

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Licenciatura – Filosofia

MARIANA OLIVEIRA DOS SANTOS TARTAGLIA

**INTERSECÇÕES ENTRE A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A  
EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:**  
elaborações pedagógicas dos labirintos do conceito

RIO DE JANEIRO  
**2022**

MARIANA OLIVEIRA DOS SANTOS TARTAGLIA

**INTERSECÇÕES ENTRE A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A  
EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:**

elaborações pedagógicas dos labirintos do conceito

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
parta das exigências para obtenção do título de  
Graduação em Filosofia (Licenciatura).

Rio de Janeiro, 17 de outubro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antonio Frederico Saturnino Braga

---

Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

---

Prof. Dr. Nelson de Aguiar Menezes Neto

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	4
<b>Capítulo 1: A colocação do problema: o que é Filosofia?</b> .....	5
1.1. A proposta de Deleuze e Guattari .....	5
1.2. O que é um conceito? .....	7
1.3. Como tratar do conceito na escola? .....	13
<b>Capítulo 2: Problemas e conceitos filosóficos na perspectiva da Comunidade de Investigação.</b> .....	20
2.1. Contrastes com a perspectiva de Deleuze-Guattari e Gallo .....	20
2.2. A Comunidade de Investigação como um lugar de transformação da opinião em conceito .....	25
2.3. A Comunidade de Investigação como um lugar de crítica dos problemas burocráticos e de movimento contínuo da conversa ao diálogo .....	26
<b>Capítulo 3: Redesenhar a Comunidade: a proposta da Experiência de Pensamento.</b> ...	35
3.1. O que é uma Experiência de Pensamento? .....	35
3.2. Estudo de caso .....	37
<b>Considerações finais</b> .....	41
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	45

## Introdução

Parece necessário, ao introduzir um texto, indicar os caminhos que se pretende percorrer com ele. Não onde se pretende chegar, pois a conclusão de um texto - ao menos no caso de um texto de intenção filosófica - diz muito pouco sobre o texto em si. O mais importante parece ser indicar os caminhos, de onde parte o pensamento e por quais vielas do labirinto ele passeia e se aventura. É nisto que constitui a presente introdução.

O objetivo geral deste trabalho é refletir e, em certo sentido, também propor uma metodologia de didática da Filosofia na sala de aula. Tratando-se de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Filosofia, a sala de aula referida é preferencialmente a dos anos do Ensino Médio regular, mas não se exclui a possibilidade de aplicação e adaptação do que for aqui elaborado para a ampla diversidade de salas de aula de Filosofia que se podem ter (para citar alguns exemplos: Educação de Jovens e Adultos, Filosofia com Crianças, Graduação em Filosofia, projetos sociais, projetos de Extensão e por aí vai).

Parece sensato, contudo, que, antes de abordar uma metodologia para o ensino de Filosofia na sala de aula (que é, em termos mais gerais, do que se trata o trabalho, afinal), seja apresentada uma definição, ainda que breve, parcial e especulativa, do que se está entendendo por Filosofia para que se elaborem formas de abordá-la. Para tanto, parto de um diálogo com Deleuze e Guattari sobre a obra que leva como nome a mesma pergunta que me faço: *O que é Filosofia*. A noção de *diálogo* também será abordada ao longo do trabalho, mas assinalo desde já de que forma dialogo aqui com estes e os demais autores. A ideia de um diálogo tem a ver com uma certa confrontação de ideias e opiniões (umas com as outras, mas também com a própria realidade da qual elas advêm) frente a problemas encontrados na experiência. Experiência de filosofar, de aprender e ensinar filosofia e a filosofar, mas também experiência do *estar-na-escola* que é também um *estar-no-mundo*. Assim, não busco somente discordar, concordar ou consensuar de alguma forma com os autores e obras utilizados como referência. Ao travar com eles um diálogo, ou seja, ao confrontar-me com suas ideias e com as minhas próprias, o que busco é uma nova *experiência de pensamento*, a expansão do labirinto das ideias, pontos de partida para um pensamento mais autêntico.

Neste sentido, também convido ao diálogo com Deleuze e Guattari Silvio Gallo, a partir de seu texto *Metodologia do Ensino de Filosofia*, no qual o autor também trava o seu próprio diálogo com os franceses. Com estes três autores pretendo responder à pergunta sobre o que é a Filosofia, o que é isto que adjetivamos como *filosófico*, quais as peculiaridades que são evocadas quanto utilizamos estes termos. É inegável que se trata de um debate denso e não pretendo esgotá-lo; apenas fazer alguns recortes suficientes para dar alguma pista de como

ensinar isto que nem mesmo conseguimos, em tantos séculos de produção filosófica, delimitar definitivamente do que se trata.

Em um segundo momento, dedico-me a analisar a formulação metodológica de Mathew Lipman da Comunidade de Investigação, a partir de seu texto *O pensar na educação* e de bibliografia secundária. Procuo explorar proximidades e diferenças entre as duas perspectivas, e identificar em que sentido algumas das ideias de Lipman são compatíveis com a proposta analisada no primeiro capítulo.

No terceiro momento do trabalho, apresento a ideia das *Experiências de Pensamento* do Projeto ‘Em Caxias, a Filosofia En-Caixa?’, do Núcleo Filosófico de Estudos da Infância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O objetivo é verificar em que medida esta proposta em torno de um tipo de ensino de Filosofia pode entrelaçar, de um modo interessante e fecundo, a especificidade do conceito filosófico, tal como entendido pelos autores analisados no começo do trabalho, e algumas das características da Comunidade de Investigação, como as práticas da argumentação e do diálogo. A fim de analisar e estabelecer mais concretamente as possíveis intersecções entre a Comunidade de Investigação e a Experiência do Pensamento no trato didático do *conceito filosófico* trago um confronto explícito do pensamento com a experiência a partir do relato de uma Experiência realizada no campo de estágio.

## **Capítulo 1: A colocação do problema: o que é Filosofia?**

### **1.1. A proposta de Deleuze e Guattari**

A questão não é nova. Se pretendemos filosofar, ensinar Filosofia; se nos perguntamos sobre a possibilidade de ensinar a filosofar - antes de tudo isto, é necessário retomar a questão primária: O que é a Filosofia? O que é isto que pretendemos realizar e ensinar? A questão não é nova; no entanto, é sempre atual e autêntica. Em certo sentido, parece também ser sempre necessária e inevitável. Deleuze e Guattari colocam esta questão como uma pergunta retrospectiva, como um olhar para trás, para toda a filosofia que já foi feita, e perguntam-se o que é ela. Para tanto, não deixam de fazer uma crítica a certas concepções pouco rigorosas da Filosofia que atravessaram sua trajetória e recorrem a uma análise histórica (não historiográfica) da Filosofia e da atividade dos filósofos, daquilo que eles criaram e que convencionamos reconhecer como algo do âmbito do *filosófico*.

De partida, os autores definem a Filosofia como a “arte de formar, inventar e fabricar conceitos” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 2010, p.10), mas, a partir disto, se propõem a pensar também sobre as condições em que a questão sobre o que é a filosofia se coloca: o que

a atravessa, quais personagens a protagonizam, onde ela toma lugar e por aí vai. Faz sentido, portanto, que eles retomem, logo de início, a etimologia do nome. Cabe mencionar que a ideia grega de uma *philosophia* tinha a ver com uma ideia de amizade ou amor (*philos* ou *philia*) à sabedoria (*sophia*). É partindo desta noção do filósofo como um amigo da sabedoria que Deleuze e Guattari se perguntam sobre o que é esta relação de amizade e o que ela diz sobre a atividade do filósofo e sobre aquilo que é resultado criativo desta atividade. Em outras palavras, as questões em jogo são: a Filosofia é a própria atividade, o fazer do filósofo? Ou é ela apenas o resultado desta atividade (ou seja, os conceitos após serem criados)? Ou, ainda, seria a Filosofia tudo isto: a atividade realizada e seu produto final, aquilo que ela realiza?

Antes de começar a responder a tais perguntas, os autores chamam a atenção para um detalhe na forma como a etimologia do amigo da sabedoria se apresenta. Há uma distinção na denominação grega entre estes que são amigos da sabedoria e os que são os sábios propriamente. Em outras palavras, há uma diferença, que não é somente nominal, entre os sábios e os filósofos. Segundo Deleuze e Guattari, o estabelecimento de uma relação de amizade com o saber indica uma noção de inacabamento naquilo que o filósofo busca saber. Não só de inacabamento, mas também de que a relação com o saber não é uma relação de posse, como queriam os sábios (aqueles que *tinham* o saber, que eram *dotados* de sabedoria), mas de uma espécie de companheirismo, de contingência. O filósofo relaciona-se com o saber como nos relacionamos com um amigo de quem gostamos: existem encontros, diálogos e afetos, que ora ocorrem com maior frequência e intensidade, ora se dão de maneira mais esporádica. É possível até mesmo que, de uma relação de amizade, surjam desavenças e rivalidades (cujas possibilidades Deleuze e Guattari vão explorar também em seu texto). De qualquer modo, assume-se aqui que os filósofos são aqueles que “procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente” (ibid., p.9).

Há também uma distinção no tipo de sabedoria da qual os filósofos são amigos. Não se trata de qualquer tipo de saber, mas do saber que se encontra por meio da criação de conceitos. Em outros termos, trata-se de afirmar que o filósofo é o amigo do conceito. Com isto, Deleuze e Guattari parecem assumir que ser amigo do conceito é o mesmo que ser o conceito em potência. Ou seja, o filósofo é a possibilidade de que um conceito venha a existir. Isto significa que os conceitos não são descobertos nem achados, que eles não existem já prontos em algum plano da existência e cabe ao filósofo desvelá-los, tampouco que existe um “céu de conceitos” (ibid., p.11) que o filósofo irá contemplar, mas que estes são *criados* pelos filósofos. A ideia de criação aqui tem o sentido da criação artística, de invenção autêntica. Mesmo considerando a

ambiguidade da tradução grega de *philia* como sendo amigo ou amante, de qualquer modo, o que existe é uma relação de alteridade do filósofo com o conceito: o conceito é um objeto com o qual ele se relaciona.

Por fim, delimita-se com isto não só o que a Filosofia é ou pode ser, mas também aquilo que ela não é: nem pura contemplação, nem somente reflexão, nem mera comunicação. A contemplação aparece como atividade posterior à criação dos conceitos; é necessário criar o conceito antes para depois contemplar tanto o próprio conceito como as coisas que ele conceitua. Sobre a reflexão, Deleuze e Guattari veem um esvaziamento da potência da filosofia. Segundo eles, “ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela” (ibid., p.12). Por fim, eles também vão ver na comunicação uma relação muito mais forte com a opinião do que com o conceito e, mais ainda, um esforço muito maior em prol do consenso das ideias, pensamentos, enfim, daquilo que se pretende comunicar, do que o esforço criativo exigido pelo conceito.

Há ainda duas outras perspectivas importantes, mais ou menos cristalizadas na história da Filosofia, e das quais Deleuze e Guattari também se demonstram críticos. A primeira diz respeito à ideia, que para eles é uma noção simplista, da Filosofia como o estranhamento do ente e da experiência de ser e estar no mundo de maneira geral. Para eles, esta definição é insuficiente e, assim como no caso da pura reflexão, não delimita uma atividade precisa. A segunda perspectiva é aquela que reivindica a inutilidade da Filosofia, que os autores denunciam como sendo um “coquetismo”, uma atitude pretensiosa e, mais uma vez, uma definição mal delimitada.

## **1.2. O que é um conceito?**

Definir a Filosofia como a atividade criadora de conceitos não é suficiente: é necessário ainda elaborar o que é isto que se está chamando *conceito*. Segundo Deleuze e Guattari:

Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo. (ibid., p.23)

Os autores parecem admitir que há certa ordenação lógica no conceito, na medida em que este é, de alguma forma, um recorte, uma saída do caos das ideias e pensamentos desordenados. No entanto, não se trata da mesma ordenação lógica que pretendem os analíticos

ou os universalistas (herdeiros da tradição kantiana, no geral). Trata-se de uma ordenação lógica que ainda admite um “contorno irregular”. O conceito é formado pelo que os autores chamam de *componentes* e esses componentes são o que delimitam o conceito, o definem, mas são eles mesmos componentes variados. Nunca há um conceito que se constitua de apenas um componente. É por isso que eles afirmam também que todo conceito é “duplo, triplo etc.” (ibid., p.23) e que são essencialmente uma multiplicidade.

