dessa forma, optamos por uma reflexão acerca do que eles aprendiam em outras disciplinas, estudadas na FUNDANOR, tais como: reforços em Matemática, Português, por exemplo. Em Matemática, foram unânimes: “*Fazemos contas, resolvemos problemas*” (Depoimentos de alunos, 2006). Em Português, as respostas foram: “*Estudamos textos, vogais e consoantes*” (Depoimentos de alunos, 2006). Observa-se aqui a força daquilo que

---

<sup>34</sup> A novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles*, foi à primeira estória escrita por Matthew Lipman para ser trabalhada no seu Programa de Filosofia Pragmatista para Crianças e Adolescentes. Ela destina-se para alunos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental – contém um programa de Lógica Formal que procura desenvolver o raciocínio e a investigação dos alunos.

<sup>35</sup> Além desta aula, foram realizadas, ainda, com esta metodologia, mais nove aulas, sendo três no mês de outubro; três no mês de novembro e três no mês de dezembro de 2006.

é circunstancial, ou seja, estes conteúdos (vogais e consoantes), certamente, eram aqueles que estavam mais presentes na cabeça das crianças e dos adolescentes que participaram daquela aula. O uso de textos deve decorrer do mesmo princípio. Nota-se que “vogais e consoantes” são conteúdos que não se encontram ligados ao “texto”, o qual surge como um conteúdo específico. Há, portanto, uma confusão – falta de clareza – em relação aos conteúdos que uma disciplina desenvolve e os recursos por ela utilizados, sua metodologia.

A situação permitia uma primeira aproximação da Filosofia Pragmatista com as crianças e adolescentes que estudam na perspectiva da Educação Popular. Interrogamos sobre o que os alunos faziam quando não estavam estudando. Responderam: “*Jogamos bola; jogamos xadrez*” (Depoimentos de alunos, 2006). Levá-los a construir o seu próprio conhecimento e facilitar a aprendizagem são objetivos maiores da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular. Deste modo, as questões incidem sobre os temas que eles desejam debater, como diria Paulo Freire: desde que inseridos no contexto da discussão. Assim, esperávamos discutir a respeito das regras ao tratarmos da metodologia a ser utilizada em aula. Responderam afirmativamente quando questionados sobre a existência, ou não, de existirem regras na sala de aula. Contudo, instalou-se um silêncio no momento em que procuramos pensar sobre a utilidade das regras. Eles as consideravam necessárias, mas não possuíam clareza sobre sua utilidade. Um aluno comentou que elas serviam para, “*serem usadas*” (Depoimentos de alunos, 2006). Um outro complementou dizendo que elas deveriam ser usadas “*para ajudar*” (Depoimentos de alunos, 2006). Surgiu um exemplo de uma regra: “falar alto”, a partir do qual discutimos sobre a importância de uma regra fazer sentido, ter significado para nós. Para ilustrar, usamos um contra-exemplo: “E, se a gente estivesse discutindo um assunto e todo mundo falasse ao mesmo tempo?” Concordaram que isso não seria algo bom. Então, propomos-lhes, que deveríamos combinar algumas regras para que pudéssemos trabalhar melhor.

Definimos, portanto, que as seguintes regras, deveriam ser desenvolvidas e respeitadas:

- 1) Saber ouvir os outros;
- 2) Saber falar com o professor e os colegas;
- 3) Levantar a mão quando quiser falar;

- 4) Esperar a vez de falar;
- 5) Respeitar a opinião dos colegas;
- 6) Permanecer dentro do assunto que estiver sendo trabalhado.

Todos concordaram com as regras enumeradas acima. Aí, então, passamos a leitura da primeira novela filosófica a ser trabalhada na aula. Uma aluna ofereceu-se para lê-la. Houve muita dificuldade na leitura, razão pela qual resolvemos pedir para que um dos integrantes do projeto, o monitor Jalon Nunes de Farias, que é formado em Filosofia, a relesse. Argumentamos que a novela filosófica ficaria mais compreensível se assim o fizéssemos. A seguir, apresentamos a novela filosófica, bem como as sugestões de atividades (idéias centrais e os planos de discussões).

### **NOVELA FILOSÓFICA I**

#### **Meninos e meninas de rua**

*João adorava jogar futebol de salão (Futsal). Já Pedro nem tanto, mas estava aprendendo, incentivado pelo amigo. Na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade alagoana de Palmeira dos Índios, então, a turma dos meninos era fascinada pelo Futsal e as meninas não jogavam. Ficavam conversando, na hora do recreio. Muitas até mostravam vontade de jogarem, mas não passava disto, pois havia motivos para tanto. Carla era aluna nova na FUNDANOR, recém chegada, vinda de Palmeira de Fora, e adorava jogar Futsal. A primeira vez que quis jogar com os meninos, levou uma vaia do Jorge, pois este não admitia garotas no time...*

*- Vai conversar com as colegas, aqui não tem lugar para você.*

*Meio sem graça e sob o olhar atento de todos, ela não respondeu e foi sentar-se sozinha num canto do pátio. Quando Marina se aproximou para consolá-la, já estava em prantos.*

*- Não fica assim, o Jorge é estúpido mesmo.*

*- Maldito preconceito.*

- É que ele acha que Futsal é algo só para homens. Eu, por exemplo, sempre tive vontade de jogar. Nas Olimpíadas acompanhei os jogos que passaram na tevê. E vi que vários países têm ótimos times de mulheres como a China, Estados Unidos, Suécia, Alemanha e também o Brasil.

- Então, se tu gostas, por que nunca jogas?

- Bem, acho que agora já descobriste o porquê.

- Bom, mas tem outras meninas que também poderiam...

- Pára, já tentei. A nossa colega Márcia, por exemplo, concorda com o Jorge e acha que Futsal é coisa só para homens e fez coro com os meninos.

- Todos os meninos têm essa visão “idiota”?

- Não, nem todos, mas sabe como é, o Jorge cai logo em cima, tipo “lidera a galera”.

- Então falta caráter pros outros meninos.

- Pois é.

- Bom, meu nome é Cristina, prazer.

- Igualmente. O meu nome é Fernanda, mas pode me chamar de Nanda para facilitar.

- Não vou desistir, e se vocês toparem podemos jogar um dia desses.

- Bem, eu gostaria, e tem outras amigas que também gostariam, mas sabe como é, nem sabemos direito, as regras do jogo, podemos errar e aí é que o fiasco rola solto.

- Claro, teremos que ver isto. Mas posso ajudar. Sei bem as regras, e podemos treinar. Sem essas desculpas, e para isto acontecer, vocês precisam querer, o resto a gente dá um jeito.

- Então tá certo, vamos combinar.

- Podemos começar hoje.

- Bom, os meninos ocupam a quadra todos os dias.

- Vamos negociar, um dia eles a usam e outro, nós.

- Vai ser difícil eles concordarem.

- Não é justo nem correto que, se nós quisermos, não possamos. Cadê nossos direitos?

- Podemos tentar, mas...

*No dia seguinte, Cristina já estava enturmada e as meninas ansiosas para jogarem Futsal. Ela deixou claro que todos deveriam conhecer as regras que o jogo pudesse rolar bem. Quanto à habilidade de cada uma, seria uma questão de tempo e treino. Mas o maior desafio estava por vir. Jorge, logo que soube da intenção das meninas, reuniu os meninos para que não aceitassem o acordo proposto. Nem todos concordaram com ele, mas houve um grupo forte que, fazendo coro com Jorge, não queria de jeito nenhum que as meninas jogassem na quadra, e não iriam negociar. João e Pedro bem que tentaram entender o lado delas, mas Jorge impôs sua vontade e combinou que, se não houvesse jeito e tivesse que ceder a quadra, faria de tudo para atrapalhar até as meninas desistirem. Nisso aparece Cristina.*

*- Bom, desculpa, não queria atrapalhar, é que conversando com as meninas, nós decidimos que também queremos jogar futebol de salão, e por isto vim negociar a quadra com vocês.*

*- O quê? Elas nunca se interessaram por futebol de salão! Isto é coisa tua. Não entendeu ainda que futebol de salão é coisa para homem?*

*- Aquele dia, Jorge, eu não quis complicar, mas, pelo visto, o teu estilo “machão” não vai deixar, nem se esforçar para entender.*

*- Nem vem, a quadra é nossa. Por que não vai conversar sobre novela, hein?*

*- Jorge, ta pegando pesado.*

*- Não se meta nisso, Alexandre.*

*- É bom saber que nem todos são como tu, Jorge. Bom, eu não queria, mas vou além para garantir nossos direitos. Querendo ou não, a quadra vai ser um dia nossa e outro, de vocês.*

*- Vai, vai correndo falar com a diretora.*

*- Eu vim aqui para negociar numa boa. Tu é que ta ofendendo. E eu não vou entrar neste tipo de jogo. Tchau.*

*- Vai, por que não volta para a rua, lá é o teu lugar.*

*Não adiantou. Jorge relutou muito, mas a quadra acabou sendo dividida: um dia para os meninos e outro para as meninas. O clima andava tenso, pois Jorge e um grupinho não se conformavam com a nova situação, vaiavam e debochavam o tempo todo do jogo das meninas. A pressão era tanta que, aos poucos, as garotas foram desistindo; por fim só*

sobrou a Cristina e Carla. Jorge estava achando todo isto ótimo. Então Cristina resolveu desabafar no banheiro das meninas.

- O que está acontecendo? Vocês vão se deixar vencer pelo preconceito de alguns?

- Olha, Cristina, valeu tua iniciativa, mas com o Jorge e o grupinho dele não dá. E eu não to a fim de me incomodar mais.

- Mas eu tô, Carla, acho que não podemos perder a chance de mostrar nosso valor.

- Eu não agüento mais eles debochando toda vez que eu pego na bola.

- E daí, tu estás tentando. Não percebem que eles querem acabar com o que conquistamos? Se formos firmes, fortes e não tivermos vergonha, conseguiremos manter nossa conquista. Então, quem topa recomeçar pra valer?

- Mas...

- Não tem “mas”. É preciso ser forte e não desistir. Se não for assim, vou lá, dou parabéns para ele. Acreditem, hoje ele diz que Futsal não é pra mulheres, amanhã ou depois ele vai namorar e aí se casar, sei lá, e dizer que o lugar de mulher é na cozinha, cuidar dos filhos etc. e tal.

- Ah não, isso não.

- Só quem sofreu na pele o preconceito sabe como é, dói muito. E aí, vamos encarar?

- Ta, Tou contigo (Carla).

- Se é pra conquistar nosso espaço, eu volto (Fernanda).

- É isso aí. Valeu pessoal (Cristina).

Aos poucos as meninas foram voltando à quadra e o grupinho comandado por Jorge desistiu de vaiar. Aos poucos, alguns meninos foram se enturmado e jogando com as meninas, o que melhorou, em muito, o relacionamento do grupo de meninos e meninas de rua que moram e estudam Educação Popular na FUNDANOR. Bem, o Jorge não aprovava, é claro, mas agora, pelo menos, já admite esta nova realidade que não encontrou na rua (MAGALHÃES, FARIAS & FARIAS, 2006, pp. 03-08).

## **IDÉIAS PRINCIPAIS**

1. Meninos e meninas de rua.
2. Jogar futebol de salão.
3. Amizade.
4. Brincadeiras.
5. Egoísmo.
6. Mudar de opinião.
7. Saber pedir desculpa.

## **PLANO DE DISCUSSÃO**

### **1. Meninos e meninas de rua**

- Existem diferenças entre meninos e meninas de rua? O que é ser menino? O que é ser menina?

### **2. Jogar futebol de salão**

- Pode as meninas jogar futebol de salão junto com os meninos? Quais os argumentos que sustentam a idéia de que só os meninos ou só as meninas podem jogar futebol de salão?

### **3. Amizade**

- O que faz alguém ser nosso amigo?
- Como posso saber se estou sendo amigo de alguém?
- O que é amizade?
- Precisamos de amigos?
- Quando temos um amigo, ele só pode ser nosso e de mais ninguém?
- Uma amizade pode acabar?
- Ter colegas é diferente de ter amigos?

- Meninos e meninas podem ser amigos?
- Uma menina pode ter um menino como seu melhor amigo? Um menino pode ter uma menina como sua melhor amiga?

#### **4. Brincadeiras**

- Há diferença entre brincadeiras de meninos e de meninas?
- Existem brincadeiras que são só de meninos e outras, só de meninas?
- Meninas e meninos podem brincar juntos?

#### **5. Egoísmo**

- Somos egoístas quando queremos alguma coisa só para nós?

#### **6. Mudar de opinião**

- O que faz alguém mudar de opinião sobre alguma coisa?
- Podemos mudar de opinião várias vezes sobre uma mesma coisa?
- Mudar de opinião é sempre uma boa coisa?

#### **7. Saber pedir desculpa**

- É possível ter boas razões para magoar alguém?
- Sempre que magoamos uma pessoa, devemos pedir desculpa para ele?
- Quando devemos pedir desculpa para alguém?
- É importante saber pedir desculpa?
- Por que, às vezes, é difícil pedir desculpa para as pessoas?
- É importante saber aceitar desculpa?
- Devemos sempre aceitar desculpa?

## COMENTÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Depois de lida a novela filosófica I, construímos a seguinte dinâmica. Fizemos duas colunas no quadro didático a partir de duas idéias principais da história: “Jogos que só os meninos podem praticar” e “Jogos que só as meninas podem praticar”. Em um primeiro momento, listamos todos os jogos que eram dito pelos alunos. Só depois discutimos a validade de cada jogo listado. Essa discussão foi muito interessante, na qual, após longo debate, os alunos descartaram todas os jogos que dizem ser exclusivas dos meninos e também as que seriam exclusivas das meninas.

Concluimos que meninos e meninas podem participar das mesmas atividades esportivas. Tanto na coluna dos meninos como na das meninas, predominou a visão estereotipada de cada gênero, que, aos poucos, foi sendo “desmontada”. Por exemplo: “meninos jogam futebol de campo e salão” e “meninas jogam baleado”. Diante deste fato, consideramos que algumas atividades desportivas eram em nossa sociedade mais femininas e outras, mais masculinas, mas não exclusivas de meninos ou de meninas.

Os alunos conseguiram desmontar a idéia que jogar futebol de salão é só para os meninos, mas, quando questionados suas respostas normalmente eram monossilábicas (sim, não, é). Pedimos para que eles tentassem fundamentar suas respostas, uma vez que há pelo menos um motivo “atrás” de cada “sim”, “não” e “é”. Enfatizamos a necessidade de sempre justificar e explicar nossas respostas. Assim, no decorrer da aula, outras questões surgiram a partir das colocações das crianças e adolescentes presentes:

- Se brincamos com alguém, isto significa que somos amigos dessa pessoa?
- É preciso pensar antes de agir?
- Meninas costumam brincar com meninas e meninos com meninos. Está certo isso?
- Um menino pode brincar de boneca?
- E se uma menina quiser brincar de carrinho, não pode?

A discussão avançou a partir do momento que perguntamos: “Será que existem algumas coisas que só as meninas podem usar e outras só os meninos?”. Foram várias respostas; entre elas, surgiu o assunto sobre “camisinha”. Um adolescente afirmou que só

os meninos podem usar. Outra adolescente discordou, dizendo: “*Tem pra mulher também. É uma bolinha assim...*” (Depoimentos de alunos, 2006). Citaram também situações em que meninas usavam coisas que normalmente eram usadas por meninos e vice-versa, tais como no teatro e na dança. Meninas usam, disse uma delas: “*aquele negócio quando nós ficamos menstruadas*” (Depoimentos de alunos, 2006). Aquele negócio, que se referiu a adolescente acima, é o “modess”. Também usa o DIU, completou outra. Um aluno comentou que tanto as meninas como os meninos podiam usar “brincos”, pois, segundo ele, “*agora entrou na moda pôr brincos no ouvido dos meninos*” (Depoimentos de alunos, 2006). Insistimos na idéia de que algumas coisas são mais usadas por meninos e outras mais usadas por meninas, o que não impedia, porém, que em certas situações fosse diferente. Aproveitamos para comentar que meninos e meninas podiam fazer balé e karatê, ainda que uma atividade seja, em geral, mais freqüentada por meninas e outra mais por meninos.

Passamos então à questão da amizade. Uma das adolescentes afirmou que amizade era gostar do namorado. Então, discutimos amizade e amor, a partir das seguintes questões:

- Quando a gente namora alguém, somos também amigos destas pessoas?
- Amor é diferente de amizade?
- É importante ter amigos?

Um dos meninos respondeu: “*Amizade é quando alguém acostuma com o amigo e começa a brincar na rua quando tem vontade*” (Depoimentos de alunos, 2006). Outro falou sobre amizade e amor: “*É assim: você é amigo quando é criança, não é? E depois você, quando cresce, não é mais amigo, é namorado*” (Depoimentos de alunos, 2006).

Quando abordamos as questões familiares, foi o momento em que as crianças e os adolescentes mais se colocaram. Uma criança perguntou: “*Mãe e pai podem ser nossos amigos? Uma professora pode ser nossa amiga?*” (Depoimentos de alunos, 2006). Para os alunos, Professores podiam ser amigos, mas, para alguns dos alunos, mãe e pai: “*pode não*” (Depoimentos de alunos, 2006). Disseram também, que namorados brigam, mas depois ficam “*de bem*” (Depoimentos de alunos, 2006). Perguntamos se amigos podiam brigar. Um adolescente, respondeu: “*Quando a gente bebe, e fica bêbado, a gente briga*” (Depoimentos de alunos, 2006). Outro, afirmou: “*Mas aqui ninguém tem idade pra ficar*

*bêbado, né!*” (Depoimentos de alunos, 2006). Outro aluno, disse: *“Eu já fiquei, só quando estou na rua”* (Depoimentos de alunos, 2006). Tocou o sinal para o recreio.

Após o recreio, houve uma discussão sobre o que é ser criança e adolescente; o que é ser adulto. Consideramos que as respostas foram interessantes: *“Pra mim, ser criança, é nascer, brincar, ir pra creche, crescer, estudar e não ser vagabundo...”* (Depoimentos de alunos, 2006). O que é ser um vagabundo? Perguntou um dos monitores. Respondeu a criança: *“Ser vagabundo é não querer estudar, não querer trabalhar; ir nem trabalhar na rua não poder, porque tem que saber Matemática e Português”* (Depoimentos de alunos, 2006). Outras crianças e adolescentes também se posicionaram: *“Ser criança é mais legal; podemos brincar, nós não temos responsabilidade”* (Depoimentos de alunos, 2006). *“Ser criança é assim: tem que ler, escrever, passar de ano, saber fazer conta, daí ser adulto e daí acaba”* (Depoimentos de alunos, 2006). *“Nós temos que crescer, ter educação pra poder ler e escrever; depois nós aprendemos a dirigir e depois a gente pode dar aula”* (Depoimentos de alunos, 2006). *“Eu sei que tem que estudar bastante e, quando a gente crescer, vai trabalhar, ficar bem inteligente, pra não ficar burro; tem gente que não vai pra escola – eles são burros”* (Depoimentos de alunos, 2006). Notamos que era muito comum, entre as crianças e os adolescentes que estudavam na FUNDANOR, a utilização da frase: *“Quando um burro fala, o outro abaixa a orelha”* (Depoimentos de alunos, 2006). Logo entrevistamos para pensar com os alunos o significado de tal frase e enfatizar a necessidade do respeito no diálogo.

Por último, Anderson, um dos adolescentes que era discriminado pelos seus colegas, diz que não vai deixar mais ninguém o chamar de burro, porque ele quer aprender a cada dia; conclui que isso é que é ser inteligente: querer aprender mais. Os alunos concordaram com a idéia de que não existem pessoas que são burras. Existem pessoas que sabem fazer melhor uma coisa do que outras. Se alguém não sabe fazer algo tão bem como eu, isso não significa que essa pessoa é burra; com certeza, ela saberá fazer outras coisas melhor do que eu. Neste momento, concluir a aula.

## **2ª EXPERIÊNCIA: AULA REALIZADA ATRAVÉS DA METODOLOGIA DA “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO” DO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN**

Esta segunda experiência da Filosofia Pragmatista na Educação Popular foi realizada através da metodologia da “Comunidade de Investigação” do Programa de Matthew Lipman, trabalhada com 24 meninos e meninas de rua da turma “B”, através da novela filosófica *A Descoberta de Ari dos Telles* e ocorreu, também, entre os dias, 20 de setembro a 13 de dezembro de 2006, num total de 10 aulas. Já tratamos brevemente, na segunda parte, desta pesquisa, sobre a metodologia do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman. Vimos, que este Programa de Filosofia Pragmatista, sustenta-se na idéia da “Comunidade de Investigação”. Trabalhar com conteúdos das novelas filosóficas de forma dialógica e, junto com elas, as habilidades cognitivas, eis o objetivo da proposta de Matthew Lipman. Para que tais objetivos sejam atingidos, há certas ações e etapas que devem ser realizadas, sistematicamente.

Assim, os membros de uma “Comunidade de Investigação” proposta por Matthew Lipman sempre devem estar atentos aos seguintes procedimentos:

- Falar cada um na sua vez e sobre o tema em pauta.
- Saber ouvir os colegas e professores.
- Dar razões, apresentar justificativas ou argumentar.

Portanto, as aulas de Filosofia Pragmatista do Programa de Matthew Lipman devem seguir através das seguintes etapas:

- Leitura do texto da novela filosóficas que está sendo trabalhada (individual e/ou coletiva).
- Levantamentos de questões pelos alunos.
- Agrupamentos das questões por temas ou assuntos no quadro didático.
- Tratamentos dos temas de interesses dos alunos a partir de exercícios e discussões.

Para esta aula, selecionamos o primeiro capítulo da novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles*, com suas idéias principais, seu plano de discussão e um exercício sobre o conteúdo. Esta novela foi à primeira escrita por Matthew Lipman no final dos anos de 1960 e atinge questões de Lógica e Teoria do Conhecimento e é considerada pelo autor, a espinha dorsal do seu Programa.

## **NOVELA FILOSÓFICA II: A DESCOBERTA DE ARI DOS TELLES**

**MATTHEW LIPMAN**

### **Capítulo um**

*Provavelmente nada disso teria acontecido se, naquele dia, Ari não tivesse ficado distraído na aula de Ciências. O professor Batista estava falando do sistema solar e de como todos os planetas giram em torno do sol. Ari simplesmente parou de escutar porque surgiu em sua cabeça a imagem de um grande sol ardendo em chamas com todos os pequenos planetas girando, sem parar, à sua volta.*

*De repente, Ari percebeu que o professor Batista estava olhando para ele. Ari tentou livrar-se daquelas imagens para poder prestar atenção na pergunta.*

*- O que é que tem uma cauda comprida e dá uma volta em torno do sol a cada 77 anos?*

*Ari percebeu que não tinha a menor idéia da resposta que o professor esperava.*

*- Cauda comprida?*

*Por um momento Ari brincou com a idéia de dizer que era uma estrela cachorro (ele tinha lido em algum lugar sobre a constelação do Cão maior) mas teve medo que o professor achasse que não era uma resposta lá muito engraçada. O professor Batista não gostava desse tipo de brincadeira, mas era muito paciente.*

*Ari sabia que tinha alguns instantes para pensar antes de dizer alguma coisa. Ele lembrou que o professor tinha dito “Todos os planetas giram em torno do sol”. E essa coisa com cauda, seja lá o que for, também gira em torno do sol. Será que também é um planeta? Talvez valesse a pena tentar.*

*- Um planeta? Perguntou, meio em dúvida.*

*Ari não esperava as risadas da classe. Se estivesse prestando atenção, teria ouvido o professor dizer que aquilo a que se referia era o cometa Halley, e que os cometas giram em torno do sol exatamente como os planetas, mas não são planetas.*

*Felizmente tocou o sinal.*

*Mas Ari voltou para casa chateado por não ter conseguido dar a resposta ao professor Batista. Além disso, estava intrigado. Onde ele tinha errado? Procurou lembrar-se de como tinha tentado encontrar a resposta. O professor Batista tinha dito que todos os planetas giravam em torno do sol. Essa coisa com cauda também girava em torno do sol, só que não era um planeta.*

*- Portanto, existem coisas que giram em torno do sol e que não são planetas.*

*Então, Ari teve uma idéia.*

*- Uma frase não pode ser invertida. Se você coloca a última parte no começo, ela não é verdadeira. Se você inverter a frase “Todas as mangueiras são árvores”, ficará “Todas as árvores são mangueiras”. E isso é falso! “Todos os planetas giram em torno do sol” é uma frase verdadeira, mas se você inverter e diz que “Todas as coisas que giram em torno do sol são planetas” então não é mais verdadeira; é falsa!*

*Essa idéia deixou-o tão fascinado que decidiu tentar com outros exemplos.*

*A primeira frase em que pensou foi “Todos os carrinhos são brinquedos”. Parecia que aquela frase era verdadeira. Então tentou invertê-la.*

*Ari estava encantado! A frase, quando invertida, era falsa. “Todos os brinquedos são carrinhos” era uma frase falsa. Resolveu tentar outra frase: “Todos os tomates são vegetais” (Ari adorava tomates). Mas o inverso não dava certo. Todos os vegetais são tomates? É claro que não!*

*Ari estava vibrando com a sua descoberta. Se soubesse disso, naquela manhã, teria evitado aquela situação embaraçosa. Foi então que viu Luísa.*

*Luísa também estava na classe de Ari, mas, por alguma razão, achava que ela não tinha rido dele. Ari achou que se contasse o que tinha descoberto, ela seria capaz de entender!*

*- Luísa, acabei de ter uma idéia engraçada!*

*Luísa sorriu esperando o resto.*

*- Quando você vira as frases ao contrário, elas não são mais verdadeiras.*

*Luísa torceu o nariz.*

*- E o que tem isso de engraçado?*

*- Me dá uma frase, qualquer frase, e eu mostro pra você.*

*- Mas que tipo de frase? Eu não consigo inventar uma frase assim do nada.*

*- Uma frase com dois tipos de coisas, como cães e gatos, sorvetes e comidas ou astronautas e gente.*

*Luísa pensou um pouco. E, quando ia dizer alguma coisa, balançou a cabeça e pensou mais um pouco.*

