



A pergunta como potência da filosofia e da educação

POR DARCISIO NATAL MURARO

murarodnm@gmail.com

O presente trabalho se propõe a discutir a relação entre a pergunta e a atitude filosófica ou a atividade do filosofar e as implicações que podem ser inferidas para uma educação filosófica crítica.

Nosso primeiro intento é, pois, um distanciamento admirador acerca da própria pergunta convertendo-a em objeto de nossa indagação. Assim, somos levados a perguntar sobre a própria pergunta cravando formulações aproximativas da seguinte maneira: O que é uma pergunta? Por que perguntamos? De onde vêm as perguntas? Para que perguntamos? Estas indagações têm outras variantes como: Por que perguntamos por quê? O que é que buscamos com o que é uma pergunta? Para que perguntamos? Para que perguntamos para quê?

Wittgenstein empreendeu uma interessante investigação perscrutando as profundezas e meandros da linguagem. Como um investigador cuidadoso sobre o que se pode e se deve falar, no parágrafo 109 das *Investigações filosóficas*, ele caracteriza a dimensão geradora da necessidade de filosofar como sendo a realização de “[...] uma batalha contra o enfeitiçamento de nossa inteligência por meio da linguagem.” Por que a necessidade de filosofar consiste nesta batalha de “desenfeitiçamento” que a linguagem exerce sobre a nossa inteligência? Entendemos que o filósofo está indicando que a atividade do filosofar se faz necessária para o usuário da linguagem que almeja não querer ser tutorado por este enfeitiçamento de sua inteligência por terceiros. Como fazê-lo? Ora, a arte do aprendiz de feiticeiro começa quando ele é capaz de fazer o feitiço virar contra o feiticeiro. Neste caso, a arte não parece ser outra senão a de perguntar sobre a linguagem, colocá-la sob suspeita, precavendo-se que ela determine de antemão o que se pode pensar, falar e fazer.

Filosofar sobre a pergunta nos coloca na rota da reflexão sobre a linguagem. Ela cria um



reino de saberes ou da sabedoria. A primeira filha da criação humana chamada linguagem é a pergunta. E a pergunta, quando se volta para a linguagem, é a filosofia. Ou pelo menos, a pergunta é a alma da filosofia. Preferimos o termo “alma”, em contraposição ao termo essência, para falar da vitalidade ou dinamicidade do espírito que alimenta a filosofia. Há filosofia onde e quando se pergunta. A pergunta é a encarnação do espanto ou admiração com que Platão e Aristóteles intuíram o início do ato de filosofar. A pergunta é a interpelação infinda dos segredos maternos, a linguagem. Por isso, a filosofia só podia nascer como amor à mãe, a sabedoria, a linguagem. Entretanto, o amor à pergunta foi sendo transformado no amor às idéias. E a filosofia deslocou sua habitação do lugar do perguntar para o das respostas. A filosofia ficou refém da filosofia como uma expectadora de si mesma. A filosofia enfeitiçada por si mesma. Um narciso paralisado no reflexo da sua história. Neste sentido, cultiva ou cultua-se na filosofia ainda o modelo aristotélico-ptolomaico.

Chamamos a atenção para este deslocamento da filosofia da sua força vital, a pergunta, para sua força material, o conceito. O abandono da filosofia como pergunta erigiu uma história da filosofia do conceito. Vejamos, por exemplo, o conto dos filhos desgarrados que relatam a história da filosofia como tendo nascida da mitologia, da religião, da cidade, ou mais recentemente que só se faz filosofia a partir dos filósofos ou da história da filosofia. A carroça na frente dos bois. O cocheiro, sonhando com a verdade, cavalga em cima de um saco de farinha.

