

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Freire e Lipman [Freire and Lipman]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Gomes Sofiste, Juarez
Publisher	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-06-18 09:19:41
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/234512

FREIRE E LIPMAN: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO

Juarez Gomes Sofiste

Resumo: O texto tem por objetivo analisar as condições de possibilidade de uma aproximação entre Paulo Freire e Matthew Lipman. Mostra-se que fundamentados em princípios diferenciados os autores apresentam divergências em suas propostas pedagógicas no campo da dimensão política da educação.

Palavras-chave: educação, pensar, filosofia, criança.

Résumé: Le texte veut analyser les conditions de possibilité d'une relation entre Paulo Freire et Matthew Lipman. Fondements variés, conclusions variées pour deux différents projets pédagogiques et politiques dans le domaine de l'éducation.

Mots-clé: éducation, penser, philosophie, enfant.

A aproximação de Paulo Freire e Matthew Lipman nos remete a alguns questionamentos prévios. As considerações acerca de tais questões servirão de base para o trabalho que se pretende desenvolver.

A primeira consideração diz respeito à temática da universalidade, historicidade e regionalidade do saber, no caso específico da filosofia. É bem verdade que tal questionamento nos leva à velha questão filosófica da existência ou não de uma essência humana universal e à própria questão da universalidade da filosofia. É a filosofia uma categoria histórica? Ou o que define sua natureza ontológica é o fato de ser uma categoria substantivamente racional e a-histórica? Ora, num mundo globalizado, à primeira vista tal polêmica parece sem sentido, mas entendemos que é justamente por estarmos vivendo a onda da globalização que tal discussão se faz necessária.

Em relação ao tema que nos propomos a desenvolver, tal questão se coloca como fundamental, considerando principalmente o fato dos autores aqui estudados compartilharem de pontos de vista diferenciados. Em tese, Paulo Freire de caráter regionalista e Lipman universalista.

Paulo Freire, do ponto de vista antropológico comunga dos princípios do existencialismo, onde o homem é compreendido como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros, tema este constante em todas as suas obras, a começar pela "Pedagogia do Oprimido", onde abre o livro com as seguintes palavras:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura, ao instalar-se na quase, senão trágica

descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.⁰²

Tal antropologia vincula-se, do ponto de vista epistemológico, aos princípios da fenomenologia e da dialética marxista. Da Fenomenologia Freire busca o seu princípio fundamental: “A Intencionalidade da Consciência”. Há mundo na medida em que existem homens que o intencionam e existem homens na medida em que há mundo. É justamente neste princípio que Freire fundamenta as relações do homem no e com o mundo. A consciência não é, pois, um recipiente dentro do homem, esperando que seja enchido por informações recebidas e advindas de outros. A consciência é um abrir do homem para o mundo.

Do Marxismo Paulo Freire comunga com alguns de seus princípios antropológicos: a- a não existência de uma natureza humana em geral; b- o ser humano é sempre historicamente condicionado pelas relações com os outros e com a natureza. c- estas relações condicionam o indivíduo, a pessoa humana existente, mas os indivíduos por sua vez condicionam-se, promovendo a sua transformação (dialética); d- o indivíduo humano é um ser social.

Marx entende o homem como um ser social, historicamente condicionado pelas relações com a natureza e com os outros homens e pelo trabalho produtivo. Tais relações condicionam o indivíduo e os indivíduos condicionam-se, promovendo a transformação e o seu desenvolvimento. É também nesta perspectiva que Freire entende o homem. Ao mesmo tempo em que é dinamicamente situado, é capaz de transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua “circunstância” e, por isso mesmo, em conjunto com outros homens, está habilitado a interferir criadoramente em suas próprias condições de existência. Aberto para o mundo, criador de cultura no âmbito das relações que mantém com os outros homens e com o mundo, é enquanto interfere que o homem realiza integralmente a sua humanidade. Mas, as possibilidades de interferência do homem se definem e encontram suas limitações no interior de uma realidade histórico-social determinada.

Assim sendo, em Freire, uma proposta pedagógica se constrói a partir de uma situação dada; visto que o ser humano é situado historicamente e é um conjunto de situações objetivas (economia/ política/ religião, etc) que constitui a “essência” mesmo desta sociedade, comunidade ou grupo humano ao qual será dirigido tal ou qual proposta pedagógica. Uma proposta pedagógica construída com base em uma essência humana universal é no mínimo alienada e alienante do ponto de vista político, autoritária e com a possibilidade de ser menos eficiente do ponto de vista metodológico.

Por isto, afirma Paulo Freire:

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de

“invasão cultural;” ainda que feita com a melhor das intenções. Mas invasão cultural, sempre.⁰³

É justamente nesta perspectiva a discussão de Freire em relação à definição dos conteúdos (Segunda parte do cap. III da Pedagogia do Oprimido). Toda ação educativa que não leva em consideração a visão do mundo do educando corre o sério risco de se fazer bancária, ou seja, um modelo de educação no qual o professor é o que diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disser. A única tarefa dos estudantes é o de receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que ele possui.

