

O QUE É PROBLEMATIZAR? GÉNESES DE UM PARADIGMA¹

Michel Fabre
Universidade de Nantes
CREN

¹ Tradução autorizada da obra original do Fabre, Michel. "Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme." Recherches en Education - n° 6 janvier 2009. Tradução Paula Pequito. Revisão: Adalberto Dias de Carvalho.

“Preparar as pessoas para entrar neste universo problemático – dizia Paul Ricoeur – parece-me ser a tarefa do educador moderno”. Um mundo é problemático quando se rompem todos os referenciais que poderiam dar um sentido à vida e uma linha de conduta. Crise de identidade: o que é ser pai, professor ou educador? Crise de sentidos quando as instituições se desestruturam e as tradições não nos dizem mais nada. Crise das referências quando temos dificuldade em distinguir o real do virtual. Como nos orientarmos num mundo agora sem referências? Um mundo problemático requer a aprendizagem da problematização para construir e resolver problemas desconhecidos evitando quer o integristismo quer o relativismo que são duas doenças senis da nossa modernidade tardia. Aprender a problematizar é aprender a articular dúvida e certezas provisórias, sem desesperar. Educar num tal mundo não pode mais ser impor o caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho, sem se perder nos labirintos.

Michel Fabre

RESUMO

A ideia de problema invade, atualmente, a escola e a formação. Como evitar que esta ideia não se dilua e se caricature? Parece ser necessário voltar à questão de raiz: o que é problematizar? Estuda-se, aqui, a gênese do paradigma da problematização a partir de 4 filosofias do problema: John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze e Michel Meyer. Ainda que estas filosofias se manifestem a partir de intuições diferentes e desenvolvam teses próprias, elas convergem largamente sobre a ideia de problematização o que permite uma definição rigorosa de conceitos (a problematização, o problemático, a problemática). Estas filosofias permitem, igualmente, evidenciar as exigências intelectuais de uma atitude que parece ter de fazer o percurso normal do pensamento comum e até - segundo alguns dos nossos autores - do pensamento filosófico, marcado precisamente pelo esquecimento do problema. Não há problematização se não for instaurado um autocontrole do pensamento, uma dialética entre dados e condições do problema, o que necessita conceber uma lógica da pesquisa, centrada na construção do problema e não apenas sobre a respetiva resolução. É possível delinear as incidências pedagógicas dos quatro esboços estudados quanto à relação entre saber e problema. As suas próprias divergências revelam-se pedagogicamente sobre determinadas: reenviam para os problemas de uma pedagogia dos problemas.

Palavras-chave Problema, problematizar, problemática, filosofias, epistemologia

ABSTRACT

Nowadays, the idea of the problem invades the school and training. How to avoid that this idea does not dilute and caricaturizes itself? It seems necessary to go back to the root question: What is problematization? The genesis of the paradigm of problematization is studied here departing from 4 problem philosophies from John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze and Michel Meyer. While these philosophies come up from different intuitions and develop their own theories, they largely converge on the idea of problematization which allows a precise definition of concepts (the problematization, the problem, the issue). These philosophies also allow to highlight the intellectual demands of an attitude that seems to take its normal course of the common thought and even - according to some of our authors - of philosophical thought,

marked precisely by the forgetfulness of the problem. There is no problematization if self-control of thought is not present, a dialectic between data and conditions of the problem, which needs to conceive a logic of research, centered in the building of the problem and not just on its corresponding resolution. It is possible to outline the pedagogical implications of the four sketches, studied in relation to knowledge and problem. Their differences reveal themselves pedagogically over determined: they send back to the problems of a pedagogy of the problems.

Keywords Problem, problematize, problematics, philosophies, epistemology

RÉSUMÉ

L'idée de problème envahit actuellement l'école et la formation. Comment éviter que qu'elle ne se dilue et se caricature ? Il semble nécessaire de remonter à la question radicale: qu'est-ce que problématiser ? On étudie ici la genèse du paradigme de la problématisation à partir de quatre philosophies du problème: John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer. Bien que ces philosophies se déploient à partir d'intuitions différentes et développent leurs thèses propres, elles convergent largement sur l'idée de problématisation, ce qui permet une définition rigoureuse des concepts (la problématisation, le problème, la problématique). Ces philosophies permettent également de mettre en évidence les exigences intellectuelles d'une démarche qui semble devoir remonter la pente normale de la pensée commune et même - d'après certains de nos auteurs - de la pensée philosophique, marquée précisément par l'oubli du problème. Il n'y a pas problématisation si n'est pas instauré un auto-contrôle de la pensée, une dialectique entre données et conditions du problème. Ce qui nécessite de concevoir une logique de la recherche, centrée sur la construction du problème et pas seulement sur sa résolution. Il est possible d'esquisser les incidences pédagogiques des quatre problématiques étudiées quant à la relation entre savoir et problème. Leurs divergences mêmes s'avèrent pédagogiquement surdéterminées: elles renvoient aux problèmes d'une pédagogie des problèmes.