Deleuze e Guattari fazem também certa ordenação dos conceitos em conceitos primeiros, segundos etc. e esta ordenação é importante dentro de um sistema filosófico, pois está diretamente relacionada ao problema que suscita a criação dos conceitos. A alteração na ordenação dos conceitos implica em um deslocamento da “natureza dos conceitos” (ibid., p.16) e dos “*problemas aos quais se supõe que eles respondam*” (ibid., p.24, grifo meu). Por mais que anteriormente os autores tenham criticado a noção de Filosofia que a reduz a um estranhamento do mundo, eles não negam que há algo de problemático na experiência que faz com que emergjam problemas e os filósofos tentem responder a eles por meio dos conceitos. Quer dizer, se, por um lado, não se pode assumir que a Filosofia nasce unicamente do estranhamento do ente, por outro, é inegável o impacto que essa atitude de estranhamento e problematização tem na emergência da atividade filosófica. Nas palavras dos próprios autores:

Deixamos de lado a questão de saber que diferença há entre um problema na ciência e na filosofia. Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados. (ibid., p.24)

É possível observar, ainda, mais adiante no texto, uma relação entre a problematização da experiência, o conceito que responde ao problema identificado e um certo *espanto*, que parece remeter, em alguma medida, ao *thauma* que os gregos designavam como o ponto de partida do filosofar:

Procedamos sumariamente: consideremos um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples “há...”. Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. (ibid., p.9)

O “rosto assustado” não é outra coisa senão o sujeito do filosofar que se espanta com a experiência do ente. De um ponto de vista pedagógico (e também metodológico, como será analisado mais adiante), esta relação com o *thauma* é bastante valiosa e já dá pistas de por onde parece ser necessário que caminhe a atividade pedagógica da filosofia, ou o ensino de filosofia mesmo. Trata-se, afinal, de estimular o espanto na sala de aula, nos alunos, em nós mesmos?



Mas *como* fazê-lo? *Por que* fazê-lo? Em outras palavras, o que se pergunta novamente é: Como filosofar? Por que filosofar? Antes de prosseguir para responder a isto mais diretamente, é necessário terminar de caracterizar o que constitui, afinal, o conceito.

Em confronto com a oposição clássica na história da Filosofia dos conceitos como conceitos universais *versus* conceitos particulares, os autores apresentam uma ideia de *singularidade* dos conceitos, segundo a qual eles não são *nem* universais *nem* particulares, mas singulares que podem se particularizar, e atender a entes particulares, ou se generalizar, remetendo-se aos entes de modo mais abrangente. Mas o conceito é ele mesmo sempre singular, na medida em que é sempre criação e a criação é sempre de um sujeito e sempre ocorre em determinado local e tempo. Ou seja, o conceito é sempre historicamente situado e produto de um sujeito que é também, ele mesmo, historicamente situado. Em verdade, é porque o sujeito encontra-se imerso em determinada língua, cultura, tempo etc. que é possível a ele espantar-se com a realidade a seu redor. Se o sujeito do conhecimento estivesse para além da história e de alguma forma pudesse contemplar a totalidade absoluta dos acontecimentos e da experiência, é bem provável que a existência dos conceitos e por fim de toda a Filosofia fosse suprimida, já que os possíveis problemas encontrariam imediatamente todas as possibilidades de suas respostas. Há aqui um outro indício de por onde caminha o filosofar: ao contrário do que possa parecer a olhos mais desavisados ou mesmo do que defendam determinados sistemas filosóficos mais contemplativos, o filósofo é sempre um “homem de seu tempo”, um sujeito profundamente arraigado à realidade, submerso no mundo que o envolve e para o qual não pode fechar os olhos.

Além de possuir uma história, todo conceito também se situa em relação com outros conceitos em um *plano de imanência*. Resumidamente, o plano de imanência é o todo-uno pré-filosófico no qual estão dispostas as “totalidades fragmentarias” (os conceitos) que constituem o âmbito do propriamente filosófico. Quanto a isso, os autores ressaltam:

Pré-filosófica não significa nada que preexista, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha. São suas condições internas. O não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos (ibid., p.51)

Neste sentido, os conceitos não se encontram reunidos em um mesmo plano de imanência como objetos de uma mesma classe, mas como objetos de classes distintas dispostos sobre uma mesma mesa: o que eles têm em comum, o que os “une” em alguma medida, é o

simples fato de estarem sobre uma mesma superfície. No caso dos conceitos, articulam-se em um mesmo plano apenas na medida em que respondem a um mesmo problema, não havendo a priori nenhum tipo de atributos ou operações necessariamente comuns entre eles. O plano é, ainda, absoluto, ilimitado e informe, o que permite que os conceitos transitem entre diferentes planos. Precisamente nisto se constitui também o devir do conceito: da possibilidade de sobreposição e deslocamento dos mesmos conceitos em diferentes planos é que advém a possibilidade de que filósofos de momentos históricos tão distantes se apropriem dos conceitos uns dos outros, modifiquem-nos, e que, da criação de conceitos novos, que partem de processos de criação, de lugares, de tempos e mesmo de problemas tão distintos, haja ainda um Mesmo a que denominamos Filosofia. A interlocução entre os conceitos dentro do campo conceitual no qual eles emergem deve-se à estrutura interna deles, cujos componentes são outros conceitos “menores” que se estendem ao infinito, sendo eles mesmos compostos de outros conceitos que são compostos também de componentes internos e assim sucessivamente. O que há entre eles são zonas de vizinhança, sendo o conceito o “ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes” (ibid., p.28). É um pouco neste sentido também que se pode afirmar que um plano de imanência seja absoluto e infinito, admitindo diferentes articulações conceituais.

O plano de imanência se distingue de um terreno qualquer do pensamento porque é o terreno próprio do conceito, próprio da Filosofia. O que distingue o *logos* filosófico de outros usos do pensamento e também da razão é que ele se realiza na instauração de um plano. O que caracterizaria os primeiros filósofos, a peculiaridade do que eles estavam fazendo, neste sentido, não seria somente as perguntas que faziam e a tentativa de respondê-las, mas justamente o *modo* de perguntar e de buscar respostas ao traçar um plano que recorta a realidade e do qual emergem os acontecimentos conceituais (os próprios conceitos, em outras palavras).

Aqui cabe um pequeno parêntesis: para Deleuze e Guattari, parece ser importante não confundir *pensamento* e *razão*. O que ‘rege’ a criação dos conceitos, para eles, é o *gosto*, uma “faculdade filosófica de co-adaptação” (ibid., p.93) dos elementos da filosofia (traçar planos, criar conceitos etc.). Quer dizer, não há uma relação necessária entre o problema e o conceito que o responde; há o recorte que o filósofo imprime entre eles a partir de seu gosto, de seu estilo. Mais ainda, para eles, o gosto é “esta potência, este ser-em-potência do conceito: não é certamente por razões ‘racionais ou razoáveis’ que tal conceito é criado, tais componentes escolhidos”. (ibid., p.95) Nisto, a Filosofia afasta-se de ser algo próprio da razão, apesar de ser do âmbito do pensamento. Razão e pensamento não são, portanto, uma mesma coisa e nem

mesmo parecem, para utilizar o vocabulário da obra, *pertencer a um mesmo plano*. A diferença fundamental reside no fato de que a razão é já ela mesma um conceito filosófico, enquanto que o pensamento é o “lugar” no qual é possível realizar a filosofia (pensar os conceitos filosóficos). É como se a razão fosse um produto possível do pensamento, e não o contrário. Assim, os seres humanos não seriam seres dotados de razão propriamente, mas, antes, de pensamento. A razão seria um conceito historicamente situado, enquanto que o pensamento é uma característica humana, em certo sentido biológica, e também universal.

Há ainda um outro aspecto central de consideração do conceito em relação ao estado de coisas do qual ele emerge. Ele emerge de problemas identificados na ordenação de um estado de coisas que, de alguma forma, se desdobra sensivelmente. O próprio conceito, no entanto, mesmo ao se realizar e efetuar nos corpos, permanece sempre imaterial. Quer dizer, o conceito é da ordem do pensamento: daquilo que não podemos literalmente tocar ou ver, mas apenas falar. Aqui, se estabelece também uma relação importante entre o conceito e a linguagem na qual ele se elabora, mas que Deleuze e Guattari vão enxergar como uma relação problemática e mal compreendida por muitos filósofos. Eles afirmam que “o conceito não é discursivo e a filosofia não é uma formação discursiva” (ibid., p.30). Nisto formulam uma crítica explícita à filosofia analítica, que vai entender o exercício filosófico como a análise das proposições e, em última instância, da linguagem mesma (é o caso do Wittgenstein que escreve um tratado lógico-filosófico e diz ter resolvido a Filosofia). A Filosofia se utiliza das proposições, e estas referem-se ao mundo, de certa forma, mas não é nelas que está o sentido das coisas, aquilo que é do âmbito singular do *filosófico*; é no conceito e este, como já visto, é totalmente diferente da proposição. Reforça-se com isto que o conceito é um ato próprio do pensamento e não da linguagem.

No entanto, ainda que problemática, há alguma relação do conceito com a linguagem, mesmo que não seja na proposição que o conceito adquire sua aderência com a experiência do ente. A possibilidade de enunciarmos um conceito torna inegável o fato de que ele se exprime por meio da linguagem. Surge então um outro problema, relativo à comunicação dos conceitos, que vai esbarrar também na crítica da Filosofia como discussão e na relação da atividade filosófica (quer dizer, a relação do filósofo e dos conceitos) com a alteridade.

Na contramão do que certa tradição filosófica tentou argumentar, para os autores, o filósofo não gosta da discussão. Eles acusam Sócrates de haver instituído o “amigo exclusivo do conceito” (ibid., p.38), que se faz por um monólogo de interlocutores que querem somente eliminar seus rivais. Em torno do problema ao qual o conceito responde e do plano no qual ele

é criado há uma questão que ronda os filósofos, que com isso criam mais um problema: é que os filósofos, no limite, nunca falam sobre a mesma coisa, pois sempre que criam conceitos novos, deslocam o problema e criam um outro plano e então já não se discute mais o mesmo problema nem se emana do mesmo plano. Contudo, não seria justamente esta a peculiaridade da discussão filosófica: partir de um problema inicial não somente para as respostas, mas também para novos problemas? O deslocamento e o trato do problema parecem ser um dos eixos que conduzem o diálogo filosófico, e não somente a sua resposta (o conceito). O conceito-resposta não é senão um novo motor problematizante, ao mesmo tempo que é ele também problemático, pois pressupõe uma cadeia infinita de criação de planos e colocação de problemas. O que os autores parecem ver como algo da rivalidade e da impossibilidade (o “não falar sobre a mesma coisa”) é o que, em verdade, poderia ser visto como a própria possibilidade. É porque em certa medida nunca se fala da mesma coisa que falamos e temos a necessidade de falar e de comunicar. É porque a comunicação é, em certo sentido, impossível que ela é possível. Se bastasse pensar para ser entendido, não haveria comunicação. É necessário trabalhá-la, dialogar, comunicar o pensamento, para enfim elaborar o próprio pensamento. É na dificuldade de confrontação do pensamento com o mundo, na dificuldade de falar da mesma coisa, que é possível falar de coisa alguma. O anseio de falar algo e a experiência de não ser bem compreendido é, em parte, o que refina o pensamento: falar cada vez mais, elaborar cada vez melhor, pensar exaustivamente – é assim que pensamos filosoficamente, assim que edificamos nossos conceitos em labirintos tão vastos. A dificuldade de comunicar o plano e o problema é o Minotauro que assombra o diálogo filosófico, mas que também o refina: faz com que queiramos comunicar cada vez mais, cada vez melhor – e, nisto, surgem cada vez mais problemas. O verdadeiro rival não são os outros filósofos, os outros conceitos; é o Minotauro da comunicação do pensamento. O que queremos minar é a dificuldade do plano e do problema, e não as respostas. Isto se faz no próprio labirinto. Não há saída para o labirinto do pensamento senão percorrer eternamente seus caminhos, edificar novos. Experimentar o pensamento é percorrer o labirinto correndo atrás do Minotauro, que sempre nos escapa. É uma tarefa que podemos fazer juntos, com amigos. É um pique-pega que brincamos com os colegas do jardim de infância. Experimentar o pensamento é chamar o conceito para a brincadeira, é fazer da filosofia um pique de criança. Isto não significa, de maneira nenhuma, que não haja refinamento: há regras que diferenciam o pique-pega de um outro pique qualquer. Mas, assim como o pensamento e a Filosofia, a brincadeira nunca termina, apenas é interrompida. Há sempre um lugar em que se chega (quando você pega outra pessoa), mas é também sempre uma

continuidade (mesmo na sua vez de fugir, ainda é preciso continuar correndo). O conceito é um lugar em que se chega, mas o problema é o continuar correndo.