Como e quem define os conteúdos? Paulo Freire em absoluto admite que a definição dos conteúdos diga respeito apenas a uma questão técnica e, portanto, seja competência do especialista, mas de educador e educando, mediatizados pela realidade histórica. Portanto, “é na realidade mediatizada que iremos buscar o conteúdo programático da educação”.⁰⁴ “O momento desta busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático ou o conjunto de seu temas geradores.”⁰⁵

Tais posições assumidas na "Pedagogia do Oprimido" são reafirmadas na "Pedagogia da Esperança". Não se trata apenas de uma questão técnica que possa ser resolvida por especialistas. O problema fundamental, afirma Freire, “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”.⁰⁶ Portanto não é possível “democratizar a escola sem democratizar a escolha dos conteúdos, sem democratizar o seu ensino”⁰⁷

Nessa perspectiva Paulo Freire nos alerta quanto ao perigo da tentação de absolutização dos conteúdos, isto é, magicizá-los, o que poderia, neste caso, conduzir a uma desconsideração radical da “visão de mundo do educando”, caindo portanto, na educação bancária e o que é pior, uma absoluta despolitização, vejamos:

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, numa perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao “deposita-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. (...) Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.⁰⁸

Na Pedagogia da esperança Paulo Freire faz um comentário interessante em relação à questão de quem define os conteúdos. Numa noite em Berlim, anos 70, reunido com quatro educadores alemães, um deles comentou que achara muito importante a posição de Freire

em relação à questão da importância dos estudantes nas discussões em torno do conteúdo programático, “nas sociedades burguesas é importante falar sobre isto e agitar os estudantes em torno do assunto. Aqui não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber”⁰⁹

Tal excesso de certeza causou insônia em Paulo Freire, “custei a dormir pensando no excesso de certeza com que aqueles educadores “modernos” faziam seu discurso, sua declaração de fé inabalável; “Aqui, não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber”.¹⁰

Na Pedagogia da Autonomia tais diretrizes são reafirmadas; “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.”¹¹ É papel do professor ou da escola não só respeitar os saberes dos educandos, mas afirma Paulo Freire: “Como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”¹² Continua Paulo Freire:

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos.¹³

A pergunta que faço é: porventura o educador reacionário e pragmático de que fala a citação acima não poderia ser, por exemplo, Matthew Lipman? Uma coisa é certa, não encontraremos tais questionamentos nos currículos de filosofia para crianças e nos principais livros de Lipman (*Filosofia Vai à Escola, Filosofia na Sala de Aula, o Pensar na Educação e Natasha - Diálogos Vygotskianos*). Por que a ausência de tais preocupações? Tal questionamento nos remete aos fundamentos filosóficos, ou seja ao ponto de partida do projeto pedagógico de Lipman.

Voltando à questão da historicidade, regionalidade e universalidade da filosofia, Matthew Lipman parte do princípio de que a filosofia, o saber ou a educação são um quefazer universal que não conhece fronteiras, portanto é como se existisse uma essência humana universal, como por exemplo: todas as crianças são curiosas. O Zezinho é criança. Logo, o Zezinho é curioso. É a lógica formal de Aristóteles, trata-se de estabelecer a forma correta das operações do pensamento, não levando em consideração os conteúdos pensados ou com os objetos referidos pelo pensamento, mas apenas com a forma pura. No caso do Zezinho, não importa se ele é brasileiro ou africano, se é saudável ou desnutrido, se negro, branco ou índio etc. A verdade de tal proposição está submetida aos princípios lógicos fundamentais: a-**princípio da identidade**: um ser é sempre idêntico a si mesmo: A é A; b-**princípio da não contradição**: é impossível que um ser seja e não seja idêntico a si mesmo ao mesmo tempo e na mesma relação. É impossível A é A e não A; c- **princípio do terceiro excluído**: duas proposições com o mesmo sujeito e o mesmo predicado, uma afirmativa e

outra negativa, uma delas é necessariamente verdadeira e a outra é necessariamente falsa. A é x ou não x, não havendo, portanto, uma terceira possibilidade. Ora trata-se da questão do Ou. Ou se é isto, ou se é aquilo. Do ponto de vista pedagógico tal teoria é absolutamente reacionária e causadora de muitos equívocos e preconceitos. O estudante é inteligente ou Disciplinado ou ... Educado ou ... Habilidoso ou etc. Tal princípio nega absolutamente qualquer possibilidade, é o princípio de Parmênides. “O ser é e não pode não ser”.

Como sabemos Matthew Lipman tem uma fascinação especial pela lógica aristotélica e do ponto de vista histórico, o primeiro currículo de Filosofia para crianças por ele formulado foi justamente um programa de lógica aristotélica, intitulado “A Descoberta de Ari dos Telles”. Trata-se de um currículo destinado ao ensino de 1º. grau.

