

A POSSIBILIDADE DO TEMPO E A TEMPORALIDADE DOS POSSÍVEIS NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

*Magda Costa Carvalho*⁴⁷

*- Mais à quelle question ou à quelle inquiétude plus personnel-
les la lecture de Bergson a-t-elle correspondu chez vous?
- Certainement à l'effroi de se trouver dans un monde sans nouveautés
possibles, sans avenir de l'espoir, monde où tout est réglé à l'avance.
Levinas*

Resumo

Na senda de Levinas, para quem a defesa bergsoniana da duração para além do tempo meramente cronológico corresponde à libertação do terror de um mundo sem novidade possível, propomos uma reflexão que, no campo da filosofia para crianças, justifique que o exercício do pensamento para além do que se conhece e domina, contrariando os ritmos confortáveis e habituais do previsível e desalojando(-se) de ideias naturalmente aceites. A partir do cruzamento entre os conceitos bergsonianos de possibilidade e de temporalidade, propomos então a promoção de um diálogo colaborativo e problematizador em ambiente

⁴⁷ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/NICA-UAc: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescentes, da Universidade dos Açores; Instituto de Filosofia da Universidade do Porto (Portugal), magda.ep.teixeira@uac.pt; ORCID: 0000-0001-8539-5061. A autora agradece a leitura cuidada e as sugestões de Gabriela Castro e Paula Vieira, companheiras no desafio da filosofia para crianças na Universidade dos Açores, que, em comunidade, ajudaram a pensar esta investigação. Agradece também aos pareceristas anónimos da revista, cujas sugestões contribuíram para aprimorar o texto.

educativo. Para isso, dividimos a reflexão em duas direções de pensamento, que formulamos como perguntas orientadoras: é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica? Como se as noções bergsonianas de tempo e de possível fossem lentes fotográficas que captam uma determinada luz, procuramos problematizar a prática de diálogo filosófico com as crianças a partir dessa objetiva. Mais especificamente, interessar-nos-á refletir sobre a preparação e a realização de atividades em comunidade de investigação filosófica.

Palavras-Chave: Filosofia para crianças; Comunidade de Investigação; Henri Bergson; Temporalidade; Possibilidade.

THE POSSIBILITY OF TIME AND THE TEMPORALITY OF POSSIBILITY IN THE COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY

Abstract

Following Lévinas, for whom the Bergsonian defense of duration beyond time that is merely chron field of philosophy for children, a thought exercise beyond what is known and mastered, that upsets the comfortable and habitual rhythms of the predictable and dislodges itself from naturally accepted ideas. Starting from the intersection of the Bergsonian concepts of possibility and temporality, we propose promoting collaborative, problematizing dialogue in an educational setting. We do so by dividing our reflection into two lines of thought, which we formulate as guiding questions: Is time possible in the community of philosophical inquiry? Is there time for the possible in the community of philosophical inquiry? Using the Bergsonian notions of time and possible like photographic lenses through which light is captured, we are interested in problematizing the practice of philosophical dialogue with children, specifically the preparation and the development of activities in a community of philosophical inquiry.

Keywords: possible; time; hope; unpredictability; community of inquiryological corresponds to the release of terror of a world where novelty is impossible, this article proposes, in the

Aceitar o convite

Quando perguntaram a Emmanuel Levinas a que inquietude pessoal correspondeu a leitura de Henri Bergson, a resposta veio sem hesitação: com a insistência na irredutibilidade da duração ao tempo cronológico, a obra do filósofo francês libertou-nos do terror de um mundo sem novidade possível (LEVINAS, 1988, 20-21). E se dispensar a novidade implicaria deixar cair também a abertura ao imprevisível,

certamente que nesse despojamento, de que Bergson nos libertou, perderíamos toda a esperança. Na ambiência desta reflexão de Levinas, propomos um excuro que, no campo da filosofia para crianças⁴⁸, justifique algumas posições que nos parecem fundamentais para a promoção de um diálogo colaborativo e problematizador em ambiente educativo. Defenderemos que a recuperação bergsoniana da filosofia enquanto resgatar de uma certa conceção de esperança frente à possibilidade criadora de mundo se apresenta, aqui, como caminho privilegiado.

Como afirma Dina Mendonça (2018), se para a promoção de qualquer investigação é fundamental cultivar o sentimento de esperança, esta torna-se ainda mais decisiva quando lidamos com ambientes de pensamento como os que surgem na filosofia para crianças. Por permitir a abertura ao questionamento e o cultivar da confiança no grupo para lidar com perguntas que podem pôr tudo em questão – inclusivamente os próprios questionadores – a esperança instala uma disponibilidade e uma abertura face ao novo e ao inaudito. É essa disponibilidade nos faz crer que tudo pode ser de outro modo e que, assim, descentra dos egoísmos e afugenta os dogmatismos. Simultaneamente, a abertura ao novo representa a descoberta de um sujeito que se compromete com o que o envolve, isto é, implica o traçado de um percurso em que ninguém está isento de participar. Acima de tudo, trata-se de um profundo respeito pela ideia de que o ser humano é a trave mestra dos seus destinos e que, como tal, muito dele é esperado.

A partir do cruzamento entre os conceitos de possibilidade e de temporalidade, inspirados sobretudo no texto bergsoniano *Le possible et le réel* (BERGSON, 2011a), esta reflexão propõe que, na filosofia para crianças, o pensamento viaje para além do que conhece e domina, contrariando os ritmos confortáveis e habituais do previsível e desalojando(-se), à maneira socrática, de algumas ideias naturalmente aceites. Quando o filósofo alberga a força singular da negação do óbvio, afirma Henri Bergson, abre a sua porta ao impossível e aceita a insegurança e a rejeição de coisas definitivas (BERGSON, 2011b). O outro lado da esperança é, então, o risco.

Sob a égide de Henri Bergson, aceitaremos então algumas noções da sua obra como sugestões para nos colocarmos numa determinada perspetiva sobre a realidade. Situados nesse lugar, faremos um exercício de focagem sobre o tema que nos move e, a partir da vista panorâmica que obteremos, escolheremos como área em foco uma determinada forma de encontro educativo: a *comunidade de investigação filosófica*⁴⁹.

48 Usamos a expressão “filosofia para crianças” enquanto área (*field*) do conhecimento (Muckadell, 2013) ou subdisciplina filosófica (Splitter & Sharp, 1995, vii) reconhecida, que engloba a problematização de diferentes aspetos (epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e sociais) a partir do desenvolvimento de práticas filosóficas em contextos educativos com pessoas de diferentes idades, especialmente crianças. Depois de, nas décadas de 80 e 90 do século XX, Matthew Lipman, Ann Sharp e os seus colaboradores do IAPC a terem fundado como programa curricular, a viragem de milénio promoveu uma abordagem diferenciada da filosofia para crianças que, de método, se transformou num movimento internacional e diferenciado de abordagens, estratégias e discursos (Vansieleghem & Kennedy, 2011, 178-179; Murriss & Haynes, 2018, 55).

49 A *comunidade de investigação filosófica* corresponde a uma abordagem ao espaço educativo que, tendo surgido no âmbito do programa curricular de Matthew Lipman e Ann Sharp

Dividiremos a nossa reflexão em duas direções de pensamento, copresentes no título que escolhemos e em interna tensão constituinte, que formularemos como perguntas orientadoras: é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica?

Como se as noções bergsonianas de tempo e de possível fossem lentes que captam uma determinada luz, procuraremos dirigir a objetiva no sentido de problematizar a prática de diálogo filosófico com as crianças. Mais especificamente, interessar-nos-á nesta reflexão o enquadramento da preparação e posterior realização de sessões em comunidade de investigação filosófica. A perspectiva assumida será, então, a do adulto que desempenha as funções de orientador ou facilitador (MURRIS, 2000; KENNEDY, 2004) dessas atividades.

Mais do que fixarmos uma paisagem de contornos e cores específicas – desiderato fixista muito pouco bergsoniano – esta escrita procurará descobrir um caminho. Talvez seja apenas uma vereda, estreita e sobretudo sinuosa, mas certamente abrirá vias de exploração da comunidade de investigação filosófica como atitude que nos convida permanentemente ao movimento e que, em constante deslocação, nos afasta dos sentidos mais comuns e confortáveis sobre o que seja pensar (filosoficamente) com outros.

Enquanto uns entenderão o gesto como ousadia destemperada, outros poderão experienciar o exercício de colocarem os pés na visão que o filósofo francês nos propõe, visão que perseguiu o seu espírito e de que só nos transmite uma breve sombra (BERGSON, 2011b, 28). Bergson não pretende fazer o percurso pelo seu intérprete. Não o pode, aliás, fazer, já que a simplicidade do que se lhe dá a ver não se pode traduzir em discursividades abstratas. Mas pode mostrar-nos uma imagem, um vislumbre *fugidio e evanescente* (BERGSON, 2011b, 28), compromisso entre o que se vê e o que se pode contar. A partir daí, compete-nos fazer caminho, entrar na imagem como Alice entra no espelho e percorrer até à origem os rastros de luz projetados. Aceitemos, pois, o convite.

É possível o tempo na comunidade de investigação filosófica?

O que acontece quando educadores se propõem transformar a sua sala de aula numa comunidade de investigação filosófica?

Talvez comecem pela geografia. Olharão o sítio que ocupam regularmente os habitantes daquele espaço educativo e verão que algumas alterações serão necessárias na apropriação dos lugares. Porque

(SHARP, 1987; LIPMAN, 2003, 20-21), cedo dele se autonomizou. A partir das inspirações colhidas no pragmatismo norte-americano, nomeadamente de Charles Peirce e John Dewey, Lipman e Sharp conceberam a “comunidade de investigação filosófica” como a infraestrutura epistemológica do currículo (LIPMAN, 2008, 149). Nas últimas décadas, a noção tem sido aprofundada em termos teóricos e práticos, podendo entender-se como “uma comunidade de discurso intencional na forma de um grupo relativamente estável e que se encontra regularmente para dialogar sobre conceitos filosóficos” (KENNEDY & KENNEDY, 2012).

a comunidade de investigação filosófica constitui um figurino com características específicas (KENNEDY & KENNEDY, 2012), os educadores verão como a geografia pedagógica prepara e dá cumprimento ao projeto de diálogo filosófico colaborativo.

Não se pode pensar dialógica e colaborativamente se os nossos corpos a isso não convidam, ou não são convidados, pelo que é necessário permitir que todos interajam fisicamente com todos: que se vejam e que se oiçam, que tenham espaço para orientar-se fisicamente nessa visão e nessa escuta. Mas também não se pode pensar colaborativamente se os espaços ocupados, e a forma como se ocupam esses espaços, não assumirem a coerência entre o que dizemos e as condições que temos para o dizer.

Como afirmam Burgh e Yorshansky (2011, p. 440), comprometer-nos com a comunidade de investigação é, acima de tudo, assumirmos uma responsabilidade política por aquilo que nela acontece de imbricação profunda entre o pensamento e a ação. O espaço pedagógico talvez nada mais seja do que o traço profundo dessa relação entre pensar e agir, tornada pública na comunidade de investigação filosófica. Trata-se de um encontro entre distintos sujeitos de poder, que pensam e que (inter)agem, pelo que importa certamente recusar uma visão educativa asséptica ou tecnicista sobre a disposição física das salas de aula.

O modelo disciplinar do alinhamento das pessoas em filas funcionais de carteiras (FOUCAULT, 1987, 173) certamente inviabilizará a distribuição igualitária e colaborativa das interações pretendida no diálogo e fundamental para a investigação em comunidade. Da mesma forma, essas filas geométricas de bancos contarão a história de uma hierarquia, de uma instância de poder emanada a partir de um único elemento que detém o privilégio de decidir disciplinarmente o lugar que cada um dos outros deve ocupar. Esta regência unilateral do espaço atribui a cada qual a limitação da sua ação, como que dizendo “tu não poderás mais do que o lugar que te foi dado!”. E se os lugares dados não forem instâncias que abrem os corpos pensantes ao diálogo ativo e colaborativo, mas receptáculos que se fecham sobre uma aceitação passiva, o que irá acontecer estará longe de um encontro em comunidade de investigação filosófica.

Há, por isso, geografias da esperança. Na comunidade de investigação filosófica, os educadores têm de preparar-se para acreditarem no poder do pensamento e da ação de cada um dos elementos que constitui aquele espaço público. Este espaço pode fechar-se numa dimensão física de organização espacial da sala ou abrir-se através do pensar dialógico e construtivo. As pessoas que fazem uma comunidade de investigação não se limitam a estar no espaço como um par de sapatos está guardado na caixa. Pelo contrário, habitam esse espaço de forma constitutivamente dialógica, colaborativa e participativa. Permitir que crianças e adultos falem a partir dos seus lugares e que esses lugares sejam já parte das suas falas é a via que permite converter o espaço

educativo em oficinas de criação do novo. E, retomando Bergson, é só nesta abertura da geografia à esperança na novidade que o encontro educativo será palco para que a realidade se possa exceder a si própria e para que o filosofar aconteça.

O espaço, tal como o representa a nossa inteligência discursiva e abstrata, é o reino da repetição constante de segmentos de matéria justapostos. Entendido enquanto substrato homogêneo e vazio (BERGSON, 2007a, 628), o espaço assim concebido presta-se a qualquer disposição das coisas por ser uma simples área a ocupar. Nele, os corpos compõem uma multiplicidade distinta (BERGSON, 2007b, 80), justapõem-se em relações de exterioridade concretizadas em interações meramente funcionais.

Para que deste espaço nasça uma geografia da esperança na investigação filosófica é necessário promover o imprevisível. Cada sujeito deve poder envolver-se ativamente no que há a fazer, o encontro educativo tem de permitir que, por entre a repetição espacial das coisas, possa florescer o que quer que haja de novo nas ações (BERGSON, 2011a, 107-108). Por isso, estar em comunidade de investigação filosófica requer uma apropriação desse espaço onde os seus membros estão e, sobretudo, de como estão onde estão.

Preparar a sala de aula como comunidade de investigação exige, assim, dos educadores não só que trabalhem a disposição do mobiliário, mas que pensem como se colocam eles próprios nesse meio de cada vez que se dispõem a investigar com as crianças. Se fizermos ecoar a voz filosófica que, face ao habitualmente óbvio e definitivo, grita “impossível!” (BERGSON, 2011b, 31-32), compreendemos que as geografias da esperança na investigação filosófica são também as geografias do inconformismo e que o inconformismo começa no espaço quando o espaço é mais do que a soma física de objetos e corpos.

Para que essa multiplicidade distinta e numérica dê lugar a uma multiplicidade qualitativa (BERGSON, 2007b, 90), isto é, a um conjunto pensado para lá da relação física entre corpos que se limitam a estar indiferentemente numa determinada posição, o espaço tem de ser mais do que um simples *a priori* da sensibilidade, como o pretendeu Kant (1994, 63-66).

Por esse motivo, educadores que queiram proporcionar condições para que as salas de aulas sejam comunidade de investigação filosófica têm de enfrentar a dinamização do espaço enquanto duração constitutiva dos próprios diálogos. Significa que a preparação das atividades enfrenta necessariamente o confronto com a organização narrativa dos encontros, isto é, com a estrutura temporal do que acontece. A geografia da esperança é, também, uma experiência temporal e, por isso, a preocupação com o tempo torna-se uma ocupação na preparação das atividades.

Sendo assim, que tempos para um espaço de discursividade colaborativa e de construção filosófica do novo? Quanto tempo para pensarmos a construção do mundo em que queremos viver? Que duração

acolher quando se pretende incentivar posições críticas, criativas e cuidadosas (LIPMAN, 2003, 197) acerca de problemas que afetam filosoficamente os membros da comunidade? Que organização se adequa a um encontro educativo em que cada um pode fazer as suas perguntas e, em grupo, refazer, tantas vezes quantas entender necessárias, o que antes era tido por definitivo? uma lógica sequencial? um conjunto de dinâmicas entrecortadas? atividades metodologicamente organizadas em torno de objetivos definidos, para que nada se perca?

Se cada participante da comunidade de investigação habita o espaço dado pela sua voz e, falando a partir desse espaço, pode construir o inaudito, que tempo acolher na realização da sessão? Quanto tempo dura a edificação desse espaço habitado? E se é de esperança que se trata, quanto tempo esperar para que as ideias espalhem o seu poder transformador? É sequer possível o tempo na comunidade de investigação filosófica? Que tempo?

Não é nova a questão do tempo na cultura organizacional e política do espaço escolar. A divisão cronológica do encontro educativo recua alguns séculos e foi entendida como apropriação do tempo dos formandos para o converter em utilidade (FOUCAULT, 1987). A garantia de que a aprendizagem era eficaz implicava, na industrialização crescente dos séculos XVIII e XIX, a homogeneização e a segmentação sequencial das narrativas individuais. Nesse movimento, os locais de instrução cediam perante uma conceção de tempo unitária, cumulativa e perfeitibilizadora que distinguia o tempo (do) mestre-adulto, aquele que havia já adquirido as aprendizagens essenciais, do tempo (do) formando-criança, aquele em que decorria o processo de aquisição de um saber ou ofício. Não se poderia perder tempo em excursos inúteis, pelo que o tempo era então a variável a ser controlada para efeitos da eficácia de produção.

Em termos propriamente bergsonianos, esta visão incorria numa das mais comuns ilusões da inteligência abstrata e discursiva: a transformação do tempo em espaço homogêneo (BERGSON, 2007a, 157-158), a redução da duração qualitativa dos sujeitos em intervalos mensuráveis e sucessivos. E, de facto, é esta espacialização temporal que ainda hoje domina grande parte dos contextos escolares formais, seja através de horários que isolam atividades em segmentos de tempo, seja através de disciplinas que circunscrevem as abordagens das várias áreas. Mas a harmonização desta decomposição espacial em séries previsíveis e antecipáveis revela-se estranha à emergência do diálogo em comunidade e deixa escapar a duração própria da investigação filosófica.

Valerá a pena, então, procurar pistas para a concretização de comunidades de investigação filosófica. Talvez um vestígio de caminho resida precisamente no tema que ocupa Bergson desde o início da reflexão *Le possible et le réel*: “a criação contínua de imprevisível novidade que parece desenrolar-se no universo” (BERGSON, 2011a, 103).

Se aceitarmos o convite do filósofo francês para nos colocarmos nesta leitura do real, se molharmos os pés no rio movente e agitado

no qual a sua obra nos convida a entrar, e olharmos para o encontro educativo, o que veremos? O que pode significar entender o mundo e a nós próprios como *criação contínua de imprevisível novidade* quando nos encontramos numa sala de aula para investigarmos filosoficamente em comunidade?

A expressão bergsoniana é densa e cada palavra desempenha uma função própria. Dito brevemente, a realidade enquanto *criação contínua de imprevisível novidade* excede-se de forma ininterrupta, não como resultado de um ato pontual transcendente, mas como processo dinâmico de jorro⁵⁰ de contributos não antecipados nos momentos precedentes. A experiência interior desta novidade *completa* e deste devir *radical* (BERGSON, 2007a, 634) torna-se clara precisamente quando empreendemos o exercício de prever um encontro com outros. O exemplo dado por Bergson em muito se assemelha à preparação de uma qualquer atividade em contexto educativo:

Devo, por exemplo, assistir a uma reunião; sei que pessoas ali encontrarei, em volta de que mesa, em que ordem, para a discussão de que problema. Mas que essas pessoas venham, que se sentem e falem como eu esperava que fizessem, que digam o que eu de facto pensava que diriam: o conjunto dá-me uma impressão única e nova, como se fosse agora desenhado num único traço original por uma mão de artista. Adeus, imagem que eu me havia formado dessa reunião, simples justaposição antecipadamente figurável de coisas já conhecidas! (2011a, p. 110).

Não é o conhecimento antecipado dos detalhes que permitirá conhecer, e até provocar, um determinado resultado. Consequentemente, Bergson diz-nos que é impossível dominar os antecedentes de uma situação para que se obtenha um dado efeito pretendido. Querer fazê-lo é reduzir o acontecimento à justaposição de elementos anteriores e já conhecidos, deixando escapar entre os intervalos dessa sobreposição artificial um *imprevisível nada que muda tudo*.

O que acontece é um ato simples: a especificidade da realização supera o domínio quantitativo da complicação e entra numa ordem qualitativamente diferenciada: a ordem da simplicidade. A analogia bergsoniana com a arte é elucidativa se pensarmos na diferença entre os esboços sucessivos feitos pelo pintor e a obra-prima final. Querer retirar a última da sequência dos primeiros é não ver o acontecimento para lá da grelha que se limita a justapor elementos ao lado de elementos. Mesmo que se aumente a resolução das lentes e se consigam traduzir imagens em miríades de pixéis, a paisagem que se desenrola na experiência interna da consciência irá sempre superar essa coleção de componentes digitais.

50 *jaillissement*: a metáfora é do próprio Bergson, que a ela recorre frequentemente na obra *L'évolution créatrice* (Bergson, 2007a, 47; 165; 360)

Se a perspectiva é a do conjunto (a experiência que tenho do jorro ininterrupto) como ato simples e não a das partes isoladas, previsíveis e manipuláveis, o que nos pode, então, dizer esta ideia sobre a preparação e a realização de encontros educativos? Que pistas para um facilitador de atividades em comunidade de investigação filosófica?

A grande pista parece-nos, de facto, a narrativa que descobre o tempo. Não só é possível o tempo na comunidade de investigação filosófica, como necessário se torna tê-lo em conta, resgatando a experiência concreta dessa temporalidade a que Bergson designa como *duração* (BERGSON, 2007b, 74-75). Entre preparar uma atividade pedagógica e realizar um encontro educativo há toda a diferença da hesitação e da demora que cria constitutivamente o que acontece. O tempo age nas coisas, não como uma entidade externa que as oriente em determinados sentidos, mas como o que faz com que as coisas se façam (BERGSON, 2001c, 1254). Não há coisas feitas, mas mundo a fazer: mundo que se faz apenas quando e enquanto se faz.

Sessões planificadas ao detalhe são ainda píxeis que, quando tomados como mapas de países conhecidos, subtraem da realidade o carácter vivo e concreto da experiência da descoberta das coisas. Imprescindíveis para educadores que têm que organizar os tempos letivos dos seus alunos, as planificações assim entendidas são como cálculos matemáticos úteis somente para nos orientarmos na ação quotidiana ou como a argila e a técnica que o escultor tem de dominar nos processos de fabricação das suas estatuetas (BERGSON, 2011a, p. 107).

Transformar a sala de aula numa comunidade de investigação é ainda acomodar a materialidade do mobiliário, a repetição que se impõe para garantir a estabilidade e a regularidade das ações. Não se vive apenas na vertigem da montanha russa, isto é, a espacialização do real em corpos que se exteriorizam e justapõem faz parte do processo do encontro educativo. Mas tão pouco esse encontro educativo se cifra num mundo que, sem criação, seja reduzido ao infinitamente divisível. Para além da fabricação, há uma franja de imprevisibilidade que constitui o fluxo do que não se pode prever: a duração que morde as coisas e nelas deixa a sua marca (BERGSON, 2007a, p. 533).

A perspectiva deste acréscimo permanente não pode ser desconsiderada quando se investe na transformação de um grupo em comunidade de investigação filosófica. Não esperar pela duração será estancar o jorro da criação, trocar o espanto do novo pela certeza do expectável, silenciar perguntas que autenticamente iniciam novos movimentos por pseudo-questões já feitas e há muito respondidas.

É possível o tempo na comunidade de investigação filosófica. É mesmo necessário, arriscaríamos a dizer, se queremos inscrever a existência na efetividade de uma experiência real e interior. Mas, então, que tempo para a comunidade de investigação filosófica? A próxima pista pode encontrar-se na exploração da noção bergsoniana de possibilidade.

Há tempo para os possíveis na comunidade de investigação filosófica?

O que pode, então, acontecer quando educadores se propõem transformar a sua sala de aula numa comunidade de investigação filosófica? O encontro educativo pode tornar-se palco para a experiência interior da realidade concreta, em que se troca o espaço como receptáculo das coisas e o tempo como previsível sucessão de instantes pelo risco das geografias da esperança na estrutura narrativa da duração. Essa escolha pela criação contínua de imprevisível novidade permite converter a atenção (BERGSON, 2001d, p. 1373), deslocar a capacidade de problematização e abrir perguntas para lá de uma quotidianidade sem mistérios.

A realidade desenrola-se, arrasta-se em demoras em vez de acontecer na imediatez: avança e retrocede, hesita e apressa-se, oscila e acelera. Dura, portanto. E, porque dura, faz-se como se faz e não de modo diferente. E, porque dura, faz-se como se faz e não de formas antecipadamente previsíveis.

Colocados na duração, nesta temporalidade concreta de jorro imprevisível, o que vemos então quando olhamos para a comunidade de investigação filosófica? E o que podemos descobrir sobre a preparação de atividades que pretendam converter a atenção ao novo? Se os educadores se arriscarem a aceitar a realidade enquanto imprevisível e promoverem, nos encontros educativos, a procura por essa experiência integral, terão de recusar a hegemonia da previsibilidade. Consequentemente, não poderão continuar a representar a relação pedagógica como simulacro fossilizado de caminhos já percorridos (que esperam que as crianças se limitem a refazer, reservando-lhes apenas um papel de repetidoras). Terão de assumir o risco de que nada mais podem fazer do que acolher a realidade quando esta se fizer e que, só quando ela assim se fizer, far-se-ão também, retrospectivamente, todas as possibilidades que ela então cria. Imaginar que existem “armários de possíveis” (BERGSON, 2011a, p. 114) onde se possam escolher efeitos educativos para os quais se concebem causas, ou seja, que há um desenho possível para determinar resultados pretendidos, constitui uma forma de aprisionar o pensamento nos claustros do que já se conhece e domina.

Preparar uma comunidade de investigação filosófica como se fôssemos o guardião da chave desse pretensível armário conduz à ilusão metafísica que frequentemente assola a inteligência: representar a relação entre o passado e o futuro numa linearidade que transcorre gradativamente da insipidez de possibilidades adivinhadas para a certeza de uma atualização desejada. Assim atuar é equivalente a representar o encontro educativo como um sistema abstrato, estritamente material e perfeitamente calculável. É instaurar a clivagem de que falava Foucault entre dois tempos: o do adulto que prevê e provoca e o da criança que responde e cumpre (FOUCAULT, 1987). E nenhum desses tempos

corresponde, sequer, ao tempo-elaboração que percorre a realidade enquanto criação imprevisível de novidade criadora.

O que pode acontecer quando se desperta o pensamento filosófico em comunidade estará sempre para além do representável antes de esse pensamento se fazer. Se alguém objetar que sabe, de antemão, que caminho irá correr esse pensamento uma vez estimulado num determinado sentido, então é porque esse caminho já foi percorrido, seja numa experiência passada ou na imaginação. E, nesse caso, já não se encontrará frente à vertigem da criação do novo.

Em termos metafísicos, um acontecimento só pode ser tido como possível retrospectivamente, isto é, só quando se torna real é que se torna também possível, o que significa que o futuro não está já contido no presente. A possibilidade não pode preceder uma realidade que ainda não lhe deu a existência enquanto possível porque algo não pode começar a existir como possibilidade antes de a realidade lhe dar esse estatuto. E, sendo assim, encarar a preparação dos encontros educativos em comunidade de investigação filosófica como um exercício de previsão exaustiva equivalerá a transformá-los numa coleção de fantasmas volatilizados a aguardar a repetição na existência.

É certo que quando os educadores preparam atividades (preparação que, reforçamos, é imprescindível), se garante a não-impossibilidade de determinados aspetos: há acontecimentos que já sabemos se irão produzir, como a disposição perante o espaço a habitar e a proposta de pensamento em comunidade. Mas nesta preparação, diria Bergson, há apenas um sentido meramente negativo da possibilidade (como não apresentação de obstáculos para que suceda algo) e daí não se deduz um sentido positivo do conceito de possível enquanto preexistência de realizações específicas: “Fechem a barreira e ficam a saber que ninguém atravessará a via: não se segue daí que possam predizer quem a atravessará quando a voltarem a abrir.” (BERGSON, 2011a, 117), avisa-nos Bergson. Nesse sentido meramente negativo, o possível é *permissão*, mas não *promessa* (JANKÉLÉVITCH, 1999, 217). Permite-se que aconteça pensamento, mas não se promete o que será pensado.

Descobrir que, em termos metafísicos, a possibilidade não é uma antecâmara do real, ou uma reserva de atores à espera para entrar em palco, implica experienciar o contrário daquilo que as habituais faculdades do conhecimento nos propõem. É a inteligência que, uma vez em face da realidade, fragmenta analiticamente o movimento intrínseco que a originou (BERGSON, 2007a, 155). Esta reificação de processos moventes em estados fixos é o modo habitual de representarmos a realidade, captando constantemente imagens do permanente fluir do real e tomando esses instantâneos pela forma definitiva das coisas. O segredo para destronar esta ilusão da inteligência será, então, sair à procura, em contracorrente, do movimento que constitui o olhar filosófico.

É esse movimento da filosofia que concretiza o tempo dos possíveis, isto é, que abre ao imprevisível e ao radicalmente novo. Os possíveis são *permissão*, falam da esperança e recusam promessas de cenários

hipotéticos e já previstos. O imprevisível e radicalmente novo implica que o tempo crie, ao mesmo tempo, a realidade e retrospectivamente as suas possibilidades. No tempo dos possíveis, onde o efeito cria a causa (BERGSON, 2007a, 165), a consciência surpreende a virtualidade na própria atualidade.

Para salvar o tempo que age, Bergson recusa o possível enquanto pré-existência potencial. Se entendermos que a vida concretiza um plano, ao jeito dos finalismos, então estamos a dizer que já está feita. Significa que trabalhar em comunidade de investigação como se se tratasse apenas de por em prática uma planificação detalhada que antecipa, como uma miragem, determinado movimento de pensamento, é sinal de que esse mesmo pensamento já se cristalizou e que ninguém mais acredita na força criadora dos sujeitos a quem se dirige. Neste cenário, substitui-se a esperança por um cenário que, tal como um edifício em construção, mimetiza o plano de um arquiteto primordial. Acontece que fazer uma casa é simplesmente fabricar, enquanto que o pensamento vivificado por uma experiência autêntica se deixa seduzir pelo movimento íntimo que a realidade recupera. Para a investigação filosófica, a solução é *inverter o trabalho habitual do pensamento* (BERGSON, 2011d, 214), escalar a inclinação que habitualmente descemos quando olhamos as coisas. Neste movimento, não há lugar para que a planificação defina *a priori* o acontecimento da sessão, nem tão pouco para que a atividade de investigação em comunidade seja balizada por aquilo que o facilitador prometeu. Planificar será sempre mais uma questão de permitir do que de prometer.

É este esforço por ir a contracorrente que será cúmplice da criação contínua de imprevisível novidade: permite inventar os problemas e, simultaneamente, os termos nos quais eles se colocam e possivelmente resolvem (BERGSON, 2011c, 1293). A conversão da atenção em que consiste a filosofia é mais do que uma simples alteração de perspectiva ou um desvio do olhar. Impõe um esforço radical de outra ordem, colocando em questão as próprias estruturas constituintes da inteligibilidade do real: daí que filosofar exija que o homem se empenhe em ultrapassar o que lhe é habitual, em superar a sua condição natural. Descobrir a causa nos efeitos, os possíveis na realidade, o passado no presente, a planificação no acontecer da sessão. O começo só vem depois.

A par com o sentido negativo do possível a que atrás nos referimos, descobre-se uma noção positiva de possibilidade. Jankélévitch designa-a como promessa: a infância de uma ação que nasce simultaneamente com o seu amadurecimento, a esperança que se insufla quando em presença da posse (JANKÉLÉVITCH, 1999, 218). Nada mais logicamente subversivo. Nada mais cronologicamente inquietante. Mas também nada mais esperançoso do que abrir este universo ilimitado à liberdade.

Se o encontro educativo for pensado como criação contínua de imprevisível novidade, assumimos o esforço de contrariar a natural inclinação do pensamento e, em vez de cedermos à representação abstrata

da inteligência sobre um fundo de materialidade, pensamos o encontro educativo a partir do estofo substancial que se inscreve nas coisas e faz com a realidade se faça como se faz. Bergson dá-nos uma perspectiva a partir da qual nos convida a olhar, parecendo a mais exigente de todas: o desfecho de pensarmos ao contrário da lógica comum que antepõe a previsão à concretização.

Pensar do lado do avesso

Preparar uma atividade começando pelo fim e não entender esse fim como a chegada a uma terra prometida. Começar ao contrário uma sessão em comunidade de investigação filosófica.

Em vez de projetar atividades como possíveis resultados a aguardar atualização, tenhamos esperança de que pensar filosoficamente é inventar, simultaneamente, os problemas e as perguntas nas quais eles se colocam. Porque é impossível conhecer de antemão os caminhos que nos irão levar aos tesouros, o pensamento vira-se do avesso quando descobre mais na promessa presente do que na permissão passada.

E o que podem os educadores prometer? Certamente a ocupação do espaço pedagógico com a duração do tempo educativo. E o tempo da investigação filosófica é aquele que faz com que tudo seja como é, todo o tempo que se precisa e tão somente aquele de que se precisa. Não há tempo a mais, não há possíveis a menos.

O convite está feito para que nos pensemos como atores e não como espectadores (BERGSON, 2007b, 140) dos nossos encontros educativos. É para que olhemos da mesma forma os nossos companheiros de investigação em comunidade: adultos e, sobretudo, crianças. Atores e não espectadores. Não há receitas para o fazermos, não há linhas específicas ou protocolos estritos para prepararmos as atividades em que desafiamos a comunidade a pensar filosoficamente. Como poderia haver? Isso seria ainda trair o que nos diz Bergson quando nos convida a não cair na ilusão de prever o futuro com vestígios fossilizados do passado.

Que saberemos nós de como pode isso acontecer? Apenas a sugestão de pensarmos do lado do avesso. É cada um – professor, educador, facilitador, pensador, pessoa – que pode criar e co-construir com a sua comunidade a criação contínua de imprevisível novidade.

Referências

BERGSON, Henri. *L'évolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007a.

_____. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris: Presses Universitaires de France, 2007b.

_____. *Le possible et le réel*, Paris: Presses Universitaires de France, 2011a.

_____. **L'intuition philosophique**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

_____. **La pensée et de mouvant**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011c.

_____. **La perception du changement**, Paris: Presses Universitaires de France, 2011d.

BURGH, Gilbert; YORSHANSKY, Mor. Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics, em **Educational Philosophy and Theory**, 43 (5), 2011, p. 436-452.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. **Henri Bergson**, Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry, em **Metaphilosophy**, 35 (5), 2004, p. 744-765.

KENNEDY, Nadia; KENNEDY, David. Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design, em N. Vansielegem & D. Kennedy (eds.), **Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects**, Blackwell, London, 2012, p. 97-116.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**, Lisboa: Edições 70, 1988.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MENDONÇA, Dina. A esperança e a surpresa nas perguntas de FpC, em M. T. Santos (coord.) **Filosofia e Crianças: Pressupostos e linhas de um curso**, Évora: Universidade de Évora, 2018, p. 11-25.

MUCKADELL, Caroline Schaffalitzky de. Why Philosophy? Aims of Philosophy with Children and Aims of Academic Philosophy, em **SATS. Northern European Journal of Philosophy**, 14 (2), 2013, p. 176-186.

MURRIS, Karin. The role of the facilitator in philosophical inquiry. em **Thinking: The Journal of Philosophy for Children**, 15 (2), 2000, p. 40-47.

MURRIS, Karin; HAYNES, Joanna. Philosophy for Children: a postdevelopmental relationality. In K. Murriss & J. Haynes (eds). **Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently**. London: Routledge, 2018, p. 50-63.

SHARP, Ann. What is a 'community of inquiry'? em **Journal of Moral Education**, 16 (1), 1987, p. 37-44.

SPLITTER, Laurance & Sharp, Ann. **Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry**. Melbourne: Acer, 1995.

VANSIELEGHEM, Nadia; KENNEDY, David. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?, em **Journal of Philosophy of Education**, 45 (2), 2011, p. 171-182.

Recebido: março/2019

Aprovado: setembro/2019