Transformar a filosofia no conjunto de respostas dadas historicamente como se ela pudesse ser um sistema de saberes a ser ensinado ou a ser utilizado para fundamentar o próprio conhecimento retira da filosofia a sua força vital que é o questionamento. Este enredamento da filosofia nas respostas significa a submissão da filosofia ao que ela nega por pelo menos dois motivos: o primeiro, porque a filosofia, ao recolocar as mesmas questões, indica que as respostas dadas como soluções são insuficiente, fracas, provisórias; segundo, sendo a filosofia fruto de seu tempo, mesmo colocando as mesmas questões de outrora, o faz sob a égide das mudanças histórico, sociais e culturais que exigem novo pensar e não repetição de um mapa antigo. Aqueles que



defendem que a hora do questionamento já passou ou que se trata de mera repetição e que a filosofia é o lugar ao conceito criado, sistematizado, sacralizado como clássico, transformam a filosofia numa complexa elaboração de conhecimentos e métodos como se ela fosse uma ciência, a ciência do conceito, ou quando não a ciência da verdade. O conceito é a cerca, delimitação de um território controlável, a pergunta é o rompimento e abertura da possibilidade de expansão dos limites num campo desconhecido. É a pergunta que permite pensar o já pensado para pensar além deste pensado, pensar o que ainda não foi pensado. A pergunta inaugura um acontecimento novo no fazer histórico. Ela indica um projeto a realizar, uma caminhada a ser percorrida, uma página no livro da vida da sociedade a ser escrita. Dewey vê a pergunta com especial valor reflexivo: “[...] uma pergunta a responder, incerteza a esclarecer, apresenta um objetivo à nossa reflexão e canaliza em determinado álveo a correnteza das idéias. (...) *A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar.* (DEWEY, 1979a, p. 24, itálicos do autor).

Mas em que reside a novidade desta filha? A filha da linguagem! A nossa tese afirma que a pergunta nasce da mãe linguagem, desta fonte misteriosa da linguagem. Ela não nasce do mero intelecto, da mera razão. Ela não é também mera arbitrariedade. É um colocar-se a si próprio diante da experiência-linguagem. Ela vem ao mundo pelo recurso à reflexão imaginativa sobre a placenta experiência.

A enigmática figura de Sócrates precisa ser invocada aqui, uma vez que ele toma para si, de maneira metaforizada, o trabalho da sua mãe como parteira. Como Sócrates parteja? Ele é o mestre das perguntas. O que desejamos salientar aqui, na impossibilidade de uma análise minuciosa do questionamento socrático como fator fundante da filosofia, é que Sócrates fazia uma revolução pela pergunta. Sócrates é a pergunta, está tomado pela pergunta e qualquer meia resposta lhe provoca mais perguntas. Por isso, o Sócrates dos diálogos de Platão, continua vivo nas perguntas que ele enseja, mesmo que na possibilidade delas serem repostas em diferentes contextos. Pois que outra missão Sócrates se propõe senão seguir o oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo?” Colocando a dúvida, a controvérsia, a indagação reflexiva, o exame das



crenças como razão da vida de uma criatura racional, foi condenado à morte sob alegação de estar desprezando os deuses e corromper a juventude.

Um trabalho que analisa o “enfeitiçamento” da linguagem numa perspectiva histórica foi desenvolvido por John Dewey através do que chamou “método genético”. Por este método experimental, ele denunciou a tarefa legitimadora da filosofia na sacralização em termos de linguagem mais requintada daquilo que veio a se chamar “verdades” ou “certezas” que sustentam uma certa ordem política. Estas filosofias colimam nos dualismos que delimitam as classes sociais.

Na sua concepção, a filosofia deveria ser reconstruída como investigação da experiência, de forma a exprimir os profundos conflitos e as infindas incertezas da civilização. Isto porque as filosofias, como crenças, se convertem em hábitos. O esforço da filosofia deveria se converter na luta pela descoberta de uma nova ordem de relações não patentes e fornecer novos significados proporcionando claridade à própria experiência. A experiência é o terreno dos hábitos e impulsos que são criados por virtude da relação do indivíduo com o meio (natural e sócio-cultural). Nessa perspectiva, a primeira tarefa da filosofia é assim colocada pelo autor: “Sua primeira incumbência é clarificar, emancipar e estender os bens inerentes às operações da experiência naturalmente originada” (DEWEY, 1958, p. 407). Quais seriam para Dewey estes bens? Aqueles que são criados pela linguagem, já que esta é o instrumento privilegiado da mediação do indivíduo com os outros membros num contexto de experiência. Aqui, cabe trazer à tona a articulação entre a dimensão da experiência e o discurso. Para o autor, “Um universo de experiência é condição prévia de um universo de discurso. [...] O universo da experiência circunda e regula o universo do discurso, mas nunca aparece como tal dentro deste.” (Dewey, 1960, p. 68). Neste sentido, à filosofia cumpre esta tarefa de desenfeitiçamento da linguagem ou do discurso, no sentido de clarificar, emancipar e ampliar os usos desta linguagem na própria experiência.