Mots clés Problème, problématiser, problématique, philosophies, épistémologie

RESUMEN

La idea del problema invade, en la actualidad, la escuela y la formación. ¿Cómo evitar que esta idea no se diluya y se caricature? Parece necesario volver a la cuestión de raíz: ¿Qué se cuestiona? Se estudia aquí la génesis del paradigma de las preguntas de las 4 filosofías de problemas de John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze y Michel Meyer. Mientras que estas filosofías se manifiestan a partir de intuiciones diferentes y desarrollan sus propias teorías, estas coinciden en gran medida en la idea de cuestionar, lo que permite una definición precisa de los conceptos (el cuestionamiento, el problemático, el problema). Estas filosofías permiten también poner de relieve las exigencias intelectuales de una actitud que parece hacer el curso normal del pensamiento común, e incluso - según algunos de nuestros autores - del pensamiento filosófico, marcado por el olvido, precisamente, del problema. No hay ningún cuestionamiento, si una auto-reflexión no es establecida, una dialéctica entre los datos y condiciones del problema, lo cuál es necesario diseñar una lógica de la investigación, centrada en la construcción de problema y no sólo en su resolución. Es posible esbozar las implicaciones pedagógicas de las cuatro abordajes y estudiar la relación entre el conocimiento y el problema. Sus diferencias se revelan pedagógicamente de manera sobredeterminada: enviar de vuelta a los problemas una pedagogía de los problemas.

Palabras-clave Problema, problematizar, problemática, filosofías, epistemología

É Gilles Deleuze que nos diz que os verdadeiros problemas projetam sempre, na opinião, as respectivas sombras suportadas e deformadas. Os problemas do problema não escapam ao fim geral. Na área da educação, sem dúvida mais do que noutras, uma espécie de maldição afeta as ideias corretas que não deixam de se corromper à medida que se difundem, ao ponto de suscitar finalmente a crítica e a rejeição. Nós próprios tentámos delimitar as ambiguidades da ideia situação-problema e medir frequentemente a perplexidade, isto é a desordem que a corrente pedagógica ou didática gera nos docentes (Fabre, 1989). Uma injunção a problematizar percorre atualmente a formação da educação, que gera simultaneamente muitas esperanças para a revitalização dos saberes escolares e ao mesmo tempo também os efeitos da moda e muita confusão. Ora o papel (função) do filósofo nas ciências da educação como noutras é sem dúvida definir os pontos de referência. Mas para além disso, há a questão de fundo colocada por Dewey: em que medida aprender tem a ver com pensar? Como é que se deve encarar a relação entre saber, aprendizagem e problema?

A crítica das sombras suportadas do paradigma do problema exige portanto voltar às questões radicais: «o que é problematizar? O que é um problema? Quando se pode dizer que se problematiza?». Foi por isto que resolvemos interrogar quatro filosofias do problema: John Dewey, Gaston Bachelar, Gilles Deleuze e Michel Meyet (Fabre, 2009). Ao estudá-los, recordaremos as géneses epistemológicas do paradigma do problema. Géneses no plural pois estas filosofias são diferentes quanto respetiva finalidade, respetivos princípios e respetivos pressupostos. Assim, elaboram os seus próprios instrumentos conceptuais. Mas as respetivas convergências são bastante notórias por poderem dar à pergunta «o que é problematizar» uma resposta em forma de critérios de problematização.

1 INTUIÇÕES DIFERENTES MAS UMA MESMA VISÃO FILOSÓFICA

A ideia de problema intervém nos nossos pensadores nos contextos filosóficos que lhes são próprios. Não se trata de apagar as respetivas diferenças e de promover um ecletismo qualquer. É por isso que é necessário e antes de mais compreender, nas respetivas especificidades, as perguntas de cada um. Cada filósofo – diz Gilles Deleuze – traça assim o respetivo plano de imanência (a Razão), inventa os seus personagens conceptuais (Imaginação) que mobilizam os respetivos esquemas e dinamizam o plano e produzem os respetivos conceitos (Entendimento).

Dewey ou a investigação

John Dewey traça o seu plano de imanência. A sua principal intuição é a da vida como adaptação. Daí uma imagem do pensamento como experiência suscetível de controlar-se a si própria e de aumentar-se. Este plano de imanência dinamiza-se então em esquemas, tais como «juntar», «aumentar», «unificar». A problematização visa, com efeito, determinar o que apenas o é muito parcialmente, juntar os elementos dispersos de uma situação e unificar num todo coerente. Dewey inventa a personagem conceptual do Inquiridor, ou antes toma-o dos empíricos mas desvia-o do seu primeiro sentido. O Inquiridor é um verdadeiro Sherlock Holmes que apresenta o seu método no “Sinal dos quatro” quando examina o relógio de Watson e o faz falar dos seus sucessivos proprietários, numa dialética de indícios e provas, baseada num conhecimento aprofundado dos costumes britânicos, até aos seus detalhes. O Inquiridor não é essa esponja empirista que se impregna do meio. É mais um homem experiente, ou seja, o homem a) que capitali-