Não é um impeditivo para a discussão filosófica que não estejamos “nunca sobre o mesmo plano”: é, na verdade, isto o que move a discussão. Estar em outro plano, em relação de alteridade com o plano do Um, é o que permite que se desloque o problema e se delimitem novos componentes para a criação de um novo conceito. A discussão filosófica, mesmo que com nós mesmos, no exercício solitário de ler um livro de Filosofia e compreender o que diz seu autor, é o ponto de partida da filosofia mesma. A compreensão não é mera repetição, mas também a capacidade de problematizar, de discordar ou concordar. É atividade e não passividade. O diálogo filosófico parece ser neste caso parte do processo de criação e elaboração dos conceitos.

Assim, é interessante pensar também em uma natureza essencialmente relacional do ‘sujeito do conceito’ (o sujeito da filosofia, o filósofo finalmente). Isto tem a ver também com a ideia do filósofo como o “amigo do conceito”. Só se pode fazer filosofia na relação com o mundo e com a alteridade, com o Outro. Isto também já fornece uma outra pista para um ensino de filosofia que se pretenda ele mesmo também filosófico: pressupõe-se uma pedagogia que seja essencialmente relacional, amigável (no sentido deleuziano e guattariano), que se faça a partir, na, com e para a alteridade. O Eu só filosofa quando filosofa com o Outro. Se a Filosofia é a criação de conceitos que respondem a problemas; se o conceito é, por sua vez, algum tipo de arranjo do pensamento e o pensamento se elabora na sua enunciação e no diálogo, a Filosofia pode ser uma atividade muito mais coletiva do que normalmente a concebemos.

### **1.3. Como tratar do conceito na escola?**

Em *Metodologia do Ensino de Filosofia*, obra publicada em 2012, Silvio Gallo reflete acerca de possibilidades para o ensino e prática da Filosofia na escola, tomando por base o que Deleuze e Guattari elaboram em *O que é Filosofia?*. Em resumo, ele retoma a ideia dos autores de que a opinião mascara a relação do pensamento com o caos, criando uma falsa sensação de segurança, de haver se livrado do caos. Mas isto é frágil; não seria possível livrar-se do caos, apenas aprender a conviver com ele. O que a Filosofia faz ao criar conceitos não é cristalizar ordenações em meio ao caos (como faz a opinião), mas faz recortes nele, cria pontos de estabilidade que são eles mesmos instáveis e estão sempre margeados pelo e em relação com o caos. Neste sentido,

Praticar filosofia, ensinar o exercício filosófico em nossos dias é, pois, uma segunda resistência: a resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo. O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos. (GALLO, S., 2012, p.25.)

Gallo parte, ainda, de uma crítica da função social que tanto a Filosofia quanto a própria escola cumprem dentro da sociedade capitalista. Nisto, ele parece compreender a escola como um mecanismo de controle, exame e produção de corpos dóceis, da mesma forma que o compreendia Foucault. Faz, neste bojo, uma distinção entre o que chama de “educação maior” e “educação menor”. A educação maior seria esta dos grandes sistemas escolares que desconsideram as particularidades dos locais em que estão inseridos e da realidade de sua comunidade escolar, funcionando na mesma lógica de produtividade que o mercado. Nestes modelos de educação maior, a Filosofia aparece na escola com um caráter enciclopédico (mais ou menos o mesmo denunciado por Nietzsche já em sua época), “deslocada da vida e do cotidiano” (GALLO, 2012, p.27). Mais ainda, “quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade ‘ideológica’” (ibid., p.27). Em oposição a isto, está a concepção de uma educação menor, que seria, em termos gerais, uma educação e uma escola pensadas a partir do contexto social, histórico, político etc. no qual se inserem, cujo caráter não é enciclopédico, mas libertador, no sentido Freireano de buscar a autonomia e emancipação intelectual de educadores e educandos. O ensino de Filosofia, dentro da proposta de educação menor, estaria marcado pela “presença de uma filosofia viva, produtiva, criativa” (ibid., p.28).

Mas Gallo alerta também para esta questão do ensino de Filosofia ser uma faca de dois gumes. Em oposição ao enciclopedismo denunciado por Nietzsche, não pode colocar-se uma noção de ensino de Filosofia (ou mesmo da educação em geral) como algo da ordem do entretenimento. Ele chama atenção para os “perigos de uma vulgarização; os perigos de, em nome de torná-lo mais agradável, transformar o ensino de filosofia em atividades de comunicação, de animação, de troca de ideias” (ibid., p.29) e delimita aquilo que o ensino de Filosofia *não* deve ser: um simples “espaço de debates”. Se a aula de filosofia se resumir ao debate (e fica implícito aqui que se trata do debate das opiniões), “onde fica o conceito? Onde fica o trabalho do pensamento? Sem o conceito e sem o pensamento, o debate de ideias se esvazia, limita-se a debate de opiniões. E, nesse contexto, onde estará a filosofia?” (ibid., p.29).

Cabe aqui um parêntese a respeito de como o problema da opinião aparece tanto em Gallo como em Deleuze e Guattari e como ele aparece efetivamente dentro da escola. Há uma

questão que diz respeito à lógica da educação maior, denunciada por Gallo, e dentro da qual o professor de Filosofia também encontra seus limites, mas há também uma questão sensível do trato do professor-aluno. A recusa da opinião não pode se tratar de diminuir a opinião do aluno ou, mais grave ainda, de minar seu desejo por expressá-la. Ao contrário, mesmo no império da opinião contemporâneo, há ainda um silenciamento sistemático dentro da escola, que é antes de tudo silenciamento de pensamento, mas que se exprime, para o alunado não versado no debate deleuziano da opinião *versus* conceito, como silenciamento da opinião, da expressão e até da própria subjetividade. Na escola convencional, os estudantes são o tempo todo chamados a silenciarem-se, a calarem-se, escutar e obedecer. Quando são convidados a falar, é apenas quando o professor pergunta ou abre espaço para que eles perguntem. Mas devem ser sempre perguntas e comentários relativos à disciplina ministrada, ao contexto da aula. Ao mesmo tempo que a escola faz emergir nas e nos estudantes uma ebulição de sentimentos e opiniões, ela também não dá lugar para que eles sejam acolhidos. Neste ponto, é impossível não lembrar do que diz Paulo Freire sobre o lugar da pergunta na escola:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. (FREIRE, P.; FAUNDEZ, A., 1985, p. 27)

Toda a complexidade da tarefa do professor de Filosofia, especificamente, parece ser andar na corda bamba de dar lugar às opiniões e expressões dos estudantes sem, no entanto, contentar-se com elas. Parece ser o caso que o professor de filosofia, neste contexto específico da escola convencional, deve realizar uma operação de fazer o estudante passar da opinião para o conceito, refinar cada vez mais as próprias opiniões e maneiras de expressá-las para que se chegue finalmente a esta categoria propriamente filosófica e inevitavelmente pensante que é o conceito. Importante marcar também que refinar as opiniões e maneiras de expressá-las (geralmente por meio do discurso e do argumento) pressupõe um exercício atento e incansável não só da fala, do exercício da palavra, mas também da escuta. É o movimento dialético incessante de enunciar, ouvir e reelaborar que permite esta passagem.

Não é o caso, portanto, que a aula de filosofia não seja o momento das opiniões e dos debates. É precisamente porque a filosofia quer lutar contra a mera opinião que as aulas de

filosofia devem ser um momento de ebulição das opiniões, para que se possa lapidá-las, refiná-las, confrontá-las e, finalmente, produzir algum conceito. Assim, os debates não são um fim em si mesmos; não se debaterá, nas aulas de filosofia, somente por debater. Mas o debate (e não só ele, mas também outras práticas nas aulas) deve servir como ferramenta, caminho por meio do qual é possível sair da opinião para chegar ao conceito. Aqui, podemos retomar o que afirma o próprio Gallo:

O desafio (...) consiste em criar formas de trabalhar a filosofia que não sejam meramente enciclopédicas nem que, por outro lado, caiam no vazio das opiniões. Nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios (GALLO, 2012, p.29-30)

Gallo, com isto, quer pensar sobre a possibilidade de o ensino de filosofia, pensado nestes termos de uma filosofia criativa, viva etc., ser “uma arma de produção da autonomia, mesmo que no contexto de uma sociedade de controle” (ibid., p.30-31). As perguntas que faço aqui são: Será essa possibilidade real? Quais conteúdos, metodologias, currículos etc. poderiam garantir isso? Ao pensar cada atividade, cada proposta, cada metodologia, enquanto professores parece que devemos sempre pôr esta pergunta: como isto contribui para a autonomia (intelectual, ou outras) dos estudantes?

Diante da dificuldade em definir o que é filosofia, Gallo propõe que se escolha “uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula” (ibid., p.38) e para isso se vale da definição de Deleuze e Guattari da Filosofia como a atividade de criar conceitos. Isto permite a ele retomar uma polêmica antiga que ronda o ensino de Filosofia que diz respeito a uma suposta distinção entre ensinar Filosofia *versus* ensinar a filosofar. Sobre isto, Gallo diz:

(...) a reflexão sobre o ensino de filosofia deve superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo) (...) Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução. (ibid., p.44)

O uso da definição de Deleuze e Guattari permite, ainda, um deslocamento da perspectiva sobre o objetivo de ensinar aquilo que é ensinado. Sobre isso, Gallo retoma Savater:

(...) o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada ... (ibid., p.44)



Não ensinamos (ou não devemos ensinar ou nós mesmos aprender) Kant ou Aristóteles ou o filósofo que seja simplesmente com caráter enciclopédico, para repassar informações em termos “quantitativos”, dados soltos e desconexos do restante da realidade; é fundamental a contextualização e a significação daquele conteúdo: de onde ele parte, o que ele implicou para nossa história passada e presente, como ele pode implicar para nossa história futura, além de sua significação no cotidiano individual e coletivo dos estudantes.

Por outro lado, parece importante também expandir a órbita do aluno. A significação do conteúdo não pode ser confundida com sua redução, sob o risco de recair em um campo muito próximo do da opinião. Em outras palavras, trata-se de não identificar e limitar aquilo que é significativo àquilo que é significativo apenas para o Eu do estudante. Determinados conceitos filosóficos não vão fazer sentido imediato, não vão se relacionar *diretamente* com o cotidiano do aluno, não vão dialogar imediatamente com perguntas que ele já tenha se feito ao longo de sua vida. Mas isto não significa que sejam menos importantes, menos significativos. Determinados conteúdos (filosóficos, especificamente) podem servir até mesmo para apontar porque determinadas perguntas *nem sequer* foram colocadas, porque o Eu só considera tal coisa significativa e não uma outra, porque o Eu se constitui como se constitui, de que modo ele se insere ou se aparta da história, do Outro etc. A importância apontada por Savater é para “nossa vida *humana*”. Podemos entender isto como nossa vida enquanto *humanidade*, enquanto história que ultrapassa o sujeito individual e que, ao mesmo tempo, reconhece este sujeito individual e presente como um sujeito histórico. É necessário que haja homens para que haja a humanidade, mas a humanidade enquanto totalidade não se concentra em um ou outro homem particular, está em todos. A importância das questões filosóficas, neste sentido, deve ser trazida como importância dentro de um todo, que pode ser um todo menor ou maior, mas que não pode se resumir ao todo de cada sujeito individual (totalidades subjetivas isoladas).

Quanto ao objetivo do ensino de Filosofia, Gallo vai apontar que deve ser a emancipação intelectual. Mas o que é essa emancipação? Como sabemos se estamos caminhando em sua direção? O que diferencia a emancipação intelectual da simples verborragia de opiniões ou do domínio de uma arte vazia de argumentar e debater? Gallo responde a isto a partir da crítica de Rancière à lógica da explicação e do consenso. Esta lógica é bem próxima daquilo que anteriormente foi identificado como o ensino enciclopédico e também se relaciona à crítica do espaço da pergunta e da opinião dentro da escola. Segundo Rancière, a lógica explicadora é aquela que busca conformar, impor consensos frente às diferenças, e não aquela que visa a emancipação, o trato com as diferenças. Tem caráter castrador. Assim, como ensinar filosofia

(ou seja, ensinar a problematizar o mundo) no contexto da escola tradicional, que se pauta justamente nesta lógica criticada por Rancière? Segundo Gallo,

Contra a lógica da explicação no ensino, Rancière coloca a lógica da ignorância na aprendizagem. E recorre ao papel historicamente desempenhado pela ignorância no âmbito da filosofia - esse conhecimento aberto por natureza, que aposta mais no problema do que na solução. (ibid., p.50)

Com isto, Gallo elenca três espécies de pilares para as aulas de Filosofia. Em resumo, são eles:

- 1) o pensamento conceitual: a atividade filosófica é sempre experiência de pensamento que procede por e cria conceitos;
- 2) o caráter dialógico da Filosofia como saber que se experimenta, que é aberto e se realiza em construção coletiva;
- 3) uma postura de crítica radical, questionamento constante e não-conformação.