Mas o autor alerta para a dificuldade desta tarefa:



Uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. Não podemos nos despojar permanentemente dos hábitos intelectuais que contraímos e vestimos quando assimilamos a cultura de nosso tempo e de nosso lugar. Mas o progresso inteligente da cultura exige que abandonemos alguns desses hábitos, que os inspecionemos criticamente, a fim de descobrir sua constituição e seu uso para nós. Não podemos retornar à primitiva ingenuidade. Não obstante há uma ingenuidade cultivada dos olhos, dos ouvidos e do pensamento, a qual é atingível, mas só pode ser adquirida através da disciplina de um pensamento rigoroso (DEWEY, 1958, p. 37).

Assim, o autor cunhou esta disciplina de pensamento rigoroso como sendo processo de pensamento reflexivo, essencialmente pensamento questionador, como afirma o autor:

Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, do observar as coisas. *Adquirir* é sempre um ato secundário, e sempre serve de instrumento para o ato de *inquirir*. Este é uma procura, uma pesquisa daquilo que não se acha à mão. (...) todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que o faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir. (DEWEY, 1979b, p. 162, itálicos do autor).

O pensamento reflexivo, inquiridor deveria ser o hábito ativo a ser cultivado pela educação. Ele é a possibilidade da filha primogênita, a pergunta, o elemento novo capaz de dialogar com a mãe, isto é o velho, no sentido da linguagem, da sabedoria. A filha não pode, nem deve repetir a mãe. A mãe sabedoria, o conhecimento, deve se colocar de forma hipotética, não madrística. O saber deve ser tomado hipoteticamente de forma a não apagar o lume da pergunta, sem o qual se tornaria completamente opaco, emasculado pela indiferença, incapaz da novidade.

Caberia aqui também analisar como o esvaziamento do poder da pergunta como elemento central no pensar reflexivo feito pelas diversas interpretações da teoria deweyana invalidou o sentido da expressão aprender a aprender a pensar e aprender fazendo.

Acerca desta questão, é oportuno fazer uma digressão no sentido de analisar a diferença entre o ser humano e os demais animais ou seres vivos. Segundo Dewey, os animais não humanos são dotados de aptidões físicas ou capacidades que lhes permitem adaptarem-se ao meio para se conservar fisicamente e procurar a própria subsistência, sem necessitar recorrer ao demais seres entre os quais eles vivem.



Em contrapartida, um bebê ao nascer é completamente incapaz de se manter vivo sem o apoio dos demais membros da espécie. Esta falta de aptidões físicas é compensada pelas aptidões sociais, caracterizando-o como um ser de natureza social. Esta natureza social não se reduz apenas àquelas providências necessárias para continuar vivo, ou seja, as necessidades básicas como alimentação, proteção, etc. Ao nascer como imaturo, a condição de possibilidade de seu desenvolvimento e crescimento é dada pela existência de seu grupo social. Enquanto o animal atualiza rapidamente as capacidades dadas no seu organismo, o homem necessita aprender aquelas aptidões desenvolvidas pelo seu grupo. Neste sentido, como imaturo, o homem nasce dependente e plástico ou social e indagador. Como o homem vem a ser homem? A mediação desta humanização se dá pela transmissão ou comunicação. A característica diferenciadora está no fator da transmissão por meio da comunicação. Disse o autor acerca desta unidade orgânica entre a sociedade e o indivíduo: “A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação” (DEWEY, 1979b, p. 4, itálicos do autor). A vida da sociedade e de cada indivíduo depende da comunicação, exigindo, portanto uma linguagem para este fim. Desta forma, a transmissão desta vida – ocorre numa atividade compartilhada, dialógica, comunicativa.