Portanto, considerando o ponto de partida dos autores em questão, veremos que as razões históricas e as motivações na construção de suas propostas pedagógicas fundamentam-se em realidades e interesses bem diferenciados.

Lipman, professor universitário e insatisfeito com os resultados e interesses de seus alunos que não estavam preparados para receber bem sequer as questões levantadas com uma introdução à filosofia., segundo Ann M. Sharp, em 1969, disse a si mesmo: “se eu pudesse colocar o conteúdo dessas disciplinas em novelas, talvez os alunos de oito, nove, dez ou onze anos pudessem enfrentar as mesmas questões que ensino na universidade”¹⁴.

Não se tratava de levar às crianças a Filosofia no sentido acadêmico, mas sim buscar na Filosofia os instrumentos necessários no sentido de construir uma educação que ensinasse a pensar. Para tanto eram necessários novos procedimentos didáticos que Lipman chamou de “Comunidade de Investigação” onde o professor passa a ser co-investigador, visto que nem ele e nem os alunos têm respostas para as questões filosóficas, tais como: O que é justiça? O que é o belo? O que é a verdade? O que é a felicidade?

É bem verdade que as motivações e inquietações de Lipman são com o processo educacional na perspectiva de sua formalidade, no sentido aristotélico., que em seu entendimento tem uma responsabilidade enorme em relação à irracionalidade da população mundial, visto que a educação tem como objetivo primeiro a formação de cidadãos mais racionais, ou seja, indivíduos capazes de raciocinar. Neste sentido, é interessante o papel que Lipman atribui à escola no sentido de sua responsabilidade pelas mudanças sociais, uma vez que “o processo que não seja capaz de produzir pessoas razoáveis e justas não merece ser chamado de educativo”¹⁵ Neste ponto observamos uma divergência em relação a Paulo Freire que entende a educação como possibilidade, ou seja, tem limites. Diz Paulo Freire: “(...) mesmo reconhecendo que a educação (...) não vai ser a chave da transformação do concreto para recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade”¹⁶

A questão que se coloca não é apenas a importância ou não da escola nas mudanças sociais, mas como se darão tais mudanças. Para Lipman tais mudanças se dão de forma tranqüila, ou seja, não conflituosa. A leitura da realidade na perspectiva do conflito, não é

lugar comum em Lipman, neste ponto é diametralmente oposto a Paulo Freire, onde, a dialética, é um dos principais fundamentos.

Matthew Lipman, herdeiro da tradição pragmática, é influenciado principalmente por John Dewey, tanto na concepção política e conseqüentemente em relação aos fins da educação (Democracy and Education), quanto na formulação do Programa de Filosofia para Crianças/ Educação para o Pensar (How we Think).

Não saindo dos limites dos ideais da sociedade capitalista, Dewey apresenta um modelo de democracia assentado na capacidade humana de julgar e agir racionalmente. Daí a importância do conhecimento (educação) na construção de tal democracia.

Assim como Dewey, Lipman, nos limites da sociedade capitalista, parte do princípio de que a verdadeira democracia traz como condição *sine qua non* a participação de todos os membros em termos de igualdade do bem comum. Como afirma Dewey:

uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada.¹⁷

Trata-se da criação de uma nova sociedade, sem o mínimo de conflito, sem a menor desordem possível. Como? Transformando o indivíduo pela educação. Portanto para Dewey: “a sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”¹⁸

Para Lipman, o Programa de Filosofia para Crianças, com o seu ideal de transformação da sala de aula numa comunidade de investigação, tem como tarefa fundamental preparar os cidadãos para uma sociedade verdadeiramente democrática, “Temos que aprender a ensinar as crianças a pensar por si mesmas se desejamos ter uma democracia que vale a pena ter”¹⁹

No artigo “Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia”, Ann M. Sharp resume bem o significado político da comunidade de investigação:

“É um compromisso com a liberdade, com o debate aberto, com o pluralismo, com o autogoverno e com a democracia. A razão prática, a investigação reflexiva e o juízo prático ponderado na práxis política comum pressupõem que as pessoas na sociedade tenham um senso de diálogo e de investigação em comunidade e facilidade com as habilidades dessa investigação. Só na medida em que os indivíduos têm a experiência de dialogar com os outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade democrática”²⁰

Preparar as futuras gerações social e cognitivamente para o diálogo e construção de uma sociedade democrática é tarefa fundamental da educação e o caminho para tal proposto por Lipman é a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, a começar desde os primeiros anos da educação fundamental, visto que : “a sociedade que quiser que da escola saiam pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional”²¹

Assim como Dewey, Lipman acredita que “uma sociedade não pode tornar-se verdadeiramente civilizada e as escolas não podem ser totalmente satisfatórias enquanto os estudantes não forem convertidos em investigadores e estiverem, conseqüentemente, preparados para serem participantes de uma sociedade igualmente compromissada com a investigação como o melhor caminho para lidar com seus problemas”²²

Portanto, o bom pensar é o objetivo fundamental da educação e o caminho para tal é o modelo da investigação científica, como Dewey demonstra em seu livro de 1903 - *How we Think*, e também, em um dos seus principais trabalhos em educação, *Democracy and Education*, reafirma a defesa de uma educação fundamentada no modelo da investigação científica, neste sentido afirma Lipman: “É como se Dewey tivesse começado a suspeitar que a democracia e o questionamento não fossem aliados naturais, apesar de que, através do esforço, estes poderiam tornar-se compatíveis em relação ao outro”.²³ Abaixo ilustraremos graficamente as considerações acima enunciadas sobre o pensamento educacional de Dewey em relação aos seus objetivos e métodos.

GRÁFICO I

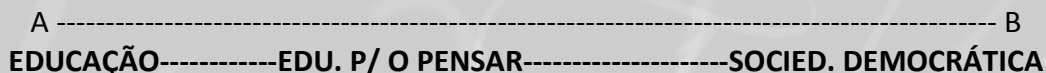
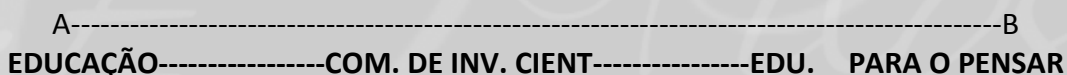


GRÁFICO II



O gráfico I demonstra que o objetivo fundamental da educação, em Dewey, é a construção de uma sociedade democrática e o caminho (odos) para tal é através de uma educação para o pensar. A questão que se coloca é: como construir tal educação? O gráfico II demonstra que o caminho para se construir uma educação para o pensar é mediante o modelo da comunidade de investigação científica.

Tal esquema também representa o pensamento de Lipman. A novidade é que enquanto Dewey elege o modelo da investigação científica para a comunidade educativa, Lipman elege o modelo da investigação filosófica. Portanto em Lipman teríamos o seguinte gráfico ilustrativo:

GRÁFICO III

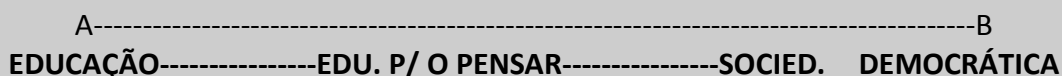


GRÁFICO IV

A-----B
EDUCAÇÃO-----COM. DE INV. FIL.-----EDU. PARA O PENSAR

Uma vez estabelecido o objetivo (meta) fundamental da educação e definido o caminho (odos) para alcançá-lo, basta a construção dos conteúdos (currículos).

É justamente o que faz Lipman: Um programa de filosofia para Crianças.

Passamos assim a algumas considerações em relação à questão dos conteúdos em Lipman. tema este desenvolvido, respectivamente, nos capítulos V - *Filosofia na Sala de Aula*; Capítulos IV e V- *Filosofia Vai a escola* e Capítulo III, segunda parte, - *Pensar na educação*. Os pressupostos básicos que fundamentam a formulação dos conteúdos em Lipman são os seguintes:

- A- A existência de uma essência humana universal;
- B- A problemática dos conteúdos diz respeito fundamentalmente a um problema técnico (portanto do especialista);
- C- Diz respeito a uma questão Formal - Lógica Aristotélica/ princípio da identidade;
- D- A dimensão política é entendida dentro dos limites da sociedade capitalista;
- E- Um currículo se constrói a partir de objetivos bem definidos.(perspectiva pragmática)

Portanto, na questão dos conteúdos, as preocupações de Paulo Freire, muitas vezes causadoras de insônia, não são preocupações de Lipman. Farei assim alguns apontamentos em relação a tais diferenças entre os autores.

Em Freire, uma proposta pedagógica fundamentada em uma essência humana universal é alienada e alienante, visto não considerar a particular visão do mundo do indivíduo, grupo ou sociedade à qual se dirige tal ou qual proposta educacional (invasão cultural) Enquanto que em Lipman, sua proposta pedagógica é fundada numa essência humana universal. Considerando o princípio freiriano, mas usando a lógica do Ari dos Teles poderíamos dizer:

Toda pedagogia fundada numa essência humana universal é alienante. A pedagogia de Lipman é fundada numa essência humana universal. Logo, a pedagogia de Lipman é alienante.

Do ponto de vista formal, corretíssimo, a questão é que, num olhar freiriano, que é fundado nos princípios da dialética, a realidade, entendida na perspectiva do conflito, que é o que interessa, anda por outros caminhos. Se admitíssemos o princípio da lógica (princípio da identidade), Lipman não teria nenhuma chance. É alienante e ponto final. Ora, para Freire isso não é ser radical, é ser sectário, o que é muito comum nos regimes totalitários. Neste

sentido poderíamos questionar: não existe uma contradição naquilo que propõe Lipman - (Ensinar a pensar por si mesmo/ autonomia/ diálogo/ democracia) fundamentada na lógica da identidade? Ou o que se ensina (matéria) é a lógica, mas o método (forma) é a dialética?