sou a sua experiência sob uma forma mais ou menos incorporada ou mais ou menos objetivável; b) cuja experiência pode aumentar graças capitalização; c) que se mantém aberto e disponível a outras experiências. O problema – segundo Dewey – designa uma rutura na continuidade da experiência ou mesmo um desequilíbrio entre o sujeito e o respetivo meio. E a Investigação (inquérito) como conceito específico da problematização, é uma operação que visa restabelecer o equilíbrio perdido. Mas é uma equilibrção que integra todas as potências da representação e da modelização. É por isso que Dewey insiste tanto na matriz cultural da investigação que se vem sobrepor à matriz biológica. Consolidar a investigação na vida e nos processos vitais é promover um pensamento secularizado da educação como forma superior de adaptação². Sublinhar as suas dimensões antropológicas, inserindo-as nas formas culturais, aquelas da vida quotidiana duma dada civilização (fundamentada) ou, ainda, aquelas das disciplinas científicas ou artísticas de uma determinada época. Esta dupla relação que desconsagra sem desvalorizar pareceu-nos significativa de um processo de secularização da educação surgido na crise da modernidade que viu afundar os grandes pressupostos de legitimação. Pensar a formação segundo a dinâmica adaptativa de uma pedagogia dos projetos e dos problemas, é, para Dewey, tentar introduzir a criança no universo da problematização que é o nosso destino. A teoria da pesquisa abre o caminho da problematização já que as intuições de Dewey vão-se reencontrar, de seguida, em Deleuze e Meyer. Ela inaugura ao mesmo tempo uma pedagogia do problema que revestirá, com Dewey, o aspeto duma pedagogia de projeto mas que se abrirá posteriormente a formas mais diversificadas.

Bachelard e a dialética Professor / Aluno

O plano de imanência bachelariano parece muito próximo do de Dewey na medida em que concebe a formação como atividade produtiva e construtiva. É ainda a vida se o quisermos, mas desta vez a vida do sábio ou a do poeta. Ao formar os conceitos e as imagens dá-se o retorno de formas sucessivas. A intuição da formação continuada anima tanto a vida científica como a poética, tanto a história coletiva como o desenvolvimento individual. Gaston Bachelard retoma a ideia de uma experiência que se auto-controla mas recusa essa adaptação pois, para ele, a problematização não é uma ordem principal. Esta deve precisamente pensar contrariando o cérebro, este órgão das adaptações vitais. Mas esta crítica da adaptação en-

caixa paradoxalmente um pragmatismo «sobrenatural», um pragmatismo de segundo nível ou, ainda, uma espécie de darwinismo da razão: só valem as ideias que sobrevivem à crítica do meio científico, quando, na crise, é preciso abandonar a razão constituída por melhores razões. Os esquemas fundamentais do pensamento bachelariano são os do desdobramento, do recomeço, da rutura. Bachelard inventa os personagens concetuais do Professor e do Aluno em que as posições se invertem. O pensamento é auto-vigilante, desdobrando-se em pensamento vigilante e pensamento vigiado, em facto e em direito. Em suma, a razão é a Escola. Daí vem o segundo esquema, o do recomeçar. Em Bachelard a formação contínua não cruza com a experiência mas com o retorno constante às suposições de base: destruir o nocivo passado da razão para abrir um futuro. Compreende-se, assim, a insistência do terceiro esquema: a rutura. Não se trata como com Dewey de assegurar a continuidade de uma experiência. Esta efetua-se, pelo contrário, num tempo descontínuo feito de conversões intelectuais. Mas rutura não é corte. Para se realizar, a problematização exige trabalhar, sem cessar, o passado do pensamento: as representações, os preconceitos, o saber morto. É por isso que a pedagogia, em Bachelard, instaura uma dialética de continuidade e de rutura. É que a problematização não tem como objetivo restabelecer um equilíbrio perdido, visa sim construir um equilíbrio superior. Ela visa, sobretudo, rejuvenescer o pensamento livrando-o de todos os preconceitos do mundo conservador e da história, de tudo o que seja obstáculo ao seu desenvolvimento. O contributo de Bachelard é duplo. Ao colocar a ideia da problematização no terreno das ciências, ele concebeu-a como um trabalho de conceptualização que releva de uma psicanálise do conhecimento embuído nos obstáculos secretos para a opinião e para o saber que já lá existe. Por isso mesmo articula de maneira muito ligada problematização e formação, ao ponto de pensar o campo transcendental como uma Escola, como uma dialética Professor / Aluno. Por reflexo, atribui como finalidade à escola a instauração de um formador interior, a educação do rigor.

² Cette adaptation n'est en rien un ajustage à la société présente, cf Michel Fabre «L'éducation chez Dewey: Conversion ou adaptation ?» in Recherches en éducation, Education et Pragmatisme n°5, cren-nantes.net, 2008.

Deleuze ou o anarquismo teórico

Se se aplicar a Gilles Deleuze as suas próprias categorias, em que consiste o plano de imanência deleuziano? É uma intuição heraclitiana: a do fluxo, dodevir. É por isso que Deleuze retoma a ideia de Nietzsche e de Bergson de uma crítica geral da representação. Para ele, pensar não é controlar a experiência mas sim pensar de outra forma, destruir a imagem dogmática do pensamento. Quais são os esquemas desta inversão do platonismo que reivindica Deleuze? É talvez a maneira de questionar quem nos fornece, aqui, a melhor entrada. Recusando a questão «o quê?», a questão da essência é substituída pelas questões circunstanciais de “onde? Quando? Como?”, Deleuze destitui ao mesmo tempo o esquema platónico da seleção. Se é verdade que o platonismo visa sempre a distinção das boas imagens e dos simulacros, recusar a questão da essência, é da mesma forma rejeitar a assimilação da ideia a um modelo. Assim, os esquemas fundamentais não podem ser mais do que os da diferença e da repetição segundo o título da tese publicada de Deleuze. E o esquema seletivo não será mais aquele do afastamento ao modelo mas o do eterno retorno. Assim a série um pouco heterogénea de personagens concetuais (Dyonisos, Spinoza le Christ des philosophes, Péguy l’*intempestif*, Alice *exposée aux paradoxes du sens...*) convergem contudo: recusa de toda a transcendência, ética da intensidade ou da afirmação da vida, livre diferença de toda a referência a um qualquer modelo. Qual é então o conceito de problema que mobiliza Deleuze? Como em Bachelard, a problematização, não é aqui uma ordem principal: é inicialmente crítica. Ela pega na representação como ilusão vital. Visto os problemas projetarem sempre as respetivas sombras suportadas e deformadas na opinião. Filosofar transforma-se em denunciar os falsos problemas, em deslocar os problemas e em construí-los noutra local. Esta desconstrução constitui uma forte crítica da razão ped-

agógica na medida em que a escola tradicional aparece como a matriz de uma imagem dogmática do pensamento privilegiando as respostas sobre as questões e ignorando o domínio do sentido. É ainda a escola que autoriza esta divisão intelectual do trabalho, carregada de pressupostos políticos, segundo a autoridade que lhe é dada de colocar e construir os problemas e aos subordinados de os resolver sem poder contestar a maneira de como são enunciados. Mas Deleuze não se detém neste momento crítico. Ele elabora uma filosofia da invenção na qual criar, inventar, aprender é efetuar ou re-efetuar a génese das soluções a partir da determinação progressiva dos problemas. Criar é desdobrar as transformações de uma estrutura instável ou metastável de uma problemática. O “não platonismo” de Deleuze é mesmo um estruturalismo genético que, nos diversos domínios (filosófico, matemático, científico, artístico) onde se desenvolve, constitui uma mina, ainda insuficientemente inexplorada pelas didáticas que tentam compreender o processo da problematização nas especificidades disciplinares.

Meyer ou a paixão do questionamento

Michel Meyer inventa uma outra maneira de derrubar o platonismo. Se o plano é o pressuposto do pensamento, Meyer exige precisamente, para a filosofia, um começo radical. Ora, começar pelo começo é começar pelo questionamento que não pressupõe outro que não ele próprio. Mas o que está implicado nesta *démarche*, é realmente o Logos como pura imanência do questionamento, como razão interrogativa sempre desconhecida e sempre desviada do seu sentido. Desde então, Meyer coloca em cena uma impressionante dramaturgia filosófica, marcada pela falta de questionamento e do privilégio das repostas. Por detrás dos nomes que desfilam (Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant...), vê-se perfilar os personagens concetuais do fetichista cujos esquemas trabalham a isolar as repostas, a separá-las das suas questões, a esquecer os problemas que as originam, em suma a petrificar e transformar em estátua o saber. O fetichista é o Orphée que quer arrancar o seu Eurydice aos demónios mas não pode abster-se de o admirar por si e para si o que a petrifica no mesmo instante. A contrario, o esforço problematológico visa, sempre, revitalizar as repostas. O personagem verdadeiramente autêntico será, em Meyer, uma espécie de Pygmalion esforçando-se por dar vida às estátuas petrificadas. E já que o princípio da petrificação das repostas e o esquecimento da diferença problematológica se encontra já no Menon, todo o esforço de Meyer consistirá em

demonstrar a possibilidade da pesquisa trabalhando a relação pergunta-resposta. A sua originalidade reside no facto de se entregar à racionalidade interrogativa no terreno da pragmática e de promover a retórica como modelo geral da racionalidade, válida quer para a filosofia quer para a ciência na sua versão pós-positivista, uma vez que é lidar com o provável (próximo provável) para a modelagem do real (metáforas) e também a extensão ou o falsificationnisme poppérien empurrado para a controvérsia, argumento e refutação. Ainda que a problematologia de Meyer não se situe no terreno educativo, ela permite compreender a petrificação do saber que constitui o risco permanente da escolástica não é um acidente didático mas inscreve-se numa longa história de ignorar o problema que afeta todas as teorias do conhecimento depois de Platão. Como se vai compreender, não se trata aqui de aliviar a escola da sua parte de responsabilidade mas simplesmente de remeter essa responsabilidade em perspectiva para a história do pensamento. Com efeito aturdindo, assim, a tarefa da renovação pedagógica é esta imersão que lhe abre as perspectivas. Seguindo-se Meyer, a esperança de devolver ao saber a dimensão problematológica que nunca deveria ter perdido não será no futuro completamente em vão. Com efeito elaborar hoje em dia algo como uma filosofia do problema testemunha sem dúvida de uma debilidade do retrocesso problematológico. A reflexão pedagógica e didática não deveriam agarrar esta oportunidade (Fabre 2007)? Não é o menor mérito dos problematologistas de nos fornecer um reportório de figuras de invenção, de pesquisa, de questionamento. Com o Inquiridor de Dewey, a dialética Professor / Aluno de Bachelard, o Anarquista teórico e criador de Deleuze, o Pigmalião de Meyer, vemos animar-se a paisagem da problematização. Todos esses personagens concetuais situam-se na articulação da epistemologia e da pedagogia: são figuras dinâmicas da aprendizagem.

2 OS MESMOS “CABEÇAS DE TURCO”

Se todos esses problematologistas, apesar das suas diferenças, têm um ar familiar, é porque combatem os mesmos adversários teóricos: a doutrina da reminiscência de Menon, a lógica e a dialética aristotélica como fundamento do proposicionalismo, as Règles pour la direction de l'esprit de Descartes, no que respeita à epistemologia da resolução de problemas e não da problematização.

O dilema do Menon

O dilema do Menon frequenta as nossas filosofias do problema³. É o que define o problema do problema: como saltar do conhecido para o desconhecido? Como é possível a pesquisa, perguntava Sócrates? Ou então, eu sei que procuro e, por isso, a pesquisa é inútil. Ou então eu não o sei e, por isso, a pesquisa stricto sensu é impossível. Como me orientar com efeito na ausência de qualquer referência? E supondo mesmo que eu encontrei qualquer coisa como saber se o que encontrei corresponde mesmo ao que procurava? Uma epistemologia da investigação deve, portanto, travar o dilema do Menon. Para Dewey, a experiência instala-nos numa espécie de claridade – obscuridade entre saber e não saber. Em Bachelard igualmente a ideia não é reminiscência mas programa da experiência. E a pesquisa em física só é possível pelo que as matemáticas permitem antecipar, não ainda o resultado mas a sua forma. Para Deleuze, a teoria da reminiscência erige-se no paradigma do dogmatismo na medida em que reduz o pensamento a redescobrir o que já lá está, ainda que seja fundamentalmente invenção, quer dizer

³ Platão, Menon, Paris, Garnier Flammarion (Traduction E Chambry), Paris, Garnier-Flammarion, 1967. Platon, Théétète, in Œuvres complètes, Traduction Emile Chambry, Classiques Garnier, Paris, 1963.

problematização. Para Meyer, Platão confunde dois tipos de saberes: o saber das questões e o saber das respostas. Saber questionar não é saber responder mas é poder antecipar a forma que deverá ter a resposta. Para que a resposta seja uma boa resposta é preciso que contenha os pressupostos da questão. Em suma a problematização é mesmo o claro obscuro que define a condição humana – como disse Meyer. Problematizar é tomar os riscos calculados de um salto no desconhecido.

O proposicionalismo

Travar o dilema do Menon exige definir uma lógica da pesquisa e isto contra a lógica clássica ou moderna⁴. Com efeito, a lógica faz da proposição o elemento verdadeiro do pensamento concebendo-a como uma entidade isolável cuja função será representar o real e por isso sem relação alguma ao questionamento. Para os nossos filósofos a lógica não é com certeza falsa mas ela dá uma imagem falsa do pensamento. A proposição lógica é na realidade uma resposta que se esquece, como tal, disfarçando a questão e sendo o resultado que, portanto, lhe dá sentido.

Dewey separa a lógica da sua ancoragem ontológica tornando-a num passo da investigação. A opinião torna-se a conclusão de um processo de problematização. No julgamento, o assunto não se refere a uma substância, como na lógica aristotélica mas àquilo que é a questão na pesquisa. O predicado não designa mais um atributo da matéria mas daquilo que é a questão. Por fim, a ligação “é” visível, não na inerência de um atributo a uma substância mas em simultâneo com as operações da pesquisa. É – diz Dewey – um “verdadeiro verbo”. Trata-se de uma reinterpretação radical da lógica aristotélica no quadro de uma teoria do questionamento.

É sobre este impulso que Meyer edificará uma concepção pragmática da significação contra o proposicionalismo de Frege que aparecerá como um verdadeiro feiticismo das respostas. Para Frege, a proposição lógica é uma entidade autónoma, a união do sentido e de uma referência suscetível de verdade ou falsidade. Não se pode, portanto, interpretar uma proposição como “Napoleão foi vencido em Waterloo” sem saber se ela responde à questão “Quem foi vencido em Waterloo?” ou ainda à de saber se os déspotas são sempre vencedores? A proposição não tem sentido em si mesma e reenvia sempre para uma questão, seja ela implícita ou escondida. A noção de problema está, portanto, aqui estreitamente ligada à de contexto. Há um pragmatic turn radical na medida em que a problematização aqui releva mais do

pragmatismo do que da pragmática. Meyer redefine, deste modo, os princípios lógicos (de identidade, de contradição) demonstrando o seu significado problematológico, o que constitui uma radicalização da ambição de Dewey⁵. E, tudo como em Dewey, o proposicionalismo aparece como um verdadeiro feiticismo das respostas. Mas Meyer vai ainda mais longe produzindo efeito da genealogia deste feiticismo na história da filosofia. O retrocesso problematológico constitui, deste modo, uma espécie de constante macabra da filosofia ocidental à maneira de esquecer de ser em Heidegger.

Para Deleuze, pensar problema exige elevar-se deste lado da proposição lógica e efetuar a sua génese a partir dum centro pré-proposicional, aquele do sentido da problemática. Quanto a Bachelard ele encontra a lógica inadequada ao pensamento científico exceto pela formalização do já descoberto. A lógica, mesmo formal, não justifica o dinamismo científico. Fazer-se ciência não é um assunto de lógica mas sobretudo de epistemologia e ainda epistemologias regionais. Em suma, todos os nossos filósofos subscrevem esta reflexão de Collingwood (1938) na qual «...Um saber não consiste em proposições, em afirmações, em julgamentos, qualquer que seja o nome que os lógicos utilizem para designar os atos assertórios do pensamento... consiste na síntese dessas afirmações com as questões às quais é suposto elas responderem; e uma lógica na qual importa as respostas e se negligenciam as questões é uma falsa lógica».

A epistemologia da resolução de problemas

As problematologias analisadas são, igualmente, anti-cartesianas. A problematização dá-se como um questionamento local, delimitado muito diferente da dúvida hiperbólica cartesiana. Contudo, Regras para a direção do espírito constituem o grande livro do problema da idade clássica. Mas estas regras, se nos ajudam a resolver os problemas já enunciados, não nos servem de socorro para os construir. Descartes não aborda as questões imperfeitas, aquelas cujo enunciado não está completo. Ora são precisamente essas questões que interessam aos nossos filósofos. Para eles o enunciado do problema não é um ponto de

⁴ Quando se interpreta como uma relação entre sujeito e predicado na lógica clássica ou como função proposicional (predicado / argumento) na lógica moderna.

⁵ O princípio da igualdade ($A = A$) significa que duas proposições são idênticas se elas respondem ao mesmo problema. O princípio da contradição significa que A e não A não podem ser a resposta a uma mesma questão.

partida, é um ponto de chegada. Descartes, tão crítico por outra via para com a escola, parece prisioneiro de uma imagem escolar do saber que nos faz crer – como diria Deleuze – que há sempre em qualquer sítio um livro do mestre no qual todos os nossos problemas seriam já formulados num enunciado bem formatado. Mas não consiste o pensamento verdadeiro na própria elaboração dos problemas? A maneira como Descartes acentua a resolução do problema terá graves consequências na conceção da atividade cognitiva em psicologia e em pedagogia. Só saindo do seu laboratório ou da escola e tomando em conta a atividade cognitiva dos profissionais (o diagnóstico do garagista ou do médico, o projeto do arquiteto, a pilotagem das centrais nucleares ou dos aviões) é que o psicólogo poderá enfim trabalhar sobre os problemas às vezes incompletos, semanticamente ricos, esses mesmos que Dewey, desde 1936, designou como os mais dignos de interesse para a pedagogia (Pastre, Mayen, Vergnaud, 2006).

A contrapartida positiva de todas estas críticas é que – para todos os nossos filósofos - é evidentemente a aprendizagem e não sobre o saber que é preciso centrar a imagem do pensamento, aquela que releva essencialmente da invenção. É porque a verdade se deve pensar, aqui, como produção do verdadeiro e não como adequação do espírito às coisas. Isso não significa, de todo, a redução da pesquisa ao utilitarismo. Quer antes dizer que não podemos saber nada da verdade fora dos procedimentos de justificação e de verificação que colocamos; que teses ou resultados devem ser referidos nos problemas que vêm resolver; que eles têm a verdade que merecem conforme a qualidade dos problemas de que derivam; que logo o verdadeiro ou o falso devem ser reportados ao nível dos próprios problemas.

3 OS CONCEITOS PROBLEMATOLÓGICOS

Esta gênese da verdade exige os conceitos problematológicos de cuja nossa investigação permita dar uma definição rigorosa.

Que significa problematizar?

Os nossos filósofos estão de acordo em cinco critérios da problematização. Trata-se de:

- 1 um processo multidimensional implicando posicionamento, construção e resolução de problemas.
- 2 Este processo opera uma dialética de ideias e de factos. Isto é particularmente sublinhado por Dewey, que se trata da problematização científica ou da vida quotidiana. Igualmente Bachelard, Deleuze ou Meyer pensam na pesquisa científica como dialética de teorias e de experiências ou ainda de inferências e de referências. Evidentemente, esta dialética tomará comportamentos diferentes conforme se trate de percurso científico, retórico ou filosófico.
- 3 uma pesquisa do desconhecido a partir do conhecido, quer dizer da edificação de um certo número de pontos de apoio a partir dos quais questionar. Quer dizer que se não houver pontos de apoio não há questionamento possível mesmo se esses pontos de apoio não são certezas absolutas mas andaimes provisórios que serão, talvez, retomados em questão mais tarde, numa próxima problematização.
- 4 um pensamento controlado por normas (intelectuais, éticas, técnicas, pragmáticas...) que se demonstram logo predefinidas ou a construir em breve. Estas normas servem para formular as condições do problema e para antecipar as formas que devem ter as soluções. É Bachelard que evoca com muita insistência esta necessária «vigilância intelectual de si» que deve acompanhar os processos cognitivos em geral e a problematização especialmente.
- 6 uma esquematização funcional do real que renuncia a reproduzir a realidade mas visa antes construir

ferramentas para pensar e agir. Bachelard situou a problematização entre o pensamento plano (unidimensional), aquele dos inventários, dos estados de sítio e da revisão das questões e o pensamento a três dimensões pretendendo reproduzir o real. O pensamento – dizia ele – situa-se entre a lembrança e a posse. O pensamento é a duas dimensões. Para ele, o paradigma dum pensamento esquematizante, e logo necessariamente redutor, seria dado pelas coordenadas cartesianas e pelas linhas ou, ainda, as colunas da tabela de Mendeleïev. Bachelard (1970b) delineou, assim, uma teoria dos obstáculos à problematização em que pudemos testar a verosimilhança a partir da dramatização da tolice que propôs Flaubert no seu Bouvard et Pécuchet (Fabre, 2003).

A problemática

É preciso articular o sentido subjetivo (psicológico) e o sentido objetivo (epistemológico) da noção de problema. Por um lado, só há problema para um sujeito em confronto com uma tarefa difícil. O processo de problematização se tem êxito vai abolir o problema na solução. Por outro lado se o problema é o que dá sentido ao saber não será esvanecido nas soluções que constituem precisamente o que o problema deve ter em conta. Há, portanto, uma objetividade dos problemas que devem subsistir – como em Popper (1978) - num terceiro mundo, o qual não será confundido nem com o mundo físico dos estados das coisas, nem com os conhecimentos pensados como os estados psíquicos. Este mundo da cultura é também como o de Platão, transcendente aos indivíduos que o pensam mas em desforra submissa à história, por os tempos trazerem um conjunto de problemas novos. Se, portanto, este ou aquele problema se colocam a este ou aquele sujeito é sem dúvida sobre a base de problemáticas que se definem as espécies de estruturas de pensamento: os contrastes teóricos, as epistemes (Foucault, 1966, 1969), mas, ainda, as estruturas históricas das ações ou das produções (a problemática capitalista, taylorista...). O que se chama de uma problemática, é precisamente esta estrutura que define, às vezes, as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problemas a este ou àquele conjunto de elementos ou de acidentes com os quais os sujeitos vão ser confrontados. Quando Descartes compôs o seu Discurso do Método, definiu claramente o seu problema como uma caminhada pessoal para a veracidade. E ele assinala todas as dificuldades do empreendimento. Mas o problema de Descartes aborda apenas uma base de uma prob-

lemática que Foucault ou Heidegger, cada um à sua maneira, vão descrever como a representação onde o mundo faz «tableau». Pode-se, certamente, descrever os problemas do chefe da empresa, os dos seus empregados, os dos sindicalistas como confrontações sujeitos / tarefa com as suas dificuldades específicas, mas todos estes problemas têm a mesma estrutura ou a mesma lógica e não fazem senão redobrar as tensões e as contradições do capitalismo financeiro que rege, hoje em dia, o mundo económico.

O problemático

Entre o problema como relação Sujeito / tarefa e a problemática como estrutura objetiva, há a problemática como modalidade do sentido. É Deleuze que explicita melhor esta modalidade na medida em que torna elemento do problema ou do acontecimento o modo de existência da ideia ou da estrutura. Mas a problemática é também uma modalidade de julgamento que intervém, precisamente, na atividade de problematização, pois se trata de retardar o momento da solução para aproveitar o tempo de construir os problemas, porque quando se diz desta ou daquela proposição que é problemática, quer-se dizer que ela necessita de uma avaliação do seu interesse, sua pertinência... A tripartição kantiana dos juízos em apodícticos (necessidade / absurdidade), assertóricos (verdadeiro / falso) e problemática (com sentido / sem sentido) é largamente retomada pelos nossos autores. Vimos – com Dewey, por exemplo – este cuidado de apresentar as proposições lógicas como as pró-posições precisamente, quer dizer, não como as afirmações definitivas, mas como elementos de discussão. Na problematização, a problemática caracteriza a modalidade desta suspensão do juízo, deste colocar entre parêntesis das proposições que extraem o sentido para, eventualmente, reconstruir de seguida, e a partir deste sentido, os outros elementos da proposição lógica. Quão difícil é resgatar este espaço problemático, este espaço do sentido, é o que demonstram bem, por exemplo, as análises dos debates científicos na turma (Orange 2005a et b). No debate, as sugestões dos alunos não podem ser consideradas nem como “verdades” nem como ideias sem valor. Resgatar qualquer coisa como um espaço problemático, um espaço de debate, exige conceber as representações como pró-posições que merecem serem examinadas adiando momentaneamente a questão da sua veracidade.

4 CONCLUSÃO

Estes consensos sobre o processo de problematização não devem apagar os problemas da filosofia do problema, ou seja, os pontos de tensão ou de controvérsia que nascem da confrontação das diferentes epistemologias estudadas.

Continuidade ou rutura? Será que a problematização constitui um esforço comum ao bom senso e às atividades derivadas (ciência, arte, filosofia) ou definirá, pelo contrário, um segundo género? Num caso interpreta-se a opinião como portadora de um bom juízo capaz de problematizar (Dewey), e no outro, a opinião é, pelo contrário, sinónimo de incapacidade de problematizar (Bachelard, Deleuze). Meyer parece ocupar uma posição intermédia ao supor uma competência geral de problematizar analisando as especificidades desta ou daquela espécie de problematização: científica, filosófica, retórica.

Generalidade ou especificidade? Ora parece postular-se uma competência geral de problematização (Dewey, Meyer) e as suas especificidades não são mais do que as inflexões deste processo. Ora (Bachelard) só se reconhece as problematizações regionais. Isto significa que problematizar, em filosofia por exemplo, não tem nada a ver com problematizar em ciência. Deleuze sugere um desenvolvimento distinguindo *Dialectique et Analytique*. A Dialética é a arte dos problemas que não são, neles mesmos, nem físicos, nem biológicos, nem económicos... Mas construir os problemas e resolvê-los exige descer às diferentes Analíticas, às diferentes disciplinas. A abordagem deleuziana sugere distinguir a capacidade de compreender os problemas dos outros e a capacidade de construir os problemas na sua especialidade. Esta distinção (que se pode interpretar como a da cultura e da especialização) parece-nos capital para pensar a cultura do cidadão numa sociedade científica e tecnológica.

Adaptação ou crítica? Em Dewey, o processo de problematização está orientado para as soluções: trata-se de adaptação. A interpretação pedagógica que é dada da problematização é o pôr em prática uma aprendizagem por projetos. Mais amplamente a atenção focaliza-se, aqui, sobre o resultado. Nos outros filósofos (mais em Bachelard e Deleuze do que em Meyer) a problematização está igualmente orientada, através de um exame crítico das soluções, para um resgatar das condições de possibilidade ou de impossibilidade. Privilegiar um ou outro processo não se faz sem consequências para a pedagogia. A pedagogia do projeto

pode dar lugar a um resultado mais ou menos irrefletido: concluir sem compreender. Ora o que parece importante na escola é melhor compreender as razões dos sucessos e dos insucessos, quer dizer as suas condições de possibilidade ou impossibilidade.

Como articular a sintática, a semântica e a pragmática na problematização? A problematização exige uma lógica do sentido o que implica qualquer coisa como um pragmatic turn. Não é inconsequentemente que se pensa na relação do saber com os problemas. Para Dewey, que luta contra todos os fenómenos «d'hypostasiation», um saber é um utensílio numa inquietação. Mas qual é então o status da lei da gravidade, exposto nos princípios de Newton, ou neste ou naquele manual de física, sem que se refira, necessariamente, aos problemas? Dewey, como Meyer, hesita muito a pensar numa sintaxe ou semântica do saber na sua utilização pragmática. Bachelard e Deleuze tendem a articular as três dimensões, semântica, sintática e pragmática do saber. É claro em Bachelard. Um saber (uma teoria, um conceito, um resultado) possui uma dimensão genética que faz pensar, às vezes, de maneira pragmática (os diferentes contextos da sua formação) mas também semântica pois os diferentes contextos definem uma linha de afinamentos e de retificações. Mas o saber tem, também, uma dimensão sintática pois não é saber enquanto não incorporado num corpo de saber, num sistema. Enfim, “ a aplicação” dos conceitos em novos problemas realizam também uma nova síntese semântico-pragmática: o conceito intervém nos novos contextos e deforma-se por essa mesma aplicação: ele continua a sua vida.

Os quatro pontos de controvérsias aparecem pedagogicamente já determinados. Qual dialética / rutura se relaciona com a escola e a vida? Como conceber a relação do genérico com o específico, da pedagogia e das didáticas? Como articular a relação entre a problematização orientada para as soluções e a problematização crítica? Como pensar os saberes escolares, por sua vez, na sua problematicidade e na sua sistematicidade?

Esperamos ter ordenado as filosofias do problema de um ponto de vista mais consistente do que simplesmente cronológico, Se Dewey e Bachelard constituem as duas fontes contemporâneas do paradigma do problema, as suas intuições serão repetidas e prolongadas por Deleuze et Meyer. Deleuze retomando a crítica bachelariana do pensamento dogmático terá em vista a construção de um «pan-problématisme» fazendo

da ideia platónica não um conteúdo mas uma problemática. E Meyer, ampliando as intuições de Dewey, usará na problematologia son linguistic turn na base de uma racionalidade retórica. Longe de se apresentar como universos separados estas quatro filosofias do problema, mesmo que pareçam ignorar-se à primeira vista, partilham na realidade um conjunto de correspondências teóricas.

Estas filosofias defendem, todas, uma conceção exigente da problematização e constituem as ferramentas críticas para avaliar as tentativas pedagógicas, por vezes muito inglórias, de fazer problematizar os alunos. Para os nossos autores, a dificuldade da problematização está, em grande parte, na necessidade de autocontrole do processo. Não há problematização se o pensamento não puder elaborar os seus próprios critérios, não podendo recorrer à antecipação, por exemplo, das formas que podem ter as soluções possíveis. Quando e como incluir este autocontrole no aluno é uma questão pedagógica e didática decisiva.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD G. (1970A), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, (1938).
BACHELARD G. (1970b), *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF (1949).
COLLINGWOOD R. (1938). *An Autobiographie*. Oxford: Univesity press.
DELEUZE G. ET GATTARI, F. (1999), *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Minuit.
DELEUZE G. (1968), *Différence et répétition*, Paris, PUF.
DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.
DESCARTES R. (1950), *Œuvres Complètes*, Paris, Joseph Gibert.
DEWEY J. (1993), *Logique, la théorie de l'enquête*, (Traduction Gérard Deledalle), Paris, PUF (1936).
DEWEY J. (2004), *Comment nous pensons*, (trad. Ovide Decroly), Paris, Les empêcheurs de penser en rond / le Seuil, Paris (1910).
FABRE M. (dir). (2005) *Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle, La problématisation, approches épistémologiques*. Vol.38, n°3.

FABRE M, VELLAS E. (dir) (2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
FABRE M. (2003), «Bouvard et Pécuchet ou l'impuissance à problématiser», *Le Télémaque* n°24.
FABRE M. (2003), *le problème et l'épreuve, Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.
FABRE M. (2007), «Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?» *Revue Française de Pédagogie*, N°161.
Fabre M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
FOUCAULT M. (1966). *Les Mots et Choses*, Paris, Gallimard.
FOUCAULT M. (1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
MEYER M. (1979), *Découverte et justification en science*, Paris, Klincksieck.
MEYER M. (1986), *De la problématologie*, Bruxelles, Mardaga.
MEYER M. (1992), *Langage et littérature*, Paris, PUF.
MEYER M. (2000), *Questionnement et historicité*, Paris, PUF.
ORANGE C. (2005a), «Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques», *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, Caen CERSE.
ORANGE C. (dir) (2005b) *ASTER n°40 Problème et problématisation*.
PASTRE P, MAYEN P, VERGNAUD G. (2006), «La didactique professionnelle», *Revue Française de Pédagogie* n°154.
PLATON. (1967) *Le Menon*, Garnier Flammarion (trad. E Chambry), Paris, Garnier-Flammarion.
POPPER K. (1978). *La connaissance objective* (trad. Catherine Bastyns), Paris, Complexes.