Esta digressão levanta dimensões importantes para o perguntar. Primeiro, a vida do organismo na sua relação com o meio é marcada pelo constante desequilíbrio de energias do primeiro. Isto coloca o organismo numa luta pela recomposição do equilíbrio buscando as energias no seu meio. Este desequilíbrio, como, por exemplo, a fome, guarda estreita relação com a pergunta. Assim, nosso próprio organismo indaga, sempre que submetido a um desequilíbrio, pela comida, pela proteção, pela temperatura adequada, pelo ar, pela água, etc. É o desequilíbrio inquiridor que provoca o esforço pela busca da resposta que satisfaça a necessidade que garante a continuidade da vida. Segundo, no caso de nossa espécie, caracteristicamente dependente, a pergunta orgânica se dirige ao outro e passa a ser mediado por uma linguagem, mesmo que seja, no caso do bebê, as diferentes formas do choro. A medida que aprende a linguagem comum, abrem-se as portas para o questionamento toda vez que surge a necessidade



de compreensão mútua das coisas do mundo comum. Nesta instância desenvolve-se também a curiosidade e imaginação que abrem infinitamente o campo de indagações. Terceiro, na situação de satisfação destas necessidades ou na busca de melhor satisfazê-las, o ser humano cria outras necessidades – vale dizer perguntas – mais complexas num mundo de experiências em comum como é o caso da ciência, da arte e da filosofia.

Assim, numa simples analogia, pergunta é como a fome e a sede. Nosso pensamento paradigmaticamente funciona como o organismo. A vida acontece nesta dimensão de insegurança permanente. Por isso, a pergunta é central na vida ou na experiência e condição para a sua continuidade.

Embora estejamos ressaltando a continuidade da pergunta com a vida, é a infância um vazão mais intensa e extensa da pergunta. Ela não aparece como um dever. Ela é uma brincadeira, um deleite, um amor, uma curiosidade transformadora. Dá vazão à curiosidade, ao espanto com o mundo, à perplexidade e insatisfação com o estado de coisas que circundam a vida. A pergunta é a alma ou a força motriz da atividade do pensamento em busca da construção reflexiva dos sentidos da experiência. Assim, a pergunta constitui a mais original fonte do interesse porque se liga à necessidade de interpretar o mundo e dar sentido à experiência. Além disso, o ato de perguntar é um ato coragem no uso da liberdade.

Daqui podemos inferir que o ser humano não é apenas um *homo faber*, mas um *homo interrogemus*, homem pergunta.

O homem é sua pergunta. Nasce como pergunta. Não perguntamos ao cachorro o que ele vai ser quando crescer. Nem perguntamos que fruto uma planta produzirá. Perguntamos ao bebê: como ele será? O homem nasce imaturo, como diz Dewey ou nasce inacabado, como diz Freire, porque nasce para fazer perguntas que o farão do tamanho de suas perguntas. A pergunta quem é você não é outra senão qual sua pergunta? Ou diga-me as perguntas que tu tens e te direi... Assim, a pergunta é a esfíngie que dá passagem para a Tebas ou condena pelo sufocamento das ideologias, das verdades impostas, dos conceitos prontos.



O homem é sua pergunta. O homem vale sua pergunta. Vale no sentido “do que pode”, da potencialidade, do poder de sua liberdade. Vale no sentido do seu direito, vale no sentido da sua dignidade, vale no sentido de vida, no sentido de vale a pena. A pergunta é a fonte de criação e transformação da cultura. Assim, a pergunta genuína expressa o sentido mais profundo do que é a crítica.

A pergunta é o poder, a força do humano. A pergunta é a correnteza do rio, o broto da semente, o raio / relâmpago da tempestade, a chuva irrigando o chão, a comida para o corpo, o quebrar da casca do ovo por dentro, o agulhão da abelha, a mordida da fera, o fogo de Prometeu, o fio de Ariadne, a força do arremesso de sua pedra, flecha lançada em direção ao alvo da vida.

Estas metáforas perdem totalmente seu fulgor quando colocadas diante da experiência de perguntas na avaliação escolar. Se a própria avaliação atesta um valor atribuído a pergunta, imediatamente indagamos, mas que valor é esse? O problema é que a avaliação nos dá um valor como respondedores de pergunta não como perguntadores. Quem ama as perguntas da prova? E o que a prova faz com o amor às perguntas? Todo sistema está montado nesta lógica perversa e invertida do valor do homem que é dado por outro homem que quer falar por todos os homens.

Estas perguntas pesam como fardo nas costas dos alunos, elas representam o castigo de Prometeu, são as asas de Ícaro, o pé de Aquiles, Frankstein do professor.

Paulo Freire, educador brasileiro, denuncia a forma como se manipula a pergunta, principalmente na escola. Temos uma escola da opressão da pergunta. Ele é enfático em mostrar o autoritarismo em relação à pergunta:

[...] o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. (Freire, 1985, p. 46).

A repressão à pergunta é repressão ao próprio pensar, é uma forma de invasão do espaço de reflexão do outro. Para Freire, a pedagogia do oprimido passa



necessariamente pela pedagogia da pergunta, requer o contínuo problematizar a realidade, indagar por outro projeto de homem e sociedade e desencadear uma ação transformadora do qual a pergunta é sempre uma fiel companheira.

O problema do mau uso das perguntas é identificado também por Lipman que aponta como o desencanto com as perguntas acaba contaminando as relações na sociedade:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. (Lipman, 1994, p. 55)

A par dessa pedagogia repressora das perguntas, temos a face complementar que poderíamos chamar de pedagogia reprodutora das perguntas. Não é o caso de retomar agora todo o debate a respeito da escola como reprodutora do conhecimento e das estruturas sociais de dominação. Indícios dessa pedagogia reprodutora são os questionários prontos ou mesmo as famosas “fichas de leitura” dos livros de literatura que colocam os alunos na condição de “respondedores de perguntas”. Determina-se a priori o que é importante no texto e que se espera que o sujeito reproduza na sua resposta ou o tipo de relação que deverá fazer. Trata-se de perguntas retóricas, pois a resposta está previamente concebida na cabeça do inquiridor. São perguntas que fomentam mais a doutrinação do aluno do que sua capacidade de refletir. Elas requerem exercício de memória, ou adivinhação, pois têm respostas certas. São utilizadas para uma lógica de domínio de conteúdo. Induzem a esquemas de interpretação, programam e tutelam a reflexão do aluno. O questionário é também uma estratégia de controle do que é lícito apreender de um texto ou tópico, ou então, uma forma de manter a disciplina e a suposta atenção do aluno. Incluem-se aí as perguntas que são “pegadinhas”! Reforça-se, assim, a autoridade do professor e a postura de resignação daquele que responde, pois é obrigado a dizer o que seu interlocutor quer ouvir, buscando a aprovação dele. Criam sentimentos de dependência do aluno em relação às perguntas “legais” ou tidas como “certas” para seu estudo, ou para se preparar para a prova, e de impotência para fazer suas perguntas. Quem já não ouviu a



súplica do aluno dependente: “Professor, dá um questionário para a gente estudar?” e a prova cabal do fracasso desse sistema: “Fui ótima na prova, coleí tudinho!” ou “Bombei, deu um branco na hora de responder!”

Outra conseqüência deste modelo reprodutivista de perguntas é que vicia o próprio processo de perguntar. Os alunos aprendem a fazer as perguntas do “modelo padrão” quando se vêem na condição de perguntadores. E o círculo se completa com perguntas muito factuais: “quais são os personagens da história?” Qual é a mensagem do texto?”, etc. E o que pensar de perguntas como: “é para copiar?”; “pode fazer a lápis / caneta?”; “vale nota?”; “pra que serve isso?”

Suspeitamos também que o mau desempenho dos estudantes brasileiros em processos avaliativos tanto nacionais (como ENEM) e, gravemente, no caso de exames internacionais como PISA, revela a deficiência de professores e alunos no trabalho com as perguntas. Se assim for, isso denuncia um problema mais profundo que é limite no que se refere à capacidade de pensar de forma crítica e criativa.

Este breve diagnóstico serve para questionar a “cultura da pergunta alienada”, a cultura repressora das perguntas” em nossas escolas. Há uma revolução a ser feita! Mesmo as pedagogias mais construtivistas e metodologias investigativas enfrentam essa dificuldade na medida em que as perguntas e problemas são elaborados pelos professores e “dados” para os alunos. São problemas significativos para os professores que têm de ensinar um conteúdo e “convencem” seus alunos da suposta importância de suas questões.

Há uma postura de indiferença em relação ao perguntar na escola. Considera-se que qualquer pergunta é válida ou que não importa de onde vem a pergunta, se do professor, do aluno ou do livro didático. Acabam prevalecendo aquelas perguntas do professor ou do livro didático.

Os professores se ressentem com as perguntas dos alunos. Em grande parte porque estas perguntas não versam sobre o assunto que queriam trabalhar. Traduzindo em miúdo, os alunos não fazem a pergunta que o professor queria que eles fizessem, ou



seja, aquela pergunta ideal para desenvolver aquele conteúdo, conforme o seu material didático de referência ou seu planejamento dos conteúdos de ensino voltados para a prova. Assim, adota-se como pressuposto que o aluno é incapaz de fazer perguntas sobre o conteúdo, uma vez que sua mente é uma “tabula rasa” sobre aquele assunto, ou que suas perguntas são muito “bobas” e mais atrapalham do que ajudam a adentrar na matéria. Quando o professor cria esta possibilidade como uma estratégia motivacional, ele toma para si a responsabilidade de responder as perguntas dos alunos. Assim, acredita que os alunos estão motivados a aprender com um professor “sabe tudo” que, em seguida, introduzirá as perguntas “oficiais” do conteúdo.

Outra tendência freqüente na mentalidade docente é considerar as perguntas dos alunos como “perguntas da moda”, perguntas que estão influenciadas pelos interesses ou pela ideologia dominante. Neste caso, pressupõe-se que o professor fica refém e reprodutor desta ideologia, ou quando não na “mesmisse” remissiva às próprias perguntas. Esquece-se aqui que as perguntas são sempre pontos de partidas numa caminhada que não finda. E quando mais expressam o modo de pensar dominante, das ideologias em voga, tanto mais pertinentes para a reflexão para o desenvolvimento da crítica.

As perguntas retóricas ou factuais estão cercadas dos limites e perigos do autoritarismo, da doutrinação e da reprodução e são recursos questionáveis quando se tem em vista uma educação reflexiva que busca desenvolver o espírito crítico, criativo e ético dos alunos. Entretanto, elas deveriam ser evitadas em sala de aula? É difícil estabelecer critérios claros que orientem quando lançar mão desse tipo de pergunta. Elas se fazem necessárias em muitas ocasiões como, por exemplo, quando se pretende fazer um diagnóstico do conhecimento de um grupo, ou precisa-se de uma informação rápida, ou tomar alguma decisão que depende de consultar a opinião dos participantes. Talvez o melhor critério seja submeter essas perguntas à própria reflexão, permitindo avaliar sua pertinência. Ao que parece, essas perguntas são um tanto marginais e ocorrem de maneira inversamente proporcional aos questionamentos exigidos por um autêntico processo de investigação em que se busca compreender ou resolver um



problema.

O problema então reside em pensar uma educação da pergunta voltada para uma prática reflexiva de formação da autonomia do pensamento, do julgamento e do agir. A educação do ato de perguntar torna-se uma questão central para a filosofia. Esta educação filosófica com as crianças pode ser um eixo de toda prática educativa. Fazer filosofia é interrogar a experiência humana no mundo, nossas crenças e nosso próprio pensamento. As perguntas genuínas são extensão de nós mesmos. Elas devem permitir a eclosão da reflexão filosófica que é o caminho da auto-educação, da auto-construção, da formação de um ser consciente de si.

Lipman, de forma revolucionária, criou o conceito de Comunidade de inquirição, como comunidade de perguntadores. A pedagogia da comunidade de investigação é uma pedagogia da pergunta numa educação filosófica que se propõe construir a forma das formas, no sentido de construir um processo de aprendizagem investigativo sobre os problemas que conjugue o desenvolvimento de atitudes, disposições, procedimentos, habilidades para o perguntar. Neste sentido, a pedagogia da pergunta interage com a pedagogia da comunidade de inquiridores em diálogo. Isto porque, para este pensador da educação da infância filosófica, a linguagem que usamos para pensar, falar e agir é composta por conceito que são comuns, centrais e controversos em nossa experiência. Sendo controversos, eles somente podem ser pensados por meio das perguntas que questionam certos “enfeitiçamentos” postos para o pensar.

Certamente a pedagogia da pergunta ou pedagogia da comunidade de inquiridores nutre-se de uma pedagogia do diálogo. Resgatamos o seguinte diálogo entre Santo Agostinho e Deodato, no livro *De Magistro*, em que o autor, a nosso entender, manifesta seu próprio método de aprender-ensinar em que a pergunta dirige o processo:

Agostinho: - Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

Adeodato: - Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

Agostinho: - Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?



Adeodato: - Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

Agostinho - Ainda nesse caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me, interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas? (Agostinho, 1973, p. 323)

O texto citado coloca o problema do perguntar no processo de ensino e aprendizagem. E abre o problema para o tipo de diálogo que se quer com as perguntas. Se as perguntas forem meramente retóricas ou factuais teremos um diálogo que reproduz informações ou conteúdos. Se as perguntas forem abertas, investigativas, centradas na exploração de um certo problema e criadas por todos os envolvidos no processo, provavelmente terão um diálogo investigativo.

É pelo diálogo que aprendemos a pensar e a perguntar. Vejamos uma reflexão de Paulo Freire sobre a importância do diálogo para aprender a pensar:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. (...) Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (...) O que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (Freire, 1980, p. 66)

A reflexão como atividade de pensamento é pessoal, idiossincrática, uma subjetividade em movimento, mas isso não quer dizer que não seja social. Ela nasce dessa relação dialógica internalizada e socializada de forma que cada um

[...] põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (Freire, 1980, p. 67)

Lipman mostra a articulação que entre a filosofia, o diálogo e a pergunta: "A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica questionar – e questionar é um aspecto do diálogo. (...) O diálogo filosófico (...) leva a criança a se dar conta de que a aquisição de conhecimentos é, quase sempre, uma aquisição cooperativa." (Lipman, 1995, p. 232-233)

A pergunta desempenha papel importante no processo de aprender. Vygotsky criou o



conceito de zona de desenvolvimento proximal. Representa o campo de conhecimentos que a criança poderá adquirir a partir da sua situação real de conhecimentos. A pergunta tem esse potencial de ser a ponte entre o real e o proximal. A formulação da pergunta revela o domínio de um certo conhecimento mas, ser genuinamente investigadora, requer reflexão para compreender novas relações que estão por se fazer.

Poderíamos dizer assim que a pergunta revela autenticidade e autonomia do ser pensante, tanto no sentido de revelar o envolvimento deste com o problema, como na forma de manifestar sua originalidade de concebê-lo, de comunicá-lo e de buscar a solução. Não existem problemas sem o comprometimento do sujeito, caso contrário, estaríamos vivendo numa situação de artificialidade. Dizendo de outra forma, os problemas são necessidades vitais que movem o sujeito na busca da solução, ou seja, de algo que precisa saber, suprir, harmonizar.

A reflexão filosófica não ocorre no vazio, ela é aprendida quando *alguém* se ocupa de *algo* problemático na experiência sob alguma *forma*. Isto implica dizer que há uma relação entre sujeito, objeto e procedimentos. O foco da pedagogia de perguntas é o processo investigativo de problemas. O problemático é tudo aquilo que promove uma interrupção na experiência do sujeito, gerando a dúvida, incerteza ou alguma espécie de dificuldade que necessita ser investigada. Esta é a condição mínima para a reflexão filosófica, ainda que em certos casos a reflexão ocupe-se apenas de formular o que quer que venha a ser o problema. Para desenvolver a reflexão sobre os problemas serão necessários procedimentos que a tornem mais sistemática e rigorosa.

As perguntas nos introduzem num processo de investigação, mas não garantem a sua continuidade, se não cuidarmos de procedimentos que ajudam a mantê-la em foco e, ao mesmo tempo, garantem o aprofundamento da investigação sobre os problemas. Assim, se a afirmação de Lipman de que a investigação ocorre quando "seguimos o argumento para onde este conduzir" (Lipman, 1995, p. 333), teremos um critério para gerar novas perguntas que impulsionam a investigação. A investigação ocorre sempre em situações contextuais, tem uma unidade de componente e uma qualidade universal de sentido. A condução do argumento na exploração destas relações de



contextualidade-universalidade é que permite a geração de perguntas encadeadas, de maneira a ampliar a área de inteligibilidade. Desta forma a investigação vai gerando produtos – esclarecimento de conceitos, discernimento, julgamentos, novos questionamentos - que alimentam novos processos de investigação. Os problemas não se esgotam. A adequação da pergunta é sempre o grande problema na mediação do processo reflexivo. Somente pela experiência é que se consegue desenvolver o tato, a sensibilidade e a perspicácia para continuar o questionamento a partir das primeiras respostas. O processo pode ser embargado ou impulsionado pela habilidade de quem conduz a reflexão. Foi Dewey quem apontou esse cuidado que devemos ter na condução do processo reflexivo:

A arte de perguntar é tão plenamente a arte de guiar a aprendizagem, que não se podem traçar regras rígidas e restritas para seu exercício. Uma pergunta sacode, esporeia a mente, forçando-a a ir até onde pode, melhor do que fariam os mais engenhosos artifícios pedagógicos, se desacompanhado desse ardor intelectual. (Dewey, 1979b, p. 262-263)

Voltemos à questão aprofundamento da investigação. O primeiro procedimento é estabelecer a problematicidade daquilo que se quer investigar: o problema. As perguntas da comunidade podem apresentar parte de um problema. Uma analogia possível seria comparar a pergunta à ponta do *iceberg*. A pergunta levanta um problema que precisa ser construído ou reconstruído através do mapeamento das relações, hipóteses, conceitos, abrangência, pressupostos, fatos e dados que necessitam ser analisados, interpretados e aprofundados. Neste momento, entra em operação o recurso das habilidades de pensamento. Não tem sentido falar de desenvolvimento de habilidades fora desse contexto que é o de investigar algum problema. As habilidades são modos de fazer, aprendidos, avaliados e reconhecidos como garantidores de resultados satisfatórios na prática. Essas habilidades possibilitarão a fecundidade de perguntas que podem impulsionar o processo de reflexão. Em sentido inverso, podemos sempre nos interrogar sobre o tipo de habilidade que a pergunta pressupõe.

A pergunta é a alma ou a força motriz da atividade do pensamento em busca da construção reflexiva dos sentidos da experiência. Assim, a pergunta constitui a mais original fonte do interesse porque se liga à necessidade de interpretar o mundo e dar sentido à experiência.



Além disso, o ato de perguntar é um ato coragem no uso da liberdade. Ela faz com que a pessoa tome consciência do seu direito de indagar e exerça seu poder de decidir rever as crenças em função das mudanças da realidade, suspeitar das certezas estabelecidas em busca de explicações mais satisfatórias para os problemas que surgem na vida. Assim, a liberdade de perguntar vai se ampliando na medida em que se desperta a sensibilidade para os aspectos problemáticos da experiência criando também a responsabilidade para desenvolver um projeto de inquirição como forma de transformar a realidade de insatisfação diante dos desafios, ou seja, buscar novas explicações, definir e clarificar os conceitos, resolver os problemas.

Um questionamento realmente intrigante, prenhe de um problema vital, exige todos os esforços na busca dos sentidos mais e mais verdadeiros. Um espírito problematizador que incorpora o hábito de perguntar vê os sentidos encontrados pela investigação como provisórios e sujeitos a novas indagações. Cria-se, assim, a atitude reflexiva e investigativa, expressa no processo de perguntar-responder-perguntar. A reflexão filosófica se ancora no questionamento aberto, contínuo e cada vez mais aprofundado de modo a constituir um processo de investigação acumulativo, coerente, consistente e conseqüente. Esta é a força vitalizante da filosofia e do desenfeitiçamento do pensamento.



Referências:

AGOSTINHO, Santo. *De magistro*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, Vol. VI)

- DEWEY, John. *Human nature and conduct*. New York: Prometheus Book, 2002.
- _____. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.
- _____. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.
- _____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.
- _____. *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company, 1960.
- _____. *Reconstruction in philosophy*. New York: Mentor Books, 1951.
- _____. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. 12 ed., New York: Minton, Balch & Company, 1929.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

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

LIPMAN, Mathew. *O pensar na educação*. Vozes, Petrópolis, 1995.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os Pensadores)

SHARP, Ann M., SPLITTER, Laurance J. *Uma nova educação*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.