O que diferencia essas três características da filosofia de outras disciplinas é o trato com o conceito. Por isso, ele propõe pensar uma aula de filosofia como uma oficina de conceitos, em que eles são ativamente criados e recriados e onde se fazem *experimentações e experiências* conceituais. Em outras palavras, a ideia é que se tome a filosofia como uma *atividade* em que filosofia (enquanto produto) e filosofar (enquanto processo) são inseparáveis. A aula deve ter no horizonte o trato com o conceito, que é processo e produto ao mesmo tempo.

Silvio Gallo, com isto, também retoma a crítica que fazem Deleuze e Guattari da Filosofia como mera reflexão, contemplação ou discussão. Mas poderíamos colocar a pergunta se seria impossível pensar em discussões, contemplações e reflexões que façam esse trato com o conceito. O que seria preciso acrescentar a elas e como conduzi-las para que haja a atividade filosófica conceitual de fato, e não só a metodologia vazia ou um trato meramente histórico-narrativo da filosofia?

É importante não perder de vista que o conceito surge como uma resposta a um problema. Neste sentido, Gallo afirma a importância de se *experimentar o problema*. Para isto, a lógica da explicação passa a ser essencialmente antifilosófica, pois parte de uma solução “já dada” e não aposta no trato do problema. Dito isto, finalmente, podemos elaborar os dois problemas centrais do presente trabalho:

Em primeiro lugar, o que é um problema propriamente *filosófico*? O que o diferencia de outros problemas, questões e perguntas? É somente na resposta (conceito) que damos a ele, ou há algo na sua própria formulação que possa caracteriza-lo enquanto tal?

Em segundo lugar, ao contrário do que dizem Deleuze e Guattari, de que a filosofia seria essencialmente antidialógica, afirmo aqui a importância da troca dialógica para o refinamento da opinião e elaboração do conceito. Mas como pensar um diálogo filosófico que experimente os problemas? Com dar lugar ao diálogo na sala de aula que garanta o trato com os conceitos?

Na resposta que propõem a estes problemas, Deleuze e Guattari partem do princípio de que o pensamento não é algo natural nos seres humanos. Os autores afirmam isto não em um sentido estritamente biológico, mas como uma crítica à noção do ser humano como o animal naturalmente “destinado” a pensar, cuja essência e movimento natural é não só a própria racionalidade, como também a busca pela razão. Para eles, enquanto seres humanos pensamos *de fato* somente quando somos obrigados a pensar. E o que nos coloca nesta situação limite é o *problema*. Segundo Gallo,

(...) o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível. Deleuze contrapõe-se, pois, a Platão e à teoria da reconhecimento. Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (ibid., p.72)

Neste sentido, o problema é sempre uma singularidade da ordem do acontecimento. Portanto, seu surgimento é imprevisível e caótico. Não possui e nem pode possuir uma fórmula pré-determinada e, segundo Deleuze e Guattari, coloca-se objetivamente (é sensivelmente dado). Cabe ao filósofo fazer seu recorte e equacionar o problema. Mais uma vez, Gallo explica:

O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. (ibid., p.72-73)

Mas o que faz então com que um problema seja filosófico? Mais ainda, o que garante que a resposta a este problema também será da ordem do filosófico? Como dito anteriormente, o caráter do filosófico tem a ver com a criação de conceitos. Um problema filosófico, portanto, é aquele que mobiliza o conceito, aquele cuja única maneira de enfrentar é traçando planos e criando conceitos. Mais ainda, sendo o filósofo (aquele que enfrenta os problemas por meio da criação dos conceitos) um ser historicamente situado, cabe reforçar o caráter criativo e inventado dos problemas filosóficos. Mesmo que se pretenda lidar com problemas considerados

universais, eternos, metafísicos etc., estes problemas não estão já dados (ou seja, não se trata de mera reconhecimento, como já afirmou Gallo) e não devem apenas ser descobertos, mas é necessário, em certo sentido, criá-los, ou equacioná-los de forma criativa, em correspondência com os conceitos elaborados para responder a esta forma específica de colocar o problema. A colocação de um problema na linguagem necessariamente traça um plano e sua subsequente elaboração por meio dos conceitos faz dele efetivamente filosófico.

## **Capítulo 2: Problemas e conceitos filosóficos na perspectiva da Comunidade de Investigação.**

### **2.1. Contrastes com a perspectiva de Deleuze-Guattari e Gallo.**

A Comunidade de Investigação é uma proposta metodológica elaborada por Mathew Lipman que se insere em um projeto mais amplo de elaboração de um programa de Filosofia para Crianças (a sigla comumente utilizada para fazer referência ao mesmo é *FpC*). Antes de explicitar de que se trata exatamente a Comunidade, parece necessário situá-la na construção do *FpC*.

Na Introdução à edição brasileira do texto de Lipman “A Filosofia vai à escola”, Catherine Young Silva apresenta de forma sucinta os elementos mais importantes da proposta do autor para os objetivos do presente trabalho. Em primeiro lugar, chama a atenção a definição de Filosofia que ela cita do autor: “o exame auto-corretivo de maneiras alternativas de fazer (*making*), dizer (*saying*) e agir (*doing*)” (LIPMAN, 1990, p.11). Esta definição de Lipman chama atenção porque em princípio parece bastante distante daquela apresentada por Deleuze e Guattari e que é também utilizada por Silvio Gallo. Lipman coloca a filosofia muito mais inserida em um campo prático do que propriamente conceitual – mas é essencial destacar que, nas propostas de Deleuze-Guattari e Gallo, o conceito filosófico consiste em uma ferramenta para resolução de problemas, tendo, portanto, forte dimensão prática, até porque os problemas filosóficos em geral têm implicações profundas no campo do agir. De qualquer modo, na formulação de Lipman, o conceito nem sequer aparece em sua definição geral da filosofia. A filosofia aparece, assim, muito mais relacionada a certas habilidades do raciocínio - que, para o estado-unidense, é um sinônimo do pensamento, tomado como dado do ser humano que pode vir a ser aperfeiçoado, e não como um conceito historicamente situado, como nos outros autores citados.

A ideia da filosofia como um tipo de exame também a insere no campo mais próprio da ciência. É fato que Lipman aproxima a investigação filosófica da investigação científica, no

sentido de que, para ele, deve haver também na investigação filosófica algum tipo de verificabilidade e razoabilidade do saber que é produzido (mesmo que este não seja uma verdade absoluta). Parece importante dizer que Lipman vem de uma tradição filosófica muito associada à lógica e à analítica, de modo que a ideia de organizar logicamente o pensamento, o discurso etc. ganha centralidade em sua proposta educacional. Isto não é necessariamente um problema, mas parece tornar o caráter de *filosófico* algo mais restrito. Cabe aqui mais uma citação de Silva a respeito do que pretende Lipman com o FpC:

O pensamento crítico gerado pela filosofia infunde nas demais disciplinas o questionamento, o espírito de auto-correção e a razoabilidade, assim como a busca de normas e padrões de logicidade e racionalidade. (ibid., p.10)

Usando a terminologia de Deleuze e Guattari, é como se Lipman projetasse um certo plano conceitual (o da lógica e do raciocínio) como sendo o plano absoluto de onde emerge toda a atividade filosófica (e, portanto, de onde emergem também todos os conceitos filosóficos), atividade esta que só será filosófica na medida em que for produto das habilidades de raciocínio compreendidas como espécies de ferramentas do filosofar. Esta perspectiva é distante da que está sendo entendida aqui como a mais apropriada para a Filosofia (aquela de Deleuze e Guattari).

Em segundo lugar, chamam a atenção também os objetivos que Silva aponta como sendo os objetivos mais gerais da proposta de Lipman em transformar a sala de aula de Filosofia em uma Comunidade de Investigação. Segundo ela, o

(...) objetivo é o de desenvolver o pensamento e raciocínio de alunos de primeiro e segundo grau através de discussões filosóficas nas salas de aula. (...) A tarefa dos educadores de hoje é menos a de transmitir conteúdos aos alunos e mais a de orientá-los a como buscar aquilo que necessitam saber e como processar as informações para que dêem subsídios para a aquisição de conhecimentos significativos. (ibid., p.10)

O vocabulário contemporâneo de habilidades e competências que ronda todo o campo educacional (vide a nova BNCC) é bastante presente na FpC e visto por Lipman como uma concepção positiva para a educação. Não faz parte do objeto de discussão deste trabalho uma análise minuciosa das problemáticas dessa noção para pensar a atividade docente e os objetivos da educação formal nas escolas, mas cabe apontar que esse vocabulário de habilidades e competências e suas implicações no que diz respeito a certa superficialidade da noção de aprendizagem são problemáticas também para pensar aulas de filosofia que querem dar conta do trato do conceito. O conceito, como já explicitado, não diz respeito a priori a nenhum tipo

de objetivo ou utilidade, de modo que, definir a filosofia a partir de certas habilidades de raciocínio e competências de fazer, agir, comunicar etc., pode significar uma espécie de perda significativa daquilo que é próprio do filosófico no trato do conceito e na regressão ao problema.

Mas, ao mesmo tempo em que cabe esta crítica, cabe também o reconhecimento do valor da insistência de Lipman no raciocínio e no pensamento lógico. Lipman não estava interessado somente em elaborar uma metodologia geral de filosofia na sala de aula (como é o caso aqui neste trabalho), mas, mais abrangentemente, ele queria pensar a possibilidade de se fazer filosofia com crianças. Tanto que a Comunidade de Investigação aparece como a metodologia de condução da sala de aula dentro de um programa mais amplo, que é o FpC e que envolve materiais didáticos específicos, formação continuada e capacitação de professores, entre outros elementos. A insistência de Lipman no exercício das habilidades de raciocínio e pensamento lógico tem a ver também com a defesa enérgica que ele fazia do direito das crianças ao pensamento e à filosofia. Em um confronto explícito com determinadas correntes filosóficas e com o senso comum que coloca as crianças em um lugar de pré-racionalidade (que é também um lugar de não-racionalidade), e, portanto, de incompletude de sua humanidade (dado que o ser humano é *o animal racional*), o que está implicado na insistência de Lipman na necessidade de exercitar essas habilidades nas crianças é o reconhecimento de que elas são tão capazes quanto os adultos de pensar, raciocinar, refletir, discutir etc. – enfim, de fazer filosofia.

É também neste sentido que se revela a relevância de refletir sobre as práticas de sala de aula, dentre elas as metodologias utilizadas. Mais uma vez, o que está no horizonte é a pergunta fundamental: como lidar com os problemas e conceitos filosóficos em sala de aula? Mesmo que com diferenças significativas, em certo sentido também foi esta pergunta que Lipman tentou responder em seu trabalho.

No prefácio da mesma obra mencionada acima, Lipman traz a relação da filosofia com os conceitos. Esta relação, no entanto, aparece ainda de maneira instrumental quando ele afirma que “a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas” (LIPMAN, 1990, p.13). É como se a filosofia fornecesse instrumentos ou fosse ela mesma a ferramenta para lidar com os conceitos, sendo que o próprio do filosófico estaria muito mais nestes instrumentos ou ferramentas do que no próprio trato do conceito em si. A relação com o problema que mobiliza tanto as ferramentas e instrumentos quanto o conceito é também nebulosa nesta formulação, e esta é uma diferença importante em relação à perspectiva de Deleuze-Guattari e Gallo.

Mais adiante, Lipman faz uma colocação sobre a defesa de Sócrates na *Apologia* de Platão acerca da urgência da filosofia em Atenas que pode ser entendida como uma concepção do que é a própria atividade filosófica: “o exame compartilhado dos conceitos essenciais à conduta de vida” (ibid., p.30). Ele diz que Sócrates segue “o raciocínio para onde ele conduz”, o que faz com que a investigação filosófica seja um procedimento ininterrupto. Fala isso a respeito da oposição que o filósofo fazia ao ensino da dialética típico dos sofistas e de sua crítica à retórica que não se preocupava com a Verdade. Lipman concorda com essa posição socrática, entendendo que a sabedoria (ou a verdade) só pode advir do raciocínio e não de “batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na *compreensão* mas na vitória” (ibid., p.30, grifo meu)

Lipman também critica, a partir da figura de Sócrates nos diálogos platônicos, uma concepção de educação que desconsidera os seus fins. Quer dizer, para que se ensina e se aprende? Qual o objetivo último de educar os jovens? Em resposta, ele propõe uma tripla consideração dos aspectos da discussão, do debate, da dialética etc.: *o que se discute, como se discute e por que se discute, com qual finalidade*. Isto quer dizer que não se deve considerar os meios sem considerar os fins (como faziam os sofistas, por exemplo, que achavam a tática do convencimento mais importante do que aquilo que se pretendia convencer), nem desconsiderar um ou outro. Tanto em Lipman como em Sócrates, meios e fins pelos quais e para os quais se educam são igualmente importantes em relação um ao outro.