*- Vamos lá! Qualquer coisa, pediu Ari.*

*Finalmente Luísa se decidiu.*

*- Nenhum leão é águia.*

*Imediatamente Ari rebateu a frase como seu gato teria feito com o novelo de lã.*

*- Nenhuma águia é leão.*

*Ele ficou atordoado. A primeira frase “Nenhum leão é águia” era verdadeira, mas “Nenhuma águia é leão” também era.*

*A ri não podia entender por que não tinha funcionado.*

*- Funcionou antes, começou a dizer, mas não pôde terminar a frase.*

*Luísa olhou para ele, intrigada.*

*Por que ela tinha dado uma frase tão boba? Pensou Ari um pouco ressentido. Mas, então, lhe passou pela cabeça que, se realmente tivesse descoberto uma regra, ela também deveria funcionar com frases bobas. Portanto, não tinha sido culpa de Luísa.*

*Pela segunda vez, naquele dia, Ari sentiu que, por alguma razão, havia falhado. Seu único consolo era que a Luísa não estava rindo dele.*

*- Eu pensei que tinha descoberto alguma coisa. Realmente pensei que tinha.*

*- Você experimentou para ver se funcionava? Perguntou Luísa.*

*Seus olhos verdes estavam brilhantes e sérios.*

*- É claro. Peguei frases como “Todos os planetas giram em torno do sol”, “Todos os carrinhos são brinquedos”, “Todos os tomates são vegetais” e descobri que, quando colocávamos a última parte no começo, as frases não eram verdadeiras.*

*- Mas a frase que eu dei não era igual às suas. Todas as suas frases começavam com todos e a minha começou com nenhum.*

*Luísa estava certa! Mas será que aquilo fazia alguma diferença?*

*O único jeito era tentar com mais algumas frases, que começassem com nenhum.*

*- A frase “Nenhum submarino é canguru” é verdadeira. E “Nenhum canguru é submarino”, começou Ari.*

*- Também é verdadeira. E se “Nenhum mosquito é pirulito” é verdadeira, também é verdadeira a frase “Nenhum pirulito é mosquito”.*

*- É isso! É isso! Se uma frase verdadeira começa com nenhum, então, a frase invertida também é verdadeira. Mas, se começa com todos, a frase invertida se torna falsa, disse Ari todo agitado.*

*Ari estava tão agradecido a Luísa pela sua ajuda que não sabia o que dizer. Ele queria agradecer mas, ao invés disso, resmungou alguma coisa e saiu correndo para casa.*

*Ele foi direto para a cozinha, mas, quando chegou lá encontrou sua mãe conversando com a vizinha, dona Odete. Ari não quis atrapalhar e então ficou esperando, ouvindo a conversa.*

*- Vou lhe contar uma coisa, dona Sílvia. Sempre vejo dona Beti. Aquela que se mudou para a casa da esquina, entrar no bar. E você sabe como me preocupo com essas pessoas que não conseguem parar de beber. Sempre vejo essas pessoas entrando no bar. E isso me faz pensar se a dona Beti...*

*- Se a dona Beti é como elas? Perguntou educadamente a mãe de Ari.*

*Dona Odete fez que sim. De repente, deu um clique na cabeça de Ari.*

*- Só porque a senhora diz que “todas as pessoas que não conseguem parar de beber são pessoas que vão ao bar”, isso não quer dizer que “todas as pessoas que vão ao bar são pessoas que não conseguem parar de beber”.*

*- Ari, isso não é de sua conta! E, além disso, você está interrompendo a conversa, disse sua mãe.*

*Mas Ari podia adivinhar, pela expressão do seu rosto, que sua mãe estava contente com que ele tinha dito.*

*Ari pegou um copo d'água e sentou, feliz como há muito tempo não se sentia (LIPMAN, 2001, pp. 03-06).*

## COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Esta aula foi realizada também, no dia 20 de setembro de 2006, na FUNDANOR, no período da tarde. Esta novela filosófica inicia com uma distração de Ari na aula de Ciências. O professor Batista falava do sistema solar e de como os planetas giram ao redor do sol. “*O que é que tem uma cauda comprida e dá volta em torno do sol a cada 77 anos?*” Esta foi a pergunta do professor Batista para Ari, mas em sua cabeça somente havia “*A imagem de um grande sol ardendo em chamas com todos os pequenos planetas, sem parar, à sua volta*” (LIPMAN, 2001, p. 03).

Ari tentou pensar nas frases do professor. Arriscou dizer que era um planeta, já o professor Batista havia dito que todos os planetas giram em redor do sol. Chateou-se a classe riu dele e soube que o professor referia-se ao Cometa Halley. Onde tinha errado? Tentou encontrar a resposta. Essa busca de Ari será o início de um processo reflexivo e de descobertas das regras da Lógica. Tal situação leva a um intenso conjunto de diálogos que põe em prática a dinâmica da “Comunidade de Investigação”, o que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo. Uma dúvida sempre conduz a outra dúvida, ou seja, é demonstrada a dinâmica do pensamento como acionada por impasses que forçam reformulações de hipóteses e formulações de novas regras mais abrangentes, extensas.

Voltemos à Lógica que ensina Ari, na novela filosófica estudada. Matthew Lipman não considera interessante ensinar Lógica Simbólica, na medida em que essa não trabalha com a linguagem cotidiana das pessoas. Ele considera este tipo de Lógica, rudimentar e limitada, pouco ligada à forma com a qual de fato falam as pessoas. Assinala, como limitação da Lógica Aristotélica, o fato de que nenhum ser humano fala a sua linguagem, aquela que se baseia em proposições universais como “*todos os homens são mortais*” ou singulares como “*Sócrates é homem*”. Antes disso, as pessoas utilizam uma linguagem relacional, e para tal, a Lógica Aristotélica é pouco adequada.

Para a linguagem cotidiana, seria muito mais apropriada, na concepção de Matthew Lipman, uma Lógica de relações. Ele, porém, pensou que não era conveniente apresentar a Lógica de relações às crianças e aos adolescentes, seja porque ela não estava suficientemente desenvolvida ou porque ele mesmo não se sentia adequadamente preparado

para introduzi-la no seu Programa de Filosofia, de forma que fosse acessível às crianças e aos adolescentes. Por isso, embora a novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles* contenha alguns conteúdos da Lógica de relações e da Lógica informal, a Lógica que predomina nele é a aristotélica, silogística, mesmo com todas as reservas que o próprio Matthew Lipman tem em relação a essa Lógica, como vimos acima. Portanto, a Lógica ensinada através de Ari acaba sendo pouco satisfatória e bastante rudimentar quanto à sua aplicabilidade na educação escolar, com também, na Educação Popular, mas foi o que ele encontrou de melhor para ser oferecida às crianças e aos adolescentes, naquela época.

Assim, há uma certa distância entre a forma em que é ensinada na Lógica da novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles* e a Lógica que aprendemos na Filosofia tradicional. A novela não mostra que as verdades da Lógica sejam tão contestáveis como qualquer outra verdade em Filosofia. Em outras palavras, Ari é o único dos programas que afirma conteúdos filosóficos (lógicos) que o professor deve ensinar e os alunos aprender. Tomemos, como exemplo, a regra da conversão, o primeiro dos conteúdos da novela. Em poucas palavras, a regra diz que “se todos os  $x$  são  $y$ , nem todos os  $y$  são  $x$ ”, sendo que “ $x$ ” e “ $y$ ” são dois conjuntos e “ $x$ ” está compreendido por “ $y$ ”. Portanto, a grande vantagem desta novela filosófica, é que ela permite ensinar a Lógica através do diálogo, e não mecanicamente. Isto o torna mais eficaz. Porém, nesse Programa, não aparece nenhum propósito explícito ou implícito de colocar em questão a Lógica e os seus saberes.

Essa distância, na verdade, não é exclusiva desta novela filosófica, pois está também presente nos textos teóricos de Matthew Lipman. Trata-se de uma tensão entre algo que é ao mesmo tempo tema a ser problematizado e ferramenta que deve ser internalizada pelo aluno. O criador do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes parece haver privilegiado essa segunda dimensão da Lógica. Em outras palavras, as regras da Lógica Silogística devem ser ensinadas, como tais, pelos professores e aprendidas, do mesmo modo, pelas crianças e adolescentes. Se o fazem intuitivamente, como as personagens da novela *A descoberta de Ari dos Telles*, muito melhor; se não, um número exagerado de exercícios “aplicados” pelo professor garantirá que essa “regra do bom pensador” seja internalizada pelos alunos.

Em suma, parece que, no ensino da Lógica, o Programa de Filosofia de Matthew Lipman se diferencia dos livros tradicionais somente na forma em que ela é ensinada – de

forma dialógica, e não apenas como transmissão de conteúdos. A relação com o ensinado, contudo, tanto do professor quanto do aluno, não parece diferir muito: não se favorece a problematização dos conteúdos verdadeiros da Lógica nem seu estatuto epistemológico. A Lógica, paradoxalmente, constitui o suporte principal da prática filosófica, mas neste primeiro capítulo da novela *A descoberta de Ari dos Telles*, parece fugir desta prática.

### **COMENTÁRIO GERAL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS**

As experiências relatadas neste tópico permitem-nos algumas constatações. A novela filosófica produzido pelo Grupo de Estudos (*A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*), revelou-se adequada para ser trabalhada na Educação Popular, como poderemos verificar no apêndice 5 desta pesquisa. Na nossa avaliação, a história filosófica produzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas, permitiu aulas mais dinâmicas e dialogadas. Tendo como norteador os “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire, verificamos a participação constante dos meninos e meninas de rua da FUNDANOR nas aulas. A curiosidade aguçada, o incentivo às pequenas pesquisas, os exercícios da criatividade, busca da autonomia e a sugestão de atividades em aulas por parte dos alunos também foram atitudes observadas.

Percebemos também que a literatura infantil de qualidade, desde que trabalhada através dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire e numa perspectiva filosófica pragmatista, inspirada através da metodologia da “Comunidade de Investigação” do Programa de Matthew Limpan, pode ser um excelente material para ser trabalhado nas aulas da Educação Popular e, conseqüentemente, pode ajudar os meninos e meninas de rua a conquistarem suas cidadanias.

Por outro lado, identificamos, também, alguns problemas ao trabalharmos o primeiro capítulo da novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles*, de autoria de Matthew Lipman, com os meninos e meninas de rua que estudam na Educação Popular. Entre eles, alguns merecem maior atenção:

- 1) A história da Filosofia Pragmatista encontrada na novela de Matthew Lipman, restringe-se à Filosofia produzida nos Estados Unidos;

- 2) A Filosofia Pragmatista presente nesta novela filosófica estende-se apenas até 1970. A produção filosófica posterior é excluída; por exemplo: o neopragmatismo de Richard Rotry, que pode ser trabalhado na Educação Popular. Esta questão fica em aberto, para outras pesquisas;
- 3) Matthew Lipman enfatiza alguns filósofos e algumas correntes na sua novela e sua leitura dessas tradições, em geral, é mediada pela de outros filósofos, normalmente pragmatista; por exemplo: Aristóteles, Hegel e Marx são vistos sob a ótica de John Dewey;
- 4) Por suas implicações filosófico-ideológicas e pelas tensões que gera com o caráter filosófico aberto e flexível da própria Lógica, a centralidade que a Lógica Formal assume nesta novela filosófica e o modo como é concebida acabam por ser altamente problemático;
- 5) A novela encontra-se marcada por limites sóciopolítico-culturais; apresenta-se, por exemplo, famílias urbanas típicas de classe média dos Estados Unidos e não das classes populares.

As críticas as estes problemas do primeiro capítulo da novela de Matthew Lipman ao ser trabalhada na Educação Popular, são críticas pertinentes, mas não se aplicam apenas a Matthew Lipman; abrangem outros domínios do conhecimento humano e o trabalho e proposta de outros estudiosos. Neste sentido, Kohan (2000, p. 42) faz uma reflexão crítica sobre a Pedagogia de Paulo Freire que se revelou importantíssima e que nos ajudou a apresentar a nossa tese: a Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular. Este estudioso da Filosofia Pragmatista, destaca na sua crítica, as aproximações e divergências entre o método de Matthew Lipman e de Paulo Freire, como veremos mais adiante.

### **EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Neste tópico, relataremos mais duas experiências. Só que elas foram realizadas na perspectiva freireana. Assim, a terceira experiência, que tem como título “A Educação Popular Comunitária”, realizada no dia 15 de setembro de 2007, na comunidade do bairro São Francisco, na cidade de Palmeira dos Índios, teve como objetivo principal responder

três questões que acreditamos serem fundamentais ao debate para mudar escola atual: o que a comunidade espera da escola? O que a escola pode oferecer à comunidade? E o que a coletividade poderá proporcionar à instituição escolar?

Na quarta e última experiência, apresentaremos a proposta do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e sua implantação no município de Palmeira dos Índios, pois acreditamos que essa proposta de alfabetização de jovens e adultos contém perspectivas freireana, ao indicar como necessário que o alfabetizador conheça o grupo com o qual irá trabalhar antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização e que deverá valorizar a linguagem do educando como ponto de partida da experiência.

### **3ª EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA**

#### **Apresentação**

A participação ativa dos indivíduos na sociedade requer, no processo democrático, reflexão-ação do exercício da cidadania. O papel político desempenhado pelo homem, no meio em que vive, implicar como primeiro passo a atuação junto às instituições sociais. Nas entidades educacionais, em particular, sua convivência faz-se sumamente necessária, exatamente, no momento em que os objetivos da escola perderam-se no anacronismo do sistema de ensino, enclausurando-se nos muros da ideologia dominante implantada pelo regime conservador.

Dentre os inúmeros desafios com que os quais a educação se depara no Brasil, fica patente superar a barreira imposta pelo descompromisso social que a própria escola mantém com a coletividade. Esta ausência de integração entre instituição e comunidade impossibilita promover a consciência crítica rumo à construção de uma sociedade realmente democrática. Por outro lado, a comunidade está fixada num ponto rígido, imóvel, sem poder de ação transformadora do meio. Absorvida pelo aparelho ideológico do Estado, sofre pressões para conservar ou mesmo perpetuar a situação estática e caótica, impedidora do dinamismo das mudanças sociais que partem do povo.

Entretanto, a conquista do espaço organizado promovido pela escola e alcançado pelos grupos populares, aproxima os laços de participação tanto do que a comunidade tem

de problematização, como daquilo que é produzido intelectualmente pela instituição educacional. Assim, verificamos que os limites existentes entre a transformação escolar e a realidade comunitária encontram-se dentro de relações sociais, no que concordamos com Guiomar Namó (1983, p. 28), quando diz:

*Quando nos propomos a refletir sobre a escola que existe, consideramos que essa escola, como a sociedade que a inclui, não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupos e classes. Por isso mesmo ela pode ser transformada. Resta saber o grau, a natureza e a direção dessa transformação possível da escola.*

Nesse ínterim, levantamos três questões que acreditamos serem fundamentais ao debate para a mudança escolar: O que a comunidade espera da escola? O que a escola pode oferecer à comunidade? E o que a coletividade poderá proporcionar à instituição escolar?

Inicialmente, o simples acesso do povo à instituição educacional não é suficiente. Sua permanência ativa, no sistema de ensino, torna-se precípua para determinar o grau de participação que cada um terá dentro da escola e, ao mesmo tempo, para tomar conhecimento do nível de compromisso social assumido por educadores e educandos. A comunidade mesmo partindo de uma “consciência ingênua”, espera que a escola ouça sua voz, conheça seus problemas, atentos aos fatos do cotidiano e abra as portas para as discussões contidas no processo democrático. Mas sua permanência deve ser entendida, pela escola, como ação reflexiva das questões sociais, do debate comum, de adotar medidas imediatas sobre os problemas emergentes. Todavia, isso somente será possível quando a instituição educacional incorporar seu verdadeiro papel na sociedade; derrubando as muralhas que a separam do seu contexto social, ampliando a visão de mundo da comunidade, acreditando nas lideranças; passando de visão fragmentada a uma cosmovisão holística da realidade (visão global do mundo) e invertendo o processo ideológico dominante, alienador, a uma consciência crítica norteadora para o senso comum de co-participação.

Neste aspecto, Paulo Freire encaminha-nos na direção de um pensamento mais profundo:

*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 sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto de comprometer-se (FREIRE, 1979b, p.58).*

São estas pessoas que, na escola, formam o conjunto transformista-local democrático de viva voz e integração a toda coletividade, acreditando e planejando a agregação: comunidade-escola.

A escola, com seu corpo docente, corpo discente e equipe administrativa, assumindo o compromisso histórico-social junto à coletividade, acaba detectando as lideranças flutuantes que atuam no seio comunitário. Quando estes líderes são catalisados e devidamente integrados ao trabalho educacional, cria-se um conjunto de potenciais a serem aplicados à prática democrática, no cerne da comunidade e em toda a escola, de maneira que a liberação do processo chamado de “efeito multiplicador” cultive as lideranças já existentes e, dessas, faça emergir outras que ainda encontram-se latentes.

Entendemos que o aluno que frequenta a escola é o mesmo que vive na comunidade, influenciado direta ou indiretamente na convivência entre pais, professores e pessoal administrativo, o que confirma a inter-relação mantida entre crescimento individual e evolução grupal. De qualquer forma, a vivência explícita e participativa tem o intuito de elevar a consciência crítica e a conseqüente ação comum a um grupo de transformismo na escola e na comunidade, traçando nesta interação os futuros passos marcados por todos aqueles que fazem da sociedade um local de vida, de mudanças e de envolvimento com o processo democrático nacional.

### **A criação do Projeto de Extensão**

Após criarmos, em 2006, o Projeto de Extensão, que tem como título, “Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular”, no Pólo de Palmeira dos Índios, do Campus de Arapiraca, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), deparamo-nos com um material de Paulo Freire, cujo conteúdo nos levou à reflexão compartilhada por alguns elementos da sala de aula na Educação Popular. Estávamos,

afinal, diante de um material pedagógico que nos possibilitava olhar a realidade, reevocá-la, cruzar as informações e chegar a um diagnóstico.

Assim, um ano depois (2007), a necessidade de uma visão mais ampla dos diferentes fatores que interferem no sistema educacional deu origem a um movimento dentro do Grupo de Estudos que veria se fortalecer, tendo como ponto de partida “a escola que temos e a escola que queremos”. Através de pesquisas e vivências como educadores, chegamos a inferir o hiato existente entre escola e comunidade. Aquela alienando e esta alienada. Por que não fazer um Projeto de Extensão para romper os mecanismos que geram a dicotomia existente?

A pesquisa teórica para embasar nossa problematização e, como consequência, entendermos melhor a razão da ideologia dominante, da qual a escola está a serviço, fez com que nos aprofundássemos cada vez mais no sentido de conhecer o “ser”. Este ser que não só faz parte, mas é o próprio universo. Assim, o despertar para uma consciência crítica, de que fala Paulo Freire, levou-nos a uma opção de engajamento. Algo teria de ser feito para ocorrer uma transformação. Esta que havia começado no próprio Grupo de Estudos, se fazia extrapolar, agora, para escola e comunidade.

Como pesquisadores inconformados e baseados nas teorias da pesquisa participativa, difundidas por Richardson (2003, p. 175), quando diz que:

*Para entender o significado, características e importância da pesquisa participativa devemos nos remeter a sua evolução (...) Emergem, assim, formas alternativas de pesquisa com rótulos variados: pesquisa-ação, pesquisa participativa, pesquisa militante, etc. Todas têm em comum a procura de processos de investigação comprometidos com a transformação social.*

*Marcela Gajardo (1986) refere a cientistas sociais europeus que assinalam, como próprios aos processos de pesquisa participante, os seguintes aspectos:*

*a) São baseados nas necessidades de grupos social politicamente marginalizados. Seu objetivo é o de trabalhar com os grupos excluídos, em situações comuns de trabalho e estudo e trocar informações para colaborar na mudança das condições de dominação. Procura realizar este projeto em colaboração com grupos relativamente homogêneos, do ponto de vista social e local.*

*b) O ponto de partida, o objetivo e a meta da pesquisa participativa são os processo de aprendizagem dos que fazem parte da pesquisa. Suposições teóricas não examinadas. Pelo contrário, o*

*trabalho científico e entendido como contribuição prática para a transformação social, como contribuição à democratização. Incentiva-se uma tomada de consciência dos grupos sociais marginalizados, em relação a sua situação e necessidades, para que estas possam melhorar mediante a organização e a ação política.*

*c) Ao invés de se manter distância entre o pesquisador e o grupo que vai ser examinado, tal como se exige nas ciências sociais tradicionais, propõe-se a interação. Isso significa, para o pesquisador, trabalhar, talvez viver, no grupo escolhido, a fim de elaborar perspectivas e experimentar ações que perdurem, inclusive depois de terminado o projeto.*

*d) No desenrolar do estudo, aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes. Isso pressupõe que as metas e o desenvolvimento do projeto não sejam previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes e que, no decorrer da pesquisa, possam ainda ser mudadas.*

*e) Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação. Tenta, por isso, desligar-se da linguagem das ciências sociais, acessível somente aos iniciados. Sustenta que a ciência exerce poder e que a informação e o conhecimento são suscetíveis de manipulação, com o fim de legitimar situações de dominação ou criar estados de dependência.*

*Assim, a pesquisa participativa enfatiza a socialização do saber, tentando romper com o monopólio do conhecimento, através da participação dos sujeitos na análise e solução de seus problemas.*

De posse destas idéias, fomos a campo. A comunidade escolhida foi a do bairro São Francisco, da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas. As condições para efetuar esta experiência nos foram favoráveis por ser próximo o Pólo do Campus de Arapiraca, nesta cidade e por estarmos inseridos profissionalmente na atividade educacional promovida nesta comunidade. Algumas respostas, para os questionamentos levantados foram conseguidos e concluímos que a visão inicial concreta (senso comum da comunidade) encerra-se em limites que não permitem galgar uma visão da totalidade, necessária para compreensão dos problemas de ordem social, alienando os indivíduos.

Continuando nossa investigação em busca de dados, participamos de encontros com alguns representantes da comunidade. Assim, a barreira que supúnhamos existir foi tênue e ultrapassada com facilidade, pois os objetivos dos representantes da comunidade eram os mesmos que os nossos. Estávamos de encontro com a filosofia da atual

administração da “Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco”, que queria uma “escola pública popular” com a participação de todos, envolvendo escola/comunidade.

Com o projeto em andamento, estivemos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, da Prefeitura de Palmeira dos Índios, relatando nossos anseios e expectativas quanto à integração escola/comunidade. Obtivemos apoio para sua concretude e continuidade. A partir desse momento elegemos uma escola dentre as escolas de Palmeira dos Índios, para iniciarmos o trabalho: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Passos Lima. A direção desta unidade concordou em preparar indivíduos, possibilitando-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possam agir transformando, participando da mudança dessa sociedade com o apoio das camadas populares.

### **Metodologia da experiência**

Para que qualquer comunidade e escola percebam a realidade social em que estão inseridas, torna-se imprescindível ir além de uma visão de mundo fragmentada, das partes isoladas em relação ao todo. Esta percepção ampliada leva à universalidade das coisas: a própria cosmovisão da realidade. No tocante a esse conjunto de fatores, os indivíduos têm a oportunidade de conhecer a estrutura social e levar à luz da compreensão seu funcionamento, a partir de um quadro de referência global.

Para tanto, faz-se necessário lançar mão de um instrumental explicitador, capaz de esclarecer a realidade de maneira holística, identificando como as pessoas vivem e se organizam em sociedade. Como opção mais prática e viável, acreditamos que os “temas geradores”<sup>36</sup>, do Método de Paulo Freire é o instrumental que mais se aproxima dos nossos objetivos. Sua utilização permite analisar e interpretar a sociedade em seu todo, e dessa forma elevar o entendimento da composição estrutural na comunidade e na escola.

---

<sup>36</sup> A expressão “temas geradores” está ligada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana. Tem como princípio metodológico à promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Neste contexto, está subjacente a noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Dos temas geradores saíram o recorte para cada uma áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

Assim, elegemos 14 temas geradores, baseado na idéia de que o ser humano e qualquer grupo social possuem 14 manifestações essenciais para a sua existência na comunidade ou sociedade. Esses temas são:

- 1) **Parentesco:** educação familiar, educação sexual, planejamento familiar, habitação, estado civil, migração, casamento, demografia e afins;
- 2) **Sanitário:** enfermidades, noções de higiene, campanhas de vacinação, prevenção de acidentes, hospitais, taxa de mortalidade, saúde pública, medicamentos, cemitérios, profissionais da saúde e afins;
- 3) **Manutenção:** campanha do agasalho, feiras, merenda escolar, tratamento de água, campanhas contra drogas, nutricionistas, cozinheiras, hotéis pensões dieta e afins;
- 4) **Lealdade:** sindicatos, cooperativas, associação de moradores, amizade, amigos e inimigos da comunidade, campanhas para boas relações, clube, solidariedade, o ódio, carinho e afins;
- 5) **Lazer:** práticas esportiva, locais de diversão, festas, vícios de jogo, escoteirismo, turismo, férias tristezas, festival da canção, eventos artísticos e afins;
- 6) **Viário:** semana de transito, línguas, jornal de bairro, linha de ônibus, paradas e marchas, abaixo-assinados, acidentes de trânsito, correio, ruas pontes, telefones sinalizações e afins;
- 7) **Pedagógico:** escolas, campanha de alfabetização, educação de adultos, delegacias de ensinos, cultura, bibliotecas, centro de investigação, ignorância, educação popular, método de ensino, curso, pesquisadores, material escolar e afins;
- 8) **Patrimonial:** salários, bancos, custo de vida, loto, cooperativas de crédito, empregos empréstimos, propriedade pública e privada, distribuição de renda, pobreza, espoliação, mendigos, doação, economia do lar e afins;
- 9) **Produção:** empresas, tecnologia, trabalho, agricultura, artistas, extensão rural, serviço social, criação, indústria e afins;

- 10) **Religião:** formação religiosa, teologia da libertação, crenças religiosos, macumba, misticismo, superstições, pastoral operária, igrejas, poder religioso, deuses, espíritos, transcendência, ritos e afins;
- 11) **Segurança:** movimento pela não violência, polícia, vigilantes, medo, defesa, presídios, forças armadas, tranquilidade, greves, revolução, guerra, paz, combatividade e afins;
- 12) **Político:** organização comunitária, conscientização política, alienação, administração pessoal e pública, partidos políticos, eleições, prefeitura, estado, federal, repartição públicas e afins;
- 13) **Jurídico:** comissão de justiça, direitos humanos, lei, moral, tabeliões, injustiça social, infração, tribunais, deveres da cidadania, cartórios, assistência jurídica e afins;
- 14) **Precedência:** criação de dias comemorativos, condecoração, títulos, manumentos, ostentação, solenidades, elites, humilhação, difamação, imagem da comunidade, prestígio da escola, fama e afins.