Prosseguindo a mesma temática, Paulo Freire afirma que toda ação educativa que não leva em consideração a visão de mundo do educando corre o sério risco de se fazer bancária. A filosofia para crianças leva em consideração a visão de mundo dos educandos? Matthew Lipman acredita que sim, visto que: as novelas filosóficas são construídas a partir dos problemas próprios das crianças, como por exemplo: serem construídas propositadamente em forma de história / apelo para a imaginação/ apelo para a curiosidade. Como podemos ver, o significado de levar em consideração a “visão de mundo do educando” em Lipman é no sentido universal. Parte do princípio de que toda criança gosta de história, é imaginativa e curiosa. Em Freire, a expressão “visão de mundo do educando” tem outro significado. O próprio termo educando já é uma abstração, ou seja, não existe educando como uma categoria universal. O termo pode ser aplicado a todas as crianças que vão à escola? Mesma aquelas que vão por causa da merenda ou da bolsa familiar? E as crianças que estão fora da escola? Portanto em Freire a visão de mundo do educando está, em sua própria expressão, molhada de história.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à questão de quem define os conteúdos. Em Freire não é uma questão apenas técnica, problema exclusivo do especialista. Ambos, educador e educando, mediatizados pela realidade histórica são construtores do conteúdo programático. Sem democratizar a escolha dos conteúdos e seu ensino, não se democratiza a escola. Em Lipman não existe tal preocupação. Ora, considerando que a meta fundamental da educação, segundo Lipman, é a construção de uma sociedade democrática (macro) e a escola deveria ser o modelo de democracia (micro), é possível tal intento sem a democratização dos conteúdos? Não é contraditória a proposta de Lipman? É possível iniciar o diálogo sem democracia na eleição dos conteúdos? Não é falsa a idéia de que na filosofia para crianças são os estudantes que definem a “pauta” isto é, os assuntos a serem discutidos? É possível falar de escolha a partir de um texto previamente elaborado?

Paulo Freire fala também do perigo da absolutização dos conteúdos, trata-se de magicizá-los. Os conteúdos passam a valer por si mesmos, o que pode, segundo o autor, levar a uma despolitização absoluta, “qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.”²⁴ Não é justamente o que acontece com os currículos de Filosofia para crianças? Não existe uma certa absolutização de tais conteúdos? Não existe uma certa dose de certeza, aquela causadora de insônia em Paulo Freire, no sentido: “nós sabemos o que os estudantes devem saber”? Não existe um certo desrespeito aos saberes do educando? A Filosofia para crianças estabelece um diálogo entre, na expressão de Paulo Freire, a “intimidade” e os saberes curriculares necessários aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Não é contraditória uma proposta pedagógica que tem como fim último a democracia se ela mesma, em relação à definição dos conteúdos, não é democrática?

5-FREIRE E LIPMAN : Considerações Finais

Afinal podemos falar de uma aproximação entre os autores? Neste sentido podemos perguntar: O gráfico usado no sentido de ilustrar a proposta de Lipman também ilustra o pensamento de Paulo Freire? Ou seja, em Freire, o objetivo fundamental da educação é construir uma sociedade democrática? O caminho para atingir tal objetivo é a educação para o pensar? O caminho para uma educação para o pensar é a comunidade de investigação? Neste ponto não podemos afirmar que Paulo Freire está muito próximo de Lipman? Tal proximidade é tão significativa no sentido de anular as divergências? A seguir, levantaremos algumas considerações acerca de tais questionamentos.

A- O objetivo fundamental da “Educação Paulo Freire” é construir uma sociedade democrática assim como em Lipman? Antes de qualquer discussão é necessário perguntar: democracia para Lipman tem o mesmo sentido para Freire?

A princípio temos de considerar que Lipman é um cidadão norte-americano e talvez por isso, seja suficiente, como o faz, falar de democracia num sentido formal, isto é , num sentido político. Mas, para um cidadão que vive num país onde existe uma das piores distribuições de renda do mundo, onde imperam o autoritarismo, o racismo, as desigualdades econômicas, onde vergonhosamente, segundo pesquisas do IBGE, confirmando o efeito positivo da estabilidade de preços sobre a distribuição de renda no país , os 10% de pobres detêm 1,1%, . os 10% de ricos detêm 48,2% e os 1% dos mais ricos detêm 34,6% da renda nacional (Folha de São Paulo 8 setembro de 1996), onde existe um exército de trabalhadores clamando por pedaço de terra para viver e ao mesmo tempo convivem com latifúndios, como por exemplo da MANASA que tem a extensão territorial da Bélgica e do Líbano somados, onde existe uma classe dominante que vive em uma opulência de envergonhar turista europeu, democracia apenas no sentido formal não passa de uma palavra vazia.. Que significado tem tal democracia para um sujeito (a palavra cidadania é questionável) onde sua preocupação fundamental é a sobrevivência diária?. Que sentido tem tal democracia para um sujeito que vive em estado de miséria absoluta? Portanto a democracia de que fala Paulo Freire não é apenas formal, não é apenas política. Não basta falar apenas de igualdade e liberdade política, é necessário e fundamental igualdade e liberdade econômica. Igualdade dos cidadãos perante a lei, eleições livres, pluralismo partidário, liberdade de pensamento e expressão, etc., em considerando a realidade brasileira, tal discurso é uma mera abstração, pelo menos para a maioria de seus cidadãos, é um discurso lacunar e universalista, portanto ideológico. Talvez não seja o caso dos Estados Unidos, ou pelo menos a democracia a que Lipman se refere é no sentido político. É a pedagogia de Paulo Freire uma educação para a democracia.? Sim, e muito mais, não apenas uma democracia formal, mas uma democracia real, uma democracia que funciona na prática e, para tal, algumas condições mínimas de educação, saúde, e bem estar são necessárias. E que no caso de nossa sociedade está para ser construído. Em Paulo Freire a educação é uma das instâncias que pode contribuir nesta tarefa, desde que seja uma educação para a libertação.

B- É a pedagogia de Paulo Freire uma educação para o pensar? O caminho para construir uma democracia real é o caminho de uma educação para o pensar?

Trabalho com a idéia da existência de uma aproximação convergente entre *educação para o pensar* e *conscientização*. Um dos aspectos fundamentais da pedagogia freiriana é a humanização dos oprimidos. A vocação ontológica do ser humano é o ser mais. Vocação historicamente negada pela violência dos opressores. A situação de opressão gera o que foi denominado por Freire como “cultura do silêncio”. Somente uma educação conscientizadora poderá superar tal cultura, visto que a conscientização busca dar ao ser humano a oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Tal educação só é possível mediante uma pedagogia libertadora.

No livro *Conscientização* Paulo Freire descreve como se processa a conscientização. Num primeiro momento há uma aproximação espontânea do homem com o mundo, não ainda uma posição crítica mas uma posição ingênua. Com este aproximar-se espontâneo o homem faz simplesmente uma experiência da realidade. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.

É interessante observar que por alguns excessos em relação ao termo conscientização, Paulo Freire, na década de setenta, passa a não mais usar o termo. Com algumas exceções, diz Freire: “falava-se ou se escrevia de conscientização como se ela fosse uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo”.²⁵

O não uso do termo não significou o abandono de seu conteúdo, neste sentido afirma: “naturalmente, contudo, ao não usar a palavra, não recusei sua significação. Como educador, portanto como político, estive sempre envolvido com a compreensão mais profunda do conceito, nas minhas atividades prático teóricas”²⁶

Assim sendo, no livro de 1995, *Educação na Cidade*, as posições assumidas em relação ao conteúdo do termo Conscientização são reassumidas e, quando não, melhor definidas. No diálogo com Carlos Alberto Torres, Freire começa por afirmar que a tomada de consciência dos objetos não é ainda conscientização, esta exige um passo em direção ao aprofundamento de tal tomada de consciência.

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a

rigoriedade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”.²⁷

Uma primeira exigência para que aconteça a conscientização é a rigoriedade dos procedimentos do conhecimento científico. “A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente”. Neste ponto, podemos afirmar a existência de uma convergência e com o que Lipman entende como educação para o pensar, visto que o pensar bem no Programa de Filosofia para Crianças é justamente o pensar fundado no rigor. Acontece que, em Freire, o rigor dos procedimentos científicos é uma das exigências para a conscientização. Ficar apenas nesta, pode não conduzir à meta desejada. Segundo Freire é justamente pelo fato da conscientização exigir uma rigorosa compreensão da realidade que não será possível a mesma no ensino neutro, “esterilizado”, daí sua afirmação contundente:

Trabalhar numa postura conscientizadora, não importa se com camponeses brasileiros, ou hispano-americanos, ou africanos ou se com universitários de qualquer dos mundos é procurar, com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado certos de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas.²⁸

Portanto, conscientização se faz com dois elementos: *rigor científico* e *compromisso (engajamento) político*. Visto que, para Freire, todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.²⁹

Neste ponto, reside a maior contribuição de Paulo Freire à pedagogia, não só brasileira, mas à pedagogia mundial. Não reside também a maior diferenciação em relação à proposta de Lipman que fica apenas nas exigências do rigor científico? A considerar a posição de Freire, não teríamos necessariamente de inferir que a educação para o pensar, nos moldes de Lipman, não constitui uma educação conscientizadora?

Não se situaria neste ponto a grande contribuição da “Educação Paulo Freire” ao “Programa de Filosofia para Crianças”, isto é, a dimensão política da educação?.

C- O caminho de uma educação para o pensar (conscientização) é a Comunidade de Investigação (Diálogo)?

Talvez este seja um dos pontos de maior aproximação entre os autores. Trabalho com a hipótese de que a Comunidade de Investigação de Lipman equivale ao que Paulo Freire chama de Diálogo, ou seja, em Freire, Comunidade de Investigação é conhecida com o nome de Diálogo. É interessante observar que a espinha dorsal da Comunidade de Investigação é o Diálogo.

Segundo Freire o diálogo é uma relação horizontal de A com B- nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. Portanto,

uma educação como prática da liberdade só é possível mediante o diálogo. É marcante em Freire o caráter de exigência existencial e a dimensão social do diálogo. No capítulo III do livro *Pedagogia do Oprimido* - capítulo dedicado fundamentalmente ao diálogo- Freire afirma:

Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) O diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de idéias a serem consumidas pelos permutas.³⁰

Lipman faz questão de afirmar que o Diálogo pretendido pela Comunidade de Investigação não é mera conversa, mas um diálogo disciplinado por boas razões, daí sua afirmação: “as comunidades de investigação caracterizam-se pelo diálogo que é disciplinado pela lógica”³¹ Também, para Paulo Freire o diálogo não é mera conversa, mas uma verdadeira situação gnosiológica, daí sua afirmação:

todo fazer educativo, portanto, (...) que se limita a dissertar, a narrar, a falar de algo, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à ingenuidade e não a Conscientização dos educandos.³²

Diante das considerações acima descritas podemos observar convergências e divergências entre as propostas pedagógicas em análise. Freire, fundamentado no existencialismo, fenomenologia e marxismo, parte do princípio de que o saber é um quefazer molhado de historicidade e portanto particularizável em assuntos regionais, enquanto que Lipman, apoiado na lógica da identidade, entende que o saber é um quefazer universal, não especificável com assuntos regionais e portanto não conhece fronteiras.

Em se tratando das convergências entre os autores, a coisa parece mais tranqüila. Se tomarmos, por exemplo, os saberes necessários à prática educativa indicados por Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*, podemos afirmar que das vinte e sete exigências, talvez, apenas três apresentariam divergência em relação a Lipman, justamente aquelas que, diretamente, estão relacionadas à dimensão política da educação. Portanto, trabalhamos com a hipótese de que as divergências dos autores situam-se, de forma mais evidente, no campo da dimensão política da educação. Farei, a título de exemplificação, algumas considerações sobre as exigências da prática educativa indicados por Freire e que apresentam divergências em relação à Matthew Lipman:

2.5- Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos.

Humildade e tolerância são plenamente aceitáveis por Lipman, mas que faça parte da docência a luta em defesa dos direitos dos educandos não é lugar comum em Lipman, a

começar com a palavra luta. Luta lembra um princípio da dialética e como vimos, o nosso autor trilha outro caminho, o da lógica.

3.2. Ensinar exige comprometimento.

O comprometimento a que se refere Freire é político, no sentido da não existência de uma educação neutra. “Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico neutro por excelência é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.”³³ Em Lipman não existem tais preocupações, ou seja, o tema não aparece em suas discussões.

3.7- Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.

Nesta exigência é realçada a força da ideologia na ocultação dos fatos, como pode a ideologia, usando a linguagem, penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes. Também neste tópico a denúncia do fatalismo neoliberal do fim das utopias, o fatalismo do fim da história e de que as coisas, desemprego / pragmatismo pedagógico, são naturais. Temática também ausente em Lipman.

10- Notas

01- O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil sem fins lucrativos, que tem por finalidade elaborar projetos de pesquisas e estudos, para o desenvolvimento da educação, da cultura e da comunicação. Seus princípios básicos estão fundamentados nas idéias e concepções de Paulo Freire. Sua sede mundial fica em São Paulo e o IPF tem subsede em Juiz de Fora (MG). O presente trabalho está sendo desenvolvido em parceria com IPF/subsede de Juiz de Fora.

02- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p.101

03- *Pedagogia do Oprimido*. Op. Cit. p. 102

04- *Pedagogia do Oprimido*. Op. Cit. p. 102

05- *Pedagogia do Oprimido*. Op. Cit. p. 102

06- Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.110

07- *Pedagogia da esperança*. Op. Cit. p.111

08- *Pedagogia da esperança*. Op. Cit. p.112

09- *Pedagogia da esperança*. Op. Cit. p.116

10- *Pedagogia da esperança*. Op. Cit. p.116

11- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez.1997. p. 33

12- *Pedagogia da Autonomia*. Op. Cit. p. 33

13- *Pedagogia da Autonomia*. Op. Cit. p. 34

14- *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. Coleção Pensar. Volume 2- Publicação Semestral do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. p.69

15- *O pensar na educação*. Op. Cit. p. 93

16- FREIRE, Paulo *A Educação na Cidade*. São Paulo; Cortez 1995. p.93

17- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. De Godofredo Rangel e Anísio teixeira. São Paulo. Companhia Editora nacional. p. 106

18- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. De Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo. Companhia Editora nacional. P. 106

19- *O pensar na educação*. Op. Cit., p. 159

- 20- SHARP, Ann M.. *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. São Paulo. CBFC. Vol. 2. 1996 , p.37. (Coleção Pensar)
- 21- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lucia S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990. p.79
- 22- *O pensar na educação. Op. Cit.*, p. 158
- 23- *O pensar na educação. Op. Cit.*, p. 159
- 24- *Pedagogia da esperança. Op. Cit.* p.112
- 25- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995. P. 114
- 26- *Educação na cidade. Op. Cit.* p. 113
- 27- *Educação na cidade. Op. Cit.* p. 112
- 28- *Educação na cidade. Op. Cit.* p. 113
- 29- *Educação na cidade. Op. Cit.* p. 45
- 30- *Pedagogia do Oprimido. Op. Cit.* p. 93
- 31- *O pensar na educação. Op. Cit.*, p. 342
- 32- Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 86
- 33- *Pedagogia da Autonomia . Op. Cit.* p. 110

11- BIBLIOGRAFIA

- 01- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982
- 02- ASSMAN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995
- 03- ASSMAN, Hugo. *Alguns toques na questão "O que significa aprender?"* Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Vol.
- 04- BRANDÃO, Lulo. *O ensino da filosofia no mundo atual. Presença filosófica*. Rio de Janeiro. Vol. XVI , nº 1. P. 115-120
- 05- BRANDÃO, Zaia. (Org) *A Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez. 1995
- 06- BUFFA, E, ARROYO, M. e NOSELLA, P: *Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988
- 07- COSTA, Márcio. *Educação e libertação na América Latina. (Ensaio introdutório à aproximação entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagógica de Enrique Dussel)*. Campo Grande: Centro de Estudos e Pesquisa de Filosofia Latino-americana (CEFIL),
- 08- CUNHA, Marcos Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994
- 09- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes 1993
- 10- -----*educar pela pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997
- 11- -----*educação e qualidade*. Campinas: Papirus. 1995
- 12- DEWEY, John. *Domocracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª. ed. São Paulo: Companhia editora nacional.
- 13- -----*Como pensamos*. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional
- 14- FOUREZ. Gérard. *A construção das ciências*. Trad. De Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP. 1995
- 15- FRANCO, M. Laura e ZIBAS, Dagmar. Org. *Final do Século: Desafios da Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez. 1990

- 16- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- 17- -----**A Educação na Cidade**. São Paulo; Cortez 1995
- 18- -----**Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979
- 19- -----**Pedagogia da esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 20- -----**Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez.1997
- 21- -----**Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975
- 22- -----**Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 1995
- 23- -----**Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** São Paulo: Loyola, 1997.
- 24- FREIRE, Paulo e NOQUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993
- 25- FREITAG, B et alii. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez. 1993
- 26- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente: ensaios de caracterização da relação educadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- 27- -----**Educação e compromisso**. Campinas: Papirus,1985
- 28- -----**Uma só escola para todos: caminho da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- 29- -----**Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995
- 30- -----**Organização do trabalho na Escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.
- 31- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomas Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação; visões críticas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 32- **La filosofía en América**. Trabajos presentados en el IX congreso interamericano de Filosofía. Caracas. 1979
- 33- LAGUEUX, Maurice. **Por que ensinar filosofia? Reflexão**. Ano V, nº 18, p. 12-29 set/dez. 1980.
- 34- LEOPOLDO e SILVA, Franklin et alii. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: ANNABLUME/ Fundação UNESP. 1996
- 35- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994
- 36- -----**Didática**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1994
- 37- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática** Rio de Janeiro: Editora 34.
- 38- LIMA, V. Artur de. **Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro. Paz e Terra 1981.
- 39- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lucia S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990
- 40- -----**O pensar na educação**. Trad. De Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 41- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994
- 42- MARIA, Joaquim Parron. **Novos paradigmas pedagógicos - para uma filosofia da educação**. São Paulo: Paulus, 1996.
- 43- MATTHEWS, Gareth B. **el niño y la filosofía**. México: Fondo de cultura económica. 1983
- 44- MOLINA. **Quem engana quem? professor x livro didático**. Campinas: Papirus. 1988

- 45- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. MADRID: Alianza editorial, 1984, 4 vol.
- 46- PAIVA, Vanilda. (Org.) **Transformação produtiva e equidade - A Questão do Ensino Básico**. Campinas: Papirus. 1994-
- 47- **Política nacional de educação infantil**. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1994
- 48- **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. 1994
- 49- **Parâmetros curriculares nacionais**. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. 10 vol.1997
- 50- PURRYEAR, Jeffrey M.. and OLIVOS, Andréa. **Putting education first: a conference report**. in: la educación- Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Ano