Ainda a respeito de Sócrates, Lipman retoma também a questão do conceito e da discussão destes. Ele diz:

Certamente Sócrates percebeu que *a discussão dos conceitos filosóficos era, por si mesma, apenas um frágil caniço*. O que ele deve ter tentado mostrar era que o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida. Não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em cada uma de nossas instituições. (ibid., p.33, grifo meu)

Se, por um lado, o trato do conceito é diminuído por Lipman, é ao mesmo tempo interessante a valorização que ele faz do aspecto intersubjetivo e extra-disciplinar de elaboração dos problemas (aos quais os conceitos virão em resposta). A importância de que os sujeitos tornem-se ‘espíritos autocorretivos’ parece ter a ver com o fato de que há algo que necessita permanentemente ser corrigido, revisitado, confrontado e, finalmente, investigado. Isto é o problema. Lipman apreende muito bem em sua metodologia o caráter problemático e também intersubjetivo da existência. Assim, a Comunidade de Investigação instaura um paradigma importante para pensar a sala de aula que não é estritamente o do raciocínio lógico (como, em

princípio, parecia ser o que pretendia Lipman), mas este do trato necessariamente comum dos problemas que são comuns. Mesmo as questões que aparecem mais individualizadas podem também ser objetos de investigação da comunidade, na medida em que podemos pensar que um indivíduo só se individualiza a partir de sua distinção de outros indivíduos. Ou seja, é necessária a comunidade para que haja também a noção de indivíduo. Podemos compreender agora o lugar de destaque que Lipman dá para a investigação em *comunidade*.

Um outro aspecto importante é que, para Lipman, as instituições no geral devem modelar o tipo de cidadão que se deseja formar. Segundo ele, “não é realístico esperar que uma criança educada em meio a instituições irracionais comporte-se racionalmente.” (ibid., p.35) No caso da escola, esse papel da racionalidade é central. Mas como garantir a racionalidade, isto é, o exercício do pensamento lógico e razoável, dentro das escolas e salas de aula? É como resposta a este problema que Lipman propõe a Comunidade de Investigação; através da transformação da sala de aula em uma Comunidade pautada no processo de investigação científica de levantar um problema, elaborar uma hipótese e testá-la exaustivamente até que seja refutada ou que se chegue a uma conclusão parcial suficiente, a partir da qual novos problemas apareçam e redirecionem a investigação. Nas palavras de Lipman:

Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. (...) Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa *comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo*, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação. (...) mais e mais comunidades circundantes, cada vez maiores, são formadas, cada uma constituída de indivíduos comprometidos com a *exploração autocorretiva* e com a *criatividade*. (ibid., p.37, grifos meus)

Assim, a Comunidade de Investigação passa a ser, para ele, o modelo ideal de organização tanto da sala de aula como também do todo escolar. A ferramenta da comunidade de investigação é o diálogo e o motor é o problema. Em uma Comunidade de Investigação filosófica deve haver o exercício da racionalidade. Para os efeitos do presente trabalho, os pressupostos do diálogo e do problema motor trazidos por Lipman não são incoerentes com a ideia do trato do conceito para o exercício filosófico. Ao contrário, podem ser condizentes com eles. Mas é necessário que não se reduza o diálogo à estruturação racional, mas que ele seja permeado pelo trato do conceito: partir de um problema para chegar ao conceito.



## **2.2. A Comunidade de Investigação como um lugar de transformação da opinião em conceito.**

A partir das considerações acima, podemos dizer que a Comunidade de Investigação de Lipman também pode ser pensada como uma metodologia possível para se fazer o refinamento da opinião para chegar ao conceito. O que permite essa relação é a ideia de que a reflexão da Comunidade parte das disciplinas relativas ao mundo e dos pensamentos sobre o mundo - pensamentos estes que, em um primeiro momento, podem ser entendidos como as opiniões, que serão postas a prova na investigação da Comunidade.

A ideia de se trabalhar em comunidade também estabelece o solo comum para a enunciação do problema e elaboração do conceito. Neste sentido, a concepção de racionalidade de Lipman torna-se mais interessante, na medida em que o exercício de organizar logicamente o diálogo pode ser um dos caminhos pelos quais o labirinto conceitual se estrutura. Ainda assim, é importante mencionar que o conceito aparece em Lipman com um caráter muito mais histórico, como sendo um conteúdo da história da filosofia complementar do trabalho das habilidades de raciocínio e investigação. Nas palavras do próprio autor, “os conceitos são as ideias predominantes na história da filosofia”. (ibid., p.42). Ainda assim, o pensamento conceitual aparece como de fundamental importância para que se garanta que certa Comunidade de Investigação seja uma Comunidade de Investigação *filosófica*.

Para Lipman, é importante não somente formar um aluno instruído em uma disciplina, ou seja, um aluno que possui, compreende e é capaz de absorver e mesmo utilizar uma certa quantidade de dados históricos, geográficos, científicos etc. É necessário ir além disso, na medida em que este tipo de conhecimento é possível adquirir apenas via transmissão, como resultados prontos das investigações de cada área. Para Lipman, é necessário que o estudante seja, além de instruído (ou seja, além de dotado dos resultados das investigações de cada disciplina), estimulado a ser ele mesmo também um investigador. É precisamente aí que se insere o pensamento conceitual característico da filosofia. Segundo ele, a “filosofia é a investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (ibid., p.58). A investigação conceitual que a filosofia realiza tem a ver com o aspecto metacognitivo do pensar já discutido anteriormente e, conseqüentemente, com o exercício das habilidades cognitivas e metacognitivas necessárias para a investigação (que, vale reforçar, é entendida como a problematização da experiência e a busca autocorretiva de possíveis soluções). Assim,

Além disso, quando falamos sobre pensamento filosófico, não estamos falando no sentido taxionômico que classificaria qualquer pensamento como pensamento. Estamos falando

de raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade, e isto, para o filósofo, não é meramente pensamento, mas pensamento melhor (ibid., p.59)

Esta ideia de “pensamento melhor” parece estar relacionada a este pensamento de ordem superior que o trato do conceito realizado pela filosofia permite que se aceda. Aqui fica muito mais explícita a importância dada por Lipman ao trato do conceito como forma de estimular o pensamento crítico e o próprio raciocínio.

A verdade é que Lipman parece muito mais preocupado com certas possibilidades de exercício de diversos aspectos disto que caracteriza como *filosófico* – o conceito, o metacognitivo, o raciocínio lógico etc. – do que em debater o que é o próprio do filosófico. Neste sentido, a interlocução com os autores que falam do trato do conceito é possível, na medida em que, recorrendo aos termos das propostas de Lipman acerca do valor do filosófico para a educação e acerca das possibilidades de uma educação em filosofia ou por meio da filosofia (que é também necessariamente uma educação em filosofia), podemos pensar também nas propostas de Deleuze, Guattari e Gallo sobre o trato do conceito como o elemento especificamente filosófico.

### **2.3. A Comunidade de Investigação como um lugar de crítica dos problemas burocráticos e de movimento contínuo da conversa ao diálogo.**

Mas há ainda um outro aspecto a ser problematizado em todos estes autores. Nenhum deles parece ter tratado de forma inteiramente satisfatória daquilo que já foi exposto aqui como sendo o motor do conceito e do filosófico: o problema. Gallo, Deleuze e Guattari admitem que parte importante do conceito é que ele seja formulado enquanto resposta a um problema elaborado. Lipman faz questão de enfatizar a necessidade de tratar dos aspectos problemáticos da experiência, das disciplinas, da existência etc. a partir do exercício filosófico conceitual. Mas parece faltar ainda elaborar melhor quais problemas são esses e o que constitui um aspecto da realidade como um “aspecto problemático”. Em resumo: como se coloca uma pergunta filosófica (uma pergunta que motivará a investigação conceitual)?

Em “A filosofia vai à escola”, o próprio Lipman elabora um esboço dessa questão ao fazer uma crítica aos problemas que aparecem nas disciplinas escolares que não são apresentados aos estudantes como problemas genuínos, mas como *perguntas burocráticas* (como diria Paulo Freire) que apenas levam a respostas já prontas. Sobre isto, Lipman traça uma diferença entre “racionalização” e “racionalidade” que aponta para um caráter intrinsecamente educacional da “verdadeira filosofia” e para o caráter necessariamente filosófico da “verdadeira educação”:

“A racionalização é provavelmente uma noção indispensável, mas sempre permanecerá problemática enquanto o objetivo da educação. Parece mais apropriada aos exércitos, às fábricas e computadores. A racionalidade, por outro lado, parece mais condizente com uma vida equilibrada, mais próxima da pessoa como um todo e não apenas com o intelecto; mais representativa do espírito e dos efeitos da investigação compartilhada.” (ibid., p.62)

Em “O pensar na educação”, Lipman elenca quais são os aspectos fundamentais da Comunidade de Investigação que se configuram como formas de contornar os problemas da irracionalidade e das perguntas burocráticas na sala de aula. Antes de elencar quais são os aspectos, o autor faz uma ressalva com alguns apontamentos mais gerais sobre a Comunidade que vale também mencionar aqui:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um *produto* – a partir de algum tipo de indeterminação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimento cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à comunidade de investigação. (LIPMAN, 1995, p.332)

O primeiro aspecto metodológico da condução da investigação na Comunidade - e que parece ser também o mais central – apontado por Lipman é o de “seguir o argumento para onde ele conduz”. Isto parece ter a ver com a ideia de não burocratizar as perguntas, mas de dar a elas a abertura que devem ter. Quer dizer, se se coloca uma pergunta, um problema, como uma questão realmente, e não somente como uma forma de guiar o pensamento do aluno para aquilo que será ministrado na disciplina, o que guia o pensamento não é mais a intenção do professor nem algum tipo de resposta pré-formulada e antecipada, mas as próprias respostas que surgem e os argumentos que as sustentam.

Para embasar esta ideia, Lipman parte das colocações de Mead e de Dewey, que afirmam que as crianças não vêm a ser seres sociais por meio da aprendizagem, mas que, ao contrário, é somente quando são compreendidas como seres sociais que podem aprender. Dewey, por sua vez, defende que o papel do professor é *mediar* e, não, dominar. Ou seja, o que o professor deve fazer não é direcionar o argumento e “trazer à luz” a resposta aos problemas, mas mediar a forma como será tratado o problema em busca das respostas.

Quanto a isso, uma primeira questão importante que se coloca é a seguinte: como pode ser orientada uma investigação que “segue o argumento para onde ele conduz”? O que Lipman aponta é que a investigação deve partir de *situações* (“um todo em virtude da sua ‘qualidade imediatamente universal’”) problemáticas. Assim, o que parece estar indicado aqui é que o argumento parte de aspectos (situações) que aparecem como problemáticos, que geram inquietudes, na experiência.

Uma segunda questão importante que se coloca é: toda investigação chega necessariamente a uma conclusão? Quer dizer, o argumento sempre conduz para uma conclusão? Para Lipman sim, mas a ‘conclusão’ aqui tem um caráter pouco definitivo. Uma conclusão, neste caso, se coloca como um ponto de determinação positiva de um momento da discussão. Quanto a isso, Lipman cita Justus Buchler:

[a conclusão] Pode ser uma enumeração de perspectivas possíveis, ou uma definição mais abrangente do problema, ou o desenvolvimento de uma percepção compreensiva. Pode tratar-se mais de uma exposição do que de uma afirmação... Os alunos podem não ter nenhum direito de exigir respostas definitivas, mas certamente têm o direito de esperar algum tipo de elaboração intelectual ou algum sentido de discernimento. (BUCHLER, J. *What Is a Discussion?*. *Journal of General Education* 7:1, outubro de 1954, 7-17. Apud. LIPMAN, M. 1995, p.335, colchetes meus).

As conclusões ou “determinações” (como Lipman chama) a que se chega na comunidade de investigação não são definitivas, mas *juízos provisórios* a partir dos quais se abrirão novos leques de investigações. O autor entende tais juízos provisórios nos mesmos termos de Kant:

Juízo provisório é aquele que apresente mais fundamentos *para* a verdade do que contra a mesma; porém estes fundamentos não são o suficiente para um juízo *conclusivo* ou *definitivo* através do qual me decido imediatamente pela verdade. O juízo provisório é, portanto, um juízo conscientemente problemático. (...) Juízos provisórios podem, conseqüentemente, ser considerados como *princípios* para a investigação de um assunto. (KANT, I. *Logic*. Indianápolis, Indiana: Bobbs-Merril, 1974. Tradução de Robert S. Hartman e Wolfgang Schwartz. p. 82-3. Apud. LIPMAN, 1995, p.343, nota de rodapé 19.)