Por intermédio destes 14 temas geradores é possível estudar a comunidade e a escola, conhecê-las mais profundamente, de maneira global. A partir disso, torna-se plausível elaborar um quadro diagnóstico da realidade social e, em seguida, detectar os desequilíbrios existentes, estabelecendo objetivos e metas para reflexão e ação sobre os mesmos.

### **Relato da experiência na comunidade**

Estabelecer uma relação de co-participação e interação entre escola-comunidade é o objetivo a ser alcançado; porém, a imposição de valores não é a conduta do trabalho. Assim, chegamos à comunidade para saber se, realmente, este objetivo era de seu interesse. A dificuldade em conhecer toda a população do bairro São Francisco, levou-nos a delimitar o grupo com o qual teríamos o primeiro contato e conhecimento da realidade do local. Dessa forma fizemos contacto com a Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco que já existe há algum tempo e vem realizando projetos com o intuito de beneficiar a comunidade.

Como todos os bairros, situados na cidade de Palmeira dos Índios, São Francisco tem várias dificuldades: transportes, saúde, trabalho, segurança e outros. Apesar de ser uma comunidade muito religiosa, percebemos, durante a entrevista, a ausência de união entre as pessoas e a relação de individualidade em que vivem com o meio, centrando-se, particularmente, em seus próprios problemas não os percebendo como abrangente a toda população.

Um dos temas geradores sociais que sofre grandes abalos, quando nos referimos à sua própria formação, é o “parentesco”, ou seja, no bairro São Francisco há um grande número de mães solteiras; separadas; pais detentos. A necessidade de trazer a subsistência para os seus lares também faz com que grande parte dos pais se ausente durante quase todo o dia, não acompanhando e participando das fases de desenvolvimento de seus filhos. O atendimento à saúde também não cumpre seu papel. Existe até um posto de saúde bem equipado, mas carente de elementos humanos para que possa tornar-se, efetivamente, um posto de saúde para o atendimento da comunidade, a qual já foi acometida de vários casos de leptospirose e onde a taxa de desnutridos é alta. O transporte é outra área afetada. Não há linhas de ônibus. A única opção é o moto-taxi, que custa dois reais, do centro da cidade até o bairro.

Esses são alguns dos problemas que a população do bairro São Francisco enfrenta. A interação de se criar à sociedade surgiu da necessidade de se fazer algo em benefício desta comunidade. Com o decorrer do tempo surgiu, também, a preocupação em conscientizar os indivíduos que a compõem sobre seus potenciais enquanto indivíduos e grupo. A Educação Popular foi colocada por todos os entrevistados como elemento primordial para alcançar essa consciência crítica: “*A preocupação é educar a população, a autoridade somos nós, pela Educação Popular a gente consegue*” (Depoimentos de dirigentes da comunidade, 2007). Encontramos, então, o eixo necessário para o começo experiência de integração escola-comunidade.

Há duas escolas que atendem a população do bairro São Francisco, sendo uma municipal e um estadual. De acordo com as colocações, essas escolas não integram com a comunidade e desconhecem as necessidades de sua clientela e os contactos com as escolas são praticamente inexistentes. Nas raras vezes em que os pais conseguem ir à instituição escolar é, somente, para participar de algum evento que esta promova. Diante disso, a

Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco estruturou-se e elaborou alguns projetos para tentar solucionar essa distância entre os indivíduos e a escola. Mas, a própria insuficiência e autonomia financeira e a desarticulação com a escola fizeram com que muitos projetos fossem extintos ou funcionassem como paliativos.

Um dos projetos realizados pela Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco estava voltado ao entendimento de adolescentes entre a faixa de 14 a 17 anos, mas a dificuldade de encontrar pessoas qualificadas para trabalhar com adolescentes com problemas de drogas, furtos e outros problemas, acabou direcionando o trabalho só para a recreação e lazer e não se conseguiu chegar à orientação dos adolescentes para uma formação profissional ou uma relação de lealdade entre eles. Isso fez com que esse projeto fosse extinto.

Atualmente, a Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco trabalha com 40 menores desenvolvendo um trabalho pedagógico para as crianças que não se resume, somente, ao reforço escolar por meio de livros e cadernos, mas através de jogos e trabalhos manuais que permitem às crianças se expressarem livremente, desenvolvendo atenção, observação, concentração e liberando sua criatividade: *“Procuramos agrupar nossas crianças por séries e deixar em aberto a escolha do trabalho que vão realizar, se hoje é artesanato a criança escolhe se trabalha com corda, pintura desenho e recebe orientação dos monitores”* (Depoimentos de dirigentes da comunidade, 2007).

Além da dificuldade de interação com a instituição escolar, Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco desconhece o que é trabalhado nela e, por isso, o acompanhamento dado às crianças é fragmentado. Existe, também, a dificuldade de trazer os pais até a Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco para participarem do trabalho realizado com seus filhos: *“muitas vezes precisamos programar um passeio ou a distribuição de tickets de leite ou cesta básica para que os pais venham até aqui”* (depoimentos de dirigentes da comunidade, 2007).

A necessidade de fortalecer relações com a escola foi um item substancial, nesse encontro, para o fortalecimento desse trabalho que eles já desenvolvem, pois é o caminho mais sólido para se chegar à família, que apesar de todos os problemas que a educação vem enfrentado, ainda encontra na escola a possibilidade de algo melhor para seus filhos. Nas palavras dos integrantes da Sociedade dos Amigos do Bairro São Francisco: *“Nós*

*percebemos que muitos vão a escola até por causa de merenda, mas a maioria vai porque é na escola que ele ganha um diploma. É bem mais difícil conseguirmos manter a criança aqui, onde temos que ter mil atenções porque, aqui, a gente não oferece diploma”* (Depoimentos de dirigentes da comunidade, 2007). Essas pessoas procuram algo, só necessitam saber como alcançá-lo.

### **Relato da experiência na escola**

Através do contato que mantivemos com a direção da Escola Municipal Manuel Passos Lima, foi possível constatar que a realidade dessa não é diferente da outra escola do bairro, ou seja, a falta de integração escola-comunidade; pessimismo pedagógico, situação precária do prédio e da ausência de recursos materiais. Na opinião da diretora: *“Nós temos inúmeros problemas: a escola é muito grande, defasada em condições materiais, falta segurança e ainda há problemas como o relacionados à formação dos professores”* (Depoimentos de dirigentes da escola, 2007). Os problemas citados pela diretora originam-se muitas vezes fora da escola, mas acabam desembocando nesta, porque advém da própria sociedade e seria ingenuidade acreditar que a escola por si só pudesse resolvê-los. Ela pode ser um espaço para se trabalhar o homem crítico, político, social, que favorecerá a construção de uma nova sociedade.

Segundo relato da diretora da escola: *“algo já está sendo feito na tentativa de mudar a escola que temos. A criação do Conselho Escolar para auxiliar nas tomadas de decisões de maneira democrática”* (Depoimentos da diretora da escola, 2007). Talvez este Conselho ajude a desenvolver lideranças, consciência crítica e uma visão de mundo mais ampla, entre corpo docente, discente, administrativo, operacional e a comunidade, pois a consciência ingênua de que eventos culturais e ocupação da quadra nos finais de semana não estão criando laços com a comunidade e precisa ser repensada. Se continuar assim, a escola estará contribuindo cada vez mais para caracterizar o distanciamento entre ela e a comunidade: a escola responsabiliza a comunidade por omissão no processo educacional e a comunidade responsabiliza a escola por não lhe dar mais espaço na instituição, deixando que essa comunidade acomode-se e aliene-se.

Esse processo alienante transforma-se em uma marginalidade cultural e finalmente em uma exclusão do processo histórico, pois a comunidade perdeu o direito à história com a eliminação de sua memória, fazendo com que se lembre, apenas, dos grandes feitos da classe dominante, que através da ideologia procura manter hegemonia, forçando a comunidade a interiorizar a imposição de que ela não é sujeito da história.

Fica evidente a necessidade de mudança que se dê através de um instrumental que tenha a finalidade de revitalizar as interações humanas. Dessa forma, a própria comunidade participará da realização de nosso projeto, na tentativa de resgatar o seu mais primordial direito: o de ser sujeito desse processo histórico.

### **Relato da experiência em sala de aula**

Neste relato descreveremos algumas das atividades vivenciadas com 32 alunos, com idade média de 11 anos, da 4ª série da Escola Municipal Manuel Passos Lima, e um pouco da prática que revela que a Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular, dentro dos objetivos propostos: o desenvolvimento dos educandos a fim de se descobrirem através de uma aprendizagem global, desenvolvendo a consciência crítica e a cosmovisão.

Ao iniciarmos a atividade propriamente dita, nos posicionamos em círculo com o objetivo de facilitar a comunicação entre os interlocutores, iniciando, assim, os questionamentos que levaram o grupo a pensar e refletir. Esta experiência foi realizada no sábado, dia 15 de setembro de 2007, no período da manhã, durante uma aula de Filosofia Pragmatista e girou em torno do capítulo 1, da novela filosófica *Pimpa*, do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, cujo conteúdo trata das similaridades e diferenças entre os significados das palavras Mistério, Sagrado e Problema.

## **NOVELA FILOSÓFICA III: PIMPA**

### **MATTHEW LIPMAN**

#### **Capítulo um**

*Agora é **minha** vez! Tive que esperar **tanto** até que os outros contassem suas histórias!*

*Começarei dizendo meu nome. Meu nome é Pimpa.*

*Pimpa não é meu nome verdadeiro. Meu nome verdadeiro é o nome que meus pais me deram. Pimpa é o nome que eu me dei.*

*Quantos anos eu tenho? Tenho a mesma idade que você (...).*

*Minha história é muito comprida. Por isso, se você quiser, pode se sentar. Este ano estou muito mais calma com as pessoas do que no ano passado. Há um ano atrás eu teria dito:*

*- Senta! Eu não vou contar nada enquanto você não se sentar. Enquanto espero, tenho muito em que pensar.*

*É engraçado! Não gosto mais de falar desse jeito. Só quero mesmo é começar logo a minha história (...).*

## **II**

*O que eu vou contar é a história de como a minha história foi inventada. Primeiro existe a história e depois a história de como ela aconteceu. O que eu quero dizer é que primeiro ela teve que acontecer e, só **depois**, surgiu a história. Bem, esta é a história do que aconteceu primeiro. É a história de como ela aconteceu.*

*Nós não sabíamos que íamos ter de inventar uma história até que o Seu Marcos falou sobre a ida ao zoológico.*

*Seu Marcos é o nosso professor (...). Em todo caso, Seu Marcos disse que nós íamos ao zoológico, e depois ele queria que cada um de nós inventasse uma história sobre o passeio. Ou sobre os animais que nós víssemos, ou sobre os lugares de onde os animais vieram, ou sobre como os animais foram capturados e trazidos ao zoológico.*

*- As histórias podem ser sobre qualquer coisa que o zoológico os faça pensar – disse Seu Marcos.*

*Eu me lembro perfeitamente dele nos dizendo isso. E foi por isso que quando eu inventei a minha história ela não era nada sobre zoológico, mas sobre algo que o zoológico me fez pensar.*

### **III**

*Quando Seu Marcos nos contou os planos para o passeio ao zoológico, todos nós gritamos:*

*- Oba!*

*- Uau!*

*Todos, menos o Nei. Ele disse:*

*- Que coisa besta! E quem é que quer ir ao zoológico?*

*Ele fez uma careta e tampou o nariz com os dedos. Isso me deixou furiosa.*

*Então falei:*

*- Nei, você é tão esperto! Como é que você acha que ia ser o **seu** cheiro, se **você** tivesse que ficar o tempo todo numa jaula?*

*A única coisa que ele fez foi me mostrar a língua. É claro que eu lhe fiz uma careta, com os dedos nas orelhas e os olhos virados para dentro.*

*Então ele disse que eu estava com chiclete grudado no cabelo e isso não era verdade. Tenho certeza que eu já tinha tirado todo.*

*Tem cada um...*

### **IV**

*Pouco antes de nos dispensar, Seu Marcos recostou-se na cadeira e ficou um tempo limpando os óculos. Aí ele disse:*

*- Sobre a visita ao zoológico há mais uma coisa. Há algo que eu quero que cada um de vocês faça. Quero que cada um de vocês tenha um segredo e que não conte a **ninguém**.*

*- Seu Marcos, nem pro nosso melhor amigo? – disse eu.*

*- Nem pro seu melhor amigo – ele respondeu.*

- Nem para o **senhor**? – perguntou Ciça.

- Nem pra mim.

Foi então que Bel falou. Bel é a pessoa em quem eu pensava quando falei sobre o melhor amigo porque ela é a minha melhor amiga. Ela perguntou:

- **Q tipo** de segredo, Seu Marcos?

Ele disse:

- Quero que cada um de vocês pense num animal, num pássaro ou num réptil de que goste mais para ser a sua **criatura misteriosa**. Quando vocês estiverem no zoológico fiquem de olho para achar sua criatura misteriosa. E, quando a virem, pensem como poderão incluí-la na sua história. No dia seguinte ao passeio, quando estivermos de volta à sala de aula, cada um contará a história de sua criatura misteriosa.

Eu estava tão animada porque eu não precisava pensar qual seria minha criatura misteriosa. Eu já sabia. E eu tinha certeza que ninguém ia escolher a mesma que eu. Ah, eu não agüentava de vontade de ver.

Quando íamos saindo para o recreio pude ouvir o Tomás cochichando com a Cátia, tentando descobrir qual era a criatura misteriosa que ela tinha escolhido.

Enquanto andávamos pelo corredor, a Bel e eu íamos de mãos dadas como nós sempre fazemos. Não falávamos nada, porque cada uma de nós estava pensando. Eu estava pensando em como eu era sortuda por ter uma amiga que não tentaria descobrir um segredo meu. Talvez ela estivesse pensando a mesma coisa, porque, de repente, ela parou e me abraçou e eu a abracei de volta, bem no alto da escada. Aí nós descemos para o pátio.

## V

Mais tarde, enquanto estava sentada, recomecei a pensar na criatura misteriosa. Bel disse que parecia que eu estava sonhando acordada.

Em todo caso, meu queixo estava apoiado na minha mão e meu cotovelo estava apoiado na carteira. Não sei quanto tempo fiquei sentada assim, mas deve ter sido um tempão. De repente eu me lembrei que estava na classe. E aí reparei numa coisa engraçada. Sabe o quê?

Meu braço tinha adormecido.

*Eu ainda não consigo entender. Se o meu todo estava acordado, como uma parte de mim podia estar adormecida?*

*Ele estava adormecido, tudo bem. Eu não podia usá-lo.*

*Parecia que ele estava pendurado no meu ombro. Eu nem podia senti-lo, só sentia um pequeno formigamento.*

*Isso já aconteceu com **você**? Alguma vez o **seu** braço já adormeceu? Não é esquisito? É como se ele nem nos pertencesse.*

*Como pode uma parte do nosso corpo não nos pertencer? Tudo que é da gente nos pertence!*

*Mas veja, isso é o que me intriga. Ou o meu corpo e eu são um só ou não são.*

*Se meu corpo e eu somos um, então **ele** não pode **me** pertencer. E se meu corpo e eu são diferentes, então quem sou **eu**?*

*Está começando a parecer que **eu** é que sou uma criatura misteriosa!*

*Mais tarde, quando conversei sobre isso, com a Bel, ele disse:*

*- Pimpa, você se preocupa demais. Qual é o problema? Seu corpo pertence a você e você pertence a seu corpo.*

*- Claro, mas será que eu pertenço ao meu corpo da **mesma maneira** que meu corpo pertence a mim? (LIPMAN, 1995b, pp.03-08 – grifo do autor).*

### **COMENTÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA**

*Pimpa*<sup>37</sup> é o nome de uma personagem estranha, simpática e, sobretudo, muito curiosa. A trama da história é simples. A turma de *Pimpa* irá fazer uma visita ao zoológico e o professor da turma propõe que os alunos escolham previamente, um segredo, uma criatura misteriosa que irão encontrar. Na volta da visita cada um contará a história de sua criatura misteriosa. *Pimpa* escolhe rapidamente sua criatura – que seria impossível de encontrar no zoológico, pois sua criatura não é um animal, mas uma classe: mamífero.

---

<sup>37</sup> *Pimpa* é a novela filosófica do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman destinada aos alunos das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Tem como objetivo enfatizar o sistema subjacente às explicações, isto é, a lógica da linguagem em que as crianças falam, lêem, escrevem e pensam. Há, nesta novela, uma preocupação com as classes, relações, regras, necessárias tanto na investigação lógica como na investigação ética.

Acontece que *Pimpa* fica doente na noite do passeio e não pode ir à escola no dia em que cada um tem que contar sua história misteriosa. *Pimpa*, em casa, conta sua história para quatro colegas, que a contam para outros e esses para outros. No dia em que *Pimpa* volta à escola, os últimos a ouvi-la apresentam quatro maneiras de contar a mesma história contada por *Pimpa*. Durante a história, se sucedem complexas conversas de *Pimpa*, em casa e na escola, sobre as questões de cunho filosófico que a inquietam.

No primeiro capítulo da novela, *Pimpa* faz uma distinção entre seu nome real (aquele que seus pais deram) e o que ela se deu. O texto trata, também, das palavras mistério, sagrado e problema. Os alunos através da reflexão chegam à conclusão e externam verbalmente o que pensam. O papel do professor neste processo, enquanto participante também nesta atividade, é o de coordenador. Para que este trabalho se desenvolva de maneira sistematizada, adotamos uma dinâmica de grupo, visando aflorar novas lideranças na sala de aula. Convém salientar que o papel do professor é o de organizador, no sentido de quem observa, coleta e trabalha os temas geradores, com total respeito aos educandos, que não podem ser puros objetos de ação do professor.

Para exemplificar melhor, faremos uma explanação do ocorrido nesta aula. O professor-coordenador começou a aula falando sobre o tema do dia, articulando e acionando o grupo, partindo da leitura inicial do texto (cada aluno lê apenas um parágrafo do primeiro capítulo da novela). Ao término desta o coordenador (professor) levantou junto aos alunos questões que foram anotadas no quadro didático, com o nome do questionador ao final de cada tema gerador. A seguir, foi feita a síntese destes temas, reduzindo-se de 14 para 04. Estes foram anotados pelo secretário. Depois, o grupo procurou encontrar respostas para as questões sugeridas. Neste momento, os alunos falam (um de cada vez), emitem opinião, discordam ou concordam.

O professor-coordenador, problematizando as questões que surgiram, desafiou o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos. O avaliador, para finalizar, fez uma síntese do assunto, discutido e anotado pelo secretário. Abaixo consta a síntese do avaliador:

## **CONCLUSÃO DA EXPERIÊNCIA**

***Segredo:** o que eu entendi é que é uma coisa que fica só com uma pessoa. Tem explicação.*

***Mistério:** mistério é uma coisa que outras pessoas não sabem o que acontecem, não tem explicação.*

***Problema:** é igual ao da matemática e também da vida. É uma coisa que pode ser resolvida. Exemplo: o roubo na casa de Pedro. No começo, foi um mistério para a polícia e para nós. Para o ladrão, foi um segredo. O problema foi para polícia resolver.*

*Escola Municipal Manuel Passos Lima*

*Palmeira dos Índios, 15 de setembro de 2007*

*Eu sou Antonio Ramos da Silva, 4ª série, manhã.*

A atividade posterior a esta aula surgiu do interesse dos alunos. A proposta nasceu deles e foi incentivada pelo professor-coordenador. Fazer uma história, tendo como eixo as distinções entre mistério, sagrado e problema. Partindo daí para uma dramatização.

### **Expectativa do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular**

A preocupação inicial do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular, foi estabelecer os objetivos a serem alcançados no compromisso social assumido junto à escola e a comunidade do bairro São Francisco, diminuindo a distância entre ambas. O Grupo de Estudos e Pesquisa participou desta experiência no sentido de elevar a consciência crítica das pessoas que atuam na escola e dos moradores do bairro.

Da visão tríplice do saber ensinado e experienciado na instituição educacional e na coletividade: saber para si, saber fazer e saber para ser resultam o formar e o informar a todos, proporcionando-lhes a apropriação do saber historicamente acumulado. Num outro momento, criar condições para que ambas analisem e diagnostiquem os problemas em conjunto existentes na sociedade. Por último, proporcionar ação da comunidade com a

instituição educacional para resolução dos seus desequilíbrios com a finalidade de melhorar a qualidade de vida.

A partir de uma situação concreta vivenciada pela escola, a passagem da teoria para a prática nos coloca numa posição de mediadores, debatendo as prioridades dos problemas comunitários e os limites que circundam as entidades educacionais; procuramos o ajustamento de ambas na realidade histórica. Sabemos como Paulo Freire, que a unidade entre teoria e prática acontece quando os intelectuais diminuïrem sua distância em relação ao povo, ao popular. Os anseios do povo devem ser compreendidos e sentidos pelos pensadores, procurando fatores que expliquem e justifiquem uma relação coerente com a situação histórica vivida, rompendo com o elitismo intelectual e criando laços de solidariedade com o povo, com o popular.

Uma das funções do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular é apoiar tanto a instituição educacional como a comunidade, na qual ele está inserido, buscando a interação entre elas. É nesse momento que o cenário crítico emancipador aparece, mostrando que a sociedade pode ser independente e auto-conduzir-se, abrindo perspectivas para afastar-se da ideologia alienantes e assumir a sua própria. Portanto, o nosso Grupo de Pesquisa e Pesquisa, apenas participou com a comunidade do bairro São Francisco, devolvendo a esta as experiências adquiridas durante o percurso do projeto, acreditando que somente através da participação de homens conscientes de seu papel no processo histórico é que a sociedade através da Educação Popular poderá emergir do subdesenvolvimento.

#### **4ª EXPERIÊNCIA: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO APLICADO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS**

##### **Apresentação**

O Programa Brasil Alfabetizado é a mais recente campanha de alfabetização de jovens e adultos apresentado pelo Governo Federal, com o objetivo de alfabetizar a população, com 15 anos ou mais que não teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever. A proposta do Governo resume-se a uma ação conjunta entre os Estados, Municípios,

empresas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis, desde que comprovem experiência na área de alfabetização de jovens e adultos.

O Ministério de Educação e Cultura, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) concedeu assistência financeira para as ações de alfabetização de jovens e adultos e também para a formação de alfabetizadores às entidades cadastradas. Isso significa que as instituições podem apresentar a metodologia de alfabetização que mais se adequar à realidade das comunidades atendidas, tomando-se o cuidado de que as *“propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas”* (MEC: Brasil Alfabetizado, 2004). A formação do alfabetizador deve pautar-se em um processo dialógico, promover a reflexão sobre o contexto histórico e conter conhecimentos sobre as diferentes funções da linguagem, os diferentes tipos de textos, sua interpretação e a produção de conhecimentos matemáticos referenciados no cotidiano dos alunos a serem alfabetizados.

Dessa forma, seguindo essas exigências, as entidades podem encaminhar suas propostas indicando a população a ser atendida, a metodologia que será adotada durante o processo de alfabetização, ficando também responsável pela formação do alfabetizador. O MEC se encarrega de verificar a proposta, registrar os alfabetizadores, os alfabetizados e remunerar mensalmente os educadores.

Sem dúvida, a proposta de alfabetização de jovens e adultos apresentada pelo Programa Brasil Alfabetizado possui pontos positivos, podendo inclusive ser um fortalecedor para a superação das atuais desigualdades sociais, porém, a proposta ainda necessita de ajustes. Algumas mudanças já foram implantadas em 2004 como a ampliação do período de alfabetização de seis para oito meses, aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores, aumento da quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferia urbanas, implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa; maior oportunidade de continuidade de escolarização, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para os estados e municípios (MEC: Brasil Alfabetizado, 2004).

## **A proposta e implantação do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Palmeira dos Índios**

A implantação do Programa Brasil Alfabetizado no município de Palmeira dos Índios contou com a participação dos docentes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e da equipe da Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A proposta de alfabetização de jovens de adultos e a formação do professor alfabetizador, tal como a exigência do MEC, foi escrita e entregue pelo prefeito da cidade, Albérico Cordeiro ao MEC, sendo aprovado em maio de 2005, dando início então ao Programa Brasil Alfabetizado na cidade.

O Programa Brasil Alfabetizado se diferencia dos Programas anteriores por apresentar duas características singulares. A primeira refere-se à articulação entre diferentes segmentos sociais e o Estado, o que pode configura-se em redes de solidariedade. Dessa forma, é possível romper com as polaridades existentes entre as obrigações do Estado e a sociedade civil. Na proposta do Brasil Alfabetizado o Estado não se exime de suas responsabilidades quanto ao financiamento e nem a qualidade para as instâncias que se comprometem com o Programa. A segunda característica, que difere o Programa das demais campanhas de alfabetização, assenta-se sobre a indefinição da linha pedagógica a ser seguida, permitindo a articulação entre diferentes entidades e pessoas, e seus conhecimentos. Assim, ao potencializar as articulações entre diferentes enfoques e alternativas de alfabetização, o Programa consegue superar as guerras metodológicas que frequentemente se produzem no sistema educativo, como ações de aniquilamento de alguns conhecimentos teóricos e práticos que já estão estabelecidos, com outros que pretendem estabelecer-se.

A proposta do Programa Brasil Alfabetizado encaminhado ao MEC objetivou um trabalho conjunto com a UNEAL e a SMEC, aumentando assim as frentes de alfabetização de jovens e adultos na cidade de Palmeira dos Índios e permitindo que os professores alfabetizadores tivessem acesso à formação específica para o trabalho desenvolvido junto às comunidades. Os professores alfabetizadores, que participaram do curso de formação oferecido de pela UNEAL e SMEC, eram composto pelos alunos dos cursos de

Licenciatura da UNEAL, e concluintes do curso de Magistérios das Séries Iniciais da Modalidade Normal.

Quanto à formação do professor alfabetizador, a proposta de trabalho da UNEAL e da SMEC objetivou a organização de um curso de formação, iniciado em julho de 2005, com aulas de segunda as sextas-feiras, em caráter presencial. Os conteúdos foram desenvolvidos em três etapas distintas, conforme a seguir:

**Primeira etapa, com duração de 40 horas:**

- A) História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e atuais Políticas Públicas (LDB, PNE, MOBRAL e Brasil Alfabetizado);
- B) Sociedade da Informação, novas exclusões e a crescente importância da linguagem escrita;
- C) A aprendizagem dialógica (princípios: diálogo igualitário, igualdade de diferenças, inteligência cultural, conhecimento instrumental, transformação, criação de sentido e solidariedade) com base no processo de educação de Jovens e Adultos, as contribuições de Paulo Freire;
- D) O processo de aquisição da leitura e da escrita como atividade social, diferentes funções da linguagem;
- E) Preconceitos e discriminações sociais nas atividades lingüísticas: o respeito à linguagem de jovens e adultos e a norma padrão;
- F) A língua como objeto de conhecimento: o texto como o centro da aprendizagem de leitura e da escrita;
- G) Trabalhando com recursos expressivos por meio de textos;
- H) A avaliação como acompanhamento da aprendizagem dos jovens e adultos: processo permanente da construção da prática pedagógica;
- I) Orientação do educador/educadora para aproximação do diálogo e a montagem dos grupos de alfabetizandos/as nas comunidades.

**Segunda etapa, com duração de 60 horas:**

- A) Conhecendo as comunidades e aprendendo a lidar com a diversidade;
- B) Orientações para o planejamento de curso/aulas;
- C) Elaboração de atividades e materiais pedagógicos específicos para jovens e adultos, considerando as diferenças entre as comunidades;
- D) Discussão da atuação realizada pelos educadores educadoras junto aos grupos de alfabetizando/as;
- E) Problematização e escolha de intervenções mais adequadas para o contexto específico do alfabetizando/as.

**Terceira etapa, com duração de 60 horas:**

- A) Fórum de debates e reflexão sobre a educação de jovens e adultos como processo educativo ao longo da vida.

Como podemos perceber a proposta do Programa Brasil Alfabetizado gerenciado pela UNEAL e pela SMEC traz no seu bojo a união entre a dimensão comunicativa e a dimensão instrumental. Nesse sentido, o curso de formação do professor alfabetizador depositou ênfase nos princípios de aprendizagem dialógica, defendidos por Paulo Freire na sua pedagogia crítica, ressaltou a importância no conhecimento das comunidades, em que o alfabetizador atuaria, sem diminuir a relevância dos elementos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, imprescindível ao processo de alfabetização.

Portanto, a proposta do Programa implantado na cidade de Palmeira dos Índios pode ser caracterizada como um processo dialógico, na qual privilegiou a reflexão do educador, assim como defendeu, desde do início, que o alfabetizador entrasse em contato com a realidade vivenciada pelos educandos, antes mesmo de iniciarem os encontros de alfabetização. Além desses pontos, ainda acrescentamos o respeito dado às diversas metodologias adotadas pelos educadores, permitindo que experiências bem sucedidas e que partiam de diferentes enfoques teóricos não fossem esquecidas.

Quanto à alfabetização dos jovens e adultos, a proposta detalha que o processo de alfabetização compreenderia um período de duas horas diárias, de segunda a quinta-feira, destinadas à formação permanente do alfabetizador. No detalhamento da ação constam os seguintes itens:

- A) O trabalho de alfabetização deveria ser adequado às necessidades de aprendizagem dos educandos, considerando-se para isso o seu meio-sócio cultural;
- B) Diagnosticar inicialmente e ao longo do processo de alfabetização, nível de conhecimento de leitura escrita dos alunos para que possam ser planejadas atividades desafiadoras;
- C) Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- D) Utilizar instrumentos funcionais de registros do trabalho pedagógico.

O plano de trabalho da alfabetização dos jovens e adultos ainda pontuava a importância da reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, como condição necessária para alfabetizar-se. Também ressaltava a produção, leitura, compreensão e interpretação de textos com diferentes funções de linguagem, evitando a infantilização do educando adulto e a criação de linguagens artificiais.

Tanto os professores da UNEAL quanto a equipe SMEC preocupavam-se com o menor número possível de educandos por turma. A proposta inicial do Governo Federal era a de que cada turma de alfabetização devesse conter 20 participantes. Após um longo processo de negociação, esse número passou a ser de 10 alfabetizando por professor. Uma das exigências do Governo Federal traduz-se pela preocupação em serem confirmadas as presenças dos participantes nos encontros de alfabetização. Dessa forma, os professores alfabetizadores passaram a confeccionar *portifólios*, nos quais devessem ser afixadas as avaliações diagnósticas mensais, que demonstrassem o processo de aquisição da leitura e da escrita, por parte dos alfabetizandos.

As avaliações diagnósticas consistem em um ditado realizado individualmente com o educando, com o objetivo de verificar a hipótese que o alfabetizando vem elaborando

acerca da escrita. Consideramos extremamente importante que o professor alfabetizador vem elaborando acerca da palavra escrita, uma vez que poderá elaborar estratégias de intervenção para que o educando se conscientize do funcionamento das estruturas interna da escrita. Verificamos também que a proposta de alfabetização considerava a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo contínuo, que vai além da memorização das letras do alfabeto, depositando ênfase em um processo de ensino e aprendizagem que fosse contextualizado e significativo par os participantes, pois partia das necessidades sociais prioritárias de leitura e de escritas dos educandos.

Como podemos perceber as propostas de formação do professor alfabetizador e de alfabetização dos jovens e adultos que partiram da UNEAL e da SMEC apresenta inúmeros aspectos que vão ao encontro da proposta de alfabetização crítica de Paulo Freire, apresentando-se como um forte instrumento na superação das relações de desigualdades. Não se tratava de uma proposta que apresentasse somente índices. Havia um compromisso social com os alfabetizandos e uma preocupação em formar professores alfabetizadores que pudessem, dentro de suas metodologias, adotarem as perspectivas dialógicas no relacionamento com os educandos, minimizando as relações de opressão.

Após três anos de experiência, iniciado em 2005, as pessoas envolvidas com a educação de jovens e adultos do município de Palmeira dos Índios, tanto educando, educadores do Brasil Alfabetizado, profissionais da UNEAL e da SMEC se empenham juntos, em um processo de transformação da educação de jovens e adultos, que ira envolver também os educadores da EJA de 5ª a 8ª série, garantindo que os participantes possam concluir a escolaridade com a mesma qualidade na relação que vem sendo travada entre educador e educando no processo de alfabetização e nas séries iniciais.

A seguir, apresentaremos a caracterização da prática de alfabetização em uma das turmas do Programa Brasil Alfabetizado realizada no mês de março de 2008 no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado na comunidade São Francisco no município de Palmeira dos Índios.

## **A prática de alfabetização junta a turma do Brasil Alfabetizado da comunidade São Francisco do município de Palmeira dos Índios**

Falar da experiência dos alfabetizadores e alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado que estudam no CAIC na comunidade São Francisco da cidade de Palmeira dos Índios, é falar da vida, é fazer história. É discutindo o cotidiano que educadores e educandos vão se construindo como sujeitos históricos transformadores. Cada um com sua história, cada qual com sua especificidade, vêm fazer parte de um Projeto de Educação Popular e é, muitas vezes, nele, que passam a vivenciar experiências de grupo, jamais imaginadas. Ambos constroem juntos, a cada dia, a relação pedagógica necessária para alimentar sonhos, que são fundamentais na mudança dos envolvidos e da sociedade como um todo.

É a partir do diálogo que esta relação se constrói, diálogo que não é discurso, mas incorporação de uma concepção de homem e de mundo. Diálogo, que na concepção freiriana, significa práxis. Não se trata de reflexão intelectual afastada da realidade, nem de prática inócua dissociada do seu significado. Trata-se da interação da ação e reflexão, uma não podendo prescindir da outra, senão à custa de um intelectualismo vazio, ou de uma atuação cega. Entendendo o homem como um ser da práxis, da ação e reflexão, da transformação, do processo, podemos ver os jovens e os adultos analfabetos alguém em processo, dotado de conhecimentos e de saberes acumulados na experiência da vida. Embora os jovens e os adultos analfabetos sejam o resultado de uma política econômica injusta do Estado.

Impossibilitado de estudar quando criança cada jovem e adulto, apresenta seus motivos pessoais para justificar a sua situação de analfabeto. Porém, é preciso que saibam que o problema do analfabetismo não é um problema de ordem pessoal, familiar e psicológica, mas sim um reflexo de uma sociedade injusta que não prioriza o investimento nos aspectos sociais, mas assume o discurso da exclusão social. Embora a responsabilidade pelo analfabetismo não seja do próprio indivíduo, este, sente-se culpado ou culpa os pais pelo o fato de não saber ler e escrever. É assim que pensa um dos alfabetizando que entrevistamos. Ele diz: *“Quando eu era pequeno, a maioria das crianças não gostavam de ir para escola, meu pai também não forçava muito e ele também não tinha estudo, então*

*ele não tinha noção do quanto é importante o estudo, deixava por minha conta e eu nunca chegava ao final*” (Depoimentos de alfabetizando, 2008). Estes jovens e adultos analfabetos têm a consciência de que viver numa sociedade letrada não é nada fácil, pois além das dificuldades econômicas que enfrentam, passam por situações bastante embaraçosas, onde o desrespeito e a discriminação estão presentes. Neste sentido, afirma um alfabetizando: *“Às vezes a gente entra numa repartição e a gente não sabe por onde entra, por onde sai, a gente fica perguntando ‘pros’ outros e não é toda gente que dá informação pra ‘gente’, tem uns que dão, outros não estão nem aí. A gente passa vergonha”* (Depoimentos de alfabetizando, 2008). É difícil lidar com essa situação, os jovens e os adultos sentem vergonha de serem analfabetos e tentam, de várias formas, omitir essa informação. Muitos querem aprender a “desenhar” o nome, que é uma forma de disfarçar a sua forma de analfabeto.

Estudar no Programa Brasil Alfabetizado significa um grande passo na vida destes jovens e adultos, pois, conseguiram vencerem as barreiras do medo, insegurança, preconceito, que rondam suas vidas. Foi preciso lutar contra conceitos interiorizados, contra discursos preconceituosos, feitos, às vezes, em tom de brincadeira como, por exemplo: “Papagaio velho não aprende a falar”, “o pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto”.

Mas, mesmo assim, a maioria dos alfabetizando que estudam no Programa Brasil Alfabetizado na comunidade de São Francisco é composta por jovens e adultos sonhadores e esperançosos. São, na sua maioria, migrantes, e como todo migrante, saíram de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida, com o sonho de que numa cidade grande (Palmeira dos Índios é a terceira cidade do Estado de Alagoas) suas necessidades básicas seriam satisfeitas. No entanto, a realidade que eles encontram é bem diferente daquela idealizada no local de origem. Além dos problemas econômicos que enfrentam, trazem consigo um fardo construído socialmente. São analfabetos ou semi-analfabetos, são pessoas que desconhecem o seu valor como pessoa, sentem-se inferiores. Mas ao mesmo tempo, são pessoas, que estão reagindo a esta política de exclusão social, que vem dominando a sociedade.

É esta capacidade, às vezes oculta, de resistência, que os jovens e adultos começam a explicitar quando voltam a estudar. Uns sonham em continuarem os estudos, outros em aprender um pouco mais, temos ainda aqueles alunos e alunas que vêm em busca

somente do básico, da alfabetização. Acreditam que estudando o rumo da vida pode mudar e, quem sabe, arrumar um emprego melhor, ou até mesmo um emprego qualquer. Ao voltarem estudar, estes jovens e adultos demonstram, mais uma vez, suas capacidades de resistências, de lutas, de não entrega, mesmo sem terem consciência, vêm em busca de saídas para suas vidas.

Sabemos que a educação de jovens e adultos, sozinha, não resolverá os problemas sócio-econômicos, que a população enfrenta, porém é possível afirmar que ela poderá contribuir para que estes jovens e adultos esperançosos aprendam a ler o mundo de forma mais crítica, que tanto falou Paulo Freire, podendo assim, tornar-se conscientes da situação vivida e atuem como sujeitos históricos transformadores, preocupados com as questões do seu tempo, responsabilizando-se por elas e buscando a construção de uma nova sociedade. As mudanças que ocorrerão não são de ordem estrutural nem econômica, mas o fato de participar de um processo grupal, dota os jovens e os adultos de capacidades que não desenvolveriam caso não tivessem a oportunidade da troca. Portanto, o simples fato de participarem de um grupo de Educação Popular, já abre aos jovens e aos adultos uma enorme possibilidade de mudança na sua forma de ver o mundo, tanto nas relações de seu cotidiano, como na relação com o social, pois a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem.

Não é possível passar por um processo de educação sem que nada se modifique, pois uma experiência de educação na concepção freireana, a alfabetização é conscientização, é libertação, é a partir da alfabetização que o homem começa a mudar suas atitudes anteriores num desenvolvimento contínuo. Uma mudança que podemos constatar está relacionada à idéia de que os jovens e os adultos fazem da escola. Esta é vista como um espaço, onde o professor ensina e o aluno aprende, o professor fala e o aluno escuta. Possuem uma visão bancária de educação, na qual o educando é visto como um recipiente vazio que precisa ser preenchido pelo professor.

Os jovens e os adultos chegam para a alfabetização com uma visão de que vai para uma escola tradicional, mas quando percebe que a proposta da Educação Popular é diferente daquela idealizada, os conflitos começam a surgir, algumas vezes, sentem-se perdidos e ou confusos, mas ao mesmo tempo, sentem-se bem, por puder participar de um

grupo, no qual se tem a liberdade de falar sobre diversos assuntos da vida, onde existe um vínculo entre as pessoas, como afirma uma alfabetizanda, abaixo:

*Eu vindo pra cá, eu venho pra me distrair também, porque eu não tenho ninguém, eu sou muito sozinha, não tenho família aqui. Depois que eu trabalho, não tenho lugar... Aqui eu me sinto bem, já sou meio deprimida e quando eu tenho um pouco de pessoas para conversar, ficar junto, trabalhar junto um assunto, discutir, eu gosto... Eu acho melhor... A gente fala, dá risada, é diferente. Os lugares que a gente vai você não tem liberdade pra falar, e aqui tem. Você fala o que sente! A gente conversa bastante tem amizade (Depoimentos de alfabetizanda, 2008).*

Portanto, ao vir participar de um grupo de Educação Popular, os jovens e os adultos encontram uma educação mais democrática, que segundo Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é mais adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, pois consideram os interesses e motivações de todos os alunos e garante a todos as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Encontram uma educação, onde se valoriza a participação de todos, onde sua pessoa tem valor, e o que tem a dizer é importante. Os conteúdos não são tratados de forma mecânica, visando apenas a memorização, mas busca-se a compreensão através dos debates e das relações que se estabelecem entre educador/educando, educando/educador, educando/conhecimento/realidade. Assim, a forma como é acolhido no grupo é muito importante, visto que essa relação humana, passa a ser uma motivação a mais para novas aprendizagens. As mudanças ocorrem de várias formas, interferindo na forma como os jovens e os adultos se vêm, resgatando neles capacidades adormecidas.

Através da prática da discussão, do debate, da troca, os jovens e os adultos percebem que possuem saberes, que conhecem coisas, que outros não conhecem, mas que conhecer, percebe que este conhecimento é valorizado pelo grupo, e assim que tem algo para contribuir. Falando da vida, o educando vai fazendo história, vai resgatando sua própria história de vida pessoal e apropriando-se da história da humanidade, tomando consciência de suas conquistas, que não possui fim, mas que é um processo que

desenvolverá por toda vida. Para isto é necessário que falem sobre a vida, que contêm histórias, comentem sobre fatos, posicionem-se, questionem, dialoguem. É através da participação oral que os jovens e os adultos vão adquirindo uma maior confiança em si mesmo, desenvolvendo habilidades que contribuirão na capacidade de argumentação, defesa de suas idéias, vão se transformando em novos cidadãos, tornando-se mais seguros para enfrentar o mundo letrado do século XXI.

É neste emaranhado de relações, que o educando passa a mudar a visão que tinha sobre educação tradicional, vendo-a agora, como um espaço onde se aprende além dos conhecimentos tidos como escolares, pois neste grupo se aprende sobre a vida. Percebem o grupo como um espaço que é seu, onde, além de estudar, pode descansar a cabeça, dar risada, sendo quem realmente é. Os problemas do cotidiano ganham uma trégua, é o momento em que os jovens e os adultos se distanciam de suas rotinas, ganhando forças para retorná-los aos seus dia-a-dia.

*Antes de começar a estudar aqui, eu não saía de casa. Era só de casa pro serviço, não conversava com mais ninguém, nem os vizinhos eu conhecia, tinha dia que eu estava num nervo com vontade só de chorar e quando eu conversava com uma pessoa de fora ele parece que ia embora. Em casa eu era nervosa, falava as coisas, respondia. Depois que eu vim para o grupo, eu me distraio, to mais calma, conversando com uma pessoa de fora já melhora (Depoimentos de Alfabetizando, 2008).*

Na troca com o outro, o alfabetizando percebe o quanto sua experiência de vida se parece com a dos colegas, a partilha próxima, cria vínculos que ultrapassam os limites do cognitivo. Assim, percebemos que os educandos do Projeto Brasil Alfabetizado que estudam na comunidade São Francisco da cidade de Palmeira dos Índios, passam a olhar o mundo, a vida e as coisas de forma diferente e mesmo sem uma transformação econômica direta, os jovens e os adultos conseguem visualizar mudanças nas suas vidas, pois, percebem que, ser alfabetizado, não é somente decifrar palavras, mas é descobrir e ler toda uma realidade de vida, aprender a pensar, confrontar idéias, partilhar experiências, abria a sua mente a novos horizontes. É um caminho de libertação que nos habilita a participar de maneira mais plena e responsável da construção e transformação de nossa sociedade e de

nosso mundo através de uma prática problematizadora realizada em consonância da Pedagogia de Paulo Freire.

## **AS DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE PAULO FREIRE E MATTHEW LIMPAN**

Paulo Freire conheceu Matthew Lipman numa das vezes que o filósofo pragmatista veio ao Brasil divulgar o seu Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes. Na ocasião, Paulo Freire teria declarado ver semelhanças nos seus projetos educacionais. No Método de Paulo Freire, os “Círculos de Investigação Temática” substitui a idéia da sala de aula convencional, visando à alfabetização de adultos; no Programa de Matthew Lipman, a “Comunidade de Investigação” também é apresentada como uma forma de substituição da sala de aula convencional, objetivando uma solidariedade social, entre as crianças, os adolescentes e a melhoria de suas educação.

Há, certamente, uma igualdade na ênfase que Paulo Freire e Matthew Lipman dão a certas palavras nos seus Programas, e “diálogo” é uma das mais importantes delas. Outras palavras muito significativas para os dois educadores são: educação tradicional, conteúdos, Círculos de Investigação Temática, Comunidade de Investigação, pensamento crítico, curiosidade e criatividade, dentre outras. Além dessas palavras compartilhadas, podemos dizer que tanto Paulo Freire quanto Matthew Lipman compartilham uma visão crítica da educação formulada, o que Paulo Freire denomina de “educação bancária” e Matthew Lipman de “educação tradicional”. Entre os dois educadores, há alguns pontos em comum nessa crítica, como a verticalidade da relação professor-aluno; a falta de sentido, tanto para o professor quanto para o aluno, do processo de ensino-aprendizagem; a necessidade da investigação problematizadora na sala de aula. Contudo, nos parece que as semelhanças dos Programas de Paulo Freire e de Matthew Lipman, respectivamente, têm limites muito precisos. Em educação e na Filosofia, as mesmas palavras ocultam muitas vezes desacordos profundos na forma como são entendidas. Portanto, não se trata apenas de concordar em palavras. Trata-se de compreender o que elas significam e o sentido que elas têm em cada contexto. Vejamos, pois, algumas palavras e alguns dos aspectos em que isso se evidencia.

## A concepção de diálogo do Método de Paulo Freire e do Programa de Matthew Lipman

No Brasil, alguns estudiosos da Filosofia Pragmatista procuram destacar semelhanças entre as propostas educacionais de Paulo Freire e de Matthew Lipman, ocupando um espaço importante nessa comparação à idéia de diálogo. É assim que pensa também Silveira (2003, p. 61), quando diz que *“foram os discípulos do pensador norte-americano que se encarregaram de estabelecer os pontos de convergências que supõem existir entre a proposta de seu mestre e a pedagogia de Paulo Freire”*. Certamente, há algumas semelhanças em seus projetos educacionais e, para ambos, o diálogo é o sustentáculo epistemológico do processo educacional. Porém, o diálogo a que Paulo Freire se refere tem por objetivo primordial provocar a problematização e a reflexão crítica dos educandos (os oprimidos) sobre a realidade social de opressão a que estão submetidos, visando a favorecer o seu engajamento efetivo numa prática transformadora dessa realidade. Para Freire (1992a, p. 91), a palavra proferida no diálogo, *“para ser autêntica, deve contemplar essas duas dimensões indissociáveis: a reflexão e a ação, tornando-se práxis revolucionária e criadora”*. Não se trata, portanto, de um mero jogo divertido em nível puramente intelectual, como muitas vezes parece ocorrer com as discussões efetuadas, como ficou demonstrado, na experiência com meninos e meninas de rua, da cidade de Palmeira dos Índios, quando aplicamos a novela filosófica, *A descoberta de Ari dos Telles*.

O diálogo a que Matthew Lipman se refere na sua novela é o “diálogo filosófico”, isto é, aquele que é impulsionado por um espírito de investigação e guiado por *“considerações lógicas e filosóficas, no qual os participantes percebem a necessidade de serem racionais em vez de controversos, tornando-se, assim, auto-críticos e responsáveis”* (LIPMAN, 1990, p. 150). A sua importância fundamenta-se, sobretudo, na tese de que o aprimoramento da linguagem é condição para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao *“pensar bem, ao pensar de ordem superior, que consiste, em última instância, em pensar logicamente, coerentemente”* (LIPMAN, 1995, pp. 46 e 52). Daí a defesa de uma metodologia centrada no diálogo, como é o caso da “Comunidade de Investigação”.

Aqui surge o primeiro problema do Programa de Matthew Lipman com relação à Pedagogia de Paulo Freire. Se o objetivo do diálogo do Programa de Matthew Lipman é o aprimoramento do pensar lógico dos educandos, não há qualquer preocupação em inseri-lo no contexto da relação opressor-oprimido, ou seja, nas condições sociais objetivas em que se encontram os sujeitos que dele participam e, menos ainda, qualquer interação em fazer dele um instrumento de tomada de consciência acerca dessas condições e de luta pela transformação. Trata-se, fundamentalmente, de um diálogo no qual o que interessa, em primeiro lugar, é a sua adequação e a do pensamento que nele se expressa às regras da Lógica.

Convém lembrar também que, para Matthew Lipman, o diálogo cumpre ainda o objetivo de motivar a participação das crianças e dos adolescentes nas sessões de Filosofia Pragmatista para que elas, a fim de facilitar a internalização dos valores e comportamentos que se deseja que as crianças e os adolescentes assumam como seus (LIPMAN, 1990, pp. 76-77). Esta atitude do Programa de Matthew Lipman, porém, não parece estar de acordo com o que pensa Paulo Freire na sua concepção pedagógica, já que, para este, o diálogo, sendo encontro de homem que pronunciam o mundo e um ato de criação, não pode ser utilizado como um manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. Para Freire (1992a, p. 93), *“a conquista a que o diálogo deve almejar é, isto sim, a do mundo pelos sujeitos dialógicos com vistas à sua libertação”*. A conquista do outro, por sua vez, é característica do antidiálogo e da opressão, e pode ser alcançada por vários meios, desde os mais repressivos até os mais sutis.

E, esta possibilidade, parece não acontecer no Programa de Matthew Lipman, em que, por vezes, o diálogo acaba sendo esse “manhoso instrumento” de conquista a que Paulo Freire se refere acima e um meio de fazer com que as crianças e os adolescentes reais hospedam dentro de si os modelos de comportamento moral e social que assimilam das crianças e dos adolescentes fictícias das novelas filosóficas e das experiências que vivem na “Comunidade de Investigação”.

Portanto, os alunos, em todos os níveis de educação, inclusive, na Educação Popular, que só aprendem pelos resultados de alguma investigação, não são investigadores. Podem ser considerados estudantes instruídos. Isso aponta para um propósito de educação dialógica e para um crescimento do pensamento filosófico: todo aluno deve tornar-se e

continuar a ser um investigador. Como conseguir isso na Educação Popular? Para Paulo Freire, isto se consegue pelo diálogo investigativo e filosófico, pois a Filosofia é investigação conceitual, é um tipo de investigação na sua forma mais pura e essencial.

Querer que, em sala de aula, surja, uma “Comunidade de Investigação” movida pelo diálogo investigativo é buscar uma ação realizada pelos alunos, com a coordenação do professor, em que ambos estejam envolvidos numa busca conjunta de construção de respostas às questões que são levantadas pelo grupo. Portanto, as bases apontadas são investigação e o diálogo, quer dizer, a partir disso, determinado tipo de conversa passa a ser filosófica.

O que significa um diálogo filosófico? Uma conversa com uma ordenação a respeito de um conteúdo, ou seja, um tema, com a intenção de produzir idéias claras e verdadeiras a respeito de tema, tanto para si como para os outros que estão participando do diálogo. Neste aspecto, vale o que Paulo Freire, em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1994), apresenta, fazendo distinção entre diálogo e polêmica. Diz o autor que, na polêmica, há uma discussão com os outros para convencê-los das idéias; no diálogo, há uma conversa organizada e examinada com os outros, ao se referir sobre o pensamento, sobre o que os outros pensam sobre um assunto e também sobre as razões de cada um para pensar assim. Portanto, no diálogo filosófico investigativo, deve-se levar em conta todos e estar disposto a modificar ou complementar as posições levantadas, caso os argumentos (razões) indicarem.

Ao conseguir fazer numa “Comunidade de Investigação”, uma educação dialógica e colocar as questões filosóficas em discussão, busca-se corrigir, aprimorar ou produzir novas respostas às questões, sem se perder em ceticismos que indicam muito pouco ou em relativismo que indicam pobremente respostas, devido às suas características particulares. Fazer uma investigação dialógica e filosófica é ter um estilo e uma prática envolvidos na e com a construção de significações humanas, mesmo que constantemente tenham de ser refeitas. Lipman (1990, p. 34), reforça essa idéia de Paulo Freire, quando afirma:

*A justificativa mais ampla apóia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala-de-aula como um modelo heurístico.*

Trata-se aqui de um modelo heurístico e não erístico. No caso de ser heurístico, quer significar pesquisa ou investigação, já o modelo erístico refere-se à “arte de batalhar com as palavras, isto é, de vencer nas discussões”. Enfim, a ação de ensinar Filosofia Pragmatista para crianças e os adolescentes na Educação Popular não se reduz a um treinamento especulativo diletante e assistemático, mas sim na preparação de situações para a aquisição da consciência e verbalidade investigativa, própria da cultura formal.

Portanto, embora tanto Paulo Freire quanto Matthew Lipman preconizem a importância do diálogo em suas Pedagogias, temos aqui uma primeira incompatibilidade entre eles: partem de concepções e objetivos bastante diversos e mesmo antagônicos entre si.

### **As críticas que fazem Paulo Freire e Matthew Lipman a educação tradicional**

Além da palavra “diálogo”, como vimos, podemos dizer que tanto Paulo Freire quanto Matthew Lipman compartilham uma visão crítica da educação existente hoje, no Brasil, o que o primeiro denomina de “educação bancária” e o segundo, de “educação tradicional”. Entre os dois pensadores, há alguns pontos em comum nessa crítica, porém, Paulo Freire ao criticar a educação tradicional, faz questão de frisar o fato de que, por ocultar, legitimar e reproduzir as relações de dominação e opressão, ela serve aos interesses da classe dominante. A essa Pedagogia do opressor ele opõe sua Pedagogia do oprimido, que pretende estar a serviço da transformação da realidade e da superação das relações de opressão. Assume, portanto, uma perspectiva claramente classista optando abertamente por uma classe social determinada, justamente a classe antagônica àquela pela qual opta o seu colega pragmatista.

Ao criticar a educação tradicional, Matthew Lipman está preocupado com o fato de que essa educação não desenvolve satisfatoriamente a racionalidade dos educandos, favorecendo, assim, que adquiram valores e condutas “irracionais” e socialmente inaceitáveis. Seu objetivo último é, portanto, modelar o pensamento e o comportamento dos educandos para que aprendam a preferir a “civilização” ao “barbarismo”, isto é, para que aprendam a aceitar as regras institucionais da sociedade em que vivem, tornando-se, assim, socialmente integrados e adaptados (LIPMAN, 1990, p. 76).

Como dizem os pesquisadores consultados, há, sem dúvida, nessa posição de Matthew Lipman, um forte componente político-ideológico conservador que, na verdade, expressa o ponto de vista de uma classe social determinada, embora em nenhum momento ele se preocupe em explicitá-lo. Pelo contrário, prefere adotar um discurso universalista e conciliador que acaba por dissimular esse seu comportamento de classe. Universalista por considerar que a racionalidade das instituições sociais, como por exemplo: as leis, os códigos de conduta moral, as regras da diplomacia etc., não tem relação com ideologias conflitantes, pois representa, segundo Lipman (op. cit., p. 68), “*as bases da civilização, devendo, portanto, ser internalizada por todos os indivíduos como forma de exercício da cidadania*”. Conciliador porque, se não chega a negar abertamente a existência dos antagonismos de classe, isto é, dos gelados grupos sociais em posições antagônicas, sugere que os mesmos sejam solucionados mediante a conversação e o diálogo, como se toda a sociedade pudesse ser convertida numa grande “Comunidade de Investigação”.

Eis, portanto, uma segunda incompatibilidade entre Paulo Freire e Matthew Lipman: o compromisso político, o ponto de vista de classe a partir do qual cada um constrói, ha seu tempo, sua crítica à educação tradicional.

### **O conteúdo programático do Método de Paulo Freire e do Programa de Matthew Lipman**

No Método de Paulo Freire não existe material pronto, previamente elaborado, pois, um dos pressupostos que Freire (1992a, p. 79) se baseia é a idéia de que “*ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. Assim, para este educador, numa educação que se pretenda verdadeira prática de liberdade, o diálogo educador-educando tem que ter início antes mesmo do encontro entre eles numa situação propriamente pedagógica, ou seja, no momento em que o educador se pergunta a respeito dos assuntos (do conteúdo programático) sobre os quais irá dialogar com os educandos (FREIRE, op. cit., p. 98). Esse diálogo inicial acontece já no processo de levantamento do universo vocabular dos educandos, do qual emergiram os temas geradores, ou temas significativos, que serão a base para a construção do conteúdo programático da educação (BRANDÃO, 1983, pp. 24-

25). Desse modo, educador e educando fazem-se desde o início, sujeitos do processo de determinação desse conteúdo programático que iram trabalhar.

No Programa de Matthew Lipman, há um conteúdo programático predeterminado, fixo, que está contido nas falas dos personagens das novelas filosóficas e cuja leitura permite suscitar as questões dentre as quais as crianças e os adolescentes poderão fazer as suas escolhas. Somente depois dessa leitura preliminar é que tem início o processo de seleção dos temas das discussões. A rigor, portanto, as crianças e os adolescentes não atuam, de fato, como sujeitos no processo dessa seleção, pelo menos não plenamente e em todas as suas etapas, e nem os professores, visto que estes não têm qualquer participação na produção do material didático (novelas filosóficas e manual de instrução dos professores), que lhes chega às mãos pronto para ser usado. Isso significa que, na realidade, é o material didático, ou, em última instância, o especialista que alaborou é quem dá a palavra e o tema da discussão que acontece na “Comunidade de Investigação”.

Na concepção de Paulo Freire, como vimos, a escolha dos conteúdos programáticos não pode ser feita aprioristicamente pelo educador-especialista, como acontece no Programa de Matthew Lipman. Assim, Paulo Freire dificilmente aceitaria manuais de instrução para professores e novelas filosóficas para crianças e os adolescentes que funcionassem como “modelos”, uma vez que universalizam um contexto particular e colocariam o professor numa posição que inviabilizaria sua função libertadora, de si mesmo e dos alunos. Para Paulo Freire, o próprio professor deveria ser, talvez, quem participasse da elaboração do material que trabalharia com seus alunos. Mesmo que compartilhassem a idéia de que o professor não deve ocupar o lugar daqueles que “sabe” na sala de aula, mas de quem facilita o processo de aprendizagem dos alunos e dele mesmo, certamente não aceitaria o caráter neutro definido por Matthew Lipman para o professor no processo de pesquisa na sala de aula. Mais ainda, para Paulo Freire é condição de um educador progressista reconhecer o caráter ideológico da educação dominante e lutar pelos legítimos interesses humanos, quais sejam: um mundo mais justo onde reine a “ética da solidariedade” acima da “ética de mercado”.

Diante do que foi dito, observamos que, também no que concerne ao conteúdo programático, há uma grande distância entre os pontos de vista e a prática de Paulo Freire e a de Matthew Lipman.

## **Os “Círculos de Investigação Temática” e a “Comunidade de Investigação”**

Como vimos, os “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire substitui a idéia da sala de aula convencional. Nestas salas, não há mais o educador que ensina e os educandos que aprendem, mas uma relação dialógica e horizontal por meio da qual todos aprendem, ensinam e crescem coletivamente. É o momento em que, após o levantamento preliminar das palavras e dos temas geradores, os participantes debatem entre si, problematizando esses temas, com o máximo de liberdade e sob a coordenação do educador.

Assim, o objetivo dos “Círculos de Investigação Temática” não é treinar os seus participantes na prática do diálogo a fim de capacitá-los para conviver em harmonia, independentemente de sua condição social, como parece ocorrer com a “Comunidade de Investigação” do Programa de Matthew Lipman. Muito pelo contrário, o que se espera é que problematizem essa condição para que possam compreendê-la criticamente e, desse modo, agir mais eficazmente em prol de sua transformação. Não há, portanto, nos “Círculos de Investigação Temática”, nenhuma pretensão conciliadora por parte de Paulo Freire, e sim uma clara opção em favor dos interesses de uma classe determinada: a classe dos oprimidos. Exatamente o oposto do que acontece na “Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman.

A “Comunidade de Investigação” é também apresentada como uma forma de substituição da sala de aula convencional. Nela, as crianças e adolescentes são dispostas em círculos e, sob a orientação do professor, discutem com liberdade os temas que julgam mais interessantes e que foram extraídos da leitura da novela filosófica que esta sendo trabalhada. Porém, as semelhanças entre os “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire e a “Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman, param aqui, como se pode inferir de tudo o que foi exposto até o momento, especialmente no que se refere às diferenças entre os dois educadores e quanto aos procedimentos para a escolha do conteúdo programático desse diálogo. Mas podemos detectar ainda uma outra diferença substancial entre as duas propostas metodológicas, que é de natureza política.

Na “Comunidade de Investigação”, Matthew Lipman pretende que as crianças e adolescentes aprendam as vantagens da conversação e do diálogo em relação aos gelados grupos sociais em posições antagônicas, dos quais só se pode esperar um bombardeio recíproco de argumentos. Na verdade, ela funciona como uma espécie de paradigma de uma convivência democrática ideal, oferecendo aos alunos uma amostra de seus benefícios (LIPMAN, 1990, p. 61). Percebemos assim que, do ponto de vista político, a metodologia da “Comunidade de Investigação” possui uma clara intenção conciliatória sugerindo, até mesmo, a possibilidade do diálogo entre grupos sociais antagônicos.

Paulo Freire, no entanto, considera que esse é o discurso típico dos opressores que, por não poderem negar a existência das classes e dos conflitos entre elas, vêm-se forçados a afirmar a possibilidade, e mesmo a necessidade, de que haja compreensão e harmonia entre os que exploram e oprimem e os que são explorados e oprimidos. Para Freire (1992a, p. 168), no entanto, “*essa harmonia é impossível, devido ao próprio antagonismo indissolúvel que existe entre as classes*”. A rigor, na concepção de Paulo Freire, só pode haver harmonia dos opressores consigo mesmos, no seu empenho para fazer prevalecer seus interesses particulares e, no outro extremo, entre os oprimidos, na sua busca coletiva e solidária da libertação. A idéia de pacto entre as elites e as massas é, para Paulo Freire, mais uma entre as inúmeras formas de manipulação destas pelas primeiras. Esses supostos pactos podem dar a impressão de que há diálogo entre elas, o que é impossível, visto que o verdadeiro objetivo das elites é e sempre foram à permanência da relação de dominação na qual não pode haver diálogo autêntico.

Essa diferença entre os “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire e a “Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman é bastante elucidativa do enorme distanciamento que há entre os dois educadores no que concerne ao posicionamento da metodologia e, conseqüentemente, aos objetivos que cada um deles atribui à educação.

## A atuação do professor no Método de Paulo Freire e no Programa de Matthew Lipman

Com relação à atuação do professor, é verdade que há semelhança, na forma como Paulo Freire e Matthew Lipman, concebem o papel deste profissional nos seus projetos educacionais. Em ambos os projetos, o professor deixa de ser autoridade do saber e passa a exercer a função de facilitador do trabalho pedagógico. Não podemos esquecer, também, que há uma diferença fundamental: no Método de Paulo Freire, o educador e educando são sujeitos do processo educativo em todas as suas fases, desde a sua concepção e planejamento até as discussões nos “Círculos de Investigação Temática”, passando pela definição dos temas (conteúdos programáticos) a serem discutidos e pela confecção do material didático considerado mais adequado à realidade dos educandos e aos objetivos do trabalho.

E, porque são sujeitos durante todo o tempo, na concepção de Brandão (1983, p. 14), *“o produto de sua elaboração não é tomado como pronto, acabado, fixo, imutável, mas, ao contrário, como algo vivo que se faz e refaz enquanto se usa”*. O conteúdo citado por Carlos Rodrigues Brandão não acontece no Programa Matthew Lipman, onde o “trabalho” do professor é reduzido à sua dimensão prática, deixando de lado a sua teoria. Desse modo o professor tem a ilusão de que age na atuação do especialista da Filosofia Pragmatista que escreveu a novela filosófica, tornando-se, assim, manipulador, alienado, como diz Freire (1992a, pp. 145-146), quando afirma: *“Nessa situação, a palavra do especialista é imposta aos não-especialistas, transformando-se em palavra falsa e de caráter dominador”*. Uma práxis educativa verdadeiramente libertadora jamais poderia autorizar essa dicotomia entre teoria e prática que, na realidade, é característica necessária das relações de dominação.

No Programa de Matthew Lipman, o professor não participa como sujeito da concepção, do planejamento e da elaboração da proposta que deverá executar em sala de aula, tampouco da confecção do material didático a ser utilizado. Sua missão é apenas e tão-somente executar, da melhor maneira possível, as tarefas que lhe forem atribuídas e para as quais foi treinado, sendo, ainda, controlado pelos manuais de instruções e pelo acompanhamento por monitores, que são os filósofos profissionais. É nesse sentido que o

Programa de Matthew Lipman, na concepção de Paulo Freire, o transforma o professor num trabalhador alienado.

Pelo que dissemos, até agora, ficou claro que existem divergências e convergências entre a Pedagogia de Paulo Freire e o Programa de Matthew Lipman. Resta, porém, uma pergunta: se as Pedagogias destes educadores são incompatíveis, e até opostas, como é possível defender a tese, segundo a qual, a Filosofia Pragmatista, aqui representada pelo Programa de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman aproxima-se da Educação Popular e pode ajudar os meninos e meninas de rua a conquistarem suas cidadanias. Diante deste fato, podemos argumentar duas possibilidades de explicação que não se excluem:

- 1) A partir destas afirmações, podemos dizer que existem, certamente, igualdades significativas entre as propostas educacionais de Paulo Freire e Matthew Lipman. Essas igualdades, porém, não devem impedir o reconhecimento de importantes diferenças teóricas, metodológicas e práticas, advindas, basicamente, de uma diferente leitura da realidade contemporânea, da função e do papel da Educação Popular, a partir de pressupostos ideológicos e filosóficos encontrados. Isto, porém, não significa dizer que a Filosofia Pragmatista não pode ser trabalhada na Educação Popular;
- 2) Para que a Filosofia Pragmatista possa ser trabalhada na Educação Popular, com sucesso, teremos que criarmos, a partir do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, material pedagógico-filosófico na perspectiva no Método de Paulo Freire;
- 3) Assim, é possível que as propostas educacionais de Paulo Freire e Matthew Lipman se aproxime e se complementem.

É, pois, a partir do Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes, que várias iniciativas estão acontecendo em diversos lugares do nosso país. O próprio Matthew Lipman – quando esteve no Brasil para participar do “I Encontro Nacional de

Educação para o Pensar”, que ocorreu em Florianópolis, em Santa Catarina, em julho de 1994, realizado pelo então “Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau”, hoje, “Centro de Filosofia Educação para o Pensar”, em sua palestra de abertura – disse que seu Programa de Filosofia estava aí para ser trabalhado nas escolas, com crianças e adolescentes brasileiras, que era um caminho com seus acertos e falhas e que precisávamos pensar em materiais condizentes com a realidade da nossa escola.

Conforme consta na fita de vídeo oficial do encontro, realizado no dia 18 de julho de 1994, declarou Matthew Lipman: “*Vocês precisam criar materiais para o trabalho de filosofia dentro da realidade em que vocês se encontram*”. Assim, o fizemos. Criamos materiais pedagógico-filosóficos para serem trabalhados na nossa realidade e, depois, fizemos experiências na FUNDANOR, da cidade de Palmeira dos Índios, com o objetivo de comprovar ou não a nossa hipótese de pesquisa: a Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular.

## CONSIDERAÇÕES

A construção de uma prática filosófica pragmatista possível para as camadas populares é o desafio com que se defrontam, nos seus dia-a-dia, os filósofos e educadores comprometidos com a superação das desigualdades sociais e das injustiças. Não se trata apenas de reverter os altos índices de evasão e repetência, que caracterizam o sistema educacional, mas de construir um Programa de Filosofia Pragmatista que possa ser trabalhado na Educação Popular que garanta aos filhos dos trabalhadores o acesso a conhecimento básico de Filosofia. Portanto, a prática pedagógica filosófica Pragmatista com enfoque no diálogo, criada na perspectiva da Educação Popular pode resultar a qualidade deste nível de ensino. É esse enfoque do diálogo que trará à tona uma verdade, difundida nas grandes cidades: são os meninos e meninas de rua que fazem a história, mas sob as condições que herdou não que escolheram.

Assim, ao longo desta pesquisa, discutimos a necessidade de criarmos uma prática pedagógica filosófica pragmatista isenta dos vícios encontrados no Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman, que conduza à superação da fragmentação do conhecimento filosófico para ser trabalhada na Educação Popular em favor da visão de conjunto da realidade, que produza nos meninos e meninas de rua a consciência de suas próprias existências. Foi um trabalho que procurou conscientizar os educadores para a prática da pedagogia do diálogo, voltada para formar cidadãos que realmente saibam se posicionar no mundo. E o que é preciso fazer para mudar essa situação? Indagações desse tipo têm sido feitas por filósofos pragmatistas e educadores

populares preocupados com a necessidade de mudança na prática pedagógica, para melhoria de vida destas crianças e adolescentes marginalizados pela nossa sociedade.

Diante deste posicionamento, entendemos que a Filosofia Pragmatista, para ser trabalhada com sucesso na Educação Popular, deve mudar, pois ao analisarmos os pontos de convergências e divergências que supunham existir entre o Programa de Matthew Lipman e a Pedagogia de Paulo Freire destacamos, por exemplo, a importância capital que ambos conferem ao diálogo no processo pedagógico. Como foi visto, enquanto Matthew Lipman propõe uma educação filosófica na forma de “Comunidade de Investigação”, cuja “alma” ou “essência” é o diálogo, Paulo Freire fala de uma “educação dialógica” que, superando pelo diálogo, a contradição, educador-educando, estabeleça entre eles, uma autêntica comunicação. Assim, através do diálogo, tanto na Pedagogia de Paulo Freire quanto no Programa de Matthew Lipman, o que ocorre não é uma transferência de saber do professor para os alunos, mas uma “construção compartilhada de conhecimentos”, uma vez que Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular.

A Filosofia Pragmatista com este novo viés, fundada no pensamento pedagógico dialético do Método de Paulo Freire, para ser trabalhada na Educação Popular, afronta à questão da formação dos meninos e meninas de rua como uma tarefa social. Ao contrário, o compromisso da educação tradicional é com a formação das crianças e adolescentes individual, a formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma “ordem social” em que predominam os interesses da burguesia. Não centra no “educando” ou no “educador” a ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem trabalhador que são suas condições reais de vida na sociedade, que, segundo Marx (1978, p. 229), são suas “*múltiplas determinações*”. Para a Filosofia Pragmatista na Educação Popular, a questão central da educação é o homem enquanto ser político, a libertação histórica e concreta do homem contemporâneo.

Hoje, mais do que na época de Marx, a Filosofia Pragmatista na Educação Popular, opõe-se à concepção positivista, notadamente sob a sua forma funcionalista<sup>38</sup>. Para a

---

<sup>38</sup> À concepção positivista funcionalista tem suas origens em Augusto Comte (1798-1857). Porém, atualmente, ela se alimenta muito na Sociologia de Persons e Merton. Para estes autores, a sociedade é um organismo composto de partes que se interligam para um funcionamento harmonioso. Trata-se, portanto, de manter as partes funcionando normalmente, evitando todo conflito que vier pôr em risco o todo funcional. Dentro dessa concepção, a Educação tem como objetivo, dar um tratamento às disfunções do sistema, visando garantir a continuidade da ordem harmoniosa. Enfim, a Educação é uma prática de adaptação ao sistema.

Filosofia Pragmatista na Educação Popular, o questionamento e a problematização educacional dão origem ao filosofar e desencadeiam um processo que permite as crianças e adolescentes, que estudam nesse tipo de educação, superar a ingenuidade e o dogmatismo. Mas, nem por isso, a Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, se ajusta a uma perspectiva edificante e redentora da condição humana. Ela, tão somente, põe em contato com problemas e questões que podem despertar o educando para o filosofar. Filosofar este que para Kant (1991, p. 31), está a gênese da própria educação, pois o educar não pode consistir numa atividade de transmissão de conteúdos, antes sim, num processo de constituição de sentido que torna possível o pensamento. Mas sob que base se dá este filosofar? A resposta pode ser facilmente alcançada nas teses dos educadores Paulo Freire e Matthew Lipman, sobre o papel da dialogicidade. O diálogo, como fenômeno humano, para Freire (1978, pp. 78-79), “*é este encontro de homens, mediatizados pelo mundo*”. Ele é “*uma exigência existencial*”. Portanto, para estes dois educadores, através do diálogo pode-se estabelecer atividades educacionais que incidem no próprio filosofar. Assim, o diálogo se torna ponto central da atividade filosófica, pois “*não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro*” (FREIRE, op. cit., 82). Paulo Freire é enfático ao dizer que sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Portanto, é no diálogo que a Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular se apresenta como questionamento e como problema.

Assim, a figura filosófica de Sócrates representa bem esta situação. Com ela a Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular surge como diálogo. É interessante notar que junto a esta atitude questionadora aparece também a idéia de busca filosófica, a qual se coloca numa perspectiva pedagógica. Atualmente esta perspectiva socrática do ensino filosófico novamente é reivindicada enquanto uma possibilidade de se educar pragmaticamente na Educação Popular. É assim que pensa também, Lipman (1990, p. 150), quando diz que:

*O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal*

---

Verificar em GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 159.

*comunidade, as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiados por considerações lógicas e filosóficas. Os participantes descobrem em si mesmos a necessidade de serem racionais em vez de controversos. Neste processo, torna-se pensadores autocríticos e responsáveis.*

Esta característica dialógica da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, já presente nas obras de Paulo Freire, não só é responsável pelo questionamento filosófico, como também torna possível que este ato seja fonte de outras investigações. Este processo fundante da reflexividade individual é, ao mesmo tempo, fundante da sociabilidade, pois ele põe lado a lado “Educação Popular e Investigação Temática”, uma vez que para Freire (1992a, p. 102), ambas “*se tornam momentos de um mesmo processo*”. Assim, o questionamento filosófico serve como uma ponte entre as crianças, adolescentes e a sociedade, ele nos torna indivíduos e cidadãos, nos permite sair da condição humana particular e ingressar na condição humana genérica. No entanto, este diálogo radical não apresenta-se, espontaneamente, ao contrário, a espontaneidade somente tende a retardar o desenvolvimento crítico dos alunos. A quem cabe o papel de catalisador deste processo? Aqui surge a figura insubstituível do professor, uma vez que cabe a ele coordenar este processo dialógico que permitirá as crianças e adolescentes que estudam na Educação Popular um rigor no tratamento das questões, estimulando-os as perspicácias dos mesmos, com relação aos diferentes níveis das discussões e das problematizações, perspicácias estas, que serão de fundamental importância para posteriores temáticas a serem tratadas na vida prática. Assim, o professor, na Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, tem um papel pedagógico de extrema importância a desempenhar. Ele não cria cidadãos, tão somente conduz, juntamente com os educadores populares, as crianças, adolescentes e, por que não dizer, os adultos, a adquirir o seu estado de cidadania, a tornarem-se cidadãos.

É nessa linha de raciocínio, e acreditando no poder e na força do diálogo, que a Prática Pedagógica da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular pode levar aos meninos e meninas de rua, a esperança de conquistarem suas cidadanias. Trata-se de uma Educação Popular libertadora, que foi o sonho de Paulo Freire e continua sendo o sonho de Matthew Lipman. É um trabalho pedagógico onde o ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, no entendimento de Vasconcellos (1994, 82), depende “*da democratização da sociedade, de tal forma que não se precise mais usar a escola como*

*instância de seleção social*". Portanto, os filósofos e educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um novo projeto comum de Educação Popular nas camadas oprimidas da sociedade.

Por conseguinte, a Filosofia Pragmatista fundada na perspectiva da Educação Popular, deve ser uma Filosofia do diálogo, que sugere movimento, visão de conjunto. Não se trata de fazer discursos revolucionários, de brigas por questões mesquinhas, mas de posições antagônicas que se encontram objetivando produzir algo novo na Educação Popular. A Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular não aceita a reprodução, a conservação. Ela é contínua, renovadora e conflituosa. Porém, não é geradora de conflito barato que não leva a nada. É conflituosa no sentido de desafiar o poder do futuro, de ser transformadora. Trata-se de uma Filosofia que se origina na liberdade e conduz para liberdade. É uma Filosofia que, ao invés de dissimular a diversidade, faz com que ela emerge do encontro criador que leva à síntese à unidade. Supera a fragmentação do conhecimento em favor da visão de conjunto da realidade. Produz, enfim, nos meninos e meninas de rua, cidadãos livres, porque terão consciências de suas existências, que não é alienado e está em constante interação com o universo do saber, erudito e popular.

Diante deste fato, temos, portanto, que reconhecer: os analfabetos que estão na Educação Popular são alunos que não dominam a leitura compreensiva e crítica de textos simples. Não assimilam as idéias expostas nos textos e, portanto, não sabem também julgá-las, questioná-las, aceitá-las como verdades, como foi visto na quarta experiência: O Programa Brasil Alfabetizado trabalhado no Município de Palmeira dos Índios. Assim, julgamos que este dado é básico, para que se compreenda a necessidade de serem adotadas medidas que desenvolvam a capacidade de reflexão. E sem reflexão crítica, os alunos que estudam, tanto na educação formal, como na Educação Popular não serão capazes de exercer a necessária auto-reflexão. Portanto, temos que começar este esforço com crianças e adolescentes.

Por que adotar esta tese que afirma que a Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular e pode ajudar os meninos e meninas de rua a conquistarem suas cidadanias? Diante das análises efetuadas ao longo dessa pesquisa, mostramos que nas perspectivas filosóficas e educacionais de Matthew Lipman e Paulo Freire, o papel do social sofre alterações qualitativas, no que diz respeito aos processos de desenvolvimento e

aprendizagem. Esses dois autores iniciaram suas obras mais ou menos na mesma época. Não obstante, constatamos divergências significativas entre suas pedagogias. Tais discrepâncias podem ser pensadas retomando-se alguns aspectos que, acreditamos, sejam fundamentais para a compreensão das mesmas, clarificando, paralelamente, os propósitos deste estudo, pois, uma reflexão que se revelou importantíssima e que fundamentou à experiência que realizamos com meninos e meninas de rua na perspectiva freireana.

Mas, por que se referir a Paulo Freire em uma pesquisa em que se busca justificar a necessidade de aproximar a Filosofia Pragmatista da Educação Popular, se a centralidade da fundamentação deste estudo está no Programa do filósofo estadunidense Matthew Lipman? Porque Paulo Freire tem uma amplitude filosófico-educacional muito mais ampla: sua pedagogia, consolidada em um método que pretende não apenas alfabetizar adultos, mas também conscientizá-los de sua condição de agentes formadores e transformadores do mundo, tem caráter político-existencial bem marcado no nordeste brasileiro.

Na verdade, Matthew Lipman e Paulo Freire são, ambos, produtos de contextos bem diferentes: o primeiro representante de um país central hegemônico em plano mundial e o segundo, aquele de um contexto histórico-social ocorrido na rebelde geração dos anos 1960 em um país periférico que se desenvolvia. Matthew Lipman quer desenvolver a capacidade de reflexão de crianças e adolescentes, através da Filosofia Pragmatista, mas não se dispõe a divisar um mundo novo. Paulo Freire pretende que o homem se reconheça como existencialmente pleno de significação e pronto a reconstruir um mundo que seus semelhantes têm construído. De tais diferenças, afirmam-se muitas outras conseqüências, uma delas é que, no Método de Paulo Freire, o material pedagógico é sempre formado a partir do contexto existencial dos alunos, no caso os adultos; emerge, portanto, diretamente da realidade física e social em que vivem. Era um método assim que buscávamos para fundamentar e criarmos um Programa Pragmatista de Filosofia que pudesse nos ajudar a defender a nossa tese com mais consistência, pois, na proposta original de Matthew Lipman, o material pedagógico, já vem pronto como produto do mercado e devem ser trabalhados com crianças e adolescentes da educação básica segundo instruções feitas a partir da situação norte-americana em que vive o filósofo pragmatista.

Mas, quando percebemos que, entre os dois educadores há uma aproximação, há pontos de contato importantes, aproveitarmos estes pontos na novela filosófica que

criamos: *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*. Diante deste fato, ficou mais fácil trabalhar a Filosofia Pragmatista na Educação Popular, pois fizemos uma junção das duas teorias educacionais. Isto aconteceu, quando estávamos estudando o livro do filósofo pragmatista estadunidense: *A Filosofia na sala de aula*. Nesta obra, percebemos que Matthew Lipman trabalhou com a tradução para o inglês do livro de Paulo Freire *A Pedagogia do oprimido*. Assim, muitas idéias, difundidas pelo educador brasileiro sobre a Educação Popular, foi aproveitada por Matthew Lipman, no seu Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes, como por exemplo: substituição do professor centralizador pelo professor-orientador, a adoção do diálogo e da prática da reflexão coletiva, o sentido comunitário das aulas, respeito às expressões dos alunos, a conversão dos conhecimentos teóricos da vida cotidiana. Entre essas e outras aproximações compartilhadas por ambos, outras também nos incentivarão a investigar os fundamentos teóricos entre os dois educadores, tais como: o diálogo, a crítica às relações verticais entre professores e alunos, a necessidade de investigação problematizadora em sala de aula, o pensamento crítico e, principalmente, a Lógica Dialética.

É por isso que o Método de Paulo Freire tem uma visão transformadora, enquanto que, o Método do Programa de Matthew Lipman, tem uma perspectiva reformista. No que se refere à visão transformadora, a principal colaboração que a Filosofia Pragmatista, aliada ao Método de Paulo Freire, pode oferecer a Educação Popular, é franquear às camadas dominadas, principalmente, aos meninos e meninas de rua, o acesso ao saber filosófico elaborado, a fim de que, apropriando-se dos instrumentos intelectuais e culturais que atualmente mantêm-se como privilégio dos dominantes, para que possa colocar-se em situação de maior igualdade perante eles e, por conseguinte, agir mais eficazmente em favor de sua própria libertação. Esse saber filosófico elaborado envolve, principalmente, o aprendizado da “expressão oral” e da “leitura”, enfim, dos conteúdos da Filosofia com seus conteúdos específicos (novelas filosóficas), nas diferentes etapas do processo de sua formação. Assim, os mesmos saberes filosóficos que servirão às camadas dominantes, por estarem comprometidas com as exigências da divisão social do trabalho, servem também às camadas dominadas, onde na Educação Popular é mais atuante, em sua luta por libertação, como instrumentos de desmascaramento das atuais relações sociais.

Em suma, para que a Filosofia Pragmatista aproxime-se da Educação Popular e possa realizar com sucesso sua dimensão transformadora, há que se dar prioridade a metodologia de Paulo Freire (Círculos de Investigação Temática), ou seja, seu Método de Alfabetização de adultos (evidentemente, o Método da “Comunidade de Investigação” do Programa de Matthew Lipman, também é de grande importância), subordinada a esse objetivo primeiro. Bloquear as camadas dominadas o acesso a esses conteúdos, ainda que com as melhores intenções e com base nos métodos e teorias pedagógicas mais sofisticadas é, na prática, favorecer a função de reprodução exercida na educação tradicional. Concebida desta maneira a relação entre a Filosofia Pragmatista e a educação tradicional, isto é, como uma relação na qual a Filosofia Pragmatista exerce uma função contraditória (reprodução/transformação), no interior das camadas populares, a resposta à pergunta sobre a aplicação ou não da Filosofia Pragmatista na Educação Popular, pode ser afirmativa.

Afirmativa, se o que se pretende fazer é conferir primazia aos procedimentos metodológicos (“Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman e “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire), onde, juntos, darão aos meninos e meninas de rua os conteúdos significativos da área específica da Filosofia Pragmatista e da Educação Popular que lhes permitam estarem mais bem aparelhados para compreender e intervir crítica e conscientemente na realidade em que vivem, em todas as suas dimensões (cultural, artística, econômica, social, política, ética, religiosa etc). Portanto, aproximar a Filosofia Pragmatista da Educação Popular é importante, pois, embora os temas da Filosofia sejam, muitas vezes, de circulação cotidiana, trata-se de um domínio de pensamento sistemático, coerente e de conjunto que não se confunde com as idéias que andam pelo ar, isto é, pelo contraditório e enganador senso comum. Faz-se necessário, assim, que a Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular seja desenvolvida como disciplina com objetivo e método próprios.

Sobre este aspecto, as experiências realizadas em Palmeira dos Índios, demonstraram várias feições: que as novelas filosóficas devam surgir da própria iniciativa dos orientadores das “Comunidades de Investigação”, com aquele sabor de atração nascida no próprio processo das aulas, ou serem extraídos da literatura infantil (desde que trabalhados a partir de uma perspectiva filosófica), que enriqueça a vivência e a experiência dos meninos e meninas de rua em sua cultura; que o aluno deve ter o professor como

orientador e as novelas filosóficas como mediação à formação de sua educação. Um outro aspecto fundamental demonstrado pelas experiências foi: os orientadores das aulas da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular devem ter certa preparação/formação específica no campo dos estudos filosóficos pragmatista e da Educação Popular: ou diretamente ou sob supervisão de um professor especializado.

Enfim, das quatro experiências realizadas, nesta pesquisa, podem ser extraídas as seguintes considerações:

- 1) Matthew Lipman tem razão ao estender a Filosofia Pragmatista para crianças e adolescentes. Este seu pioneirismo é significativo, só sendo comparado com a aplicação do Método de Paulo Freire na Educação Popular, para os trabalhadores marginalizados na década de 1960, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte;
- 2) No entanto, não se deve aceitar a proposta de Matthew Lipman como uma espécie de Bíblia sagrada que deve ser trabalhada de maneira tão heteronômica que se torne um ritual e, como tal, desprovido de sentido educativo. Como criar a autonomia dos meninos e meninas de rua através da heteronomia dos professores? O Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes de Matthew Lipman fez um esforço para tornar o aluno sujeito, mas contraditoriamente, será que não esqueceu de dotar o professor com a necessária independência e autonomia? A Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular implica um novo papel do professor e do aluno que se unam na busca do pensamento dialético crítico;
- 3) Os professores têm que ter uma formação cultural e filosófica já consolidada em seus fundamentos e se sentirem agentes ativos do processo educativo popular que desenvolvem e estarem cientes da especificidade e do porquê da proposta para poderem compreender a pertinência da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular;
- 4) Com este novo matiz, a Filosofia Pragmatista, tem o mérito de trazer um esforço consciente e ativo para a Educação Popular, mas não deve e não pode ser paralisada em regras fixas, deixando o professor sem sua necessária

independência e empenho pessoal. Neste sentido, a proposta de Paulo Freire trabalha em um plano mais aberto. A proposta original de Matthew Lipman tende a se movimentar dentro dos limites do *status quo*, enquanto a proposta de Paulo Freire ultrapassou estes limites.

Portanto, ao concluirmos esta pesquisa, amparados por argumentos válidos, reafirmamos a necessidade e conveniência de trabalhar a Filosofia Pragmatista na Educação Popular, uma vez que existe uma aproximação entre Matthew Lipman e Paulo Freire, pois, assim, poderemos ajudar aos meninos e meninas de rua a conquistarem suas cidadanias.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. (1976). *A Cultura Brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- ALVES, G. L. (1993). *O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836*. Ibitinga (SP): Humanidades.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (1989). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna.
- BALESTRERI, R. B., BARCELLOS, C. A. e FERREIRA, A. (Orgs.). (1992). *Educação e Cidadania: os direitos humanos no currículo escolar*. Porto Alegre: Editora Palotti.
- BRENT, J. (1993). *Charles Sanders Peirce: a Life*. Bloomington and Indianópolis: Indiana University Press.
- BENTHAM, J. (1984). *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*. Tradução de Luiz João Baraúna. 3º ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).
- BOSCHI, Maria de Fátima L. (1998). *Vygostsky: contribuições à pesquisa educacional*. Caderno de Psicologia. Belo Horizonte: PUC-MG, pp. 58-62.
- BRASIL (1997). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMNTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, SEMTE (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1984). *O que é Método Paulo Freire*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Educação Popular*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.

COSTA, L. A. (1956). *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

CUNHA, L. A. (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARTOLANO, Maria T. P. (1985). *Filosofia no 2ª Grau*. São Paulo: Editora Cortez.

CARVALHO, Bezerra. (1994). *Educador dará palestra no Brasil em julho*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mais, 01 de maio, p. 05.

DANIEL, Marie-France (2000). *A Filosofia e as Crianças*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria.

DEWY, John (1948). *Mi Credo Pedagógico*. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada.

\_\_\_\_\_. (1959a). *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

\_\_\_\_\_. (1959b). *Reconstrução em Filosofia*. Tradução de Antonio Pinto de carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

\_\_\_\_\_. (1971). *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

ENGELS, Friedrich (s/d). *Dialética da Natureza*. Tradução de J. B. S. Haldene. Rio de Janeiro: Editora Leitura.

FIGUEIEDO, Maria do Amparo Caetano de (2000). *Meninos e Meninas de rua no Brasil: uma análise histórica*. In: RODRIGUES, Luiz Dias e VASCONCELOS, Eymard Mourão (Orgs.). *Novas Configurações em Movimentos Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, pp. 155-179.

FREITAG, Bárbara (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes.

PAULO, Freire (1977a). *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Porto Alegre: Nova Crítica.

\_\_\_\_\_. (1977b). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1979a). *Conscientização, teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

\_\_\_\_\_. (1979b). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção Educação e Comunicação, volume 1).

\_\_\_\_\_. (1987). Notas extraídas da gravação de palestra, realizada no Teatro Deodoro, em Maceió.

\_\_\_\_\_. (1992a). *Pedagogia do oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1992b). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1994). *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HIRSCHBERGER, J. (1968). *História da Filosofia Contemporânea*. 2º ed. São Paulo: Herder.

HOBBSBAWM, E. (1996). *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ª ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

HESSEN, Johannes (1999). *Teoria do Conhecimento*. Tradução de João Virgílio Cuter. São Paulo: Martins Fontes.

JAMES, W. (1979). *O Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. (1967). *Desejo de acreditar*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Editora Lidador.

LIBÂNEO, José Carlos (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

LIPMAN, Matthew (1990). *A Filosofia vai à Escola*. 3º ed. Tradução de Maria E. B. Prestes. São Paulo: Summus Editorial.

\_\_\_\_\_. (1995a). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

\_\_\_\_\_. (1995b). *Pimpa*. 2ª ed. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura (Coleção Filosofia para Crianças).

\_\_\_\_\_. (1999). *Como nasceu Filosofia para Crianças*. Tradução de Jaime A. Clasen. In: COHEN, W. O. & WUENSCH, A. M. (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 21-27 (Coleção Filosofia na Escola, vol. 1).

\_\_\_\_\_. (2001). *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luiza Fernandes e Maria Alice Brzezinsky Prestes. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura (Coleção Filosofia para Crianças).

LEFEBVRE, Henri (1979). *Lógica Formal / Lógica Dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- LORIERI, M. A. (2002). *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora (Coleção Docência em Formação).
- GADOTTI, Moacyr e TORRES, Carlos Alberto (1992). *Estado e Educação Popular na América Latina*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Educação Popular – utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Editora Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1989) *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Concepção Dialética da Educação*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GHIRADELLI Jr., P. (2000a). *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Ática.
- KANT, Immanuel (1991). *Pedagogia*. Madrid: Ediciones Akal.
- KONDER, Leandro (1986). *O que é dialética*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- KOHAN, Walter Omar (2000). *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- MAGALHÃES, Daniel Alves, FARIAS, Jalon Nunes & FARIAS, Ana Alice de. (2006). *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular (novela filosófica)*. Palmeira dos Índios: UFAL (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Depoimentos de alunos, 2006.
- \_\_\_\_\_. Depoimentos de dirigentes da comunidade, 2007.
- \_\_\_\_\_. Depoimentos de alfabetizando, 2008.
- MARCONDES, Danilo (1997). *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- MARX, Carl (1978). *Contribuição para Crítica da Economia Política*. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. (1991a). *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_ e ENGELS, Friedrich (1991b). *Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Moraes.

MAYER, Sérgio (2003). *Filosofia com Jovens: em busca da amizade com sabedoria*. Petrópolis: Editora Vozes.

MELLO, Guiomar Namó de (1983). *Uma reflexão do atual momento educacional e político no Brasil*. São Paulo: Revista ANDE, n. 06.

MELO NETO, José Francisco (2004). *Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB (Coleção Extensão Popular).

\_\_\_\_\_. *Dialética: uma visão marxista*. In: MELO NETO, José Francisco (Org.). *Dialética*. João Pessoa: editora Universitária da UFPB, pp. 83-121.

\_\_\_\_\_. (1996). *Heráclito: um diálogo em movimento*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

MONTEIRO, João Paulo (1979). *A Filosofia e o ensino de Filosofia: tese e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia*. São Paulo: Convívio.

MORA, J. F. (1982). *Dicionário de Filosofia*. 4º ed. Madri: Alianza Editorial, vol. III.

MILL, J. S. (1984). *Sistema de lógica dedutiva e indutiva e outros textos*. 3º ed. Tradução de João Marcos Coelho. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os pensadores).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Brasil Alfabetizado*. Ações do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <<http://WWW.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>>. Acesso em 14 de junho de 2004.

NETTESHIP, P. (1987). *Dialética*. In: PEREIRA, M. H. da R. *Introdução de A República de Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. V-LIII.

NAGLE, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU.

NÓVOA, António (1995). *Os professores e suas histórias de vida*. Porto: Porto Editora.

PAIM, A. (1984). *História das idéias filosóficas no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Convívio.

PEIRCE, C. S. (1974). *Escritos Coligidos*. Tradução de Luís Henrique dos Santos. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

PALHANO, T. R. (2005). *A presença da Filosofia no ensino médio*. In: Revista Conceitos / Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: julho de 2005, pp. 56-60.

PILETTI, Nelson (1996). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Editora Ática.

- PLATÃO (1987). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLUTARCO (1996). *Fragmentos sobre a natureza*. In: *Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. Tradução de José Cavalcanti de Souza. São Paulo: Nova Cultural, pp. 87-101 (Col. Os Pensadores).
- RAZETO, Luis (1990). *Educación popular y desarrollo local*. In: VARGAS, Jorge Osório. *Educación de adultos y democracia*. Peru: Tarea, pp. 105-127.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al (1992). *Metodologia da Alfabetização: pesquisa em educação de jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDI.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. (1993). *História da educação brasileira: organização escolar*. 13ª ed. Campinas: Editora Autores Associados.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa-Ação: princípios e métodos (org.)*. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Participativa e Pesquisa Ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa*. João Pessoa: PPGE/Editora Universitária, pp. 175-192.
- ROMANELLI, O. de O. (1998). *História da educação no Brasil*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes.
- RORTY, R. (1999). *Para Realizar a América: O Pensamento de Esquerda no Século XX na América*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr., Alberto Tosi Rodrigues e Leoni Henning. Rio de Janeiro: DP&A.
- SAVIANI, Dermeval (1987). *A Filosofia na Formação do Educador*. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, pp. 17-30.
- SCIACCA, M. F. (1967). *História da Filosofia*. 3ª ed. Tradução de Luís Washington Vita. São Paulo: Mestre Jou, vol. III.
- SILVEIRA, R. J. T. (1991). *Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Campinas: Unicamp, 181p. (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação – Unicamp).
- \_\_\_\_\_. (2003). *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças: três polêmicas*. Campinas: Editora Autores Associados.
- SOUZA, Sônia Maria Ribeiro. (1992). *“Por que Filosofia?” Uma abordagem histórico-didático do ensino de Filosofia no 2ª Grau*. São Paulo: USP, 116p. (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação – USP).

SEVERINO, A. J. (1998). *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. Revisada. São Paulo: Cortez.

THONNARD, A. A. (1968). *Compêndio de História da Filosofia*. São Paulo: Herder, vol. II.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez (1986). *Filosofia da Práxis*. 3ª ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

VARGAS, Jorge Osório (1990). *Educación de Adultos y democracia*. Lima: Tarea.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos (1994). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

VESENTINI, José William (1998). *Geografia crítica e ensino*. In: OLIVEIRA, Ariosvaldo U. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, pp. 30-38.

VOGEL, D. (1994). *Soprando idéias*. São Paulo: Revista Nova Escola, ano IX. n. 74, abril, pp. 10-15.

## APÊNDICE

O material que apresentaremos neste apêndice foi produzido pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Arapiraca, Pólo de Palmeira dos Índios, ao longo de 2006 a 2008. Este Grupo de Pesquisa costuma ter entre as suas atividades e análise de algumas histórias (novelas filosóficas), entre elas, destacamos *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*, mas o interessante é que o próprio professor possa elaborá-lo, uma vez que acreditamos que é ele quem permitirá o enriquecimento do texto de acordo com capacidade de problematização dos membros da “Comunidade de Investigação” no momento da discussão em sala de aula.

Como escapar do caráter moralizante em um material como este? Eis uma questão complexa que temos que enfrentar. É possível que o plano de discussão possa trazer muitas contribuições nesta direção; optamos por não estabelecer o nível de ensino a que se destinam, mas a maior parte desta novela filosófica que trabalhamos na experiência de Palmeira dos Índios é mais adequada a Educação Popular.

Não somos escritores, mas sim professores ou futuros professores preocupados com a questão da formação das crianças e adolescentes. O nosso desejo é que a experiência realizada em Palmeira dos Índios possa trazer alguma contribuição na busca constante em que estão envolvidos aqueles que pensam na Filosofia Pragmatista como possibilidade de formação dos alunos que estudam na Educação Popular, principalmente, os meninos e meninas de rua, que vivem nas grandes cidades.

## APÊNDICE 1

### NOVELA FILOSÓFICA I

#### *A FILOSOFIA PRAGMATISTA NA EDUCAÇÃO POPULAR*

**Autores: Daniel Alves Magalhães, Jalon Nunes de farias e Ana Alice Souza de Farias**

#### Introdução

Esta novela filosófica nasceu de uma necessidade: a carência de material para subsidiar o trabalho da Filosofia Pragmatista na Educação Popular. O fato é que muitas escolas estão redescobrimo o valor da Filosofia, do seu incrível potencial para ajudar as crianças e adolescentes a construírem o que há de mais nobre na educação: pensar, e pensar bem.

O mundo do século XXI é na verdade uma grande incógnita, um grande desafio. O aceleramento tecnológico, o mundo mediado pela telecomunicação, pela Internet, tem mexido na educação atual. É preciso pensar as crianças e adolescentes enquanto seres de interação com este novo mundo e, ainda assim, com seus velhos problemas.

A redescoberta da Filosofia e, particularmente, da aproximação da Filosofia Pragmatista na Educação Popular, vem mostrar-nos que o fazer irreflexivo é vazio de sentido e direção, e que devemos abrir os espaços da nossa mente a luz do pensamento, tal como se refere à “Alegoria de Platão”, para conhecermos a verdade e dar razões significativas para “estar aí” no mundo. Outro indicativo é que pensamento está relacionado com o todo. O todo dá o sentido, o entendimento. Para as crianças e adolescentes, que estão

amadurecendo corpo e psique, isso torna-se fundamental para integrá-los como seres maduros e autônomos.

Esta novela filosófica está estruturada em forma de diálogos, aprofundando os temas com textos relacionados. O centro é o diálogo; ele é a mola-mestra da reflexão e da pesquisa (Comunidade de Investigação Filosófica) e deve ser o princípio norteador das aulas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular. Os temas trabalhados englobam Lógica, Verdade, Estética, Ética, Direito, Liberdade, etc., que procura criar “teias” relacionais da vivência do mundo com o objetivo de pensar, refletir, aproximando as crianças e adolescentes da sabedoria, necessária e inegável para seu viver.

Enfim, procuramos proporcionar um amplo acesso aos temas importantes da Filosofia Pragmatista, objetivando dar as crianças e adolescentes que estudam na Educação Popular, instrumentos para reflexão e análise, para que possam formar uma personalidade equilibrada e autônoma, como sujeitos que pensam e constroem suas cidadanias criticamente.

### **Capítulo 1: Meninos e meninas de rua**

João adorava jogar futebol de salão (Futsal). Já Pedro nem tanto, mas estava aprendendo, incentivado pelo amigo. Na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade alagoana de Palmeira dos Índios, então, a turma dos meninos era fascinada pelo Futsal e as meninas não jogavam. Ficavam conversando, na hora do recreio. Muitas até mostravam vontade de jogarem, mas não passava disto, pois havia motivos para tanto. Carla era aluna nova na FUNDANOR, recém chegada, vinda de Palmeira de Fora, e adorava jogar Futsal. A primeira vez que quis jogar com os meninos, levou uma vaia do Jorge, pois este não admitia garotas no time...

- Vai conversar com as colegas, aqui não tem lugar para você.

Meio sem graça e sob o olhar atento de todos, ela não respondeu e foi sentar-se sozinha num canto do pátio. Quando Marina se aproximou para consolá-la, já estava em prantos.

- Não fica assim, o Jorge é estúpido mesmo.

- Maldito preconceito.

- É que ele acha que Futsal é algo só para homens. Eu, por exemplo, sempre tive vontade de jogar. Nas Olimpíadas acompanhei os jogos que passaram na tevê. E vi que vários países têm ótimos times de mulheres como a China, Estados Unidos, Suécia, Alemanha e também o Brasil.

- Então, se tu gostas, por que nunca jogas?

- Bem, acho que agora já descobriste o porquê.

- Bom, mas tem outras meninas que também poderiam...

- Pára, já tentei. A nossa colega Márcia, por exemplo, concorda com o Jorge e acha que Futsal é coisa só para homens e fez coro com os meninos.

- Todos os meninos têm essa visão “idiota”?

- Não, nem todos, mas sabe como é, o Jorge cai logo em cima, tipo “lidera a galera”.

- Então falta caráter pros outros meninos.

- Pois é.

- Bem, meu nome é Cristina, prazer.

- Igualmente. O meu nome é Fernanda, mas pode me chamar de Nanda para facilitar.

- Não vou desistir, e se vocês toparem podemos jogar um dia desses.

- Bem, eu gostaria, e tem outras amigas que também gostariam, mas sabe como é, nem sabemos direito, as regras do jogo, podemos errar e aí que o fiasco rola solto.

- Claro, teremos que ver isto. Mas posso ajudar. Sei bem as regras, e podemos treinar. Sem essas desculpas, e para isto acontecer, vocês precisam querer, o resto a gente dá um jeito.

- Então ta certo, vamos combinar.

- Podemos começar hoje.

- Bom, os meninos ocupam a quadra todos os dias.

- Vamos negociar, um dia eles a usam e outro, nós.

- Vai ser difícil eles concordarem.

- Não é justo nem correto que, se nós quisermos, não possamos. Cadê nossos direitos?

- Podemos tentar, mas...

No dia seguinte, Cristina já estava enturmada e as meninas ansiosas para jogarem Futsal. Ela deixou claro que todas deveriam conhecer as regras que o jogo pudesse rolar bem. Quanto à habilidade de cada uma, seria uma questão de tempo e treino. Mas o maior desafio estava por vir. Jorge, logo que soube da intenção das meninas, reuniu os meninos para que não aceitassem a acordo proposto. Nem todos concordaram com ele, mas houve um grupo forte que, fazendo coro com Jorge, não queria de jeito nenhum que as meninas jogassem na quadra, e não iriam negociar. João e Pedro bem que tentaram entender o lado delas, mas o Jorge impôs sua vontade e combinou que, se não houvesse jeito e tivesse que ceder a quadra, faria de tudo para atrapalhar até as meninas desistirem. Nisso aparece Cristina.

- Bem, desculpa, não queria atrapalhar, é que conversando com as meninas, nós decidimos que também queremos jogar Futebol de salão, e por isto vim negociar a quadra com vocês.

- O quê? Elas nunca se interessaram por Futebol de salão! Isto é coisa tua. Não entendeu ainda que futebol de salão é coisa para homens?

- Aquele dia, Jorge, eu não quis complicar, mas, pelo visto, o teu estilo “machão” não vai deixar, nem se esforçar para entender.

- Nem vem, a quadra é nossa. Por que não vai conversar sobre novelas, hein?

- Jorge, ta pegando pesado.

- Não se meta nisso, Alexandre.

- Bom saber que nem todos são como tu, Jorge. Bom, eu não queria, mas vou além para garantir nossos direitos. Querendo ou não, a quadra vai ser um dia nosso e outro, de vocês.

- Vai, vai correndo falar com a diretora.

- Eu vim aqui para negociar numa boa, tu é que ta ofendendo. E, em não vou entrar neste tipo de jogo. Tchau.

- Vai, por que não volta para a rua, lá é o teu lugar.

Não adiantou, Jorge relutou muito, mas a quadra acabou sendo dividida: um dia para as meninas e outro para os meninos. O clima andava tenso, pois Jorge e um grupinho não se conformaram com a nova situação, vaiavam e debochavam o tempo todo o jogo das meninas. A pressão era tanta que, aos poucos, as garotas foram desistindo; por fim só

sobrou a Cristina e Carla. Jorge estava achando todo isto ótimo. Então Cristina resolveu desabafar no banheiro das meninas.

- O que está acontecendo? Vocês vão se deixar vencer pelo preconceito de alguns?

- Olha, Cristina, valeu tua iniciativa, mas com o Jorge e o grupinho dele não dá. E eu não tô a fim de me incomodar mais.

- Mas eu tô, Carla, acho que não podemos perder a chance de mostrar nosso valor.

- Eu não agüento mais eles debochando toda vez que eu pego na bola.

- E daí, tu estás tentando. Não percebem que eles querem acabar com o que conquistamos? Se formos firmes, fortes e não tivermos vergonha, conseguiremos manter nossa conquista. Então, quem topa recomeçar pra valer?

- Mas...

- Não tem “mas”. É preciso ser forte e não desistir. Se não for assim, vou lá, dou parabéns para ele. Acreditem, hoje ele diz que Futsal não é pra mulheres, amanhã ou depois ele vai namorar e aí se casar, sei lá, e dizer que o lugar de mulheres é na cozinha, cuidar dos filhos etc. e tal.

- Ah não, isso não.

- Só quem sofreu na pela o preconceito sabe como é, dói muito. E aí, vamos encarar?

- Ta. Tou contigo (Carla).

- Se é pra conquistar nosso espaço, eu volto (Fernanda).

- É isso aí. Valeu pessoal (Cristina).

Aos poucos as meninas foram voltando à quadra e o grupinho comandado por Jorge desistiu de vaiar. Aos poucos, alguns meninos foram se enturmando e jogando com as meninas, o que melhorou, em muito, o relacionamento do grupo de meninos e meninas de rua que moram e estudam Educação Popular na FUNDANOR. Bem, o Jorge não aprovava, é claro, mas agora, pelo menos, já admite esta nova realidade que não encontrou na rua.

## Capítulo 2: O filme da tevê

- Oi, Pedro.
- Olá, João.
- Cara, foi o máximo o filme a que assisti ontem.
- Qual?
- Não me lembro do título, mas tava tão interessante que o que menos importa é o título, mas o conteúdo...
- Sobre o que era?
- Bem, sobre amizade, preconceito, transformação, temas esses que têm a ver com a nossa turma daqui da FUNDANOR.
- Ah. Lembrei. Não, É, *Sempre amigos?*
- Isso.
- É ótimo, pequei na locadora na semana passada. Realmente é muito bom.
- Do que mais gostaste no filme?
- A amizade sincera entre eles, como eles foram crescendo juntos, como enfrentavam as situações, de que a amizade faz as pessoas serem melhores.
- Cara. Passei um tempão pensando no que vi. Fiquei muito impressionado, e cheguei à conclusão de que existe pouca amizade verdadeira no mundo.
- Ah! Pois é, por que será?
- Não sei bem, mas acho que são os valores que cada um tem.
- Como assim, valores?
- Ué, aquilo que você acha certo e errado, o que faz desde pequenininho.
- Assim como ter amizade com alguém por interesse, pensando em benefício próprio?
- Isto aí.
- Uma vez eu li, em algum lugar, que só deveríamos fazer aos outros o que gostaríamos que nos fizessem.
- Isso é dez. Significa que não faríamos mal aos outros.
- Mas não é tão simples.
- Por que tu achas que não?

- Porque às vezes fazemos o mal achando que estamos fazendo o bem.

- O que tu queres dizer? Tipo quando a pessoa não tem consciência do que faz?

- Funciona mais ou menos assim. Naquele dia em que sumiu o CD de Paula, quase todo mundo sabia que foi o Pedro, mas quem sabia não contou, achando que estaria ferindo a amizade com ele.

- Foi isso.

- Mas tu achas que está certo?

- É complicado porque dedurar seria trair a amizade.

- Pois é, nós confundimos as coisas. Será que é amizade verdadeira aquela que convive com mentiras e injustiças?

- Acho que não.

- Então, já que o Pedro não teve coragem de assumir o que fez e devolver o CD, nem o pessoal que sabia, acho que esse tipo de amizade, não é verdadeira, e sim por interesse.

- Não tinha pensado assim.

- Pois é, por isto que amizade é algo puro e simples. Deve ter certas coisas e, se não tiver, não é.

- Entendi.

- Digo mais, os colegas que encobriram achavam que estavam fazendo um bem para Pedro. Na verdade fizeram mal ao Pedro e à Paula.

- Aos dois?

- Sim, ao Pedro porque não foram amigos sinceros.

- Bem que eu tentei dizer para ele devolver.

- Tu estavas junto?

- Estava, eu sabia que tinha sido ele, mas achava que não deveria me meter.

- Ta aí. Agente não quer se incomodar, e preferimos nos omitir.

- Por que agimos assim?

- Se eu soubesse... Mas, penso que deve ser porque é preciso coragem de cavalheiro. Lembra do filme?

- Lembro, me interessei tanto que pretendo ler a história do Rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda.

- É, erramos, às vezes.

- Dizem que é humano.

- Não se martirize. Os erros, diz minha mãe, são tentativas de acerto, e aprendemos com eles, se tivermos consciência.

- Então, fazer aos outros, o que gostaríamos que nos fizessem é difícil.

- Certamente é. Afinal que vida queremos? Ou melhor, que mundo temos porque não vivemos esta regra básica?

- Estava pensando que tem essa regra também: Não fazer aos outros, o que não gostaria que me fizessem.

- Acho que dá no mesmo.

- fazer e não fazer, não são iguais.

- Como assim?

- Entendo que fazer algo é agir, e deixar de fazer é não agir (mas é agir de um outro modo).

- Embaranei!

- Veja o caso do Pedro. O grupo que sabia, deixando de fazer o que deveria ter feito, não agiu?

- Como assim?

- Omitir-se é uma ação também. Porque fazer ou não fazer são igualmente ações. Então, se omitindo e ficando “neutro” é um modo de agir a favor ou contra alguém.

- Tu achas que ficar na sua, ser “neutro” não existe tipo não se envolver?

- Não, não existe. Porque quando tu calas diante de algo errado estás ainda assim agindo. Sempre agimos.

- Bah, nosso papo viajou.

- É, porque é legal conversar contigo.

- Também gosto. Eu fico mais esperto. Vais assistir a outro filme hoje?

Tens alguma indicação?

- Tão anunciado um “policial”.

- Por que será que tem tantos filmes que tratam da violência?

- Tratam ou incentivam?
- Isso é assunto pra outro dia. Preciso ir. Prometi para minha mãe que chegaria cedo para ajudá-la nas compras da feira. Lembra-se, hoje é quarta, dia de feira.
- É bom cumprir as promessas. Até mais.
- Até.

### **Capítulo 3: O que temos e o que queremos**

- Quando olhamos para a imensidão do mundo e do espaço, talvez consigamos perceber como somos pequenos em relação ao todo. Contudo, somos manifestação da vida, com extraordinária capacidade de entender e, ao mesmo tempo, nunca entender tudo, porque existem mistérios...

- Poxa, Pedro, lá vem você...!
- Bom, deixa pra lá.
- Não, tava brincando. Gosto de refletir sobre o mundo, parece que me sinto mais parte dele, quando conversamos.
- O grande desafio.
- O quê... Desafio? Do que você está falando?
- Ora, existe maior desafio do que viver?
- Existe, é dar um sentido a esse viver.
- Sim, um sentido. Mas o que você quer dizer?
- Pelo pouco que conheço do mundo, já deu para perceber muita coisa.
- Tipo o quê?
- Bom, de que quando alguém não encontra sentido na vida acaba perdido no meio de tudo.
- Perdido?
- Sim, perdido. Cara deve ser desesperador viver e não saber o porquê.
- Tem razão. Quantos simplesmente vivem fazendo coisas, são robotizados dentro de um grande sistema, agem como se fossem peças de uma máquina... algo totalmente mecânico, sem sentido.
- Sistema?... Mecânico... Explica melhor.

- Ora, não é preciso ser adulto para entender que o sistema nos vê como meros consumidores, somos vistos como objetos.

- Sim, e daí, ainda não relacionei sistema...Mecânico.

- Calma. Veja bem a falta de consciência das pessoas que consomem coisas sem precisar, de uma forma mecânica, e com isso sustentam essa engrenagem consumista que vai levando a todos. E ninguém sabe onde vai dar.

- Não parece meio pessimista? Parece algo tão irracional.

- Pessimista eu? Sou o último a desistir. Só que acho que o mundo que desejamos passa pela consciência de cada um. Veja só o que é o cultivo da cultura da violência... se todos desejamos paz por que então tanta violência?

- Acho (que é) porque nossa cultura é violenta, na base da força, do mais forte, sabe? Mas ainda não consegui montar esse quebra-cabeça... explica melhor.

- Cara, cada dia quando ouço, vejo, ou leio situações de injustiças, de violências, de miséria fico perguntando por que estas coisas acontecem. Penso que, se eu estivesse no poder e tivesse a chance de tomar decisões, proporia um mundo diferente.

- Ah, um mundo diferente!

- Onde houvesse respeito, carinho, compreensão, solidariedade, justiça...

- Isso é um sonho.

- É bom sonhar.

- Como seria este sonho?

- Bom, sempre imaginei que a princípio qualquer ser humano quer o bem, amar e ser amado. Sabe, só não entendo onde começa a dar errado, ou por que dá errado.

- Como assim? Sempre dá errado?

- Não, nem sempre, mas na maioria das vezes. Tudo parece certinho, de repente o egoísmo, os interesses mais mesquinhos crescem e vão tomando conta, minando aquela boa intenção inicial.

- Talvez porque falta coragem, vontade, persistência.

- Isso, falta consciência de que fazemos parte de um mesmo mundo, de um mesmo projeto de humanidade, que a exploração do homem nos destrói, nos desumaniza.

- Quem sabe um dia vai dar certo.

- Quando cada um entender e assumir suas responsabilidades diante do grupo, então será diferente.

- Ah, agora entendi. Todo esse discurso só porque não fiz minha parte no trabalho de Filosofia.

- Não, cara, não é nada disso. Bom... quer dizer... também é isto, mas é muito mais!

- Ah?

- Sim, é nas pequenas coisas de cada dia, e assim por diante.

- Ta bom, mas e o Sistema?

- O Sistema é a nossa organização humana e, se não está bom, precisa mudar.

- Acho que o Sistema está doente.

- Também acho. Sintomas como miséria e injustiça exigem uma ação urgente. Não dá para esperar ele se curar por si mesmo. É preciso ter uma nova atitude, ser amigo da natureza, ver o outro não como um inimigo a ser derrotado, promover o diálogo, primeiro passo para a paz, buscar a verdade nas coisas, começando pela gente mesmo.

- Acho que a mudança já começou.

- E ela começa dentro da gente, num lugar mágico e misterioso, e é tão pequenino e, ao mesmo tempo, tão forte... é um mistério.

Nenhuma palavra mais foi dita. Entender é como tentar juntar cada pena de um travesseiro aberto no alto de uma torre dia de vento. Tarefa difícil. Os dois amigos caminharam em silêncio pela rua em direção da FUNDANOR. No caminho, muitos casebres, algumas crianças, algum idoso e a chegada do anoitecer.

#### **Capítulo 4: Isto tem lógica?**

- Qual é o seu problema, Fernanda?

- Nada, João. Me deixa em paz.

- Não quer se abrir?...

- É que todos os homens são iguais, nenhum presta.

- Opa, to vendo que a situação é grave. Não diga uma coisa dessas. Afinal o que aconteceu?

- É o Jorge.

- Sim, o que tem ele?

- Ele tinha feito uma aposta com os amigos dele daqui da FUNDANOR que me conquistaria.

- E...

- E eu descobri que ele só queria me exibir como um troféu.

- Isso é grava, mas por que você diz que todos os homens são iguais? Só por causa do Jorge?

- Minha mãe sempre diz: cuidado com os homens. Eles são farinha do mesmo saco.

- To que essa história a magoou feio.

- E não é pra magoar?

- Só acho que não deveria generalizar porque pelo que diz todos são iguais. Deveria pelo menos ter conhecido todos para dizer uma coisa dessas, e isto é impossível. Talvez ficasse melhor dizer, que algum ou alguns são assim.

- Vai ser difícil, mas acho que tem razão. É óbvio que deve ter alguém diferente, o problema é achar.

- Às vezes, é só abrir os olhos.

- Ah ta, até você, João.

- To brincando.

- E o Itamar, cadê?

- Aquele cara. Acho que ele é igual aos outros.

- Acho que agora você entrou em contradição.

- Como assim?

- Não foi você que me disse que não dá para generalizar assim. Então deveria apoiar minha idéia de tentar conhecer melhor o Itamar. Acho que está querendo me envenenar as idéias.

- Ta, ta... Desculpe, é que só estava tentando mexer um pouco com você.

- Acho que só vai entender o que estou sentindo, quando passar por isso algum dia. Aliás, acho que todos deveriam sofrer assim para entender.

- Nossa, você, realmente, está amargando com esta história. Mas o que é bom para alguns não precisa ser bom para outros. Há pessoas que entendem e compreendem o sofrimento sem precisar passar por uma experiência dolorosa.

- Então entende o que estou passando?

- Claro que entendo, mas como foi que você descobriu mesmo?

- Foi a Joana que ouviu ele falando com os amigos, logo depois que começamos a ficarmos juntos. Se não fosse ela, eu jamais descobriria.

- Não seja tão drástica, poderia ter descoberto de uma outra forma.

- Eu tava pressentindo que havia algo de errado, acho que alguém botou “olho” na minha história, antes de ela começar direito.

- Capaz! Você não pode achar culpa onde não tem. Essa história de botar “olho” no angu dos outros é papo. Dizer que acabou porque alguém botou “olho” não dá. Mais dia ou menos dia, acabaria porque não havia verdade por parte dele.

- Eu sei, mas eu estava começando a gostar dele...

- Eu entendo. Acho que, depois dessa, ele vai acabar aprendendo a não brincar com os sentimentos dos outros.

- Estou tão indignada e penso que para crimes do coração deveria haver punição severa, ser preso como um bandido, um criminoso.

- Calma, não cabe esta comparação. Quem comete um crime, comete algo contra a lei. O caso de vocês dois era só um começo de namoro, algo inocente.

- Inocente, não. Ele tinha outras intenções, não de deixar o amor fluir, mas, sim, de me usar para se exibir.

- Ta bom, já sei disso, talvez o tempo e a vida se encarreguem de ensiná-lo.

- Mas só se ele quiser. Tomara que sofra o que eu estou passando.

- Pelo jeito que você estava realmente apaixonada.

- Não sei se sinto mais raiva de ter estado apaixonada por um cara como ele, ou por ter sido usada.

- A paixão e a raiva são de certa forma irracionais. A gente perde a cabeça.

- Por que dizem que a paixão é cega?
- Deve ser porque só enxergamos o que queremos, perdemos a noção real da “coisa”, entende? Pelo menos é o que dizem.
- Você nunca se apaixonou?
- Não, mas acho que está nascendo...
- Você está tirando sarro da minha cara. Eu vou embora pra rua, tchau.
- Não, espere... Tchau.

### **Capítulo 5: Que decisão tomar?**

- Estou diante de uma situação bem complicada, Pedro, e preciso decidir logo.
- Ué, o que foi, Fernanda? Se eu puder ajudar!?
- Bem, dessa vez acho que não, só preciso desabafar com alguém.
- Estamos aí pra isto.
- É que, não sei se você sabe, mas meus pais estão se separando, e eu tenho que decidir, com quem devo morar, depois dessa separação.
- Ha, que barra.
- É difícil, mas tenho que me decidir. Enfim, se ficar com a mãe não fico com o pai e vice-versa. O problema é ficar na rua.
- Realmente, escolher nesse caso é bem mais difícil. Seria melhor não precisar escolher.
- Em todo caso, minha decisão é mais complicada do que a do Jorge que matou aula de Filosofia para jogar futebol na rua com os amigos.
- É, toda vez que escolhemos algo, deixamos de escolher todas as outras possibilidades. E toda decisão tem suas conseqüências.
- É por isso que estou sofrendo para decidir.
- Tem decisões mais fáceis como escolher entre comer maçã e uva, que, na verdade, é praticamente indiferente.
- Só você para me fazer esquecer um pouco o drama que tenho vivido.
- O complicado é que não podemos escolher tudo.

- Gostaria, na verdade, de poder ficar com os dois, e não na rua.
- Mas pai e mãe serão por toda a vida, não é pelo fato de se separarem que deixarão de ser. Talvez seja uma crise passageira e ainda voltem.
- Acho que é definitivo.
- Como vê, escolher tem seus limites, não dá pra escolher tudo.
- É, e essa opção que tenho que fazer me angustia bastante.
- Existe alguma pressão por parte deles?
- Não, mas sinto que qualquer decisão vai afetar nossas vidas profundamente e, talvez, eu tenha que viver na rua para sempre.
- Com certeza, será diferente do jeito que foi até agora. Mas, viver na rua não presta.
- Deve ser por isso que muitas pessoas deixam rolar, porque não querem enfrentar decisões.
- Na verdade, acho que muitas pessoas não ligam porque o que tiver que ser será.
- Como assim?
- Destino, ora.
- Destino?
- Sim, tem gente que considera que não somos livres para decidir, optar, e que toda nossa vida já está definida antes mesmo do nosso nascimento. E que não adianta a gente se preocupar com as decisões, o destino vai, nos conduzindo. O que me intriga é como eles sabem que o destino sabe.
- Tô entendendo, mas o que isso tem a ver com a minha decisão?
- Simples, se o destino existe, então não adianta esquentar a cabeça. Já está decidido.
- Quer dizer que minha decisão é um simples faz-de-conta, porque já está decidido com quem vou ficar, só eu é que ainda não sei?
- Mais ou menos isto. Pense, por exemplo, no caso do Jorge. Ele tem um irmão que está sempre enrolado com a polícia e tem outro que é pastor na Igreja Universal. Como podem ter saído pessoas tão diferentes em comportamento?
- Sei lá, mas acho que cada um faz suas opções.

- Se você acreditar em destino não. Porque não adianta fazer nada se você estiver destinado a ser bandido ou santo. Entende?

- Entendo. O que eu não entendo é que assim a liberdade parece uma ilusão. E também acho que daí não existe responsabilidade. Não se pode culpar ninguém, se a liberdade não existe.

- Bem pensado, se não somos livres para optar, também não somos responsáveis pelas decisões e as conseqüências delas. Talvez existam coisas determinadas e outras que possamos escolher e é aí que a liberdade reside.

- E o que você me diz das pessoas que querem prever o seu futuro?

- Acho muito engraçado. Quando vejo minha irmã lendo o horóscopo para ver se vai encontrar um príncipe encantado naquele dia me dá um acesso de riso, porque ela confia piamente no que está escrito, é como se aquilo tivesse um poder mágico de transformá-la. Ela tem que estudar Filosofia, para mudar seu pensamento, como eu estou mudando o meu.

- Entendo, eu também leio meu horóscopo de vez em quando, mas nunca tinha parado para pensar (filosofar) que se o meu futuro já está previsto, então é como o destino. Só sei de forma antecipada, o que vai me acontecer.

- É por aí, mas eu acredito na liberdade de escolha. É claro que nossas escolhas estão sempre em determinados limites: número de opções, influências, dentro do que é possível optar, ou mesmo não escolher, que também é uma alternativa, não ficar neutro. Somos, de certa forma, obrigados a escolher sempre. É algo bem nosso. Bem humano. Não sei se o pássaro é livre para escolher, e olha que ele voa por aí, e eu não posso escolher voar porque é meu limite natural. Não tenho asas, mas que escolho, escolho.

- Também acredito nisso, e que sofreremos as conseqüências boas e ruins das nossas escolhas e é por isso que devo colocar na balança todas as implicações da minha decisão.

- É, quando éramos pequenos os outros decidiam tudo, ou quase tudo, por nós. Agora que somos adolescentes, cada vez mais, nós temos que escolher por nós mesmos e somos, na verdade, aquilo que decidimos, bem ou mal.

- Foi ótima nossa conversa. Tenho que ir. Combinei com as minhas amigas que almoçaríamos juntas na FUNDANOR. Conversaremos mais amanhã.

- Certo, pensa com calma, tá.
- Certo. Tchau.

## Capítulo 6: Será verdade?

- Será verdade, Pedro, o que está escrito aqui no livro?
- Por que duvidas?
- Sei lá, não dá pra acreditar só porque está escrito no livro.
- Muito bem, João, também acho.
- Queria saber se a verdade é algo único ou existem várias verdades.
- Pensava que a verdade fosse uma só, podendo ser vista de ângulos diferentes.
- Será? O que dizer, então, quando alguém diz que algo é assim e outro vem e diz que é assado, em quem acreditar?
- A princípio, é preciso checar as versões, os interesses de cada um, talvez os dois estejam errados...
- Aí, complicou!
- Como saber então se algo é verdade ou não?
- O professor de Filosofia falou na aula na FUNDANOR, que um filósofo, o nome dele era A... Arist...
- Aristóteles!
- Isto, Aristóteles; não lembro exatamente, mas era a seguinte idéia: a verdade é a correspondência entre a mente que conhece e o objeto. Isto aceitando, somos capazes de conhecer a verdade.
- Por quê? Há quem duvide disso?
- Sim, ele também falou da teoria da verdade do pragmatismo. Uma coisa sobre utilidade. Sei lá! Só sei que tem algumas pessoas que acham que nada é verdade.
- Mas, então, pelo menos isso é verdade.
- O quê?
- Que nada é verdade.
- Como assim?

- Ora, se nada é verdade... Então existe uma contradição.
- Onde?
- Ué. Quando alguém diz nada é verdade, ele quer que aceitemos como verdadeiro que nada é verdade, então existe uma contradição e é uma mentira que nada é verdade.
- Mas se a afirmação for uma mentira!
- Qual?
- Esta, de que nada é verdade.
- Bom, então pelo menos isso é uma verdade que é mentira que nada é verdade.
- Entendi, mas tá enrolado. Não é melhor falar amanhã com o professor de Filosofia para ele explicar este problema pra agente.
- É. Tudo isso vem da Lógica, meu caro.
- Eu acho que é mais insano afirmar algo que negue o que se quer afirmar.
- Agora eu me confundi. Mas deixa pra lá.
- Não. Pense só: é loucura afirmar que é verdade que eu morri, estando vivo para afirmar isso.
- Diria que o fato de falar já desmente o que estou afirmando.
- É isso!
- Mas voltando ao centro do que estávamos falando, como sei se algo é verdadeiro ou não?
- É preciso acreditar, primeiramente, que é possível conhecer a verdade, concorda?
- Sim, parece tão simples: é real e verdadeiro que estamos conversando sobre esse assunto.
- Acho que aqui está o segundo passo. Nós dois percebemos o mesmo fato ainda que sob pontos de vistas diferentes.
- Ok. Neste caso, se a maioria percebe a mesma coisa, então é verdade.
- Não tão rápido. Em tese, sim. Mas pode não ser, portanto a maioria pode se enganar a respeito de algo, ou mesmo ser conduzida a acreditar em algo.
- E então?

- Então é preciso olhar com cuidado, procurar verificar se todos conhecem todos os fatos envolvidos para terem a mesma percepção.

- Então pode ser que o engano da maioria pode acontecer por não perceberem o fato como ele é.

- Por aí, mas acho que para nós a interpretação é mais importante que o fato em si mesmo.

- Como assim?

- Algo aconteceu, certo?

- Certo.

- A repercussão do fato é o que importa.

- Sim, acho que sim.

- Pois é. Acho que a relação entre o fato em si mesmo com todo o resto é que importa.

- Quer dizer que a relação é interpretação.

- Não diretamente, mas estão ligados.

- Sem relações que estabelecemos com o fato que nos permitem interpretar algo de um jeito ou de outro.

- Mas como vou saber se a interpretação é verdadeira ou não?

- Não diria isso. É que a interpretação é a visão daquele que pega o fato, que é objetivo, relacionando-a com todo o resto, que depende d visão de cada um.

- Cara, que loucura!

- Só precisamos descobrir se isto tudo que conversamos é verdadeiro.

- Que tal, perguntar ao professor de Filosofia, amanhã!

- É bom. Também vou consulta ele sobre o que está escrito no livro, é verdade, porque se for, será uma tragédia.

- Bom. Isso já é uma interpretação.

- Que seja, mas é trágico.

## **Capítulo 7: Quem é você?**

- De repente me dei conta de que já não sou criança.

- Por que isso, Pedro?

- Ué. É uma descoberta.

- Grande! Por que isso agora?

- To falando sério. Escuta, você nunca se sentiu estranho, como se não fosse deste mundo, ou mesmo sem saber quem você era?

- Sim, e daí?