Um outro aspecto metodológico importante da Comunidade de Investigação tem a ver com o que Lipman identifica como a “lógica do discurso conversacional”. Para isto, ele parte de uma distinção entre a conversa e o diálogo que se baseia nos seguintes pressupostos:

a) em uma conversa, “o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue” (LIPMAN, 1995, p.335); a conversa orbita em torno do Eu ou dos Eus envolvidos nela, mais do que no

assunto. O assunto, em verdade, é que parece orbitar em torno dos sujeitos. A conversa, segundo ele ainda, também busca o equilíbrio, o consenso entre os participantes e não se vislumbra que haja “avanços” (quer dizer, o assunto pode ir e voltar, ser circular, sem se chegar a nenhum tipo de conclusão elaborada). O assunto enquanto tópico da conversa tem caráter de “troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações”. Seu caráter é descrito como sendo cooperativo em um sentido similar ao que seriam “jogadores de tênis rebatendo a bola enquanto praticam o esporte de modo cordial e interminável” (ibid., p.336).

b) já em um diálogo, o que ocorre é o contrário da conversa: o fio lógico é acentuado e o tom pessoal é tênue; no diálogo são os Eus que orbitam ao redor do assunto. Busca o desequilíbrio, a confrontação das ideias, “a fim de forçar um movimento progressivo” (ibid., p.336). Lipman descreve esse movimento da seguinte forma: “no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo” (ibid., p.336). Almeja chegar em algum ponto, algum tipo de conclusão que seja mais elaborada do que os argumentos, conclusões, julgamentos etc. que se tinham em seu início. O assunto assume as características de “um exame, uma investigação, um questionamento”. Neste sentido, diferentemente da conversa, o caráter do diálogo não é meramente cooperativo, mas colaborativo; como se fossem pessoas trabalhando juntas e não somente jogando por lazer.

Quanto a essa diferença entre a cooperação da conversa despreziosa (como um jogo cordial e interminável) e a colaboração do diálogo como algo do âmbito de um trabalho de maior seriedade, o que Lipman aponta é que tais aspectos da conversa não servem aos propósitos de uma investigação filosófica. Se retomamos uma vez mais a ideia do amigo do conceito de Deleuze e Guattari, e mesmo a própria crítica de Lipman às “perguntas burocráticas”, este apontamento pode ser reelaborado. Para os três autores, os pontos de chegada de uma investigação filosófica não são respostas pré-estabelecidas ou verdades absolutas a serem desveladas, mas constituem-se por meio de processos de deliberações abertas à diferenciação e de recortes, sob certo aspecto contingentes, no caos do pensamento. Neste sentido, assumir algo da conversa no diálogo pode ser até mesmo desejável. O aspecto de seriedade que a ideia do diálogo como um trabalho evoca não é o que faz dele uma ferramenta melhor do que a conversa para as aulas de filosofia. É importante, sim, que se considere o objetivo do diálogo e o fato de ele deslocar os sujeitos de suas próprias órbitas e mobilizá-los em torno de um questionamento comum. Contudo, a significação do recorte assumido e dos conceitos tratados deve ser elaborada no próprio diálogo, e não já ser pressuposta nele. Neste

sentido, paralelamente ao movimento de passagem da opinião para o conceito, haveria uma espécie de movimento progressivo de passagem da conversa para o diálogo, que é admitido também pelo próprio Lipman. É como se a conversa fosse um estado primitivo do diálogo. Sobre isso, o autor afirma: “A lógica do diálogo tem suas raízes na lógica da conversa” (ibid., p.336).

A partir de Paul Grice e Ruth Saw, Lipman expõe melhor como funciona a conversa: basicamente, há uma ideia de adequação daquilo que é colocado (saber perceber no desenrolar da conversa o melhor momento e a melhor maneira de fazer sua contribuição) e um movimento que não é linear, mas elíptico, que de alguma forma ainda é capaz de “reunir os significados do que é dito de maneira dispersa” (ibid., p.337). A conversa também pressupõe uma “experiência partilhada com valores e significados comuns” (ibid., p.337). Isto remete à noção de equilíbrio da conversa que Lipman menciona anteriormente. Quanto à ideia de significados comuns, se evidencia aqui o papel central da linguagem, tanto para a conversa quanto para o diálogo (já que este é, em alguma medida, derivado daquela).

Além da conversa e do diálogo, Lipman também comenta brevemente acerca de outros exemplos do emprego da linguagem. A partir de Ruth Saw, ele traz os seguintes questionamentos: “O que é uma conversação? (...) De que maneira as conversações diferem das discussões? E dos diálogos? E dos argumentos? *Qual é a ligação entre conversação e comunicação?*” (ibid., p.338, grifo meu). A relevância de esmiuçar tais estruturas do emprego da linguagem tem a ver precisamente com o estabelecimento do método de condução daquilo que será entendido como o *diálogo* na Comunidade de Investigação.

Citando Ruth Saw, Lipman sustenta que a essência da conversação é a ausência de algum propósito para além da própria conversa. Ou seja, a conversa não visa (ou, pelo menos, não deveria visar) convencer ou manipular o outro, nem investigar sobre algo e chegar a uma conclusão. Ela também não pode ser “orientada ou dirigida” (até porque nisso já haveria uma intencionalidade que lhe daria também um propósito). Tanto para a autora quanto para Lipman, é essencial que, na conversa, a relação entre aquele que fala com seu ouvinte seja de entendê-lo como um fim em si mesmo e não como um objeto que se queira manipular ou convencer - por mais ‘recomendáveis’ que sejam os intuitos com o qual se imprime tal intencionalidade na conversa (por intuitos recomendáveis entende-se aqueles estabelecidos a partir da ética, moral, razão e por aí vai). Por fim, parece ser o caso que a conversa é desprovida de toda intencionalidade que não seja o puro prazer de conversar.

Lipman vai afirmar ainda que

“(…) a conversação baseia-se numa participação *racional* entre aqueles que conversam, uma participação entre indivíduos livres e iguais. A direção que a conversação toma será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando que pelas *leis da consistência*” (ibid., p.339, grifos meus).

Apesar de não estarem explícitas que “leis da consistência” são essas de que ele fala, é possível inferir que se tratam de normas que vão reger o diálogo ou outros tipos de comunicação que exigem mais ‘refinamento’ do que uma conversa

Nisto, indica-se em Lipman uma relação de intimidade entre a razão, a conversa e o diálogo. Vale lembrar que o que Lipman entende como natural e essencial do homem é a razão (que Deleuze e Guattari, por sua vez, apontam como um conceito criado e historicamente situado que é apenas mais um produto do pensamento). Assim, é possível formular quem é o sujeito do diálogo e da conversa para Lipman: parece ser o sujeito herdeiro do império da razão que se instaurou desde a modernidade. Neste sentido, é possível inferir que o modelo de sujeito que Lipman prescreve e que deve ser formado pela Comunidade de Investigação (e, em última instância, pela escola e pelo bom sistema educacional em sua totalidade) é o sujeito *racional*.

Mais adiante, Lipman também vai tratar do elemento *dialético* da conversa, de sua capacidade de *refinar* o pensamento e de ser ela, em sua constituição de *partilha da experiência* com um Outro, o terreno de reelaboração do pensamento. Nisto, evidencia-se também a importância do ato de enunciação do pensamento. Nas palavras do próprio autor:

(…) uma conversação é tão sincera que durante seu desdobramento você ouve a si mesmo de maneira que não fora capaz de fazer anteriormente. (...) Pois em uma conversação você é capaz de recuar e ouvir o que acabou de dizer do mesmo modo que um artista quando pinta e interrompe seu trabalho a fim de avaliar o que está sendo feito. (ibid., p. 339)

Retomando Saw, Lipman também vê na relação com o Outro pressuposta na conversa um aspecto de *relação simétrica*: uma pessoa A não pode conversar com uma pessoa B se a pessoa B não conversar também com a A. Esta relação simétrica implica que A não pode modificar B sem que B modifique A (mesmo que a forma de B modificar A seja quando força A a enunciar seu pensamento e assim ouvir a si mesmo e reelaborar aquilo que enuncia). Assim se instaura a condição da comunicação em uma conversa: segundo a distinção feita por Saw, o que ocorre na conversa é a comunicação *com* alguém e não a comunicação de algo *a* alguém. Assim, a conversa constitui a verdadeira comunicação: aquela que está em comunicação *com* e não se resume a mera transmissão. Para Saw, é somente a partir dessa partilha despreziosa (e não da transmissão) que “somos provocados a pensar de maneira independente” (ibid.,

p.340). A conversa pode ser entendida então como uma forma específica de transmissão de um “tipo de experiência interpessoal em que cada participante faz com que o outro pense” (ibid., p.340).

Se, por um lado, Lipman parece concordar com a formulação da autora acerca da conversa, ele critica o fato de que Saw aceite “ações manipulativas” dentro da estrutura do diálogo. Ao fazer tal apontamento, Lipman retoma certa tradição filosófica para abordar um outro modelo de emprego da linguagem: a retórica. Enquanto que a conversa é totalmente não-intencional, a retórica é totalmente intencional (ou seja, quer o convencimento). O diálogo, neste cenário, seria uma espécie de meio do caminho entre os dois: não é totalmente “desintencionado” (pois tem um objetivo e visa chegar a conclusões), mas também não visa apenas o convencimento (ao contrário, pressupõe uma espécie de exercício comum em busca de uma conclusão que de início está em aberto).

O diálogo constitui-se, enfim, como uma forma de investigação. Contudo, não se trata de uma investigação qualquer. Sobre isso, Lipman cita J.M. Bochenski:

Se um filósofo se envolver em uma discussão, como faz com frequência, não o fará a fim de convencer seu adversário. A única realização que busca é alcançar *suas próprias* convicções. Ele espera que possa aprender com seu adversário que seus pontos de vista estão errados e, deste modo, ganhar uma percepção nova e melhor da realidade, ou que os argumentos do seu adversário possam ajudá-lo a aperfeiçoar, fortalecer e formular melhor seus pontos de vista. (BOCHENSKI, J. M. *On Philosophical Dialogue*. Boston College Studies in Philosophy 3, 1974, 56-85. Apud. LIPMAN, 1995, p.341)

O interessante nesta perspectiva é que ela se relaciona com a possibilidade de que, por meio do diálogo, é possível construir a elaboração do conceito e do seu problema motor.

Lipman também aprofunda a relação entre o diálogo e a Comunidade e, para isso, retoma a definição de Martin Buber do diálogo como se definindo por um tipo particular de interlocução que tem o pressuposto ético de consideração do Outro, em que os indivíduos que dialogam consideram uns aos outros “em relação à sua existência específica e presente” e buscam uma “relação mútua estimulante” entre eles. (LIPMAN, 1995, p.341) Com isso, Lipman afirma que a definição de Buber e a diferenciação que ele faz do diálogo de outros tipos de interlocução (conversa amorosa, debate, entre outros) permite a relação entre comunidade e pensamento. Em outras palavras, parece haver na Comunidade esse pressuposto ético de consideração do Outro enquanto singularidade presente que será decisiva para a condução do pensamento na investigação.



Quanto a isso, a distinção que Buber faz do diálogo e do debate é particularmente interessante. Segundo Lipman, Buber argumenta que, no debate, não ocorre a consideração ética do outro pois “cada pessoa trata o outro como uma posição e não como um indivíduo” (ibid., p.341). Tal distinção é fundamental para reforçar o princípio ético do diálogo que deve conduzir a investigação filosófica. Aqui, podemos retomar a posição de Gallo; ao defender que as aulas de filosofia não sejam puros debates, Gallo parece usar o termo “debate” no mesmo sentido que Buber e Lipman. A aula de filosofia não deve ser um debate porque, no debate, ao desconsiderar o indivíduo e se considerar apenas a posição, o trato do conceito parece ser banalizado, reduzido à capacidade de convencimento de um (indivíduo) sobre o Outro, que se torna, então, seu adversário efetivamente. Por fim, não se garante que, com isso, se saia do reino da opinião, na medida em que é possível convencer os outros de nossas opiniões sem com isto chegarmos de fato ao conceito filosófico. Finalmente, também podemos retomar o amigo do conceito de Deleuze e Guattari: o puro debate é distinto da Comunidade de Investigação porque na Comunidade prevalece a relação de amizade - que contempla a rivalidade, a discordância etc. -, mas que também contempla um sentido de colaboração. No debate, culmina-se sempre na rivalidade.