- Daí, João, que a gente não pára para pensar, mas como é que tudo existe e é tão diferente? Olha os animais, as nuvens, o sol, as estrelas. Cara imagina, e nós que entendemos e vemos todas essas coisas. Deve haver alguma explicação de como tudo isso surgiu e por que existe.

- Iiih, hoje você está esquisito.

- Pode ser, mas a verdade é que pensando nisso tudo, consigo perceber melhor quem sou eu e quem são os outros.

- Ta percebendo aquilo que conversamos outro dia na aula de Filosofia. Sobre como surgiu a vida, a tal teoria da evolução.

- Isso, João! Você entendeu bem o que significa evolução?

- Mais ou menos.

- Pois é fantástico. Veja só. Pelo que entendemos a Terra surgiu mais ou menos há 4,5 bilhões de anos e, para ficar como está hoje, passou por muitas transformações.

- E quando surgiu a vida?

- Não me lembro bem, mas parece que foi há uns dois bilhões de anos.

- Isso, você prestou atenção mesmo, e começou nos oceanos.

- E daí foi evoluindo, passou por muitos processos, saiu dos oceanos, foi para a terra, surgiram répteis, aves... Dinossauros; enfim humanos, e estes foram evoluindo e a forma atual surgiu há uns noventa mil anos.

- Por que será que somos tão diferentes dos primeiros humanos?

- Porque toda evolução implica aperfeiçoamento, pelo menos é o que eu acho.

- Espera aí, agora tô encaixando as idéias. Não existiram os homens do tempo da pedra lascada, depois polida?

- Sim.
- Moravam em cavernas e vestiam peles de animais?
- É por aí.
- E hoje, olhe quanta coisa diferente criamos...
- Pois é, somos fruto da evolução no tempo.
- Fico pensando, e daqui a um tempo, será que vamos ser diferentes do que somos hoje? Digo, evoluiremos?
- Certamente, mais as mudanças acontecem lentamente. Acho que eu e você não viveremos para ver esta evolução.
- Mas penso que, se não existissem as pequenas mudanças, não haveria as grandes.
- Nisso tem razão.
- Quer dizer então que estamos evoluindo.
- Certamente.
- No período de uma vida, certamente evoluímos.
- Lembra como eu jogava mal o futebol de salão?
- Se lembro, você arruinava nosso time.
- Então! Hoje já jogo melhor. Sei marcar, posicionar-me em quadra, batalhar pelo time e, modéstia à parte, sou quase um craque.
- Ainda não, mas, com certeza, evoluiu.
- Viu?
- Foi legal nossa conversa, mas tenho que ir.
- Foi mesmo, já posso continuar meu caminho na descoberta de quem sou.
- Ta bom.
- Espere aí.
- O que foi?
- Me deu um “clic”.
- O quê?
- Deus!
- Deus?

- Sim, Deus. Então se tudo foi evoluindo... Como fica o que diz a Bíblia sobre Deus ter criado tudo.

- Caramba, é mesmo?

- Estou confuso.

- Será que alguma destas teorias é falsa?

- Bom, teremos de descobrir. Vou perguntar ao professor de Filosofia.

Ele conhece bem a Bíblia.

- Estou bem curioso.

- E eu vou pesquisar.

- Tchau, até amanhã.

- Nos veremos na aula de Filosofia, valeu!

### **Capítulo 8: Dizem que é adolescência**

- Tudo bem?

- Nem tudo. Me sinto horrível: espinhas, estes braços longos...

- Dizem que é a adolescência chegando.

- Que seja, mas é a primeira vez que estou vivendo isto, então é estranho.

- Deve ser isto, ainda ontem eu tive um pequeno desentendimento com meu pai.

- O que foi?

- É que eu queria sair e ficar com uns amigos na rua e aí a coisa encrespou.

- Os velhos acham que a gente ainda é criança e que não sabe se cuidar.

- E o pior que tudo é na base do estresse. Não há conversa. Eles não entendem meu lado. Minha mãe, o tempo todo, me cobrando: arruma este quarto, acorda, levanta daí, ajuda aqui. Me sinto como se fosse um incômodo para mim e para eles. É por isso, que prefiro viver na rua.

- Cara, também tenho passado por coisas assim. E pra nós meninas tem outras coisas mais. Você sabe...

- Sei, a menstruação.
- Além disso, muitas dúvidas. Tem dias que estou superbem, parece que o mundo é cor-de-rosa, tenho vontade de pular, dançar, agitar. E outros, que tenho vontade de enfiar a cabeça no chão.
- Tô ligado, também passo por isso, aliás, hoje estou mais pra cabeça no chão. E os velhos ainda não me entendem.
- Acho que entendem. Talvez eles não saibam administrar bem essa fase da nossa vida. Já não somos mais crianças, mas também ainda não somos adultos.
- Isso me deixa confuso. Não sou mais criança, dei todos os meus brinquedos para meu primo. Na verdade não sei lidar bem com o que estou sentindo.
- Sei o que é, as bonecas perderam a graça. Agora to mais a fim de dançar... Namorar.
- É isso também, gosto de estar perto das gatas, existe uma química.
- Ta aí, to apaixonada pelo Maciel.
- Não era pelo Joca?
- Aquilo não era paixão, agora é que é. O Maciel é o máximo.
- Ta bom, e teus pais o que acham?
- É lógico que eles não querem, dizem que é cedo, que ainda sou muito novinha, que é perigoso. Vê, desde quando namorar é perigoso, até parece que eles nunca passaram por isso.
- Talvez estejam preocupados com doenças, gravidez e virgindade.
- Sei, eles querem mesmo é me controlar.
- O que tu pensas sobre transar?
- Ah, ainda não fiz. Só faria com alguém que eu gostasse muito. Não quero acabar como a Júlia, aquela menina lá da rua, ta grávida de seis meses. Transou, não se cuidou e deu no que deu.
- Será que ela não sabia se prevenir?
- Acho que sabia, mas sabe como é... no calor do momento, sempre achando que não dava nada...
- E deu no que deu, o que ela diz agora.
- Cara, ta maior barra, um rebu geral. Os pais dela até se separaram.

- Por causa disso?

- Não sei, mas foi a gota d`água. Só a mãe deu força.

- E o cara, o pai da criança?

- O cara? Sumiu! Adivinha pra quem sobra. Por que os caras são assim tão irresponsáveis?

- Nem todo mundo é igual, mas que situação, heim?

- De qualquer modo não quero isso para mim, portanto, acho que tenho a cabeça mais no lugar do que ela. Acho que é por causa de Júlia que minha mãe me controla tanto, com medo que aconteça comigo. Fica parecendo que ela não confia em mim, e isto me chateia muito.

- Por que eles não podem ser nossos amigos, ou talvez até sejam e a gente não percebe, porque é do jeito deles.

- Pode até ser, só sei que do jeito que vai, eles ma sufocam.

- Minha mãe sempre diz que falta juízo.

- Será que eles entendem a confusão da nossa cabeça? Tudo está mudando: o corpo, os interesses, afinal, não somos mais crianças.

- O Tuca me contou que outro dia a mãe pegou ele fumando, e deu todo o discurso sobre o que o cigarro causa. Ele só quis experimentar.

- Pois é, mas faz mal, né!

- A mãe dele ainda enlouquecida, depois que ele resolveu fazer uma tatuagem e colocar *piercing* na língua.

- Ele ficou uma gracinha.

- Não curto, acho que não faria, poderia me arrepender no futuro.

- O futuro está longe, importa o aqui e o agora.

- Pois é, e agora to com essa cara de espinha e estes brancos longos, meio desajeitados.

- É normal, não se estresse.

- Por falar nisso, tenho que ir pra FUNDANOR. Prometi que chegaria cedo para aula de Filosofia.

- Ah! Esse negócio de horário... eu não agüento. Preferia não ter hora pra nada, ficar à toa.

- Acho que vai passar, deve ser adolescência mesmo.
- Então, vamos vivê-la do nosso jeito.
- Isso aí. Valeu, cara.

### **Capítulo nove: Desejos, necessidades e vontades**

- Hoje passei por uma vitrine no centro da cidade e vi uma calça linda.

Eu quero aquela calça e vou tê-lo.

- Nossa Rafaela! Disse Juliana a sua prima: Realmente gostou da calça.
- É algo muito forte, sabe, é um desejo. Isto é um desejo que precisa

ser saciado.

- Calma, assim você vai acabar comendo a calça.
- É que ela é linda, e eu vou me sentir o máximo dentro dela.
- Tá bom, vai me dizer que a calça vai lhe fazer sentir o máximo.
- Exatamente, eu acredito que beleza é essência e complemento.
- Ta bom, nesse caso o complemento vem primeiro.
- Detalhes... O único problema é que a grana ta apertada.
- E essa calça é muito cara?
- Exageradamente, mas não importa, só sei que quero e vou tê-la.
- Nesse caso querer é poder.
- Sou movida pelos meus desejos. Já pensou o que seríamos sem eles:

desejo de ter, de crescer, de subir na vida!

- Será que você não está confundindo desejo com vontade?
- E tem diferença?
- Sei lá, parece-me que desejar é um ímpeto forte ligado ao instinto, e vontade é algo mais amplo, como capacidade para fazer. Tipo: eu desejo que consiga compra a calça, e tenho vontade de viver, é diferente, não parece?

- Que seja, eu quero mesmo é a calça. Já estou até me vendo com ela, desfilando pelas ruas de Palmeira dos Índios e arrepiando.

- Uau, acha mesmo que uma simples calça vai levá-la às nuvens?
- Acho que sim, você desejou algo assim?

- Já sim, desejei dar um beijo no Edenio, mas me contive.

- Nossa não sabia disso.

- Mas, nesse caso, querer não é poder.

- Ué, por que você não luta pelos seus desejos?

- É simples, não posso sair por aí realizando todos os meus desejos, vou enlouquecer.

- O que isto tem a ver em dar um beijo no Edenio?

- Só porque tive este desejo, não vou sair por aí atendendo todos os meus desejos. Foi só um impulso.

- Ué, o que tem isso? Desejo é parte da gente.

- Isso não significa que se deva fazer tudo que se deseja. Tem que saber controlar se não viramos escravos dos desejos, como que presos a um cavalo que, sem domínio, nos leva aonde ele quiser.

- Ta bom, tudo isso só por causa da minha calça.

- Não, só acho que um desejo puro é sem razão. É preciso manter o controle do que estamos fazendo, não dá para seguir os desejos e esquecer o bom senso.

- O que você quer dizer?

- Olha, o caso da calça ou do beijo, tanto faz, de repente sua mãe ou seu pai não tem grana para comprá-la, e mesmo se tivessem, é só mais uma calça. Você tem tantas, será que ela realmente é necessária! Ou ainda será que ela realmente vai fazê-la poderosa? E quanto ao beijo, não dá pra forçar, ainda mais que ele está ficando com outra gurria.

- Ta bom, não quero mais a calça.

- Não é isso, mas só acho que não dá para sair por aí, atendendo a todas as vontades que aparecem. Só isto.

- Tem razão. Já estou achando a calça ridícula. Você abalou meu desejo e já não tenho mais vontade de tê-la. Mas, nesse caso, desejo e vontade são iguais?

- Quero dizer todos os desejos em vez de todas as vontades que aparecem.

- Mas ainda assim, o desejo é uma coisa boa. Sem desejos tudo seria insosso. E quanto ao beijo pode...

- Sei, mas não contra a vontade dele.
- E como vai saber a vontade dele, se não tentar.
- Deixa pra lá... Essa estória toda me deu é fome.
- Oba, eu também, e isto é uma necessidade: ter fome.
- Pois é, existe a necessidade, o desejo e a vontade, qual será a diferença?
- Vamos comer, e acho que tive uma idéia para descobrir se o Edenio, sabe...
- Vamos comer, e aí você me conta o seu plano.
- Tipo assim: estou com fome, então comer é uma necessidade. Quero comer pizza, isto é um desejo, e preciso fazer um regime e isso afeta a minha vontade.
- É por aí, mas por hora vamos comer alguma coisa!

**Capítulo dez: Não sei como agir**

- Estou confusa.
- Rafaela, você está sempre confusa, não só hoje.
- Por que diz isso, Pedro?
- Lembra daquela brincadeira com o CD de Paula, o que sumiu?
- Sim, o que você fez sumir... lembra. E daí?
- Ta bom, mas você nem se envolveu.
- Por que eu iria me envolver nisso?
- Sei lá, pra mostrar apoio, ser do grupo.
- Ah ta, agora, pra ser aceito no grupo, devo concordar com tudo que acontece? Fique sabendo, Pedro, que foi muito sem graça a brincadeira que você fez. E o CD só apareceu depois que a coisa foi adiante, você sabe do que estou falando.
- Ta bom, já ouvi o discurso, mas deixa pra lá.
- Eu deixo, mas espero que tenha aprendido.
- Uma coisa que eu aprendi foi me afastar de Paula, só isto.
- Essa é boa. Você apronta e ela fica sendo a culpada. É injusto, não acha?

- Ta bom, esquece.

- Na sua opinião, certamente, quem deve ir para cadeia é a vítima e não o bandido.

- Não seja tão dramática.

- Agora você me cutucou, então agüenta.

- Ta bom, eu juro que vou melhorar.

- Sabe o que é, Pedro, é por causa de pessoas como você que o mundo ta do jeito que ta.

- Pega leve...

- Não estou xingando, só querendo dizer que há pessoas que banalizam tudo, acham que nada é grave, mesmo quando os outros sofrem e saem prejudicados.

- Ta aí, concordo contigo.

- Concorda, mas faz o contrário.

- Acontece, Rafaela, que todo mundo faz e, se a gente não é esperto, acaba no papel de bobo.

- Não acredito que estou ouvindo isso.

- Vamos para de blábláblá. É assim que o mundo funciona. Cada um procura realizar o que acha bom para si.

- Não há mal nenhum em buscar o bem pra gente, o que tá errado é usar os outros para isto, ou passar por cima dos outros para alcançar o que a gente quer.

- Eu só estou fazendo o que todo mundo faz.

- Isto é desculpa, e tem mais, nem todo mundo é assim. Está tentando justificar seu erro.

- Pois bem! Bem-vinda ao mundo real onde as pessoas disputam entre si, onde quem pode mais chora menos.

- Pedro, eu não posso acreditar no que estou ouvindo.

- Pois bem, então argumente, me convença que estou errado.

- Ta bom! Então vejamos um fato: digamos que o Jorge, para se divertir, espalhe por aí que você roubou uma grana de alguém.

- Eu, pegaria ele e resolveria do meu jeito, na porrada. Ele iria ver com quem estaria se metendo.

- É serio? Acha legal fazer isto ou não?

- Ta, não acharia.

- Pois é, mas foi exatamente isto que você fez com o CD de Paula.

Pois saiba que ninguém gosta de ser usado pelos outros como instrumento para satisfazer os desejos mais mesquinhos. Todos querem ser respeitados.

- Ainda não me convenceu.

- Tudo bem, mas pelo menos nisso concorda?

- Digamos que sim.

- Pois é, e se alguém tirasse a vida de algum familiar seu?

- Eu iria atrás de quem fez isto e ele teria que pagar na mesma moeda.

- Não pode ser assim, isso é selvageria.

- Mas por quê? Só estaria pagando na mesma moeda.

- Porque um erro não justifica outro. Então você está dizendo que a Paula também pode fazer o mesmo com você: tirar algo. Ela estaria pagando na mesma moeda.

- Isto não!

- Pois é, meu caro, é por estas e outras que leis, regras, princípios básicos devem valer para todos, se não vira uma guerra, selvageria, lei do mais forte, do mais esperto. Sacou?

- Entendi.

- Então vê se toma jeito e começa a inverter esta lógica. Existe mais alegria na solidariedade, na justiça e no convívio ético do que na base do “toma lá, dá cá”.

- Sabe que você tem razão!

- Ufa, mais um pro nosso time!

- Mas não pensa que vou aceitar tudo não, ser uma dondoquinha.

- Quer dizer que quem respeita os outros é dondoca?

- Não, não é isto.

personalidade.

- Vem, vamos conversar mais sobre preconceito, coragem,

- Por hoje chega, por favor!

- Não mesmo, por que você acha?...

- Não, acho que estou confuso.

- Ah tá! Está começando a melhorar...

## APÊNDICE 2

Conteúdo da novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*, criada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Arapiraca, Pólo de Palmeira dos Índios, para ser trabalhada com meninos e meninas de rua que estudam na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas:

- 1) Meninos e meninas rua (conteúdo: discriminação, leis, cidadania);
- 2) O filme da tevê (conteúdo: amizade, conhecer, Estética);
- 3) O que temos e o que queremos (conteúdo: valores, consciência moral, Educação Ambiental, globalização);
- 4) Isto tem Lógica? (conteúdo: Introdução à Lógica, o quadrado lógico, desafios lógicos);
- 5) Que decisão tomar? (conteúdo: liberdade, felicidade, vida saudável);
- 6) Será verdade? (conteúdo: Teorias de Verdade, o que é a verdade?, meios de comunicação e a verdade);
- 7) Quem é você? (conteúdo: conhecer, inteligência emocional, como lidar com os diferentes tipos de emoções, o mito, mito de Narciso, mito e ciência);
- 8) Dizem que é adolescência (Introdução à adolescência, amor, sexualidade, o namoro, gravidez e aborto, fugas, drogas);

- 9) Desejos, necessidades e vontades (conteúdo: virtudes, a vida e o prazer, o trabalho e as diferenças, a armadilha do consumismo);
- 10) Não sei como agir (conteúdo: construção de valores, Ética e Moral).

### APÊNDICE 3

Avaliação realizada no dia 13 de dezembro de 2006 na turma “A”, composta por 22 meninos e meninas de rua que estudam na Fundação do Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, para verificarmos o rendimento do ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, através dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire, versado sobre os 10 capítulos da novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*, de autoria dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa de Filosofia Pragmatista na Educação Popular, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Arapiraca, pólo de Palmeira dos Índios.

De acordo com as 10 (dez) aulas da Filosofia Pragmatista que você participou, responda as seguintes perguntas:

#### **Primeira aula: Meninos e meninas de rua**

- 1) **Pergunta:** Quais são os argumentos que sustentam a idéia de que há coisas que só os meninos ou só as meninas podem/devem fazer?

.....  
.....  
.....

.....  
.....

**Segunda aula: O filme da tevê**

2) **Pergunta:** Existe uma relação entre amizade e violência?  
Argumente.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Terceira aula: O que temos é o que queremos**

3) **Pergunta:** Quais são os valores fundamentais para existência humana?.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Quarta aula: Isto tem lógica?**

4) **Pergunta:** A Lógica surgiu no Ocidente através do filósofo Aristóteles com o objetivo de mostrar que os Sofistas, mestres no discurso e no convencimento, podiam enganar o povo, utilizando argumentos incorretos. O que estuda a Lógica aristotélica?.....

.....  
.....

.....  
.....

**Quinta aula: Que decisão tomar?**

5) **Pergunta:** Quais os passos para tomarmos uma boa decisão?.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Sexta aula: Será verdade?**

6) **Pergunta:** Qual a diferença entre verdades e mentiras?.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Sétima aula: Quem é você?**

7) **Pergunta:** Como podemos conhecer quem nós somos?.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Oitava aula: Dizem que é adolescência**

- 8) **Pergunta:** Como se dá à transformação da criança para o adolescente?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Nona aula: Desejos, necessidades e vontades**

- 9) **Pergunta:** Qual a diferença entre o desejo e a vontade?.....  
.....  
.....  
.....

**Décima aula: Não sei como agir**

- 10) **Pergunta:** Quais os valores que devem orientar as nossas vidas.....  
.....  
.....  
.....

#### **APÊNDICE 4**

Avaliação realizada no dia 13 de dezembro de 2006 na turma “B”, composta de 24 meninos e meninas de rua que estudam na Fundação de Amparo ao Menor (FUNDANOR), da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, para verificarmos o rendimento do ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, através da “Comunidade de Investigação”, versado sobre os 10 (dez) capítulos da novela filosófica *A Descoberta de Ari dos Telles*, de autoria de Matthew Lipman.

De acordo com as 10 (dez) aulas da Filosofia Pragmatista que você participou, responda as seguintes perguntas:

##### **Primeira aula: Capítulo Um**

1. **Pergunta:** Qual foi a pergunta que o professor Batista fez a Ari sobre os planetas?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Segunda aula: Capítulo Dois**

2. **Pergunta:** Como Toninho explicou a Tadeu, as várias combinações das frações que resultaria num único número?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Terceira aula: Capítulo Três**

3. **Pergunta:**  
Faça um comentário sobre o que conversavam Luísa e Júlia no pátio da escola, depois da aula de Matemática?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Quarta aula: Capítulo Quatro**

4. **Pergunta:** Luísa e Ari discutem sobre a realidade dos pensamentos. Como base nesta discussão, faça um comentário sobre “o que é real”?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Quinta aula: Capítulo Cinco**

5. **Pergunta:** Neste capítulo, Marcos faz um comentário sobre o Brasil. Fale, resumidamente, sobre o tema que ele tratou sobre o nosso país?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Sexta aula: Capítulo Seis**

6. **Pergunta:**  
O que é pensar na concepção de Dona Patrícia?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Sétima aula: Capítulo Sete**

7. **Pergunta:**  
Que assunto importante, o pai de Júlia e Laura, queria conversar com elas, durante o café da manhã? Faça um comentário sobre este assunto.  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Oitava aula: Capítulo Oito**

**8. Pergunta:**

Enquanto o professor Sampaio estava tentando consertar o projetor de slides que pretendia usar, os colegas de Ari estavam sentados, esperando a aula começar. O que estava pensando Daniel, Roberto e Fabiana?.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Nona aula: Capítulo Nove**

**9. Pergunta:**

Por que Daniel se negou a canta o hino nacional na aula de musica? Fundamente a sua resposta, com base na conversa que ele teve com o diretor.....

.....  
.....  
.....  
.....

**Décima aula: Capítulo Dez**

**10. Pergunta:**

Qual a objeção que fez Marinho na aula de dona Hilda com relação ao problema que aconteceu com Daniel na aula de música?

.....  
.....  
.....

.....  
.....

## APÊNDICE 5

Avaliação do rendimento do ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, realizado através dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método Paulo Freire, em comparação na metodologia “Comunidade de Investigação”, do Programa de Filosofia Pragmatista de Matthew Lipman.

### Procedimento

Para avaliarmos o rendimento do ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, procedemos da seguinte maneira: no dia 13 de dezembro de 2006, no período da manhã, realizamos duas provas. A primeira, na turma “A”, baseado na metodologia dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire, versando sobre os 10 capítulos da novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular* (Cf. apêndice 1), de autoria dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia Pragmatista na Educação Popular; a segunda prova foi realizada na turma “B”, através da metodologia da “Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman, versando sobre os 10 primeiros capítulos, da sua novela filosófica *A descoberta de Ari dos Telles*.

Três horas foram reservadas (de 9 às 12 horas), para que as crianças e adolescentes respondessem, individualmente, a prova, de acordo com as novelas filosóficas que foram trabalhadas com eles. As provas constaram de dez perguntas (Cf. apêndice 3 e 4). A cada pergunta foi atribuído o grau 1 (um) se a resposta estivesse certa, cabendo o grau

10 (dez) aos meninos ou meninas de rua que tivessem respondido corretamente às dez perguntas. Optamos, também, por realizarmos a avaliação em ambas as turmas no mesmo dia e horário a fim de evitar uma possível interferência nos resultados pelo fato dos meninos e meninas de rua de uma turma comentassem com os de outra turma, a avaliação realizada fazendo, assim, com que estes últimos fossem psicologicamente alertados em relação ao conteúdo da avaliação.

Serviram de sujeita para a avaliação do rendimento do ensino de Filosofia Pragmatista trabalhado na Educação Popular 46 meninos e meninas de rua que estudam Educação Popular na FUNDANOR, da cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas. Os sujeitos foram divididos em duas turmas, sendo a turma “A”, com 22 alunos e a turma “B”, com 24 alunas.

### **Análise dos dados da avaliação**

Após a avaliação do rendimento do ensino de Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular dos meninos e meninas de rua das turmas “A” e “B”, constatamos as notas relacionadas na tabela a seguir:

#### **Tabela 1**

Notas obtidas pelos meninos e meninas de rua da turma “A”, que fizeram a avaliação da novela filosófica *A Filosofia Pragmatista na Educação Popular*, através da metodologia dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método Paulo Freire e pelos meninos e meninas de rua da turma “B”, que fizeram a avaliação através da metodologia da “Comunidade de Investigação”, do Programa de Filosofia de Matthew Lipman, foram:

Números de ordem	Turma “A” Notas	Turma “B” Notas
1	9,0	7,0

2	8,0	6,0
3	9,0	7,0
4	9,0	6,0
5	8,0	5,0
6	8,0	7,0
7	8,0	6,0
8	9,0	7,0
9	10,0	7,0
10	9,0	6,0
11	8,0	8,0
12	7,0	5,0
13	9,0	6,0
14	8,0	7,0
15	7,0	7,0
16	6,0	6,0
17	9,0	4,0
18	9,0	8,0
19	8,0	6,0
20	10,0	7,0
21	8,0	5,0
22	7,0	7,0
23	-	6,0
24	-	7,0

---

183

153

---

Dividindo-se a soma total das avaliações obtidas pelos meninos e meninas de rua da turma “A” pelo número de alunos (183 dividido por 22), obtivemos a nota média 8,3 (oito vírgula três) na avaliação do rendimento da aprendizagem do ensino da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, com a metodologia dos “Círculos de

Investigação Temática”, do Método de Paulo Freire. Igualmente, dividindo-se a soma das avaliações da turma “B” pelo número de alunos (153 dividido por 24), obtivemos a nota média 6,3 (seis vírgula três) na avaliação do rendimento da aprendizagem do ensino de Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular, com a metodologia da “Comunidade de Investigação”, do Programa de Matthew Lipman.

Os dados das avaliações acima demonstram que a utilização da Filosofia Pragmatista trabalhada na Educação Popular com a metodologia dos “Círculos de Investigação Temática”, do Método Paulo de Freire, pode melhorar a qualidade da aprendizagem dos meninos e meninas de rua que estudam na Educação Popular; conseqüentemente, podemos afirmar: A Filosofia Pragmatista aproxima-se da Educação Popular e pode ajudar os meninos e meninas de rua a conquistarem as suas cidadanias.