Um último aspecto fundamental do diálogo da Comunidade tem a ver com o que Lipman denomina de “lances do pensar e atos mentais”. Os sujeitos racionais que deverão ser formados pelo “bom sistema educacional” são aqueles capazes de exercitar os lances lógicos do pensamento – que, por sua vez, nada mais são do que o próprio pensar crítico. Mais ainda,

O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo. (...) Aprender a pensar em uma disciplina como história é aprender como os historiadores pensam e pensar como eles. (ibid., p.344)

Aprender filosofia, neste sentido, não seria somente aprender o que disse determinado filósofo (ou seja, obter um dado acabado); aprender filosofia é, ao mesmo tempo, aprender a filosofar: não apenas saber o que disse tal autor, mas também por onde caminhou seu pensamento para que pudesse dizer o que disse. Aprender filosofia, no sentido da Comunidade de Investigação, é aprender a pensar filosoficamente. Isto inclui a passagem pela trajetória histórica da filosofia, mas não no sentido enciclopédico e sim dialógico (a partir de Lipman, ser capaz de dialogar com a tradição, argumentar com ela) e amigável (a partir de Deleuze e Guattari, tornar-se amigo do conceito e brincar com ele). Mas isto também inclui a possibilidade de se colocarem novos problemas, novos temas e de se articularem novos conceitos com aqueles

que aparecem na tradição. Isto porque o central da filosofia, como apontam Deleuze e Guattari, é precisamente essa relação com o conceito. Em certo sentido, é também por aí que caminha Lipman, à diferença de que ele vê na lógica e no diálogo logicamente organizado a partir do exercício da razão a forma desejável de refinar o pensamento, enquanto que Deleuze e Guattari parecem compreender uma gama mais ampla de recortes possíveis para sair do terreno da opinião.

É evidente, neste ponto, que Lipman é bastante normativo ao falar sobre o fazer filosófico em sala de aula. Não à toa, ele se vale ainda do exemplo do júri como um parâmetro para o caráter deliberativo de um diálogo. O que ele parece querer demonstrar é que o formato do júri moderno permite o que ele mesmo chama de uma deliberação através do “raciocínio conjunto” (ibid., p.345), em que os diversos membros do júri apontam os erros uns dos outros (em um sentido colaborativo) em um processo autocorretivo. Além disso, o diálogo do júri visa chegar a uma decisão comum e, para tanto, também pratica (ou ao menos deveria praticar) a escuta atenta das partes para, a partir de inferências, chegar a uma “decisão adequada” – uma decisão racional e razoável. Obviamente que isto é apenas um protótipo do que seria o júri; na prática, a dinâmica toda é bastante mais complexa e o próprio Lipman reconhece isso. Mas ele mesmo frisa que o que “interessa a seu respeito [do júri] é o fato de ser um modelo de uma instituição social onde pessoas leigas se reúnem para deliberarem sobre um assunto de interesse comum e fazerem um julgamento que seja o mais racional possível” (ibid., p.347, colchetes meus). Não é difícil assumir que é justamente isto que Lipman pretenderia também para a escola: que fosse uma instituição social de deliberação colaborativa acima de tudo. A proposta da Comunidade de Investigação teria isto como finalidade.

Mas Lipman frisa ainda um outro aspecto importante dos problemas a serem deliberados na escola: é que estes nem sempre são bem definidos. Segundo ele, se “os problemas que enfrentamos em nossa vida fossem bem definidos, poderíamos confiá-los a especialistas ou computadores para que os solucionassem, mas porque são precariamente definidos exigem julgamento, e todo julgamento requer deliberação.” (ibid., p.348). A partir deste trecho é possível identificar também em Lipman o “problema dos problemas”. Em outras palavras, parte da tarefa das Comunidades de Investigação é também a colocação e delimitação do problema. Não há um problema pronto, finalizado, que se coloca para ser investigado; parece ser o caso que, como experiência do pensamento especificamente filosófico, a investigação também perpassa por colocar ou até mesmo articular o próprio problema, antes de sua possível solução. Parece ser isso, junto do trato necessário do conceito, o que talvez diferenciaria uma

Comunidade de Investigação qualquer de uma Comunidade de Investigação filosófica. Esta distinção no entanto, não parece estar presente em Lipman. Para ele, parece ser a organização dentro dos parâmetros da lógica que fundamenta o filosófico em uma comunidade. Contudo, a partir da discussão com Deleuze e Guattari, é possível assumir que só isto não seria suficiente.

Por fim, em “A Filosofia vai à Escola”, Lipman propõe uma definição da atividade filosófica que tem como consequência a aderência entre forma e conteúdo no ensino de filosofia da Comunidade:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p.61).

Assim, uma vez mais reforça-se a necessidade de que o ensino de filosofia seja na direção do que propõe Gallo a respeito do trato dos conceitos e dos problemas. Neste sentido, a Comunidade de Investigação pode ser entendida como um modelo desejável para a organização da aula de filosofia, como sendo uma forma evidente e essencialmente filosófica - ou seja, que necessariamente vai esbarrar no trato do conceito e na colocação de problemas. Mas ela sozinha parece que não vai garantir a aderência autêntica da forma dialógica ao conteúdo filosófico.

### **Capítulo 3. Redesenhar a Comunidade: a proposta da Experiência de Pensamento**

#### **3.1. O que é uma Experiência de Pensamento?**

O termo “Experiência de Pensamento” aparece na tese de doutorado da professora Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes, integrante do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da UERJ e também coordenadora de algumas das Experiências de Filosofia do projeto “Em Caxias, a Filosofia en-caixa?”. Tanto as Experiências de Filosofia descritas no projeto quanto as Experiências de Pensamento descritas pela professora referem-se a uma mesma metodologia que, de certa maneira, parece reelaborar a Comunidade de Investigação de Lipman. Esta reelaboração ocorre em diferentes aspectos: o primeiro, e talvez mais importante, é que as Experiências de Pensamento não se encontram inseridas em um programa mais completo de Filosofia, como é o caso da relação das Comunidades de Investigação com o FpC.

O segundo aspecto parece decorrer do primeiro e tem a ver com os materiais e recursos utilizados. Enquanto a Comunidade de Investigação original parte de materiais didáticos especificamente elaborados para as séries e seguimentos que adotam o FpC, as Experiências de Pensamento nem sempre utilizam como material disparador das discussões algum material propriamente didático de filosofia, mas lançam mão de recursos diversos, como obras de arte, histórias da literatura infantil, imagens, desenhos ou textos produzidos pelos próprios participantes da Experiência, ou mesmo simples perguntas, comparação de palavras etc. Em terceiro lugar, enquanto o FpC se propõe a ser uma ferramenta unicamente escolar e destina-se às faixas etárias que compõe as séries regulares, as Experiências do Pensamento não pretendem restringir-se ao ambiente escolar e, mesmo neste, não possuem o mesmo tipo de “segmentação estrita”. Ou seja, é possível, por exemplo, que um mesmo material disparador seja utilizado para subsidiar uma investigação filosófica tanto em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I quanto em turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Uma última distinção importante tem a ver com os objetivos de uma e de outra. Em outras palavras, a condução das discussões na Comunidade não parece ter no horizonte os mesmos objetivos da condução das Experiências. Conforme já foi elaborado, as Comunidades de Investigação na formulação original de Lipman, inseridas no FpC, possuem, dentre suas finalidades, o contato das e dos estudantes com a tradição filosófica. Ao longo do percurso escolar e por meio dos materiais didáticos e novelas do programa, necessariamente os alunos teriam contato com a História da Filosofia e com os problemas da tradição. Já nas Experiências, vale lembrar que não há um percurso pré-formulado, o que indica que também não há uma preocupação tão central com este contato mais explícito com algum tipo de percurso histórico dos problemas tradicionais.

Por outro lado, a preocupação com a organização do raciocínio e com a argumentação parece se dar da mesma maneira tanto na Comunidade quanto nas Experiências. Em “A escola pública aposta no pensamento”, Kohan e Olarieta elencam uma série de disposições e tipos de perguntas que o coordenador da Experiência deve ter em mente para que haja uma Experiência propriamente filosófica, bem como para que o diálogo e a partilha do pensamento não recaiam em uma simples roda de conversa, discussão sem fim ou, ainda, que vire “terapia de grupo”. Os autores enfatizam, tal qual Lipman, a importância de que a prática dialogada não se volte para simples efeitos terapêuticos e que a investigação por meio da discussão não seja uma pura verborragia de opiniões individuais, mas, sim, que possa “ajudar a pensar com profundidade a realidade compartilhada” (Kohan; Olarieta, 2012).

Cabe ainda destacar, dentre tais disposições mencionadas, duas delas que se fazem significativas para o presente trabalho:

**c. Disposição com relação à própria investigação**

1. Buscamos levar o diálogo a um nível mais conceitual, filosófico, acerca de princípios, questões ou valores pressupostos?

(...)

3. Trabalhamos para que o foco das investigações não seja as opiniões particulares, mas a exploração de sentido, implicações, razões e pressupostos implícitos no que se diz? (ibid, p.28)

É evidente, a partir dos trechos citados acima, a relação que as Experiências de Filosofia ou Experiências de Pensamento possuem, por um lado, com a preocupação de Gallo com a saída do “reino da opinião” e o trato do conceito e, por outro, com as preocupações e prescrições de Lipman a respeito da ordenação racional do diálogo e do pensamento. É neste sentido que proponho que, tomando como base a relação problemas-conceitos de Delleuze-Guattari, a ruptura com a opinião de Gallo e a estrutura dialógica das Comunidades de Investigação de Lipman, as Experiências de Filosofia ou Experiências de Pensamento sejam tomadas como um paradigma metodológico possível e desejável para a introdução e elaboração dos problemas filosóficos na sala de aula.

### **3.2. Estudo de caso.**

A seguir, relato um exemplo prático de utilização da Experiência de Pensamento no contexto da Educação Básica. No caso relatado, a Experiência de Pensamento visava introduzir o conteúdo sobre Filósofos Pré-Scoráticos, que consta nos parâmetros curriculares de Filosofia para o Ensino Médio no Brasil. Esta Experiência foi realizada em três turmas de segundo ano do Ensino Médio no CEFET-RJ, unidade Maracanã, onde realizei o Estágio Supervisionado obrigatório para conclusão do curso de Licenciatura em Filosofia na UFRJ, sob supervisão e orientação do professor Fellipe Oliveira. As Experiências foram coordenadas por mim e pelo professor Fellipe durante dois tempos de aula de 50 minutos consecutivos em cada turma, totalizando cerca de 1 hora e 40 minutos de duração para cada Experiência. O objetivo era introduzir o pensamento de Parmênides e Heráclito e as distinções entre eles. Para isso, previamente foram selecionadas as duas frases mais emblemáticas dos autores (“O ser é, o não ser não é” e “Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio”, respectivamente) e as seguintes palavras: *imutabilidade, permanência, mudança, existência, essência, transformação, vir-a-ser, perecer, eterno, infinito, passado, presente, futuro, finitude, movimento, estático, mobilismo, imobilismo, nada, inexistência, aparência, fluidez, fluxo, oposição, absoluto,*

*imperecível*. A seguir, separamos as frases em dois cartazes de cores distintas (a frase de Parmênides ficou no cartaz amarelo e a de Heráclito, no azul) e dividimos as turmas em 4 grupos cada, com quantidades distintas de estudantes em cada grupo (os integrantes dos grupos foram escolhidos pelos próprios estudantes). Cada grupo recebeu dois cartazes (um de cada autor) e papéis com cada uma das palavras impressas separadamente.

A Experiência contou com dois momentos distintos. No primeiro momento, os grupos foram instruídos a relacionar as palavras com as frases de cada cartaz, alocando-as naquele cuja frase parecesse ter uma relação maior de concordância. Ao longo da atividade, alguns grupos criaram novas categorias, como: “palavras que não se encaixam em nenhum cartaz” e “palavras que se encaixam nos dois cartazes”. Foi dado um tempo para que os grupos discutissem internamente a elaboração dos quadros e, ao longo deste tempo, eu e o professor regente apenas circulamos pela sala dando suportes pontuais aos grupos, geralmente explicando o sentido de determinadas palavras ou auxiliando algumas das discussões quando encontravam algum impasse.

No segundo momento, os grupos foram convidados a expor os cartazes, explicando a razão de terem chegado àquela configuração de palavras. Por questões de tempo e dinamicidade da discussão, o professor regente e eu conduzimos essa parte da discussão de modo a focar nas palavras que haviam tido maior diferença na hora de alocar em cada cartaz. Mais de uma vez, uma mesma palavra encontrava-se em diferentes cartazes em cada grupo e os estudantes, ao justificarem a alocação de tais palavras, necessariamente compartilhavam com a turma suas interpretações dos fragmentos de Parmênides e Heráclito. Isto permitiu que se discutisse o sentido não só das palavras, mas também que fosse feito um exercício interpretativo dos fragmentos selecionados. A variedade de vocábulos e os diferentes sentidos evocados por cada um serviu também para que a interpretação dos fragmentos não se restringisse a uma espécie de explicação literal (“com *isto* o autor quis dizer *aquilo*”), mas foi possível observar a elaboração de raciocínios e argumentos que poderiam estar fundamentando as teses defendidas nos fragmentos. Todo este percurso foi realizado pelos próprios estudantes, cabendo aos coordenadores da Experiência uma função mediadora.

Diversos aspectos da dinâmica de funcionamento da Experiência de Pensamento, sem considerar ainda seu conteúdo, e das prescrições de Lipman para a Comunidade de Investigação puderam ser observados: houve bastante participação, envolvimento e interação dos alunos, não só em termos quantitativos (majoritariamente todos estiveram consideravelmente envolvidos com a Experiência), mas também em termos qualitativos (as contribuições eram bem

elaboradas, considerando as diversas problemáticas que têm atravessado os alunos em geral); o exercício da fala e da escuta, bem como o de argumentação na defesa da categorização das palavras (os estudantes precisaram fundamentar o motivo de alocarem determinada palavra em determinado cartaz tanto dentro dos próprios grupos, no caso de discordância entre os integrantes, e nos casos de discordância com os outros grupos); e, por fim, a própria figura do professor como mediador de um processo, e não como expositor ou explicador de dados acabados. A própria proposta de categorização de vocábulos já poderia consistir ela mesma em um aspecto da Comunidade e da Experiência, por tratar-se já de um exercício do pensamento lógico e autocorretivo (por exemplo: as palavras “mobilismo” e “imobilismo” não poderiam estar em um mesmo cartaz, pois isto implicaria alguma contradição, ou na interpretação da tese dos fragmentos, ou na fundamentação da configuração do cartaz, e tudo isto foi passível de correção nos momentos de discussão entre os grupos a respeito dos resultados da investigação de cada um), organizado (o exercício de categorização é por si um exercício organizativo do pensamento) e objetivo (o foco das discussões orbitou quase que estritamente em torno dos textos e vocábulos propostos, e não nos sujeitos que discutiam, mesmo que posições individuais eventualmente fossem defendidas).

Além de tais aspectos mais formais, em termos de conteúdo foi possível observar também o elemento fundamental para tornar a Experiência efetivamente filosófica: o exercício do pensamento conceitual. A pergunta que se coloca aqui é: de que forma houve o trato conceitual na Experiência de Parmênides e Heráclito e a qual problema o conceito tratado respondia?

Trata-se de uma resposta complexa, dado um outro aspecto das Experiências de Pensamento que tem a ver com uma certa *maleabilidade* no emprego da metodologia de acordo com os diferentes objetivos pedagógicos que possam haver. Cabe afirmar que o objetivo central da Experiência relatada - de introdução do pensamento geral de Parmênides e Heráclito e as divergências e proximidades entre eles - foi atingido. O trabalho interpretativo por meio da discussão permitiu que as turmas passassem por diversas lacunas dos fragmentos dos autores, trajeto que tem a ver com as empreitadas interpretativas desenvolvidas na própria história da filosofia (tendo em mente, claro, tratar-se de um contexto de Ensino Médio e de um primeiro contato bastante parcial com os textos). A discussão e o trabalho ativo dos estudantes na interpretação dos fragmentos criou um repertório de elementos que, nas aulas seguintes, puderam ser retomados pelo professor regente e que facilitaram a ponte entre o conteúdo e o aluno (já que a significação do conteúdo foi dada pelos próprios alunos) e o trabalho expositivo

do professor foi um trabalho muito mais de síntese e aprofundamento da discussão elaborada, relacionando-a com os percursos de elaboração dos autores e com o percurso histórico que vinha sendo apresentado da filosofia, do que de pura *explicação* de uma determinada tese.

Revelou-se, com isto, o aspecto da maleabilidade da Experiência de Pensamento mencionado acima: por não estar inserida em um *modus operandi* tão rígido quanto a Comunidade de Investigação (no sentido de não ser determinada por um programa específico, como o FpC) ela é mais adaptável aos diferentes contextos em que a filosofia pode aparecer na escola. Assim, uma Experiência do Pensamento pode ter por objetivo a elaboração de um conceito específico, havendo a regressão a um ou mais problemas aos quais ele possa responder; pode, por outro lado, visar a elaboração de um determinado problema, ao qual posteriormente podem ser apresentados um ou mais conceitos-respostas de um ou mais filósofos que já o elaboraram; pode servir, como é o caso da experiência relatada, para introduzir textos, autores, problemas ou conceitos da tradição; ou, ainda, para traçar uma crítica e encontrar possíveis problemas em autores, conceitos ou outros problemas da tradição; e por aí vai. As Experiências podem também durar uma aula inteira, ou ser parte de uma aula; podem vir antes da exposição de determinado conteúdo, depois, ou intercalada com ela; pode servir de subsídio para atividades avaliativas de debate e argumentação; enfim, em um contexto pedagógico, elas podem ter um fim em si mesmas ou serem instrumentalizadas para outros propósitos ou necessidades curriculares.

Evidentemente, em cada um dos casos o trato do conceito e do problema será garantido de maneiras distintas. No caso da experiência de Parmênides e Heráclito relatada, o trato conceitual aparece em dois momentos. O primeiro foi o da própria Experiência, na divisão das palavras em cada cartaz. O que a instrução da alocação das palavras pressupunha era o seguinte trajeto:

- 1) Interpretação de cada fragmento (ou: quais as ideias centrais de cada fragmento, o que eles significam e quais teses pretendem elaborar);
- 2) Interpretação de cada palavra (ou: o que significa cada palavra, quais sentidos e ideias cada palavra evoca);
- 3) Relação dos fragmentos com as palavras a partir da proximidade ou afastamento das ideias e sentidos observados em cada elemento (ou: elaboração da maneira como determinadas palavras expandem ou intensificam as ideias interpretadas nos fragmentos ou da maneira com que se opõem a tais ideias).



O trabalho relacional e de categorização torna evidente que a atividade proposta não era um mero trabalho de tradução dos fragmentos (“Quando o autor disse tal coisa ele pressupunha tal ideia e quis defender tal tese, implicando em tais implicações” etc.), mas, como fica evidente em (3), também de elaboração. Tratando-se de fragmentos da tradição filosófica, que defendem teses filosóficas, a elaboração dos sentidos relacionais das palavras com os fragmentos pode ser entendida aqui como um momento de elaboração conceitual, não no sentido estrito de Deleuze-Guattari da *criação* dos próprios conceitos, mas no sentido mais pedagógico de Gallo de uma espécie de percurso conceitual. Evidentemente, não havia, nesta Experiência, a pretensão da criação de conceitos originais, mas, sim, o contato com os conceitos já existentes extraídos dos fragmentos de Parmênides e Heráclito.

Com isto, dá-se o segundo momento do trato conceitual nesta Experiência: o momento de síntese e aprofundamento do professor, que veio a ocorrer na aula seguinte. Considerando que o percurso de elaboração dos conceitos já havia sido percorrido, bem como levando em conta que em aulas anteriores haviam sido apresentados os problemas que a filosofia pré-socrática estava tratando, quando o professor trouxe os conceitos nomeados (como “a via da verdade” de Parmênides ou “Panta Rei” de Heráclito), o que houve foi, novamente, um outro exercício relacional, desta vez de aproximação entre a interpretação e elaboração de significados dos alunos com aquelas da tradição filosófica. Este segundo exercício relacional também constitui um evidente exercício de reelaboração dos conceitos, afastando-se de uma simples exposição de nomenclaturas e conteúdo.

### **Considerações finais.**

Tradicionalmente, define-se três tipos genéricos de abordagem para o ensino de filosofia: a temática, a histórica e a problemática. A abordagem temática parte de um recorte das características e preocupações gerais das grandes áreas da filosofia, como a Ética, Estética, Metafísica etc., para, a partir delas, encontrar os filósofos da tradição, os problemas e os conceitos filosóficos. Sob uma perspectiva temática, as aulas de filosofia não necessariamente seguem uma cronologia canônica; pode-se iniciar falando de Ética a partir de filósofos contemporâneos e posteriormente tratar a Estética na filosofia antiga ou, mesmo, abordar um problema metafísico a partir do contraste entre filósofos medievais e modernos. A perspectiva histórica, por sua vez, prevê uma espécie de narrativa cronológica do desenvolvimento das diferentes áreas e problemas da filosofia ao longo da história do pensamento em paralelo (inevitavelmente) com a história da humanidade. É, talvez, a forma de organização mais tradicional dos conteúdos filosóficos, que acompanha as divisões canônicas da história da

filosofia em filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. A perspectiva problemática, por fim, é aquela que não se detém nem nas áreas temáticas nem na cronologia histórica, mas que dá a primazia a colocação dos problemas de uma maneira mais direta (por exemplo, através das perguntas mais gerais sobre o que significa conhecer, se a moral é dada objetiva ou subjetivamente, se a verdade é absoluta ou relativa e por aí vai). Esta perspectiva toma o problema como ponto de partida do exercício filosófico, ao qual a delimitação temática e a exposição histórica são espécies de complementos.

Mais do que compreender em que medida as Experiências do Pensamento e as Comunidades de Investigação possam contribuir com uma ou outra destas abordagens, o que poderia ser considerado aqui é a possibilidade de superação deste recorte tripartite do ensino de filosofia. A definição elementar da filosofia como a atividade de criação conceitual utilizada aqui como critério para o caráter *filosófico* de uma determinada experiência pedagógica não advém de uma noção mal delimitada a respeito do que é um *conceito*; ao contrário, a partir do que trazem Deleuze e Guattari, a relação entre um conceito e o plano do qual ele imana é uma relação que abarca necessariamente aspectos que podem ser entendidos como a um só tempo temáticos, históricos e problemáticos nos mesmos termos em que se distinguem as abordagens didáticas da filosofia. Os próprios autores em determinado momento discorrem sobre a história do conceito, afirmando que “todo conceito é historicamente situado”. Há sempre um tempo e um lugar (ou seja, uma história) que são, de alguma maneira, determinantes para a instauração de um plano. Além disso, se o conceito surge como resposta a um problema, nesta noção de “plano de imanência” como terreno no qual o conceito é encadeado com outros conceitos pode ser reconhecido um certo campo de preocupações conceituais similares, que, se não instauradoras de um mesmo plano, permitem ao menos certas intersecções entre planos. Em outras palavras, tem-se o que o cânone e a divisão tripartite do ensino de filosofia reconhecem como uma área temática.

Finalmente, a relação das metodologias citadas com a abordagem problemática é evidente por si. Porém, o que parece importante destacar aqui é que o trato dos problemas por meio da intersecção entre essas metodologias é precisamente o que possibilita a evidenciação da relação intrínseca que há na filosofia entre seus temas, problemas e sua história. Tudo isso também vai necessariamente implicar na superação da falsa dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar mencionada no início deste trabalho.

O emprego de metodologias pautadas no diálogo (e com uma delimitação precisa e suficiente do que se pretende evocar quando se introduz a ideia de “diálogo”) permite também

diminuir a relevância das acusações de que o que se faz na escola não é propriamente filosofia. Simultaneamente ao fato de permitir a lapidação da opinião para a elaboração do conceito, o diálogo tal qual estruturado nas Experiências de Pensamento a partir das Comunidades de Investigação constitui um trabalho ativo de instauração de planos para a imanência e edificação dos conceitos. A Experiência relatada é um exemplo claro de como as dificuldades de comunicação e as ambiguidades de sentidos evocadas em um esforço interpretativo coletivo podem ser instrumentos pedagógicos e filosóficos a um só tempo. Sem contar que esse tipo de Experiência só pode ser realizada se consideramos a natureza relacional do sujeito do conhecimento (que é sempre também o sujeito da linguagem) e o aspecto intersubjetivo dos problemas, que já estava prescrito também por Lipman em suas Comunidades.

## Referências Bibliográficas

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010. 3ª Edição. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GOMES, V de C. de A. D. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. Coleção: Teses e Dissertações; 6.

KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. (org.). *A Escola Pública Aposta no Pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Edtiora, 2012. Coleção Ensino de Filosofia; 4.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990. 3ª Edição. Novas buscas em educação; v.39. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. Introdução à Edição Brasileira: SILVA, C. Y.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo.