

6/7

CADERNO DE
FILOSOFIAS

Formas históricas da comunicação
filosófica e seus desafios actuais

Formas históricas da comunicação
filosófica e seus desafios actuais

CADERNO DE FILOSOFIAS

φ

φ
Associação de professores
de filosofia

6/7 mar
1994

***CADERNO DE
FILOSOFIAS***

**COIMBRA
1 9 9 4**

CADERNO DE FILOSOFIAS

Direcção:
Filomena Moura

Conselho de Redacção:
António Pedro Pita
Fernando José Nunes Trindade
Rui Alexandre Grácio
Viriato Soremenho Marques

Colaboradores Permanentes:
Ana Maria Pinto
João Tiago Pedroso de Lima
Henrique Manuel Costa Gariso
Maria Fátima de Amaral Cabral

Capa:
tt

Propriedade:
A.P.F. — Associação de Professores de Filosofia

Publicados
O trabalho Filosófico (nº 1, Fevereiro/1989)
Heidegger (nº 2, Janeiro/1990)
Filosofia/Ciências: Intersecções (nº 3/4, Fevereiro de 1991)
Argumentação, Retórica, Racionalidades (nº 5, Março de 1992)
Formas históricas da comunicação filosófica e seus desafios actuais (nº 6/7, Março/1994)

Pedidos a:
Associação de Professores de Filosofia
Aparatado 1157
3000 Coimbra

Preço deste número: sócios da A.P.F. — 1 500\$00
público — 3 000\$00

Sumário

Editorial	5
José Trindade dos Santos O carácter didáctico da malêutica socrática e do diálogo platónico	7
Mário A. Santiago de Carvalho Introdução à analéctica diaporética. Da (in)actualidade das "Quaestiones" como método filosófico	39
João Maria André Virtualidades hermenêuticas da "douta ignorância" na relação pedagógica	109
António Pedro Pita A Imagem na iniciação ao filosofar	153
Diogo Alcoforado O diálogo com os poetas no ensino da Filosofia	193
Maria Luisa Ribeiro Ferreira Considerações sobre a "Área Escola" e o possível contributo da Filosofia para a sua concretização	209
Mário do Espírito Santo Pissarra O papel da Filosofia no Ensino Secundário e a sua vocação Interdisciplinar na Área Escola	221
José Luis Santos Prieto El papel de la Filosofia en la Educación Secundaria y su vocación Interdisciplinar en la Área Escolar	239

Editorial

Publicam-se neste número duplo de Caderno de Filosofias as actas do 2º Encontro de Didáctica da Filosofia, subordinado ao tema «Formas Históricas da Comunicação Filosófica e seus Desafios Actuais», realizado no Auditório da Casa das Artes do Porto, nos dias 2 e 3 de Dezembro de 1993.

Dos oito artigos que aqui são apresentados, os cinco primeiros são textos de conferências e os três últimos são textos relativos a uma mesa redonda subordinada ao tema «O Papel da Filosofia no Ensino Secundário e a sua vocação interdisciplinar na Área Escola».

A Associação de Professores de Filosofia continua assim, através do presente volume, a dar expressão aos seus objectivos de promover o debate e a reflexão em torno da filosofia e do seu ensino e de procurar contribuir para que os desafios que a Reforma Educativa em curso coloca possam ser enfrentados de uma forma produtiva, criativa, participada e reflexivamente empenhada.

José Trindade Santos

O CARÁCTER DIDÁCTICO DA MAIÊUTICA SOCRÁTICA E DO DIÁLOGO PLATÓNICO

1. A associação da maiêutica *socrática* ao diálogo *platónico* exige uma clarificação, anterior à abordagem do seu carácter didáctico. Começarei por estabelecer a distinção entre cada uma das expressões para em seguida tomar posição sobre o modo como se poderão conjugar no ensino.

O título desta comunicação põe um problema. É que, se, por um lado, “socrático” e “platónico” referem pensadores historicamente distintos, por outro, a associação dos dois termos sugere ambigualmente a possibilidade de se identificarem. A este nível, a dificuldade será apenas aparente, pois, ao aceitarmos a posição, hoje consensual, de que, se há um pensamento de Sócrates, os diálogos platónicos são o lugar em que se acha registado, a hesitação introduzida pela duplicidade dos referentes *históricos* é anulada, perante a potencial unidade da sua dimensão *filosófica*. Todavia, a solução não será satisfatória, limitando-se a remeter o problema para o plano filosófico, uma vez que a certeza sobre a autoria dos diálogos não é automaticamente extensível à das doutrinas neles expressas.

Posta a questão nestes termos teremos de optar entre duas alternativas: ou 1), atribuímos a Platão a paternidade ideológica das doutrinas dos diálogos; ou 2), sustentamos que a influência do Sócrates histórico deve justificar alguma responsabilidade por essas doutrinas.

É condensada mais ou menos nestes termos que a Questão Socrática atinge a forma em que a encontramos ao longo do

séc.XX. Até aos anos 30, a segunda alternativa encontra defensores na tese conhecida como de Taylor-Burnet¹, segundo a qual só com a *República* Platão começa a libertar-se da influência de Sócrates, para emergir como pensador autónomo no III período da sua produção, ou seja, a partir do *Parménides*. Todavia, já na década de 40 a segunda alternativa só dá sinais de vir a ser suplantada pela primeira tanto por razões positivas, quanto por negativas. Submetida ao fogo da crítica, a tese de Taylor-Burnet vem a ser objecto de rejeição generalizada, sem que a sua desaparição tenha dado origem a qualquer critério que permita distinguir o socrático do platónico. Esta indefinição mantém-se até, em meados de 60, a abordagem oralista da literatura e filosofia gregas perspectivar em termos de meios de criação a diferença que opõe o mestre ao discípulo.

Defende ela que a unidade metodológica e temática, característica dos diálogos, é produto da sua génese escritural, reflectindo o desígnio filosófico do seu autor. Só esta unidade explica que uma sucessão de debates fragmentários (semelhantes aos que Xenofonte retrata nos *Memoráveis*) possa ser englobada num projecto coerente de aquisição do saber. A defesa dos créditos de Platão, como escritor, relega assim a contribuição de Sócrates, como filósofo, para o universo da oralidade².

1 J. Burnet, *Greek Philosophy I, Thales to Plato*, London, 1914; A. E. Taylor, *Plato, The Man and His Work*, London, 1926.

2 E. A. Havelok, "The Evidence for the Teaching of Socrates", *Transactions (and Proceedings) of The American Philological Association*, LXV, 1934, pp. 282-295; "Why Was Socrates Tried?", *Studies in Honour of Gilbert Norwood*, Toronto, 1952, pp. 95-109; *Preface to Plato*, Cambridge, 1963; *The Greek Concept of Justice*, Harvard, 1978; "The Socratic Problem: Some Second Thoughts", in *Essays in Ancient Greek Philosophy II*, J. Anton & A. Preus (eds.), N. Y., 1983, pp.147-173; J. T. Santos, *O paradigma identitativo na concepção*

É, portanto, a escrituralidade da filosofia platónica que permite distingui-la da tópica socrática, do mesmo modo que a sucessão das refutações ganha sentido a partir dos contextos dialécticos das investigações. Pois a unidade de cada uma destas, subsumível na unidade do projecto epistémico de Platão, é evidentemente produto da composição literária, pela qual teses *orais*, como "a virtude é saber", ou "mais vale sofrer a injustiça do que cometê-la", ganham a dimensão filosófica com que chegam até nós.

Mas a valorização do contexto literário tem outra consequência. Ao manifestar desinteresse pela composição de tratados de Filosofia (*Cartas II e VII*, respectivamente 314 c, 341 a – 344 e; *Phdr.* 275 d sqq.³), Platão nega um alcance doutrinal aos diálogos, retirando sentido à discussão das teses *fora dos contextos dialécticos que as suportam*. E com tal decisão recusa a Sócrates a função de seu porta-voz⁴.

platónica de saber...., Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (polic.), 1989, pp. 7-10; Platão, *Éutífron, Apologia de Sócrates, Crítion*, tradução, introduções, notas e posfácio de J. T. Santos, Lisboa, 1993⁴, pp. 129-143. A linha condutora das conclusões acima apontadas foi confirmada implícita e explicitamente nalgumas comunicações apresentadas e na generalidade das discussões do Congresso *The Philosophy of Socrates*, realizado em Samos, em 1989, publicado em *The Philosophy of Socrates*, K. Boudouris (ed.) Athens, 1991.

3 A questão é aprofundada em J. T. Santos "Platão e a escolha do diálogo como forma de criação filosófica", a incluir no volume de homenagem aos Professores Walter Medeiros e Manuel O. Pulquério, Coimbra, no prelo.

4 Tal como sustentam R. McKim, "Shame and Truth in Plato's *Gorgias*" e Alan C. Bowen, "On Interpreting Plato", *Platonic Writings, Platonic Readings*, Charles L. Griswold, Jr. (ed.), N. Y., 1988, pp. 34-65, ambos relevando a dimensão hortativa, pedagógica e heurística da refutação. A questão, em estreita relação com a perspectiva desconstrucionista da Filosofia, e de Platão em particular (vide supra n. 24), é tratada por D. Roochnik, *The Tragedy of reason, Toward a Platonic Conception of Logos*, London, 1990, pp. IX-XIV; vide K. Seeskin, *Dialogue and Discovery, Study on Socratic Method*, N. Y., 1987, pp. 73-116.

Sendo este o status quaestionis actual, pensar-se-ia que a confusão entre o socrático e o platónico tinha cessado de todo. Mas não é assim. A maior responsabilidade pelo equívoco cabe, creio, ao apelo que a figura de Sócrates e a abordagem biográfica continuam a exercer sobre a literatura de divulgação, sem esquecer também o peso de uma tradição de dois milénios e meio. Ora, a forma que o consenso dos estudiosos encontrou para escapar a esta confusão foi remeter todo o debate para o limbo das questões indecidíveis, optando pelo expediente de referir “Sócrates” e “socrático” à personagem dos diálogos⁵.

5 Paradigmáticas desta opção são as já clássicas exposições de T. Irwin, *Plato's Moral Theory*, Oxford, 1977 e G. X. Santas, *Socrates, Philosophy in Plato's Early Dialogues*, London, 1979, o primeiro sem qualquer referência à Questão Socrática, o segundo, esboçando uma identificação, totalmente infundada, do socrático com o primeiro Platão. Esta é também a estratégia de H. Teloh, *Socratic Education in Plato's Early Dialogues*, Indiana, 1986 e K. Seeskin, *Op. Cit.*, que ainda acrescenta a habitual reserva de não excluir “... the evidence from later dialogues... if it bears any point” (p. 18). A obra recente de W. J. Prior, *Virtue and Knowledge, an Introduction to Ancient Greek Ethics*, London, 1991, constitui um bom exemplo dum regresso à abordagem biográfica. Paradigmática, embora noutro sentido, é também a interpretação da relação filosófica entre Sócrates e Platão, apresentada por, M. Meyer, *A problematologia*, Lisboa, 1991, pp. 67-121.

A crítica a esta associação do socrático ao platónico, justificada pelo interesse filosófico pela figura de Sócrates, é admiravelmente expressa por G. Vlastos, “Socrates contra Socrates in Plato”, *Socrates Ironist and Moral Philosopher*, Cambridge, 1991, pp. 45-80. A única resposta que se lhe pode dar, em formato inferior ao de um livro, é a de que levanta mais questões do que as que pode resolver, questões para as quais nunca haverá resposta consensual.

O meu desacordo com o tipo de abordagem antes mencionado cristaliza-se, por exemplo, no estudo de D. Davidson, “Plato's Philosopher”, *Plato's Philebus*, N. Y., 1990 (traduzido em *Les paradoxes de la connais-*

É essa a posição aqui avançada, que nega à vertente *histórica* da Questão Socrática uma dimensão *filosófica*, referindo “Sócrates” e “socrático” à *personagem dos diálogos de Platão*⁶. Porém, esta decisão não cumpre finalidades meramente simplificadoras, enquadrando-se numa abordagem global da Questão Socrática e numa interpretação da filosofia platónica.

Quanto à Questão Socrática, são três as linhas da solução aqui proposta:

1) circunscrevendo ao enfoque temático e metodológico a interpretação dos diálogos, evitam-se confusões com o Sócrates

sance, vide infra n. 20, pp. 89-106) e na forma como aproveita a sucessão de estudos de Vlastos (e suas críticas, nos nºs 1, 2 e 3 dos *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 1983-85), além do “*Elenchus and Mathematics: a Turning-Point in Plato's Philosophical Development*” (*Socrates Ironist...*, pp. 107-131) para alimentar a sua própria versão das relações entre Sócrates e Platão. O que nela contesto é a fantasia dramática do casamento de Sócrates com uma alegada evolução ideológica de Platão, expressa em três princípios interpretativos: a autonomia do ético (em cujo âmbito restrito se inclui a obra elêntica), a avaliação da dialéctica elêntica em termos de Verdade e a atribuição a Sócrates da função de porta-voz de Platão. Contra estes, argumento: 1) a favor da subsunção do ético no todo ontognoseológico da filosofia platónica; 2) a dimensão purificadora da refutação (vide *Sph.* 230), associada à concepção hipotética do saber (*Phd.* 100 a, 101 d-e; *R.* VI 510 b ao final); 3) a integração do ελεγχος na hipótese, levada a cabo por Platão no *Ménon*.

6 Entre as diversas inconsequências resultantes do envolvimento do Sócrates histórico com o seu discípulo Platão avulta a incapacidade de delimitar o oral do escrito na composição dos diálogos.

É plausível que os debates neles reportados prolonguem ainda o tom dos confrontos verbais a que Platão terá assistido e em que decerto terá participado. Todavia, a ordem estrita do método elêntico, subordinada à unidade da investigação, expressa pela elevação dialéctica que caracteriza a sucessão das refutações, além da nitidez da conclusão atingida, mesmo negativa, deixam-se inteiramente associar às regras da composição escritural.

histórico (é esse o caso da maiêutica, por exemplo, apesar de haver indícios de que possa ter sido típica da prática de Sócrates⁷);

2) valorizando a abordagem literária dos diálogos, defende-se o projecto epistémico de Platão, expresso na unidade e coerência temática e metodológica, integradora da diversidade das investigações socráticas;

3) recusando aos diálogos a intenção de veicular doutrinas, retira-se a Sócrates função de porta-voz de Platão (negando sentido ao debate sobre a verdade e validade dos argumentos e doutrinas dos diálogos, fazendo pelo contrário sobressair a natureza ad hominem da argumentação).

Mas estas decisões só ganham pleno sentido no âmbito de uma interpretação unitária e antievolucionista da filosofia platónica (que conteste o princípio que faz assentar uma alegada evolução do pensamento de Platão no conhecimento da ordem pela qual foram compostos os diálogos e negue consequência às discussões sobre a sua cronologia⁸). Interpretação que tenta recupe-

7 Vide David Sider, "Did Socrates call himself a Midwife? The Evidence of the *Clouds*", in *The Philosophy of Socrates*, pp. 333-338. O autor encontra nas *Nuvens* de Aristóphanes referências evidentes à situação de parto, que o levam a admitir a possibilidade de ela constituir um traço do Sócrates histórico.

8 Com Schleiermacher, *Platons Werke* I-III, Berlin, 1804-1828, emerge o paradigma que concentra nos diálogos o estudo do pensamento de Platão. Dele derivam, com a constelação de problemas aqui referidos, as três interpretações dominantes dos estudos platónicos na actualidade: a unitária (que acentua a unidade essencial do platonismo), a evolucionista (que divide os diálogos em três períodos cronológicos, com conteúdos e objectivos distintos) e a analítica (que impõe reservas à transdialogicidade dos temas, optando pela abordagem separada de cada obra).

Recusando-se a discutir o assunto, a hegemonia do evolucionismo reconhece o valor das contribuições de P. Shorey, (*The Unity of Plato's Thought What Plato Said*, Chicago, 1903, 1933) e de H. Cherniss (em

rar a consensual divisão em períodos pela proposta de um agrupamento coincidente com esse, redefinido a partir de critérios temáticos e metodológicos, e aceita a designação de *socrático* para o estilo de reflexão desenvolvido no grupo dos diálogos elênticos (limitando, embora, a aplicação do termo à personagem responsável pela condução das investigações levadas a cabo nesses diálogos).

cuja extensa obra o unitarismo é indirectamente defendido), aproveitando a análise dos diálogos para a definição de uma interpretação global do pensamento platónico (vide E. N. Tigerstedt, *Interpreting Plato*, Uppsala, 1977). A tensão entre estas três linhas dá origem a jogos complexos, em que as exigências científicas se cruzam com as didácticas e a vanguarda da investigação platónica integra o espaço ocupado pela literatura de divulgação.

Por outro lado, é patente a circularidade no raciocínio dos que apoiam as suas interpretações na ordem de composição dos diálogos, justificando depois a postulação dessa ordem pela exigência de coerência das interpretações propostas.

A moda da estilometria, ou estudo estatístico do vocabulário platónico, embora tenha atingido o auge no primeiro quartel do séc. XX, recuperou um impulso efémero com a difusão da informática, como demonstram as obras de G. R. Ledger, *Re-Counting Plato. A Computer Analysis of Plato's Style*, Oxford, 1989, e L. Brandwood, *The Chronology of Plato's Dialogues*, Cambridge, 1990 (vide *A Word Index to Plato*, Leeds, 1976). O mais forte argumento contra esta técnica de análise dos textos reside na disparidade das conclusões propostas (vide H. Thesleff, *Studies in Platonic Chronology*, Helsinki, 1982).

É inegável que os diálogos devem ter sido compostos ao longo de toda uma vida de investigação. Todavia, a circunstância de não terem sido propriamente "publicados" (recebendo uma forma definida num momento preciso, como acontece depois do advento da Imprensa), além do modo como articulam elementos orais e escritos na sua composição, desaconselha a adopção de critérios estritamente evolucionistas para a sua interpretação. Por outro lado, é claro que o seu agrupamento a partir de critérios estilísticos e temáticos se acha isento de implicações cronológicas.

A dificuldade reside em reunir os diálogos elênticos e hipotéticos sob uma única e englobante defesa do saber, compatibilizando a inevitabilidade da aporia nos primeiros com a sua desapareição nos segundos.

2. A avaliação da filosofia platónica aqui proposta encara-a sinteticamente como a tentativa de definição da via de acesso a um saber, recuperado pela anamnese, do qual a teoria das Formas constitui o conteúdo, e no qual se incorpora um projecto global de educação dos cidadãos.

Toda a proposta contempla uma problematização da questão do saber, que na obra chamada *socrática* se apresenta com uma metodologia e uma temática próprias. São estas que abordarei de seguida, insistindo quase exclusivamente nos aspectos metodológicos, uma vez que a coalescência do tema da virtude no enfoque epistémico se deixa inteiramente avalizar pela aceitação da hipótese: “a virtude é saber” (*Men.* 87 c sqq.: vide *Prt.* 349 b sqq.).

É consensual considerar a metodologia das investigações socráticas como constituída pela combinação de três elementos: a pergunta “O que é?”, a refutação (ελεγχος) e a “indução” (επαγωγή). Tipicamente, à pergunta “O que é?” — a coragem, a piedade, a justiça, etc., a virtude — o interlocutor de Sócrates é obrigado, por se considerar “sabedor”, a responder com uma “definição” (λογος). Só esta resposta poderá justificar as suas pretensões epistémicas (“saber” implica ser capaz de “responder com um λογος” que “diga o que é”: *Phd.* 76 b, 78 d; vide *Men.* 71 b).

Considera-se a refutação como o processo pelo qual Sócrates extrai da definição apresentada — através de uma estra-

tégia que incorpora a dedução e a introdução de exemplos e de posições consensualmente aceites — uma outra proposição (αντιλογος), que, directa ou indirectamente, contradiz a inicialmente apresentada. Daqui resulta a aporia, que levará à repetição da pergunta até o respondente reconhecer a sua incapacidade para encontrar a resposta à questão que antes lhe parecera tão fácil⁹.

Como se poderá compreender a inevitabilidade deste insucesso pela parte de todos os respondentes?

Embora todos os diálogos elênticos o documentem, só o *Laques* (190 d–192 b), o *Êutifron* (5 d, 6 c–e) e em particular o *Ménon* (71–76) o deixam perceber com clareza. Sob uma ilusória simplicidade, a pergunta “O que é?” esconde uma série de pressupostos teoréticos envolvendo o saber e os “objectos” que o constituem. São estes que, acrescentados à exigência de irrefutabilidade, tornam a resposta impossível a quem não aceitar a realidade das Formas, especificamente daquelas a que a pergunta é relativa.

É, pois, a incauta anuência a este conjunto de pressupostos, decorrentes da natureza única da pergunta “O que é?”, apre-

⁹ Esta análise da metodologia elêntica, devida maioritariamente a R. Robinson (*Plato's Earlier Dialectic*, Oxford, 1953, pp. 1-70), é capital para a interpretação aqui apresentada. Por um lado, substancia a unidade metodológica das investigações socráticas (embora ignore o Sócrates histórico), por outro, supera decididamente o venerável lugar comum que descreve as refutações socráticas pelos procedimentos complementares da ironia e da maiêutica. É patente a exterioridade desta interpretação, afecta ao Sócrates histórico, que dissocia a metodologia do contexto epistémico que a explica, envolvendo na caracterização dramática e literária da personagem a análise da sua prática dialéctica. Adiante tornarei ao assunto.

sentado na forma das exigências a que deve obedecer uma boa resposta¹⁰, que determina a aporia. Subsequentemente é a aceitação das exigências de infalibilidade e irrefutabilidade do saber (*Grg.* 454 d; *Men.* 97 c–98 b; *R.* V 477 e) que anula as pretensões, de início expressas pelo respondente.

Todo este jogo é bem nítido no *Ménon*, diálogo em que o jovem aristocrata Tessaliota se vai revoltar contra a série de exigências com que Sócrates o constrange, impossibilitando-o de responder satisfatoriamente à pergunta “O que é a virtude?”. E fá-lo expondo primeiro um protesto, depois um paradoxo, que, a partir do que creio ser uma sobreinterpretação do texto¹¹, é mal-dosamente apodado de sofístico. Consentindo a pergunta apenas duas alternativas — saber ou não saber —, em qualquer dos casos (porque já se sabe, ou porque “de todo” se ignora a resposta), toda a aprendizagem se torna inviável.

É contra este argumento que Sócrates introduz a reformulação da noção de saber, que, para os defensores da interpretação evolucionista de Platão, anuncia o advento da teoria das Formas. Apelando para a afinidade, congenialidade (*συγγενεια*), da *ψυχη* com toda a natureza (*Men.* 81 c–d), o filósofo argumenta a favor da teoria segundo a qual a alma tudo sabe, tendo sido forçada a esquecer, depois de ter sido encarcerada num corpo (*Phdr.* 245 c–257 a). Resulta daí que “aprender não é mais que

¹⁰ Geralmente designados como as exigências de unidade (é uma a entidade definida) e de unicidade (é único o *λογος* que cabalmente a define) da resposta.

¹¹ O paradoxo não terá de ser um conhecido *topos* sofístico, podendo simplesmente resultar da eleática noção da alternativa entre dois únicos termos: ser e não-ser, saber e não-saber. As alegações de Sócrates em 80 e2 e 81 d6 são expressas num tom suficientemente irónico para não terem de ser entendidas categoricamente.

recordar” (*Men.* 81 c–d; *Phd.* 72 e), na fórmula que condensa bem a conhecida teoria da reminiscência. Segundo essa teoria, a salvação da alma só é possível mediante a recuperação do saber possuído antes da encarnação no corpo.

A esta revalorização da relação entre o homem e o saber (a ignorância humana resulta do esquecimento; este, porém, é consequência do enfraquecimento do vínculo profundo que une a alma ao bem, através do saber) são acrescentadas duas precisões. Primeiro, pelo diálogo com um rapaz inculto, Sócrates demonstra a *Ménon* o valor heurístico da aporia (só reconhecendo que não sabe pode alguém vir a ser desperto para o saber). Depois, a exemplificação do método hipotético mostra como podem, na alma do ignorante, nascer opiniões verdadeiras, despertadas pelo interrogatório, através da incorporação de uma proposição reconhecida como verdadeira, ou de fácil verificação¹²: a hipótese.

Em suma, a conjunção dos três princípios dialécticos demonstra como pode um ignorante aprender e chegar a saber aquilo mesmo que ignora.

A enorme importância destas inovações reside na exposição do carácter heurístico e pedagógico da aporia, precisando o tríplice valor daquilo que designo como “o princípio da concordância”. Para investigar com Sócrates, o respondente terá de reconhecer a solidariedade do que diz com o que pensa (o que o obriga a responder sempre com sinceridade, mesmo quando percebe que vai ser refutado: *Grg.* 476 a, 482 b). Ora é a consequente quebra

¹² No caso, a resolução do problema da construção de um quadrado de área dupla de um outro, que se mostra ser conseguida a partir da diagonal do quadrado dado. Paralelamente, a hipótese proposta a *Ménon* que, respondendo à pergunta “O que é a virtude?”, abre para o redimensionamento da pergunta inicial (A virtude, nasce-se com ela, aprende-se, ou adquire-se pelo exercício?), é a de que “a virtude é saber”.

dessa solidariedade, resultante do acatamento da refutação (concordância com o opositor), que conduz à anulação das suas pretensões epistêmicas (reconhecimento da ignorância)¹³.

O recurso meramente negativo a esta estratégia caracteriza a metodologia elênctica, cuja finalidade é mostrar a insuficiência de todas as posições independentes da aceitação da hipótese das Formas. Pelo contrário, o aproveitamento construtivo da concordância e da discordância, como forma de agregação dos λογος numa estrutura proposicional, relacionada por implicação, ou consistência, caracteriza a exposição da metodologia hipotética (*Phd.* 100 a, 101 d–e)¹⁴. Esta constituição e resolução do pro-

13 É precisamente porque, no *Eutidemo* os dois irmãos de Quíros rejeitam esta tríplice expressão do princípio da concordância que, em 284 a, 285 e sqq., concluem ser impossível dizer falsidades e cair em contradição, com a consequência de recusarem a refutação e o efeito purificador dela resultante.

A associação da anamnese à prática do ελεγχος — apesar de consentida pelo *Ménon*, não é geralmente considerada pelos comentadores. A interpretação aqui apresentada valida-a com recurso a três argumentos: 1) a suposição de um fundo de coerência na alma do interlocutor, única justificação da inevitabilidade da aporia; 2) a explicação do alcance epistémico da pergunta “O que é?” pela presença deste fundo, que implica a brutal alternativa entre saber e não-saber; 3) a referência implícita às Formas, legitimadora da exigência de irrefutabilidade do saber, expressa na sua perfeição formal e material.

Encarada como pressuposto de todo o saber, a associação da anamnese à teoria das Formas é a marca distintiva do platonismo, a única garantia da vocação do saber para o ser, que todas as filosofias ecoam (através de uma tão vaga quanto indispensável *intuição*), ou em vão rejeitam (para Aristóteles, vide M. J. Figueiredo, “Aristóteles e a teoria da reminiscência”, *Philosophica* 2, 1993, pp. 43-52).

14 É esta explicação das duas metodologias pelo princípio da coerência que inova em relação à interpretação tradicional, prescindindo do traço evolutivo. De acordo com a leitura proposta, a oposição da ordem elênctica à

blema do saber é completada pela expansão do método hipotético numa disciplina autónoma — a dialéctica —, coroando todo um sistema de saber e uma concepção global de educação (*R.* V 476 a até ao final; VI 505 a–VII 535 a). Finalmente, será ainda a aceitação do mito sobre as origens e destino da humanidade, referido na passagem citada do *Fedro*, que fornecerá o suporte metafísico a esta concepção, determinando toda a vida do filósofo pelo amor da sabedoria. Consegue-se assim a associação da prática do método hipotético ao exercício da anamnese, na defesa da teoria das Formas (aceitação da realidade das Formas e da teoria da participação: *Phd.* 100 a–105 c). Um e outra obedecem à defesa do teleologismo, expressa pela subordinação quer do método de investigação, quer globalmente da concepção de saber à Forma do bem (*Phdo.* 97 c–99 c; *R.* VI 505 a–VII 535 a).

A agregação destes três enfoques da metodologia socrática (aqui fundida na concepção platónica de saber) exhibe a unidade das suas vertentes epistemológica, ética e sapiencial, contribuindo para conferir ao Mestre Ateniense a dignidade de criador da Filosofia e fazer de Sócrates o paradigma do filósofo¹⁵.

hipotética é de natureza literária e estilística, não exigindo a descoberta da hipótese das Formas e da teoria da participação. De resto, a circunstância de os diálogos abandonarem a exemplificação da prática dialéctica para se entregarem à exposição dos seus pressupostos metodológicos, *em si*, não implica uma evolução doutrinal. Limita-se a fornecer prova da execução de um programa coerente.

Quanto a hesitação entre implicação e consistência, K. M. Sayre, *Plato's Analytic Method* Chicago, 1969, pp. 3-56, mostra-se indeciso entre as duas formas de agregação das proposições.

15 A integração de propostas desenvolvidas em diferentes diálogos numa única metodologia e concepção de saber concretiza o desígnio de uma interpretação unitária. A sua legitimidade assenta na dignidade *filosófica* dos textos platónicos, através da tensão entre os propósitos científico, de estudo analítico dos diálogos, e didáctico, de exposição sintética da filo-

3. O percurso por esta condensação da metodologia socrático-platónica permite-me a gradual aproximação do tópico anunciado pelo título desta comunicação. Será, todavia, indispensável o esboço de um juízo global sobre o sentido da concepção de saber. O que é então o saber, segundo a concepção socrático-platónica?

sofia do seu autor. É por isso que toda a interpretação do pensamento de Platão obriga não apenas ao conhecimento da sua obra, mas ao contacto com a tradição interpretativa que se tem continuamente dedicado ao seu estudo.

É ela que, a propósito do *Ménon*, levanta uma dificuldade que tem suscitado da parte dos comentadores diversas observações (vide M. Burnyeat, "Socrates and the jury: Paradoxes in Plato's Distinction between Knowledge and True Belief" *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supp. vol. LIV, 1980, pp. 173-191; traduzido em *Les paradoxes...* pp. 237-256). A reformulação da relação entre ensino e aprendizagem, levada a cabo na conversa com o escravo, consente uma indistinção entre saber e opinião verdadeira, só corrigida no final do diálogo. Voltando à pergunta "O que é a virtude?", através do exemplo do "caminho para Larissa" (97 a), Sócrates chega a três conclusões: 1. a opinião verdadeira pode, sem saber, guiar a acção (97 a-b); 2. na prática, tanto a o. v. quanto o saber conduzem ao sucesso (97 c, 98 b); 3. distinguem-se, porém, na medida em que o saber é um encadeamento de reminiscências produzido pelo raciocínio (97 d-98 a).

Este exemplo do "caminho para Larissa" (tal como o do júri: *Tht* 201 a-c) gerou controvérsia entre os comentadores e levou à distinção entre "conhecimento" e "compreensão" (como traduções de *επιστημη*), "conhecimento proposicional" e "por contacto directo" (*acquaintance*), levantando à possibilidade de Platão reconduzir à intuição (sensível ou inteligível) todo o saber, dessa maneira tornado incomunicável. Estas dificuldades resolvem-se se ambos os exemplos forem encarados como meras analogias, visando defender que o saber só surge na alma através de um processo interior, tão infalível como a sensação (*Tht.* 160 c-d, conclusão reformulada em 184-186 vide R. Rorty, "Inconigibility as The Mark of The Mental", *Vph* LXVII, 1970, pp. 399-424).

O saber — no grego platónico, *επιστημη* — é uma noção multifacetada e pluridimensional, que nos diálogos colhe da tradição múltiplas influências, e exprime de diversas maneiras a polissemia do termo e da família lexical a ele associada.

O saber é antes de mais condição de toda a investigação. Só por ser manifesta e indiscutível uma exigência de saber é que alguma investigação é possível. Pois, se não houvesse um saber arqueológico e anamnésico, eleaticamente fundido com o ser (e nunca um ser "objecto" do saber¹⁶ das Formas), nada haveria para conhecer. Daí resultaria que o único saber seria o de que nenhum saber é possível (posição identificada no *Fédon* 89d-90c com a prática dos misólogos, e no *Eutidemo* expressa pela erística dos dois irmãos de Quios). Mas então, se pelo contrário só do ser puder haver saber autêntico, a irrefutabilidade terá de ser a sua marca distintiva. É na decisão (*αρσις*, no sentido utilizado por Parménides em B8.15) entre estas duas alternativas que entronca a ulterior exigência do saber: a equação da identidade *formal* do saber com a identidade *mateiral* do ser, expressa na perfeição, imutabilidade e eternidade das Formas, hipostasiada na sumidade ultraontológica e ultraepistémica do bem, que está para lá do ser e do saber (*R.* VI 508 e-509 b). Só porque há um saber e um ser perfeitos é que é de todo possível conhecer (*Cra.* 440 a-d) Mas então, o único conhecimento consistirá nesse movimento pelo qual ser e saber mutuamente se enlaçam.

¹⁶ O termo "objecto" não existe no grego platónico. Sempre que o encontramos nos diálogos invariavelmente corresponde a um qualquer artigo, ou pronome, neutros, e é, pura e simplesmente, introduzido no texto por decisão do tradutor. Será, porém, oportuno notar que a dualidade sujeito-objecto, sobre a qual está edificada a nossa concepção de conhecimento, é produto de uma revolução realizada no conjunto dos diálogos platónicos, à qual Aristóteles acrescentará relevantes refinamentos.

O saber é, portanto, condição, instrumento (através da pretensão do respondente a que corresponde o *λογος* socrático, que denega todo o valor ao saber humano: *Ap.* 23 a-b) e finalidade a atingir por toda a investigação.

A circunstância de se chegar, ou não, à sua posse, no termo da investigação, no final de toda uma vida de incessante busca, determinada pelo amor, o próprio modo como a globalidade infalível do saber pode vir a manifestar-se na alma — lenta e penosamente, através do processo de pergunta e resposta, ou subitamente, por uma brilhante explosão (*Ep.* VII 344 b) — é afinal irrelevante, e constitui uma constelação de questões para as quais nunca haverá resposta definitiva. Pelo menos, enquanto a humanidade não chegar à posse efectiva da totalidade do saber.

Certo é que, com Platão, ou com o Sócrates platónico — como se quiser —, a entrega ao saber — a que se chama Filosofia — passa a constituir a finalidade única de qualquer vida “... digna de ser vivida por um homem...” (*Ap.* 38 a). Dessa busca, expressa por ininterruptas conversas, nas casas e nas ruas de Atenas, uma única vez no campo, derivará pelo menos algum do ensino desenvolvido no seio da Academia platónica¹⁷. Aí

17 Se é aceitável a interpretação, comumente difundida (vide G. Ryle, *Plato's Progress*, Cambridge, 1966) de que as críticas de Isócrates às outras escolas de Filosofia, da Atenas do séc. IV, visam Platão, é ao “old man eloquent” que devemos o conhecimento directo do currículo de estudos da Academia platónica.

As suas informações não são sempre coincidentes e quase nunca aprovadoras (circunstância susceptível de reforçar a sua fidedignidade). Menciona a erística, ou dialéctica, a geometria e astronomia na *Antidosis* 258-269, exclui do lote a erística no *Bustiris* XXIII (embora a data desta oração - 390-385 - mal toque a da fundação da Academia) e no *Panathenaios* XXVI-XXVIII, refere-se condenatoriamente às doutrinas dos pensadores da tradição na *Antidosis* 268-269. Se a sua *Helena* puder

encontraríamos os debates sobre a ordem política, a natureza do saber, o método que a ele promove o acesso e até o ajuste de contas da teoria das Formas com a reflexão cosmológica tradicional, que os diálogos críticos documentam. Dela derivará também a investigação sistemática, levada a cabo no Liceu Aristotélico, condensada em obras que estendem e demarcam as áreas conhecidas do saber e as disciplinas que as organizam.

Dela derivam ainda a tradição, de dois milénios e meio, da disciplina que em si integralmente concentra a dinâmica do perguntar, bem como a própria tradição em que se inscreve todo o multimodo e compartimentado edifício do saber actual.

4. A integração das investigações elênticas na concepção de saber socrático-platónica conduz-nos a duas questões: como poderemos avaliar esta estrutura, em contraste com a noção actual de conhecimento?; quais as consequências pedagógicas e didácticas desta avaliação?

A nota mais saliente é a que resulta da sobrevalorização dos aspectos teóricos, implícitos nos pressupostos da metodologia socrática. A sua mais relevante consequência é o desprezo pela experiência prática, pela aparência, colhida pela via da sensibilidade, e, como corolário, o desinteresse pelas investigações

ser entendida como um encómio de Górgias, escondendo um ataque ao *Górgias*, de Platão, castiga aí o estudo da erística e o interesse pelas doutrinas dos pensadores antigos.

Não havendo contradição de fundo entre os dados destes textos, que poderão distar umas quatro décadas uns dos outros, não será excessivo pensar que todas estas matérias terão sido professadas na Academia. Tal conclusão é importante na medida em que, por um lado, sugere uma evolução do currículo da Academia, incluindo disciplinas que hoje desassociamos de um ensino filosófico, e, por outro, mantém silêncio acerca das chamadas “doutrinas não-escritas”.

naturalistas, por tudo aquilo que hoje afectamos à esfera da observação do real e incluimos no saber científico. Em suma, numa atitude assente na radical dissociação da crença e do saber, este último considerado como o modelo a que deve obedecer o único genuíno conhecimento, é feita a defesa de um saber irrefutável, que despreza a procura do novo, pela razão de todo o saber consistir na reminiscência: *recuperação do antigo*.

A especificidade do saber socrático-platónico reside, de resto, na determinação de toda esta concepção pela anamnese. O saber é totalmente alheio a uma categorização nos pólos opostos de um sujeito e de um objecto. Ou seja, não reside na descoberta de alguma exterioridade, nem se pode constituir num corpo objectivo, reportório de opiniões, depósito de informação, ou elenco de questões disciplinares. Exprime a entidade individual, reflecte-lhe os contornos anímicos, como sede do eu, instância determinante do comportamento e fragmento da memória colectiva, da própria essência da vida, da alma do cosmos.

Alheio a toda a subjectividade e objectividade, este saber é completamente indiferente à *verdade*, entendida aqui como propriedade de certas proposições, ou sinal distintivo das concepções por elas expressadas¹⁸. Objectiva-se, quando muito, no contexto dialéctico de todas as investigações, nos recorrentes confrontos entre os amantes do saber, e fica patente no registo *hipotético* (*R.* VI 511 a sqq.), característico de toda a prática do dialéctico.

18 A definição de verdade, como *qualidade* de certas proposições, a que Platão chega no *Sofista* 263 b, só pode ser entendida no contexto próximo da resolução do problema da *falsidade*, ou no outro, remoto, da definição do sofista. As consequências desta descoberta são imensas, sobretudo na obra de Aristóteles, mas não podem de alguma maneira afectar a integridade do saber socrático.

É, em última análise, idealmente susceptível de se deixar circunscrever na unidade autoreferencial de uma estrutura axiomática *à priori* semelhante à dos *Elementos* de Euclides: realização de um programa epistémico *construtivo*, afim àquele que é aflorado no *Crátilo* 424 c-425 a, ou no *Teeteto* 201 d-206 b. Mas nunca poderá captar a diversidade de um real marcado pelo devir e explorável pelo exercício *conjunto* da sensibilidade e da razão, embora não renuncie à sua compreensão, através da tentativa de salvação das aparências, como mostra o *Timeu*¹⁹.

5. Do acima exposto decorre a inadequação da maiêutica socrática para o aprofundamento de qualquer concepção de saber, objectivada num corpo de informação, validável experimentalmente. Será também por demais patente a impossibilidade de a transpor para os limites da actual concepção de conhecimento. Evidente deverá do mesmo modo ser a impossibilidade de utilizar o método de pergunta e resposta no ensino e transmissão de qualquer saber objectivamente constituído, para mais, parcelado em áreas disciplinares.

A observação e o respeito pelos pressupostos epistémicos do método, acima enunciados, consentirá a sua utilização, sobretudo, como exemplificação de si mesmo, como concretização de um paradigma investigativo, semelhante a nenhum outro que o Ocidente tenha conhecido.

Poderá, portanto, servir para despertar e estimular o gosto pela prática da dialéctica, e ser usado como referência para o

19 O tema é admiravelmente tratado por G.E.R. Lloyd, "Saving the Appearances", "Plato on Mathematics and Nature, myth and Science", *Methods and Problems in Greek Science*, Cambridge, 1991, pp. 248-277, 333-351.

estudo de certas formas de argumentação. Não deverá, porém, deixar de se ter em conta a sua inadequação em todas as situações didácticas, em que haja lugar para a fixação e tratamento de informação objectiva.

6. Para terminar este ponto, gostaria de considerar algumas situações concretas, susceptíveis de servirem de teste à aplicação do método socrático. Começo naturalmente pela pergunta “O que é?”. Suponhamos que à pergunta da professor — “O que é uma lei?” — um aluno responde — “Uma relação entre fenómenos”.

À partida, todo o conjunto de pressupostos que garantem à resposta um alcance epistémico não pode ser incorporado na tentativa de refutação, para a qual nem haverá sentido, pela simples razão de não se poder conceder hoje à noção de “Forma” a função que Platão lhe conferia. E nem será necessário debruçarmo-nos sobre a validade actual de uma estrutura como a teoria das Formas, embora o mesmo critério se não aplique à anamnese²⁰.

²⁰ Pondo de parte o fundo místico e a relação profunda com concepções culturais gregas, o modelo que reconfigura todo o conhecimento em autoconhecimento (mas não conhecimento do sujeito: vide K. Popper, “Epistemology without a Knowing Subject”, “On the Theory of the Objective Mind”, *Objective Knowledge*, Oxford, 1972, pp. 106-190) pode ainda hoje fornecer uma boa explicação para o modo como o saber integra novos conhecimentos (infra n. 24): vide J. Fodor, *The Language of Thought*, N.Y., 1975; e ainda R. Boyd, “Metaphor and Theory Change: What is ‘Metaphor’ a Metaphor for”, Z. Pylyshyn, “Metaphorical Imprecision and the ‘Top-Down’, Research Strategy”, H. G. Petrie, “Metaphor and Learning”, in *Metaphor and Thought* A. Ortony (ed), Cambridge, 1979, pp. 356-408, 420-437, 438-461, respectivamente. Nestes ensaios ressalta a importância do *Ménon* para o estudo da concepção platónica de saber e a actualidade da teoria da anamnese. Circunscrita ao contexto cultural grego, a mesma finalidade anima a quarta parte da antologia *Les Paradoxes de la connaissance*, M. Canto-Sperber (org.), Paris, 1989, pp. 319-358.

Todavia, a qualidade da resposta poderá — como, de facto aqui acontece — dispensar a enunciação das condições mediante as quais esta pode ser considerada portadora de saber.

Surge então um obstáculo adicional. O professor não pode seriamente adoptar a denegação socrática do valor do saber humano. O paradoxo, em virtude do qual a busca do saber poderá ser promovida apenas por aqueles que se consideram ignorantes, não vale, à luz da nossa concepção de conhecimento. Tal possibilidade só por manifesto artifício lhe deverá ser concedida. E logo aí a integridade do método, bem como o seu valor pedagógico e alcance epistémico, caem por terra.

Suponhamos, porém, que o interrogatório assume a forma habitual do questionamento numa sala de aula, em que o professor só faz as perguntas para as quais conhece a resposta. Nesse caso, todo o sentido da investigação em conjunto desaparece. O professor torna-se, de facto, no ironista que a caracterização tradicional do método socrático contemplava²¹.

²¹ A passagem canónica para a alegação de ironia, em que Sócrates é acusado de dissimular o seu saber debaixo de uma ignorância estratégica, com a única finalidade de humilhar os seus opositores é, na boca de Trasímaco, R. I 337 a. Aristóteles *E.N.* IV13, 1127 b22-26 e Teofrasto *Caract.* I documentam já uma imagem fixada pela tradição. De resto, são inúmeros os trechos dos diálogos em que Sócrates claramente ironiza, por vezes manifestando flagrante insinceridade. O teor da acusação, contudo, não atinge a denegação do valor do saber humano, capital para a interpretação da metodologia socrática aqui desenvolvida. Refere apenas a razão invocada por Sócrates para não se deixar conduzir à posição de respondente num debate: a de não ser portador de saber. Tal atitude é inteiramente coerente com a intenção maiêutica de fazer nascer o saber nos outros, *por ele próprio se achar estéril* (*Tht.* 149 a-151 e: este diálogo “tardio” é o único onde o termo e a sua família aparecem; o facto, com a recuperação da posição central no *Filebo*, anula o argumento dos que exploram a desapareição de Sócrates nos últimos diálogos: por exemplo, W. J. Prior, *Op.Cit.* p. 48).

Que lugar achará então para a maiêutica, pressionado, como está, por um programa extenso, e confrontado com toda uma turma constituída por “alunos” e não por um grupo de jovens filósofos de eleição?

Parece-me oportuno insistir neste ponto. É que, embora a maiêutica seja animada de um propósito construtivo, todo o sentido lhe advém da denegação do saber. Sócrates não pode esconder o seu saber por detrás de uma atitude irónica, com a única intenção de abater, como moralista, como céptico, ou como um vulgar erístico, as pretensões dos seus interlocutores (vide supra n. 9 e todo o sentido da reflexão final do *Eutidemo* 303 d, 304 c até ao fim; vide *Chr.* 166 b-e).

Toda a coerência da interpretação que tenho vindo a expor desaparecerá, se não tomar a exigência epistémica no seu sentido mais forte. Negar a autenticidade da denegação do valor do saber humano quebrará a solidariedade que une as versões elêntica e hipotética do método de pergunta e resposta, bem como a sua integração no projecto da dialéctica. A única alternativa a esta posição far-nos-ia recair na cadeia de dificuldades que tenho vindo a afastar. Seria necessário postular uma cronologia dos diálogos, na qual se apoiaria uma interpretação evolutiva do pensamento de Platão, com dois períodos arbitrariamente distintos²²,

²² Pensando em Kant, cuja interpretação terá servido de modelo a esta abordagem de Platão, é notável a ausência de um critério, interno e externo, em que se apoie a leitura evolucionista. Se no Mestre da Academia houvesse sinal de um processo de descoberta, como a Carta a Marcus Herz, de 1772, ou a referência a Hume, nos *Prolegómenos*, então a primeira condição para uma leitura evolutiva estaria preenchida. Na sua falta, porém, que sentido haverá em periodizar obras, de cuja data de publicação só temos uma vaga noção, para mais, em circunstâncias que não respeitam exigências mínimas de fixação do texto?

para explicar a influência de um Sócrates histórico, de cujas pretensões doutrinais tudo ignoramos, a não ser, paradoxalmente, a sua reiterada negação do valor destas. E depois, como seria possível distinguir o mestre do discípulo?

Mas voltemos ao Sócrates no Secundário. Admitamos que todas estas objecções podem ser contornadas. Será lícito ao professor ensaiar uma refutação, por exemplo, explorando o sentido jurídico de “lei”, que não se integra na definição apresentada? É claro que não. Achando-se perante duas correctas acepções do termo, uma com um sentido científico, outra com um alcance restrito ao direito, deverá renunciar a integrá-las num único princípio epistémico, sob pena de distorcer a concepção de cultura e de saber que norteia o seu ensino, e reconhecer a justeza da definição apresentada.

Examinemos um outro exemplo mais próximo do texto platónico, relacionado com a geometria.

O aprofundamento do “diálogo com o escravo”, do *Ménon*, põe-nos perante uma lição sem paralelo nos dias de hoje. Em primeiro lugar é necessário notar que o exercício sobre a validade da reminiscência, que o diálogo supostamente demonstra, decorre a dois níveis. Para o escravo constitui uma lição de geometria, em que o filósofo, sem nada lhe ensinar, o leva a extrair uma série de conclusões acertadas. Mas, para nós, é isso que acontece?

É evidente que, no sentido que conferimos à noção, Sócrates “ensina” uma porção de coisas ao escravo. Só que, para ele próprio isso não é ensino nenhum: é mero fornecimento de informações que o escravo deverá registar. O “ensino”, ou a sua ausência, residem no facto de uma criança sem educação ter sido posta em condições de apreender uma série de noções, sobre as quais pôde realizar um conjunto de operações, tendo, por fim, sido capaz de

reconhecer, primeiro, a sua incapacidade para encontrar uma resposta certa, e depois, de reconhecer, por si só, a correcção da solução apontada pela “hipótese” desenhada por Sócrates.

Para Ménon, porém, que, como Sócrates, conhece a resposta para o problema proposto, o diálogo visa “demonstrar” nada menos do que três teses distintas: 1) o valor heurístico da aporia; 2) a validade do método hipotético (como forma de passar do não-saber ao saber); 3) globalmente, a teoria da anamnese.

Ora, que situações encontra hoje um professor na aula, em que esta multiplicidade de planos pedagógicos e didácticos se possa conjugar numa única acção docente?

Mas há mais. Imaginemos o caso de um professor que pretenda demonstrar, com o auxílio do método socrático, a validade de uma proposição como, por exemplo, “os homens são iguais em direitos”?

Duas alternativas se põem. Ou a proposição é oferecida, como consensual, e é prontamente aceite ou rejeitada, como frequentemente acontece nos diálogos. Ou é submetida ao teste da refutação. E, nesse caso, nos estritos limites da metodologia socrática e da teoria das Formas, a refutação é impossível, por ser destituída de alcance epistémico, pela simples razão de não poder referir-se às “entidades” que a alma terá contemplado na “planície da verdade” (*Phdr.* 247 d-e). De resto, o que é refutado não é a afirmação, mas a solidariedade na alma do interlocutor, entre a sua proposição, como saber, e o acatamento da refutação.

Se tivermos em conta que todo o processo educativo consiste para Platão numa “deslocação” da alma, do erro para a verdade (*R.* VIII 518 b-519 c), sem que o saber possa de alguma maneira ser “introduzido na alma”, vindo de fora, compreendemos que a própria essência da função realizada pela nossa

Escola Média é, para o Mestre Atenienense, alvo de anátema²³. Na realidade, *não entrando em linha de conta com as diferenças culturais que nos separam da Grécia do séc. V*, é indiscutível

23 É oportuna uma ressalva na interpretação do diálogo com o escravo. O movimento pelo qual o rapaz é levado a levantar os olhos da aparência sensível para o quadrado inteligível, *compreendendo que a solução é válida para todos os quadrados*, adequa-se à concepção de educação referida. Todavia (vide B. Shanon, “Le Ménon une conception de psychologie cognitive”, in *Les Paradoxes de la connaissance* pp. 335-360), só o consegue porque Sócrates lhe transmite informações (só não o ensinando na medida em que o rapaz atinge *por si* as conclusões correctas: vide J. T. Santos, ‘Virtude e Saber, no Ménon’, in Platão, *Ménon* Lisboa, 1992, pp. 33-37). Esta reformulação do sentido de “ensino” obriga-nos a aprofundar a concepção de saber aqui proposta, que se reflecte na falsa linearidade do processo de “aprendizagem” do escravo. Deixando, a um primeiro nível, as definições e constatações, a aporia abre para um segundo nível, em que a confrontação dos dados com a resposta avançada o conduz *pela primeira vez* à consciência global do problema. A subsequente reformulação e o insucesso a que esta conduz fazem-no por fim reconhecer a sua ignorância, que supostamente “reforçará” a compreensão da correcção da hipótese apontada por Sócrates (84 b-d).

No primeiro nível o escravo absorve dados elementares e efectua operações a partir deles (aprender 1). No segundo projecta-os sobre o próprio problema, confrontando-se com um metaproblema, nascido da compreensão do erro da sua solução para o problema. A junção dos níveis é atingida com a resolução simultânea de ambos os problemas (aprender 2), com o auxílio da hipótese apontada por Sócrates (não há terceiro nível! Vide G. Bateson, ‘The Logical Categories of Learning and Communication’, *Steps to an Ecology of Mind*, S. Francisco, 1972, pp. 279-308, esp. 301-306). Ou seja, aprender é aprender 3.

A novidade da teoria de educação aqui apresentada reside na desqualificação de toda a prática docente que se caracterize pelo fornecimento de informação *exterior* ao discente. Todavia, ao identificar a exigência de *interioridade* do saber com a mera defesa da reminiscência, a interpretação tradicional do platonismo redu-la a pouco mais do que um mito venerável. Não me parece correcta essa avaliação.

que sofistas como Gorgias, Hípias, ou Pródico, estão muito mais próximos da nossa concepção actual de professor do que o celebrado e incensado Sócrates.

E esta é uma conclusão que não pode deixar de nos fazer pensar, tão profundas são as consequências que acarreta para o ensino da Filosofia e para a própria concepção de ensino que enforma o currículo de estudos na Escola Média.

7. O caminho até agora traçado responde com uma negativa categórica à pergunta sobre o sentido didáctico de uma utilização não-ilustrativa da maiêutica socrático-platónica. Que dizer então do diálogo platónico? Creio não ser difícil entrever no exposto dados conducentes a uma resposta situada nos antípodas da anterior.

Antes de mais cumpre salientar a função didáctica do diálogo, captando a instância inaugural da reflexão, a um tempo prática oral e exercício da escrita, meio em que a Filosofia inscreve a mensagem do filosofar. Anterior à própria intenção de fixação do saber num corpo objectivo de informação o diálogo platónico é o lugar em que o saber objectivamente radica, como investigação e projecto teórico e político, apoiados num conteúdo sistemático: a teoria das Formas.

Nesse sentido, o diálogo platónico não aponta para a definição do sistema das verdades, assumindo-se, ao invés, como lugar da incessante procura, documento de uma prática oral,

Na realidade, a teoria da reminiscência propõe um paradigma epistemológico pregnante e autónomo, constituindo o conhecimento a partir do autoconhecimento (vide supra n. 20). A uma concepção *bidimensional* da aprendizagem Platão opõe outra, *tridimensional* que incide na natureza hierárquica das estruturas epistémicas. É a confrontação com o metaproblema que leva o escravo a tomar consciência da dificuldade do problema e da universalidade da solução atingida.

porém, paradigma e prova de coerência da intenção escritural que perenemente a actualiza. Institui-se como o próprio meio da criação filosófica. Mas só cumpre esse intento na medida em que aceita, sustenta e submete a crítica toda a pretensão ao saber. Não se justifica, ou constitui, como procura de fundamento, mas como permanente abertura do saber para o seu autoquestionamento, num exercício de que a dialéctica nunca pode ser separada²⁴. Nesta perspectiva, e de um modo infinitamente menos ambicioso, delimita também o lugar dos temas e dos problemas em que a vida das culturas se confronta, das disputas e dos argumentos que os condensam.

Tudo isto só se pode ensinar através do diálogo. E os exemplos são tantos que é melhor deixar a escolha à consideração daqueles a quem cabe a tarefa de preservar a tradição cultural e reanimar o espírito da intervenção filosófica. Melhor do que ninguém, cada um saberá nele encontrar a questão candente, seguindo a ordem imposta pela argumentação e velando pela sua transposição para o mundo actual. Saberá contrastar o acumen pontual da oralidade com a coerência global da investigação e do projecto de aquisição do saber. Saberá ainda definir os debates, iluminar pressupostos, esboçar convergências, apontar conclusões, numa palavra ascender do diálogo à vida, para depois retornar ao universo da palavra, no jogo permanente entre oralidade e escrita, entre poeta²⁵ e ouvinte, ou leitor, entre emissor, transmissor e receptor da tradição em que circula o saber.

24 Vide Charles L. Griswold, Jr., "Plato's Metaphilosophy, Why Plato Wrote Dialogues" e J. Mittelstrass, "On, Socratic Dialogue", in *Platonic Writings, Platonic Readings*, respectivamente pp. 143-167 e 126-142.

25 Revertendo aos sentidos de ποιητής, "fazedor", "autor", "criador", iluminadora da associação entre poeta e filósofo, autocrítica de Platão no *Phdr*, 278 d-e.

Por último, há que não esquecer a dignidade única do diálogo platónico, obra perpetuamente aberta ao jogo das referências que em si encerra e por si propõe, solo das perguntas para que haverá sempre outras respostas, diálogo e metadiálogo, porque composto a partir de perguntas cujas respostas o seu autor não quis dar-nos, talvez por pensar ser nosso dever entrevê-las, talvez apenas por julgar supérfluo fazê-lo, por sobrar sempre e sempre o restante — com que se fecha o *Filebo* —, o inesgotável restante da vida...

Retratação

A interpretação da filosofia platónica atrás desenvolvida, apesar de todos os aspectos polémicos que lhe limitam o alcance, poderá apontar a solução para uma série de questões que, particularmente nestes últimos dois séculos, têm prendido a atenção dos estudiosos da Filosofia Antiga. Responde ao tema proposto por este Encontro de Didáctica da Filosofia com a sub-sunção do socrático no platónico, justificada pela identificação do programa filosófico de Platão com a composição da obra literária que o suporta. Inscreve-se ainda num projecto de reavaliação global da intenção epistémica, em que os lugares da oralidade nos diálogos serão sistematicamente revisitados.

Todavia, concluída a exposição histórico-filosófica, uma suspeita me assalta: não haverá algo de intrinsecamente *filosófico*, que a redução da reflexão a um percurso textual tenha deixado de fora? Não terá o rigor da análise inadvertidamente apagado algum traço que a dimensão mítica da figura de Sócrates teime em tornar actual?

Um momento foi bastante para volver em certeza a dúvida inicial. E, se a pergunta, se o retorno obsessivo da interrogação socrática, abrisse não para um programa epistémico coerente, menos ainda para uma qualquer defesa irracionalista, ou ultraracionalista, da ignorância, mas para a própria natureza do saber? Não tanto para a reflexão sobre o saber, para um *metasaber*, mas para algo tão pedestre quanto a mera constatação de não ser possível saber todas as coisas, nem sequer *tudo* sobre uma única coisa?

No fundo, trata-se da mesma questão. Todavia, a delicadeza desta sua versão minimalista reside na dificuldade de a encarar sem se estar constantemente a cair na outra, hiperbólica e maximalista, a que os tratados de Filosofia conferem tanta atenção.

Qualquer homem sensato reconhece limites ao seu saber. Se a consciência desses limites o leva a questionar o próprio saber, comporta-se como um filósofo. Abre-se-lhe depois uma panóplia de alternativas, de acordo com as posições a que o questionamento o leva. Alternativas que em vinte e cinco séculos de tradição não deixaram de concitar a atenção dos outros filósofos. E, no entanto, todas radicam na única que, ao fundá-las, delas sempre se distingue: a do eterno Sócrates, histórico ou literário, no plano da lenda, pouco importa.

E essa distinção consiste afinal no modo como é constituído o problema do saber, centrado não no saber em si, mas no homem que o tem e não tem. Pois, tendo-o, não o tem, por não poder tê-lo todo. E, não o tendo, se engana, por julgar que o tem.

E assim, não sendo saber o que tem, é ignorância. Ignorância que o limita muito mais que o mero não-saber. Porque o não-saber pode sempre ser recuperado pelo saber.

Enquanto a ignorância exclui essa possibilidade. Pois, ao ter-se por saber, em si mesma se encerra, sem nunca poder ser senão o que é.

Esta é a obsessão de Sócrates: impedir-se de chegar a saber por julgar saber o que não sabe. É ela que o leva à pergunta tantas vezes repetida. É ela que o proíbe de uma única vez admitir que sabe.

Qual o valor pedagógico e didático desta posição? Gastei algum tempo a tentar mostrar que não será muito, na Escola de hoje. E, no entanto, inclino-me agora a pensar o contrário. Não por ter descoberto algum lapso na construção esboçada. Mas afinal porque, não no plano do saber, mas no dos homens que o buscam, a ignorância continua presente. Não como mero não-saber, repito, mas como inviabilização do saber.

O problema não reside, portanto, na explicação da estratégia socrática aos alunos, mas na estratégia da explicação aos alunos, pura e simples! Pois, no que diz respeito a Sócrates, a dificuldade reside menos nos alunos, como ele sempre mostrou, do que nos professores. Professores que, se calhar, não sabem aquilo mesmo que sustentam saber. E alunos que nunca chegam a saber, por de todo ignorarem que não sabem aquilo mesmo que julgam saber.

É consabido que ninguém com juízo quererá que os professores não saibam. Mas não será por isso que eles chegarão alguma vez a saber. Noutro plano, o mesmo se poderá dizer dos alunos.

Para nós esta distinção é muito clara. Ora, pelo contrário, se alguma coisa Sócrates deixou bem nítida foi a impressão de quão ténue é a fronteira entre saber e não-saber. É nessa estreita linha de demarcação que ele se move. A única certeza que se

consente é a de não se situar no lugar do saber. Daí vai desferindo golpes sobre o não-saber, sem nunca deixar de visar o saber, porém, continuamente adiando a sua chegada a ele.

Creio que essa via não está aberta aos professores e aos alunos de hoje. E espero ter mostrado atrás por que é que nunca mais houve outro Sócrates. A demonstração, contudo, deve-se não a mim, mas a Platão.

Não poderemos então reviver esses imortais debates, senão através da leitura, quando muito da representação, dos diálogos. Todavia, o combate que retratam, entre o saber e o não-saber, é eterno. E assim, enquanto não nos livrarmos — e não vamos livrar-nos nunca! — da ameaça da ignorância, ganharemos sempre em tornar a Sócrates. Embora não possamos chegar-lhe senão através de Platão.

Mas já o Mestre Ateniese deixou claro que ninguém alguma vez conseguirá chegar ao Mestre que ele para si elegeu. Com o texto atrás apresentado tentei dar um passo mais: o de afirmar que nada será pior que tentar imitá-lo.

Mário A. Santiago de Carvalho

INTRODUÇÃO À ANALÉCTICA DIAPORÉTICA
DA (IN)ACTUALIDADE DAS “QUAESTIONES”
COMO MÉTODO FILOSÓFICO

I — Quem lia, o que lia, como lia?

1. Introdução

Quando se quer tratar do pensamento filosófico no período da consolidação do que ainda é hoje a Europa Ocidental não podemos voltar as costas às suas instituições pedagógicas. A filosofia é uma tarefa que se aprende nas escolas, mas é evidente que, deste modo, a filosofia que se faz depende também das técnicas pedagógicas que se utilizam. Ora, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, o ensino da filosofia não é, naquele período, livresco, mas predominantemente oral¹. Nada de estranho há nisto, pois vive-se na escassez de “livros” e a aprendizagem deve ser feita à custa da disciplina da audição mais do que no recato da leitura. Acresce mesmo que a ideia de Revelação, que domina esses tempos, potencializava a faceta da audição da palavra (*Hörer des Wortes*) numa rede de intersubjectividades congraçadas pelo consentimento tácito no interior do Ser e pelo desejo latente do sentido que há-de vir. Este condicionalismo terá as

¹ Cf. a este propósito, F. GIL, *Mimésis e Negação*, Lisboa, 1984, 360-65, e ID., *Provas*, Lisboa, 1986, 116-21, sem que possamos acompanhá-lo na totalidade das suas observações.

suas importantes consequências, não só porque “escutar é o verbo evangélico por excelência”² como sobretudo porque a escuta é uma forma de sondagem, que nesse tempo vive já o seu período crítico entre a objectivação da consciência e a pura exteriorização, que torna o homem definitivamente sensível a *quem* fala para além *daquilo* que diz.

Compreende-se assim a razão mais fundamental pela qual, como havemos de ver, a *comunicação* oral, a *discussão* argumentativa são dois pilares em que assenta a instituição universitária nascente, desde a sua origem ligada à leitura do presente e da actualidade, à luz do depuramento cada vez mais crítico do passado. À dimensão oral está ligado o facto, sem dúvida alguma mais exterior, relativo a que, desde a sua origem, a Universidade pretende dar corpo às reivindicações tanto corporativistas quanto individualistas que são apanágio de uma cada vez mais complexa rede urbana. Este pendor tem evidentemente — alguém já o disse³ — um paralelo com a situação grega cultivada no seu primeiro esplendor por Sócrates e pela sofística. Mas se em todos estes casos se busca ou a verdade ou a persuasão, se neles a cultura da oralidade é um traço urbano, as escolas da cidade dos séculos XII e XIII (capitulares, episcopais ou catedrais, e depois as universidades) cultivam a palavra de uma forma profundamente técnica e progressista. Progressista, porque superam em definitivo o erotismo do silêncio e da paciência do desejo de um sujeito amoroso e místico, que era específica das escolas monásticas anteriores. Não menos ainda, também,

2 R. BARTHES e F. FLAHAULT, “Escuta”, in: *Enciclopédia Einaudi*. 11, trad., Lisboa, 1987, 139, e 137-145, em geral.

3 M^a C. PACHECO, *Ratio e Sapientia. Ensaio de Filosofia Medieval*, Porto, 1985, 59. Da mesma autora, vd. “A Razão Escolástica como recusa do círculo”, *Mediaevalia. textos e Estudos*, 2 (1992), 103-21.

porque as escolas, agora, são ávidas de novos elementos teóricos (veja-se a descoberta das obras de lógica e os métodos pedagógicos daí decorrentes; note-se também que as “quaestiones” acolhem elementos directamente oriundos das diversas práticas escolares que cada faculdade põe em prática no que provocam novos problemas, etc.). Técnica, depois, porque a busca do saber e da verdade obedece a e resulta de um apuramento longo das artes da linguagem, da gramática primeiro (em Orleães e Chartres), da dialéctica depois, da lógica por fim, que já nada têm a ver com a situação socrático-platónica.

Objectivos semelhantes aos da atitude socrática notava já, no século passado (1859), J. Stuart Mill em um capítulo do seu *On Liberty*, dizendo nomeadamente em relação ao nosso propósito: “As disputas escolásticas da Idade Média tiveram, até certo ponto, objectivos semelhantes. Destinavam-se a certificar-se se o discípulo compreendia a sua própria opinião e (por necessária correlação) a opinião contrária à dele e se era capaz de reforçar os fundamentos duma e refutar os da outra.” Contudo, apesar da coragem que para a época se lhe reconhece, os preconceitos do seu tempo levaram Stuart Mill a lamentar, a propósito das disputas, “o defeito incurável das premissas invocadas serem recebidas da autoridade, e não da razão; e como disciplina para o espírito eram em tudo inferiores às poderosas dialécticas que formaram os intelectos dos *socratici viri*”. Não obstante, continuava aquele autor: “a mentalidade moderna deve a ambas muitíssimo mais do que em geral está disposta a admitir, e os actuais métodos da educação não contêm nada que no mais pequeno grau substitua o lugar quer duma quer doutra”⁴. Não vale a pena

4 J. S. MILL, *Da Liberdade de Pensamento e de Expressão*, trad., Lisboa, 1976, 70.

adiantar que não concordamos com o filósofo americano nem em relação ao alegado defeito da autoridade nem à desvalorização de práticas distantes no tempo, tanto mais que o que caracteriza a prática da disputa é o seu estatuto escolar que aqui nos ocupará e que uma vez mais nada tem a ver com a Atenas de Sócrates. Digamos, para tudo enunciar desde o princípio, que consideramos o exercício metódico da “quaestio” bastante desactualizado por algumas das características que ela favorecia e que não colhem na praxis efectiva do nosso tempo. Podemos enumerá-las: a instauração generalizada do regime da dúvida; a predominância da análise dialéctica (= *analéctica*⁵); a aplicação das ciências e das artes da linguagem à interpretação dos textos no cultivo do rigor; a prática disseminada de um exercício de leitura dialógica fantásticamente racionalista q. b. (= *diaporética*); a ausência de uma ideia de tradição e a consequente ginástica ou disciplina da autoridade; um radicalmente distinto ideal de fundamentação.

É forçoso reconhecer-se depois que sempre a oralidade está ao serviço de uma cultura do texto que é simultaneamente um respeito crítico e dinâmico perante esse tipo de monumentos. Pedro Abelardo, no século XII, é sem dúvida nenhuma o primeiro exemplo mais acabado do intelectual individualista e urbano, cioso da fama e de aplausos, que arrasta atrás de si os estudantes pela proeminência da palavra e pela consequente vivacidade da prática do sim e do não posta ao serviço da crítica textual. É de todos conhecido o episódio do encontro deste “cavaleiro da dialéctica” (P. Viganux) com aquele que era então considerado o maior teólogo vivo, Anselmo de Laon, o qual, por sua vez, praticava um método

5 Cf. B. LAKEBRINK, *Perfectio Omnium Perfectionum. Studien zur Seinskonzeption bei Thomas von Aquin und Hegel*, Cidade do Vaticano, 1984, para o caso da analéctica tomista.

de oposições radicável na época carolíngia: “Aproximei-me pois daquele velho que devia a sua reputação mais à avançada idade do que ao talento ou à cultura. Todos quantos o abordavam para obterem a sua opinião sobre um assunto que lhes merecia dúvidas voltavam a partir ainda mais duvidosos. Se nos contentássemos em escutá-lo, parecia admirável; mas se lhe fizéssemos perguntas, revelava-se nulo. Pela verborreia era admirável, pela inteligência desprezível, pela razão vazio. A sua chama enchia de fumo a casa, em lugar de iluminá-la. De longe a sua árvore copada atraía o olhar, mas quando olhada de perto e com cuidado apercebíamos-nos de que não tinha frutos”⁶.

Trata-se, sem dúvida nenhuma, de um relato injusto em relação à apreciação da cultura e da contribuição de Anselmo de Laon, mas na sua sanha e arrogância ele é revelador de um novo espírito, e de um novo homem, que neste momento se autonomiza e crê cada vez mais em si mesmo — *de me presumens* era o lema de Abelardo — como até então se julgaria impossível.

Vale a pena lermos o Prólogo do seu *Sic et Non*, o texto afinal que deu guarida a uma já velha atitude dialéctica, é certo, mas que neste caso pode ser considerado a primeira incursão sistemática pela crítica de um dos mais mal entendidos tópicos da filosofia deste período, a que adiante aludiremos. Referimo-nos às autoridades (*auctoritates*), disseminando o método da *altercatio*, ou seja, o método da oposição e concordância. Neste Prólogo teremos ainda a ocasião de ver as três fases do programa então cultivado, que gravitam em torno do texto: a instauração da dúvida, a ginástica da interrogação e a obsessão pela verdade⁷.

6 Cf. J. LE GOFF, *Os Intelectuais na Idade Média*, trad., Lisboa, 1984, 40.

7 No texto citado, optámos por destacar em sublinhado os aspectos mais relevantes ao nosso propósito.

Como, entre tanta cópia de palavras, *algumas afirmações dos Santos parece não apenas que dizem diferente, mas mesmo que se contradizem*, não é temerário julgar aqueles pelos quais o próprio mundo será julgado, tal como está escrito: “Os santos julgarão as nações” (*Sab.* 3, 8), e ainda: “Sentai-vos e julgai” (*Mt.* 19,28). Nem se deve acusá-los de mentir ou sequer desprezá-los considerando como se tivessem errado aqueles de quem o Senhor disse: “Quem vos ouve, a Mim ouve, quem vos despreza, a Mim despreza” (*Lc.* 10,16).

Voltemo-nos, porém, para a nossa debilidade de espírito, acreditando nós carecer mais da graça da inteligência do que eles, ao escreverem, e sobre quem a própria Verdade disse: “Não sois vós que falais, mas o Espírito do vosso Pai que em vós fala” (*Mt.* 10, 20). O que há então de surpreendente se, faltando-nos aquele Espírito, por Quem as palavras foram ditas, escritas e ainda ditadas para os escribas, nos falta a inteligência para as compreender, impedidos sobretudo de as alcançar devido ao *modo inusitado da locução* e, a maior parte das vezes, da *diversa significação das palavras*, quando *uma mesma palavra está usada ou numa significação ou noutra*? De facto, tal como são abundantes, em cada autor, as suas palavras, assim também o é o seu sentido. E como em tudo, segundo Túlio [Cícero], a identidade é a mãe da saciedade isto é, gera o fastio, *convém variar as próprias palavras num mesmo tema* em vez de tudo despir com palavras vulgares ou comuns; como diz Stº Agostinho, assim revestidas, elas não perdem o valor, tornando-se ainda tão agradáveis que só mediante um grande esforço se prescrutam e com maior dificuldade se conquistam.

Muitas vezes também *convém mudar as palavras por causa da diversidade daqueles para quem se fala*, quando com frequência acontece que a significação própria das palavras é desconhecida ou menos usada. Se quisermos falar-lhes da doutrina, como convém, deve seguir-se mais o uso do que a propriedade do termo [*sermo*], tal como ensina Prisciano, príncipe da Gramática e ordenador da linguagem; e também, observando Stº Agostinho, diligentíssimo doutor da Igreja, quando no Livro IV do seu *A Doutrina Cristã* (IV,x,24) instrui o doutor eclesiástico convidando-o a abandonar tudo o que embarace a inteligência

daquele para quem fala e a desprezer a beleza e a propriedade do termo caso, desse modo, possa alcançar mais facilmente a inteligência, “não cuidando aquele que ensina — diz — da eloquência com que o faz, mas da evidência que emprega.” (...)

Quem não vê como é temerário julgar a sensibilidade e a inteligência de outra pessoa, quando apenas a Deus é que os corações e os pensamentos são acessíveis e que, dissuadindo-nos de tal intuito, diz: “Não julgueis para não serdes julgados” (*Mt.* 7,1)? E o Apóstolo [Paulo]: “Não quereis julgar antes do tempo até que venha Aquele que iluminará os segredos das trevas e revelará os conselhos dos corações” (*1 Cor.* 4,5), como se dissesse claramente: Confiai tais juízos Àquele que é o único a conhecer todas as coisas e a observar todos os pensamentos, segundo o que simbolicamente [*typice*] está escrito acerca dos seus mistérios ocultos sobre o cordeiro pascal: “Se restar alguma coisa, que seja queimada pelo fogo” (*Ex.* 12, 10) isto é, se houver algo dos mistérios divinos que não possamos compreender, reservemos de preferência o ensinamento ao Espírito, que os escreveu, em vez de o determinarmos temerariamente.

Convém estar diligentemente atento para que, quando nos objectam com as afirmações dos Santos que se opõem ou são estranhas à verdade, não nos enganemos com a inscrição de um falso título ou a corrupção da própria escrita. De facto, imensos apócrifos, para ganharem autoridade, têm no título o nome de santos; e alguns, entre os próprios escritos dos divinos Testamentos, estão corrompidos por um erro do copista. (...)

Sou de opinião que *não se deve prestar menos atenção às citações das obras dos santos que se apresentam, mas que foram ou por eles mesmos revistas em outro lugar ou, depois de conhecida a verdade, corrigidas*, tal como Stº Agostinho fez em muitos lugares; *ou tomando a frase mais segundo a opinião alheia do que a sua própria*, tal como acontece em muitos passos do *Eclesiastes* com pensamentos alheios e discordantes e que se crê mesmo confusos, como São Gregório o testemunha no IV dos seus *Diálogos*; *ou deixaram o seu exame mais em discussão* do que determinaram uma conclusão correcta, tal como o já citado e venerável doutor Stº Agostinho conta ter feito na obra *O Génesis segundo a letra* e o evoca no primeiro

Livro das suas *Revisões* da seguinte forma: “nessa obra — diz — colocaram-se mais questões do que descobertas, poucas das descobertas foram confirmadas e as restantes foram colocadas ainda a título de investigação”. Pelo testemunho de São Jerónimo ficamos a saber que os doutores católicos costumavam inserir, entre as suas afirmações, em seus comentários, algumas das piores opiniões dos heréticos pois, desejosos de perfeição, compraziam-se a que nada dos antigos se perdesse. (...)

O que há de espantoso no facto de serem proferidas ou escritas pelos Santos e pelos Padres, de vez em quando, várias coisas, mais pela opinião do que pela verdade? Quando o mesmo assunto é apresentado diversamente, deve distinguir-se com cuidado o que pretende ser a obrigação de um preceito, a suavidade da indulgência ou a exortação à perfeição, a fim de que se procure o remédio para as contradições de entre a diversidade das intenções. Caso seja um preceito, se é geral ou particular isto é, se se dirige a todos igualmente ou a alguns em particular. E deve distinguir-se os tempos e as causas de dispensa visto que, muitas vezes, aquilo que é permitido para uma época mostra-se proibido em outra; e aquilo que é frequentemente prescrito com rigor é algumas vezes regulado por uma dispensa. Sobretudo, é necessário distinguir tais aspectos nas instituições dos decretos eclesiásticos ou canónicos. Mas a maior parte das vezes é fácil descobrir a solução das contradições se pudermos defender que as mesmas palavras foram usadas em vários sentidos por autores variados.

O leitor experimentará resolver cuidadosamente as contradições existentes nos escritos dos Santos por meio de todos estes modos referidos. Mas se por acaso a controvérsia for a tal ponto manifesta que não se possa resolvê-la racionalmente, deve-se confrontar as autoridades e reter como preferível aquela cujo testemunho é superior e cuja garantia é maior. (...)

Examinadas estas coisas, apraz-nos, conforme planeámos, coligir diversos ditos dos Padres santos, consoante venham à nossa memória, que provoquem discussão, devido a alguma contradição de que parecem sofrer e que suscitem os jovens leitores

para um superior exercício de pesquisa da verdade tornando-se, por essa pesquisa, mais hábeis.

Na verdade, a primeira chave da sabedoria define-se como uma assídua ou frequente interrogação, para a qual Aristóteles, o filósofo mais perspicaz de todos, exorta os letrados a apoderarem-se com todo o desejo, quando diz, a propósito do predica-mento da “relação”: “É talvez difícil, nestes casos, fazer afirmações positivas a não ser que os examinemos constantemente. Mas não será inútil duvidar de cada um.” (*Cat.* 7,8 b 22). De facto, da dúvida chega-se à interrogação e a partir desta captamos a verdade, segundo o que a própria Verdade diz: “Procurai e achareis, batei e abri-vos-á” (*Mt.* 7,7). Ele ensinou-nos com o próprio exemplo a maneira de nos conduzirmos quando, por volta dos seus doze anos, quis ser encontrado sentado e interrogando no meio dos doutores; mostrou-nos assim a figura de um discípulo que interroga mais do que a de um mestre que prega, ainda que n’Ele estivesse a absoluta e perfeita sabedoria de Deus. (*Sic et Non*, Prólogo: PL 178, 1339-1349)

2. Como se lia?

Valeria a pena reflectirmos um pouco sobre alguns dos princípios, relativos à desfloração (*defloratio*) de um texto, acabados de sistematizar por Abelardo⁸. Com o seu *Sim e Não*, este autor tinha posto o problema da interpretação de textos na ordem do dia. Competiria à dialéctica resolver todos os inconvenientes resultantes de imprecisões, lacunas, desacordos, respostas unilaterais, asserções polémicas, e outros aspectos que vinham poluindo a prática de leitura escolar. Para o efeito, Abelardo apresenta-nos algumas regras de interpretação, que ainda hoje mantêm certa pertinência operativa. Quaisquer antinomias

⁸ Cf. M.-D. CHENU, *Introduction à l'étude de Saint Thomas*, Paris, 1974, 117-123; ID., *La théologie au douzième siècle*, Paris, 1976 (3ª ed.), 351-65.

podiam ser resolvidas pela atenção: — ou ao emprego das palavras usadas com um sentido ou com significações fora do comum, — ou à inautenticidade das obras ou estado corrompido dos textos, — ou às passagens em que um determinado autor nos informa de opiniões que não partilha ou que acomoda a opiniões correntes, — ou em que fala exortando, ou aconselhando, — ou à variedade do sentido das palavras conforme são usadas por diversos autores, — ou à prevalência da autoridade mais qualificada em caso de divergência irreduzível. Numa palavra, interpretar requer o conhecimento da aplicação da gramática, da retórica, da psicologia, da pedagogia; a aplicação da filosofia da linguagem à explosão semântica que preenche um texto; a atenção à pragmática, ao papel do uso na propriedade dos termos, ao estilo do autor, a atenção ao contexto, à dissociação entre a expressão e o pensamento que lhe está subjacente, ao exame crítico dos textos.

Sem o sentimento moderno da história, sem a atitude reacionária que o século XVI edificou para com a tradição, estes pensadores unem autores, por exemplo Agostinho com Aristóteles, com a consciência da sua diversidade e de algum respeito pela mesma. De facto, e ao contrário do que possa parecer a uma primeira e superficial leitura, um texto recheado de citações de autores tão distantes no tempo ou tão afastados, do ponto de vista das suas ideologias, está longe de significar que o seu leitor — o *magister* — pretende unir ou conjugar acriticamente atitudes ou sistemas irreduzíveis; quer dizer, outrossim, que em vez da concordância delicada, da uniformidade monótona, estes intelectuais cultivam sem pudor e sem complexos a instrumentalização de pensares ao serviço de um sistema pessoal. E, no fim disto tudo, para aqueles que ainda pensarem que o respeito pela autoridade de um autor é religiosa, deixemos

ficar a conhecida opinião de Alano de Lille (*De fide Cathol.* I, 30: PL 210, 333) segundo a qual “as autoridades têm um nariz de cera, ou seja, pode-se flectir o seu sentido em muitos pontos”.

Um contemporâneo de Santo Anselmo, João de Fécamp, que usa e abusa do expediente da citação, ao ponto de reproduzir longas páginas de textos das suas “autoridades” preferidas, não deixa de ser um exemplo paradigmático deste estado de coisas. A interpretação de um texto, ligada embora a uma experiência de recepção textual, implica inevitavelmente, no seu entender, a produção escrita por parte do intérprete. Semelhante atitude teria um fundamento preciso: a vida cristã — escreve Fécamp — comporta uma dimensão activa, e mesmo que a experiência de Deus convide a uma certa passividade, traduzida, no caso, numa mera recepção textual, ou na experiência privada da escrita, sempre a esta atitude está ligado um movimento dialéctico de produção, de pública expressão de palavras, que devem ser dadas a lume uma vez que o mundo jamais as tinha ouvido⁹.

Indiquemos assim algumas significativas passagens, que ou fundamentam ou acolhem (em níveis diversos) o conjunto variado destas atitudes e reflexões:

“usamos as palavras conforme queremos” (Egídio Romano, *Theoremata de esse*, 13: ed. Hocedez 83)¹⁰

9 Cf. J. F. WORTHEN, “‘Dicta mea dicta sunt patrum’. John of Fécamp’s Confessions”, *Recherches de Théologie ancienne et médiévale*, 59 (1992), 111-24.

10 Para o fundamento desta atitude, basta recordar duas afirmações: “uma vez que é por convenção que o fonema (*verbum prolatum exterius*) significa, a sua origem é a vontade” (T. de Aquino, *de ver.* 4, 1); e: “Porque as palavras (*nomina*) não são naturais, nem significam de maneira natural, elas são convencionais (*secundum placitum*), ou seja, foram impostas por autores a partir dos quais as palavras, elas mesmas, se ligaram às coisas” (Boécio, *In lib. Arist. de int.*, ed. pr.: PL 64, 302 A)

Mas nesta falácia iludem-se grandemente os que se apoiam nas autoridades dos outros e os que se demitem da sua própria capacidade (*ingenium proprium*), ou os que se consideram impotentes para julgar o que se lhes apresenta; pois como não é fácil percorrer os seus livros, em virtude da sua prolixidade, e dado que é difícil guardar na memória as suas afirmações, bem como pelo facto de todos os autores de ordinário usarem equivocadamente qualquer vocábulo em diversos passos, será bastante difícil saber o modo em que usaram os vocábulos nos diversos passos.” (G. de Ockham, *Exp. sup. lib. Elench.* I, 13: III 10)

“Parece-me, em absoluto, que onde se evidencia que o autor defendeu uma proposição num certo sentido verdadeiro, ainda que o não tenha feito numa locução própria, negar simplesmente a proposição é díscolo e petulância, mas para que não se erre, deve ser dito, bem concretamente, que ela não é verdadeira segundo o sentido próprio, mas de acordo com o rigor da expressão (*de virtute serminis*), e deve ser explicada em conformidade com o sentido verdadeiro.” (Buridano, *De supp.* III: ed. Reina 204)

“digo que a afirmação de Hilário não pode ser verdadeira a não ser que...” (Henrique de Gand, *Summa* 67, 3: 221 v O); e ainda o mesmo: “digo que isso é verdade no sentido mais íntimo do que se está a expor” (*Summa* 62, 3: 191 r X)

“É absurdo dizer-se simplesmente que a afirmação do autor é falsa se ele a defende segundo uma locução imprópria em conformidade com a qual é verdadeira, mas devemos dizer que é verdadeira de acordo com o sentido verdadeiro posto, conforme a afirmação de Aristóteles no livro da *Ética*, segundo a qual as afirmações devem ser lidas e interpretadas segundo a matéria substantiva. Mas devemos dizer bem que a afirmação não é verdadeira se tivesse sido sustentada e lida segundo a locução própria.” (Buridano, *de supp.* III: ed. Reina 203)

Abelardo não é caso único no século XII. Uma rivalidade e vitalidade escolar patenteia-se numa explosão de grupos que se

reúnem em torno da fama de um mestre ou de um método ou de um tema. Assim, ao lado das escolas mais tradicionais como a de Chartres (com Bernardo, Teodorico, Guilherme de Conches) e a de São Vítor (com Guilherme de Champeaux, Hugo, Achard, Ricardo e André) pululam os montanos (*montani*), discípulos de Albérico de Paris ou de du Mont, preceptor do grande João de Salisbúria e de Guilherme de Tyr; os melidunenses, que se agrupam em torno do inglês Roberto de Melun; os parvipontanos ou adamitas, discípulos de outro inglês, Adão de Balsham; ou os porretanos, que como o seu nome indica eram seguidores de Gilberto Porreta, o tal que pela irritação suscitada pela dificuldade das suas contribuições tinha recebido de um seu rival o título depreciativo de um dos “quatro labirintos de França”¹¹. Um traço de união liga todos os grupos acabados de referir, o seu contributo para um notável capítulo da história da lógica que designamos significativamente como a lógica dos Modernos, *logica Modernorum*¹², a que adiante aludiremos.

Não se julgue, em todo o caso, que apenas da audição, da leitura e da interpretação vivem os escolares. Para além do desenvolvimento das ciências, que hoje diríamos exactas, as mesmas que mais contribuíram para o apuramento da prática¹³, um teólogo, São Boaventura aludia também à disciplina ou à

11 Cf. “Le ‘Contra Quatuor Labyrinthos Franciae’ de Gauthier de Saint-Victor”. ed. de P. Glorieux, *Archives d'Histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*, 27 (1952), 187-335.

12 Cf. L. M. de RIJK, *Logica Modernorum. A Contribution to the History of early terministic logic*, 2 vols., Assen, 1962.

13 Cf. G. BEAUJOUAN, “Réflexions sur les rapports entre théorie et pratique au Moyen Age”, in: *The Cultural Context of Medieval Learning*, eds. J. E. Murdoch & E. D. Sylla, Dordrecht-Boston, 1975, 437-84.

ciência da observação, insistindo num novo método, nos seguintes termos:

“Há uma dupla aprendizagem (*disciplina*), a escolástica e a monástica; porém, para alcançar a sabedoria, a disciplina escolástica e a monástica não são suficientes, porque o homem torna-se sábio não apenas ouvindo, mas também observando”. (*Coll. in Hex. II, 3 : V, 337 a*)

E Buridano, mais tarde, reconheceria:

“Esta é uma arte doutrinal apenas, isto é, ela adquire-se pelo estudo de livros e de mestres nas escolas sem recurso a obras estranhas, tal como os escolares, pelos livros, e os doutores adquirem a doutrina de Paris. Mas esta arte é grandemente imperfeita...” (Buridano, *Metaph. I, 8: 7 v a*)

De facto, pelo menos desde a teorização de Cassiodoro, nos séculos V-VI, que se conhecia um espírito de finura contrastado a um espírito geométrico, antecipação do que hoje chamamos as “letras” e as “ciências” (o *trivium* e o *quadrivium*), cuja linha de demarcação passava justamente pela diferença reconhecida entre o que é necessário e o que é contingente: “Entre a arte e a disciplina, Platão e Aristóteles, mestres reconhecidos das letras profanas, determinaram que essa diferença, em relação à arte, consistia no facto de ela consistir na prática de se operar com aquilo que é contingente, aquilo que afinal se pode dar diferentemente do que se dá; já a disciplina tem a ver com o que não se pode dar diferentemente”. (*Inst. III: PL 70, 1203*)

Em todas as escolas universitárias se seguirá o método das “quaestiones”, mas não se deve pensar que há uma unidade na

aplicação desse método. Cada uma dessas “faculdades” desenvolve formas distintas de o explorar¹⁴, pelo que aqui nos concentraremos apenas no método das escolas que estão directamente ligadas com a filosofia, ou seja, a Faculdade das Artes e a Faculdade de Teologia. A primeira, por representar o acesso às faculdades consideradas superiores, a segunda por representar o coroamento da indagação filosófica — isto pelo menos é a situação que se mantém até aos anos Setenta, altura em que as Artes reivindicarão pela primeira vez a sua autonomia e a singularidade de um modo de ser distinto do da teologia, a legitimidade de uma vida dedicada unicamente ou imanentemente à filosofia. É justamente isso que se passa por exemplo com Albérico de Reims, reitor da Faculdade das Artes em 1271, que na sua *Philosophia* louva esta disciplina de tal maneira que não hesita a atribuir-lhe os adjectivos que até então só eram destinados ou à Virgem ou à sabedoria divina. Nada pode o homem desejar ou amar de mais elevado do que a filosofia — sustenta Albérico. Na verdade, na sua concepção, posto que o homem foi criado para amar o soberano bem, para o possuir e para dele gozar, e como ninguém ignora que a filosofia está verdadeiramente apta a possibilitá-lo,

¹⁴ Entre 9 e 11 de Setembro de 1993 reuniu-se em Lovaina-a-Nova o Colóquio Internacional sobre o tema “Manuels, programmes de cours et techniques d’enseignement dans les Universités Médiévales”; as Actas do Colóquio ainda não foram editadas, mas nelas será patente a diversidade referida, nas várias Faculdades (Direito, Medicina, Teologia, Artes — *trivium quadrivium* -), e nos manuais, sumas, técnicas de exegese, lógica, e técnicas de ensino. Entretanto, poderá ver-se A. MAIERÜ, *University Training in Medieval Europe*, trad., Leida, 1993. Para o caso concreto da medicina, cf. B. LAWN, *The Rise and Decline of the Scholastic ‘Quaestio Disputata’. With Special Emphasis on Its Use in the Teaching of Medicine and Science*, Leida, 1993.

então seria estultícia não a buscar e a amar acima de todas as coisas¹⁵.

É bastante provável que esta reivindicação tenha tido inclusive uma contrapartida metódica uma vez que em um texto de um outro mestre em Artes, este mais famoso do que Albérico, Sigério de Brabante, se pode ler o *punctum saliens* dessa abordagem tão particular: no nosso trabalho — diz ele — “procuramos mais a intenção dos filósofos do que a verdade”; ou ainda: “dizemos qual é a opinião do Filósofo, não confirmamos a sua verdade”¹⁶. O mesmo método ecoa em Buridano: “Pretendo agora tratar esta questão apenas textualmente ou seja apresentando (*narrando*) o que sobre ela Aristóteles disse...” (*Phys.* I, 14: 56 ra). Idêntica preocupação com a objectividade, mas também com a racionalidade textual se reconhece nas passagens seguintes:

“Mas esta posição, uma vez que contém uma falsidade intolerável, destrói e aniquila toda a doutrina do Filósofo.” (Dietrich de Freiberg, *de quidditate entium* 10, 1: ed. III, 113);

“Mas esta opinião (...) considero-a completamente absurda e destruidora de toda a filosofia de Aristóteles bem como de toda a ciência, verdade e racionalidade, sendo por isso um péssimo erro filosófico” (G. de Ockham, *Exp. in lib. Periherm. Arist.*, proem § 8: II, 363).

15 *Philosophia Magistri Aubrici Remensis* (ed. R. A. Gauthier, p. 3-31) “Ad hoc creata est natura humana ut summum bonum diligeret, diligendo consideret, possidendo frueretur. — Ad hanc autem beatitudinem acquirendam philosophia naturam humanam mirabiliter ordinat et disponit. (...) — Propter quod a fine recte concluditur quod philosophia est humano generi appetenda pre ceteris et amanda.”; cf. também M. A. S. de CARVALHO, “Albérico de Reims”, *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 5, Lisboa, 1992, 730-31.

16 *qu. de an.* (ed. B. Bazán, 101)

Como é compreensível tal afirmação de Sigério colidia quase literalmente ao menos com a letra da atitude registada por São Tomás de Aquino ao caracterizar o estudo da filosofia não pelo saber-se o que os homens enunciaram, mas antes pela descoberta da verdade das coisas¹⁷. É esta atitude que rasga e consagra fronteiras, mas ela também deriva de uma concepção teológica protagonizada pelo tomasismo relativa à “continuidade entre inteligência humana e [a] Sabedoria Divina (...), implicada na afirmação de que as categorias humanas não deturpam por natureza o mistério divino e de que o homem atinge a plenitude da sua essência racional na participação sobrenatural da Ciência Divina ou, por outras palavras, tem uma essência radicalmente definida pela transfinitude teológica”¹⁸.

Talvez se deva dizer, portanto, que paralelamente à pluralidade das práticas metódicas no interior do quadro pedagógico da “quaestio”, se reconhece uma idêntica pluralidade na interpretação dos textos, desde os que propõem um método mais filológico àqueles que preferem ir além da letra, em busca do sentido, do não-dito ou do seu sentido latente, como em certa altura se dizia habituados que estávamos à influência da análise freudiana. O que é mais curioso nesta diversidade é que ela gerou uma específica teoria, que defendia a duplicidade dos métodos de abordagem e das suas conclusões em patamares epistemológicos distintos, a que se tem dado o nome equívoco da “dupla verdade”. Tratava-se, afinal, não de se afirmar que a propósito de um tema havia duas possíveis respostas, o que abriria espaço

17 *in de caelo* I (ed. 229): “studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quid homines senserint sed qualiter se habeat veritas rerum”. Cf. M-D. CHENU, *Introduction...*, 130-131.

18 M. B. PEREIRA, *Ser e Pessoa. Pedro da Fonseca*, Coimbra, 1967, 226.

para o relativismo, na altura inconcebível, mas de se sustentar que toda a verdade podia ser acercada por uma ou mais vias. Boécio de Dácia, também ele um professor das Artes, é conhecido por ter defendido e explorado um tal método relativamente ao tópico da eternidade do mundo, mas (e para que se não julgue que esta prática era só apanágio dos grupos mais vanguardistas) também se podia evocar o exemplo de um mestre de Teologia nada isento no que toca à sua ligação com a tradição mais conservadora, Henrique de Gand, que praticou idêntico expediente¹⁹.

Disse-se já que a filosofia é um trabalho de escola, quer dizer, bastante técnico e regulado. Mas a história da filosofia desse tempo, é também a história de um firme, mas irregular, desprendimento em relação àquela dimensão do presente que a partir do século XVI passámos a designar como tradição. Isso mesmo se depreende da evolução do método das glosas, ou comentários literais de um texto, ao método das sumas, onde pela primeira vez se articula sistematicamente um comentário. Esta evolução é patente e muito rápida se compararmos as glosas de um Guilherme de Conches (1080-1154) com a suma que Pedro Elias dedicou a Prisciano nos anos 40 do século XII. Seguem-se-lhes o método das paráfrases, à maneira de Avicena, reconhecível no *De Anima* de João Blund, e que consiste numa exposição livre e sistemática do texto que se comenta, método que após o conhecimento das obras de Averróis se diversifica e se torna cada vez mais objectivo no que toca à captação da letra e da intenção do autor que se comenta. Se Alberto Magno é o

19 L. HÖDL, "Die 'doppelte Wahrheit' vom Unendlichen in den Quaestiones ordinariae (Summa) des Heinrich von Gent", *Mediaevalia. Textos e Estudos*, 3 (1993), 55-75.

grande representante das paráfrases ao estilo aviceniano, o seu discípulo Tomás de Aquino já o será do método averroísta. Basicamente, a partir de 1245-1250 tratava-se de dividir o texto a comentar, distinguindo as partes principais e as partes secundárias do mesmo, logo seguido da explicação da letra em duas partes: a *sententia*, que mostra de forma breve a substância do texto, e a *expositio litterae*, que o comenta atomisticamente. Os problemas que o texto levanta são deixados para uma última parte, dedicada às *quaestiones* ou *dubitationes*, cuja especificidade é de carácter mais especulativo e histórico. As maiores virtualidades deste processo são as relativas ao seu didactismo, pela sistematização doutrinal e textual, mas a sua maior fragilidade é relativa à imposição de um sistematismo que a maior parte das vezes os textos não comportam. Para os seguidores deste método a filosofia nunca poderia ser aporética. Permitimo-nos remeter para um outro nosso estudo onde se mostra bem a prática do comentário literal reticular à maneira de Averróis (T. de Aquino, *in de an*²⁰).

Já dissemos que ao serviço desta evolução um lugar de destaque cabia às ciências da linguagem. De facto, importa ter presente que um condicionalismo histórico-literário moldou, para o bem ou para o mal, a feição lógico-dialéctica (L. Bécker)

20 Cf. M. A. S. de CARVALHO, "A leitura Aquinatense de 'Peri Psychés' B VI", [Separata da] *Revista da Faculdade de Letras* [Porto] 4 (1987), 33. Dever-se-á consultar sobretudo, M.-D. CHENU, *Introduction...*; e M. GRABMANN, *Mittelalterliches Geistesleben*, I, Munique, 1926, 266-313. Poder-se-á consultar também, entre nós, J. A. CASTRO, "Lógica discursiva no comentário de S. Tomás de Aquino ao 'de Anima' de Aristóteles. A questão da afinidade entre o pensamento escolástico e a arquitectura gótica", *Humanística e Teologia*, 13 (1992), 355-381, que remete para o célebre *Architecture Gothique et pensée scolastique* de E. Panofsky, Paris, 2ª ed., 1967.

do pensamento ocidental, aspecto que se repercute naturalmente nas “quaestiones”. Apontando pois exclusivamente nesta direção, a da “analítica”, nada diremos aqui sobre a influência provável e conjugada da geometria e do direito (do seu eixo Beirute-Bolonha) no método filosófico medieval. Este, influenciou uma prática retórica de oposição topológica, da divisão, e da dedução casuística ou da estreita colaboração entre o abstracto e o concreto²¹. A geometria contribuiu para um processo sintético de demonstração “more geometrico”, que de Euclides passara a Boécio e a partir deste se repercute por exemplo em Tomás de Aquino nos termos seguintes: “Aprender nada mais é do que receber a ciência através de outro; nesta conformidade, dizemos que se procede disciplinadamente quando o nosso procedimento (*processus*) alcança o conhecimento certo, a que se dá o nome de ciência. É isto o que acontece em particular nas ciências matemáticas” (*In lib. Boethii* q. 6 a. 1 sol. 2: ed. Decker²²). Mais uma vez, esta atitude é sustentada por uma reflexão de âmbito epistemológico da qual deriva uma prática metodológica particular. Há — para São Tomás — uma faculdade do múltiplo, que é a razão, há o intelecto, como faculdade da visão da unidade que funda a multiplicidade, e há a análise ou “resolutio”, que é o trânsito do múltiplo para o uno enquanto condição de possibilidade: “Torna-se evidente que que a consideração racional com vista à intelection conclui-se numa via resolutiva quando a razão capta a verdade una e simples a partir da multiplicidade”.

21 M.-D. CHENU, *La Théologie comme science*, Paris, 1943, 14; M. GRABMANN, *Die Geschichte der scholastischen Methode*, 2 vols., Frisburgo de Brisgau, 1909-1911, *passim*; M. B. PEREIRA, *Ser...*, 167-175.

22 Sobre o problema do método neste período, cf. M. B. PEREIRA, *Ser...*, 183-277.

(*In lib. Boethii* q. VI a. 1 ad. 3²³) Por seu lado, o correlato sintético da análise consiste na dedução, cujo primeiro expoente foi Santo Anselmo, “pensador na origem da aventura europeia da razão”²⁴. Tratava-se de partir de axiomas, de princípios indemonstráveis — do género “Deus é a esfera inteligível cujo centro está em toda a parte e a circunferência em nenhuma parte” — e de, “à maneira dos teoremas da geometria ou das regras da astronomia”²⁵, deduzir afirmações ordenadas inapeláveis e constituintes de um pensar teológico euclidiano ou geometrizar, sistemático e intemporal²⁶. Isto patenteia-se em São Tomás, mas assume nos *Theoremata* atribuídos a Duns Escoto superior expressão após as incursões de Egídio Romano no domínio das deduções aprioricas do Ser e suas condições com os *Theoremata de esse et essentia* (ou, no domínio da cristologia, *Theoremata de corpore Chisti*) pensados na sequência metódica conjugada do *Liber de Causis*²⁷ e do *De Hebdomadibus* de Boécio, de quem Egídio foi um inteligente leitor.

23 Cf. sobre este texto, M. B. PEREIRA, *Ser...*, 234-35, n. 172, e 226-238, para as origens deste processo.

24 Cf. A. CANTIN, Saint Anselm au départ de l’aventure européenne de la raison: in: *Les Mutations Socio-culturelles au tournant des XIe-XIIe siècles*, Paris, 611-21; e M^a C. PACHECO, “Nas Origens da Teologia como ciência — St. Anselmo e Abelardo”, *Revista da Faculdade de Letras* [Porto], 5-6 (1988-89), 305-317.

25 Cf. ALANO de LILLE, *Regulae Alani de Sacra Theologia* (PL 210, 621).

26 Escreve M. B. PEREIRA, *Ser...*, 242-43: “O ‘sistema’ em S. Tomás (o mesmo pode dizer-se de qualquer pensador cristão que tenha da filosofia ou teologia uma concepção sistemática) apresenta, logo de início, uma aporia fundamental: se, por um lado, o pendor da razão dedutiva arrasta o espírito para uma visão intemporal e necessária do real, por outro a temporalidade da Revelação e o mundo que no Cristianismo é mais história do que natureza, furtam-se à rigidez e necessitarismo de uma razão hermética”.

27 E. HOCEDEZ, *Theoremata de esse et essentia*, Lovaina, 1930, (4).

Concomitantemente à entrada progressiva do *Organon* aristotélico ou à célebre passagem da *logica uetus* à *logica noua*, isto é, para além dos elementos de semiologia derivados das *Categorias* e da *Interpretação* (já que foram estes os dois primeiros textos a serem conhecidos e estudados), assinala-se a presença da semântica filosófica ligada à gramática clássica (Prisciano) e da semântica teológica relacionada com os contributos comentarísticos de Boécio e de Gilberto Porreta. A conjugação destes três elementos serviria por si só para nos ensinar quanto complexa, do ponto de vista epistemológico, é a contextualização do método das “quaestiones” e como já era bastante apurada a estrutura terminológico-tecnológica subjacente à utilização da “quaestio”. É para este quadro geral, que não teremos aqui tempo para esmiuçar, que Gilberto Porreta, o primeiro teórico explícito da “quaestio”, contribui. Podemos, no entanto, pelo menos, explicitar que Gilberto nos informa como o objecto da “quaestio” está indissociavelmente conectado com uma teoria geral da significação. No comentário ao *De Trinitate* de Boécio (I, 2), ele refere-se a uma dupla significação: o uso de um termo como sujeito de uma proposição determina uma dupla relação referencial, sobre a substância do nome — significação própria — e sobre a sua qualidade — significação imprópria. Isto significa que a “quaestio” é desde a raiz um lugar natural para a elaboração onto-lógica. É que esta teoria da dupla referência, ao sensibilizar o utente da língua ou o intérprete do texto para o sujeito ontológico não o faz menos em relação à sua forma de ser; por palavras muito simples: na frase “o homem é um animal que ri”, o sintagma nominal não diz respeito apenas a um homem concreto, mas ainda àquilo que o faz ser aquilo que é, um homem. Isto é particularmente interessante por permitir

transferts epistemológicos, e, de facto, é da teoria da referência de âmbito vocabular lógico-gramatical com que aqui nos deparamos — *suppositio* —, conjugada com o vocabulário teológico boeciano relativo ao *suppositum* ou à *persona*, que nasce aquela técnica de interpretação transsumptiva que é uma das notas postas ao serviço da “quaestio” filosófico-teológica. Basicamente, joga-se aqui com o princípio segundo o qual “os predicamentos são aquilo que os sujeitos (onto-lógicos) os permitem ser”²⁸.

28 Cf. M. A. S. de CARVALHO, “Sentido e alcance do pensamento de Henrique de Gand. Explicação da nona questão do ‘Quodlibet I’: a relação essência/existência”, *Mediaevalia. Textos e Estudos*, 3 (1993), 161-92. Gilberto de Poitiers havia distinguido o método da “filosofia” (i.e., das ciências naturais, da lógica e da matemática) e o método da “teologia” (i. e., da metafísica ou da “teologia”). O Porretano servia-se, em concreto, de um dos seus termos técnicos, “denominação”, mediante o qual explorava uma técnica de transfert simultaneamente epistemológica e metodológica que lhe possibilitava a contextualização de problemas numa dimensão mais ampla. É de acordo com o princípio de denominação ou participação extrínseca que tudo quanto existe pode ser pensado em função da dominante criacionista, ou seja, segundo este método, as criaturas não são autenticamente senão em Deus na medida em que se recorre a um nome para designar uma coisa a partir de algo que com ela tem uma relação extrínseca. Porque a relação real que aqui é suposta intervir é de natureza causal, encontramos-nos já perante uma aplicação metafísica da metonímia. Segundo a denominação, o ser das criaturas é de essência divina tal como se diz de uma obra feita pelo homem, que é uma obra humana. É o que significa o emprego teológico do verbo ser na expressão “o homem é”, pelo qual se diz que todas as criaturas são a partir do princípio. Para além do seu conteúdo existencial, esta referência à vontade do Criador é suposta traduzir uma verdadeira heterogeneidade ontológica entre “esse” e “id quod est”. Assim se vê como a introdução de um “jogo de linguagem” lhe permite pensar a temática da analogia do ser e escapar ao panteísmo.

Além deste procedimento também se recorria à *transsumptio*, técnica que permitia uma hierarquização das ciências numa linha neoplatónica (da

Era portanto aqui que queríamos chegar: a análise da função-sujeito, necessariamente ligada à noção de significação, aparece-nos construída como a associação de uma função referencial com uma função sintáctica. Se esta dimensão é responsável pelo facto de o método das “quaestiones” ser naturalmente apto ao domínio onto-lógico, não se deve pensar que ele não deixa alternativas ou não permite vias diferentes de fazer ontologia; encontramos, de facto, neste período, autores que elaboram aquilo a que depois de Heidegger se chama a onto-teo-logia ao lado de autores que concebem esta dominante em termos absolutamente tecnológicos. Bastaria pensar, por exemplo, em dois autores totalmente distintos embora contemporâneos: João Duns Escoto, a quem se deve o segundo nascimento da metafísica ocidental, e Guilherme de Ockham, para quem a ontologia é uma pura tecnologia²⁹. Na verdade, o particularismo histórico referido orientou duas formas radicalmente distintas de se filosofar, o modelo continental (representado por Paris e por Pedro Hispano Português) e o modelo anglo-saxónico (representado por Oxford e por Ockham). E a razão para isto é simples. A definição morfossintáctica da referência desenvolveu uma alternativa

física à metafísica passando pela matemática, a abstracção, a formalização e a separação da matéria era crescente). Este segundo princípio usado pelo Porreta é de natureza mais metodológica e ontológica do que teológica pretendendo-se embora com este procedimento fazer um uso legítimo da linguagem teológica com a qual, pela legitimação gramatical de um termo médio, se supõe traduzir a relação das coisas boas ao Bem também pelo facto de serem um (e como) efeito. Tratava-se assim, é bem de ver, de permitir a passagem metodológica da filosofia natural à metafísica teológica.

29 Cf. a propósito, O. BOULNOIS, *Jean Duns Scot. Sur la connaissance de Dieu et l'univocité de l'étant*, Paris, 1988, 5-81; e P. ALFERI, *Guillaume d'Ockham. Le Singulier*, Paris, 1989, 134-46.

ligada ao próprio estatuto semântico da referência. Esta podia ser ou pré-proposicional, o que condiciona um modelo substancialista e realista, ou intra-proposicional, o que condiciona um modelo linguístico ou nominalista.

Podíamos ainda evocar aqui outros aspectos ligados à definição das notas distintivas do método (ou dos métodos) da “quaestio” e directamente dependentes da analítica aristotélica e do seu já aludido paulatino conhecimento. Estou a pensar em concreto na dimensão lúdica da “quaestio” decorrente da entrada das *Refutações Sofísticas*, paralela à problemática lógica da equivocidade e que se manifesta nos inúmeros géneros dos “sophismata”, isto é, daquele género de “afirmações confusas por direito próprio ou na base de uma certa suposição estabelecida com vista a pôr um assunto abstracto numa perspectiva mais vincada”³⁰. Já houve quem visse, de facto, nesse impressionante monumento que é a *Suma Teológica* de Tomás de Aquino a quinta-essência do lúdico³¹. Talvez haja aqui algum exagero, uma vez que cada tema levantado o era na preocupação real de alcançar a verdade e não propriamente uma estratégia levantada sem finalidade que não seja a do seu próprio exercício; o que quer que seja, é uma evidência que em muitas das suas secções, a dimensão dialéctica das oposições é tão agónica e vertiginosa, que dificilmente não saberíamos desprezar de todo aquela faceta aliás tão viva na Idade Média, um período da cultura da folia, do exercício físico, do puro jogo em que o profano está por toda a parte³². Mas talvez se

30 N. KRETZMANN, “Socrates is Whiter than Plato Begins to be White”, *Nous*, 11 (1977), 6.

31 G. ADLEY, “The Role of play in the Philosophy of Plato”, *Philosophy*, 42 (1967), 227; J. HUIZINGA, *Homo Ludens*, Amsterdão, 1938.

32 Cf. J. HEERS, *Festas de Loucos e Carnavais*, trad., Lisboa, 1987.

devesse até acrescentar a esta componente, uma dimensão que lhe esteve ligada, a teatral, com o seu aspecto público e publicitário qual aquele em que a *disputatio* obrigatoriamente devia ocorrer. Umberto Eco, no seu “Elogio de São Tomás”, dizia, a este último propósito, que ao alinhar as opiniões divergentes, ao esclarecer o sentido de cada uma, ao pôr tudo em questão, mesmo o dado da Revelação, ao enumerar as objecções possíveis, ao tentar a mediação final, e ao fazer tudo isto em público, São Tomás tinha afinal posto em função o tribunal da razão³³. É certo, sem dúvida, mas haveria que salientar nada ter este tribunal a ver com o de Kant, pois o deste, ao contrário daquele, ocupava-se da matéria individual ou abstractamente universal e não colectiva, i. e. da esfera do universal concreto (Hegel). De facto, a atitude de pôr tudo em questão não abre apenas o homem deste tempo à escuta do Verbo. Há uma dimensão que lhe está indissociada a qual traduz a condição humana de *espírito-no-mundo*, o que já foi considerado “o aspecto mais fecundo da atitude metódica nascida do espanto problemático vivido na ‘quaestio’...”³⁴ A união deste duplo aspecto, o lúdico-teatral e o encarnado, encontra nas questões quodlibéticas, de que adiante trataremos, o seu lugar mais eminente.

Que não nos cause já surpresa, por isso, o ler-se que a “quaestio” devia “consta[r] de uma afirmação e da sua negação contraditória...” Não há “quaestiones” desencarnadas nem inconsistentes. Resultava daqui que nem toda a contradição servia para levantar uma questão: “nos casos em que uma das alternativas é verdadeira mas a outra não mostra ter argumentos a favor da sua verdade... ou quando nenhuma tem argumentos a favor da

33 U. ECO, *Viagem na Irrealidade Quotidiana*, trad., Lisboa, 1986, 258

34 M. B. PEREIRA, *Ser...*, 195-96.

sua verdade ou da sua falsidade (...), então a contradição não é uma questão. A questão ocorre quando quer uma quer outra mostram ter argumentos a favor da sua verdade.”³⁵

Evidentemente, que a “quaestio” teve os seus detractores: “uma questão é uma proposição justificada pela dúvida e pela ambiguidade” — lê-se em Boécio (*De diff. top.* I: PL 64, 1174 B); e Raimundo Lull: “uma questão consiste na ignorância de uma petição de princípio” (*Logica Nova* III, 6: ed. Lohr, Hamburgo, 1985, 24). “Faz-se pouco caso de toda a autoridade humana quando pela razão se põe a descoberto a verdade contrária” (Durando, *Sent.* I, prol.). Ou, como se interrogava Tomás de Kempis: “O que ganhas em investigar sobre os futuros contingentes senão tristeza e mais tristeza? (...) É vão e inútil dissipar-se ou tomar agrado com aquilo que talvez nunca aconteça.” (*De imit. Christi* III, 30, 13-15). Evidentemente, que algo desta atitude se reconhece na seguinte frase do Mestre Eckhart: “muitos são os homens e as mulheres simples que agradam a Deus mais do que os literatos (*Qu. Par.* 3 n. 12: LW V, 61).

Destes vários pontos de vista ressalta a conclusão que as “quaestiones” representam, em suma, um exercício lúdico de ginástica mental, mas sobretudo um meio político e científico de discussão, um trabalho epistemológico não só de reconhecimento do verdadeiro e do falso, mas dos vários níveis cognitivos, dos vários patamares daquilo que é verdadeiro e falso, e,

35 GILBERTO PORRETA, *Expositio in Boecii Librum De Trinitate* I, 3, 3 (ed. N. Häring, 63): “... ex affirmatione et eius contradictoria negatione quaestio constat. Non tamen omnis contradictio quaestio est. Cum enim altera contradictionis pars esse uera, altera uero nulla prorsus habere argumenta ueritatis uidetur... aut cum neutra pars ueritatis et falsitatis argumenta potest habere (...) tunc contradictio non est quaestio. Cuius uero utraque pars argumenta ueritatis habere uidetur quaestio est.

finalmente, de aproximação aos verdadeiros princípios da ciência. Nem sempre é fácil descortinar-se numa qualquer “quaestio” a sua dimensão lúdica das suas múltiplas dimensões instrumentais possíveis, mas isto assinalado, estamos em condições de as tratar de mais de perto.

3. O que se lia?

Comecei por dizer que a aprendizagem cabia quase por inteiro a uma esfera auditiva. Isto não é contraditório com a prática de um ensino que tinha o seu ponto de partida no texto³⁶. Em 1289, o catálogo da Biblioteca da Sorbonne da Universidade de Paris incluía já para cima de 1017 títulos em latim (apenas quatro em francês) divididos pelos dez grupos de disciplinas: as sete artes liberais, a teologia, a medicina e o direito³⁷. Ao professor competia expor o texto, ao aluno, familiarizar-se com o seu conteúdo — “o mestre é como um pai do aluno” (T. de Aquino, *sup. epist. ad Eph. Lect. III, 4*) — e, ao fazê-lo de forma gradual, o estudante acabava não só por conhecer a matéria como por questioná-la. Talvez valha a pena lembrar aqui o que dizia um dos mais célebres e independentes professores de Paris, em finais do século XIII, Henrique de Gand: “um aluno com categoria (*ordinatus*) deve ter o poder de examinar as afirmações do professor antes de a elas aderir resolutamente.” (*qdl. 12, 16: XVI 92*). De facto, “quaestio” significa isso mesmo, procurar ou indagar. Deste modo, se é certo que as lições se baseavam em

36 Cf. M. A. S. de CARVALHO, *A leitura...*

37 E. R. HANSON & J. E. DAILY, “Catalogs and Cataloging”, in *Encyclopedia of Library and Information Science*, Nova Iorque, 1970, IV, 242-305, 249-50 em particular.

“autoridades” (e eis-nos perante a palavra mais mal entendida por quem nunca conviveu de perto com os textos desse período), Donato e Prisciano para a Gramática, Aristóteles para a Lógica, a Bíblia para a Teologia, todos os esforços feitos para explicar um autor não eram senão meios para desenvolver ou abrir ou desenrolar (é aliás esse o sentido etimológico de “explicar) um problema e dar-lhe uma solução. A originalidade resulta daqui.

Há um caso célebre de “autoridade” magistral, o de Pedro Lombardo (c. 1100-60), cujo texto, as *Sentenças* (1155-57), depressa se tornou um manual autónomo para o ensino da Teologia, como o testemunham as cerca de 1400 colecções de comentários. Pedro Lombardo ensinava na escola catedral de Paris e o seu livro conglomerava pela primeira vez, de uma forma feliz porque prática e sobretudo ortodoxa, três esquemas distintos de trabalho nas escolas de Teologia, a “sententia”, naturalmente, a “summa” e a “quaestio”. Uma “sentença” é uma enunciação ou o desenvolvimento de uma doutrina que deixara de fazer parte do comentário do texto bíblico. Uma suma é uma colecção ordenada e resumida de problemas dogmáticos. Uma questão consistia na justaposição de asserções real ou aparentemente contraditórias. O Lombardo, o Mestre das Sentenças como era então conhecido, é o grande responsável pela consolidação, na Universidade, do conflito ou da crise das autoridades. O seu legado é, por isso, agónico embora euporético posto que quase sempre se transmite uma resposta apropriada ao estabelecimento do problema³⁸. Não se pense contudo que a euporia é uma norma sem excepção. A costumada sinceridade destes autores leva-os muitas vezes a reconhecerem que se encontram num

38 Cf. M. L. COLISH, *Peter Lombard*, Leida, 1993, que consagra particular atenção à colecção sentenciária enquanto género literário.

beco sem saída interpretativa ou a deixarem o problema por resolver: "... isto não passa de uma maneira de dizer (*involucrum*) inventada sem razão (...) esta posição é dificilmente inteligível e vê-se bem que é uma ficção (*figmentum*), diz Gerardo de Bolonha a respeito da teoria do *primum cognitum* de Henrique de Gand³⁹. "Vou deixar de expor mais esta opinião porque não é inteligível para mim" — confessava Arnolfo de Luik a propósito da teoria da *distinctio formalis* de Duns Escoto⁴⁰. "Embora esta conclusão seja verdadeira não compreendo o modo de a defender" — admitia Sigério de Brabante (*in Met* IV, 1: ed. Zimmermann, 1971, 9). E Buridano: "...salvo melhor juízo, embora estes argumentos sejam subtils, não me parece que sejam demonstrativos" (*Phys.* III, 14: 56 va).

Se Pedro Lombardo deve a sua fama à ortodoxia do seu trabalho, a sua estratégia não é de todo original nem sequer insular. Pedro de Poitiers tinha escrito muito antes (1167-1170) as suas *Sentenças*, mas, e diferentemente do que o Lombardo fará, o autor de Poitiers concede mais espaço às afirmações contraditórias do que àquelas teses que se harmonizam. Mais ainda, para conciliar as posições em conflito, Pedro de Poitiers recorre com minúcia a técnicas lógicas e linguísticas de elevada e reconhecida sofisticação para a sua época, que mais do que derivarem da *logica noua* se fundam numa distante tradição boeciana das *instantiae*, prática pedagógica e literária assente na apresentação de

39 Cit. por S. BROWN, "Avicenna and the unity of the concept of being. The interpretations of Henry of Ghent, Duns Scotus, Gerard of Bologna and Peter Aureolis", *Franciscan Studies*, 25 (1965), 135, n. 55

40 Cit. por A. PATTIN, *De verhouding tussen zijn en wezenheid en de transcendentale relatie in de 2 — helft der XIII — eeuw*, Bruxelas, 1953, 207, n. 63.

objecções. Significativamente, em Pedro de Poitiers já se reconhece aquele que virá a ser o vocabulário técnico característico das "quaestiones" (e de novo se insiste na importância da audição condicionada nos vários patamares pela definição de um vocabulário regulado), do género:

"relativamente a este ponto alguns dizem" (*ad hoc quidam dicunt*),

"em relação a isto, deve responder-se" (*ad hoc dicendum*),

"mas contra isto, objecta-se" (*sed contra hoc obicitur*),

"pode-se objectar da seguinte maneira" (*ita instantia dari possit/ ita possit instari*)⁴¹.

Idêntico processo se detecta na ulterior *Summa* de Simão de Tournai, e nestas duas obras a "quaestio" na sua dimensão ou expressão técnica formal está já construída: divide-se um problema em séries de perguntas às quais se deve responder ou sim ou não, o autor aduz de seguida citações e argumentos que reforcem as duas respostas possíveis, a afirmativa e a negativa, e acaba por dizer não só qual a razão por que a sua resposta pessoal é a correcta como também deve mostrar porque é que o material aduzido na solução contrária não pode corroborar aquela posição antagónica⁴².

41 Cf. J. MARENBN, *Later Medieval Philosophy (1150-1350). An Introduction*, Londres-Nova Iorque, 1987, 12. Fomos buscar a este autor os vários esquemas aqui transcritos.

42 J. MARENBN, *Later....*, 12

Esquematizemos a estrutura da “quaestio”:

1. Afirmação do problema [p] (*quaeritur*);
2. Posição da afirmação contrária [$\neq$ p] (*uidetur quod*), reforçada com argumentos:
 - 2.1. tirados das autoridades
 - 2.2. de conteúdo meramente racional;
3. Apresentação dos argumentos (de autoridade e/ou de razão) em favor da afirmação [p] (*sed contra*);
4. Solução ou resposta do autor e explicação da razão pela qual a sua tese deve ser preferida (*respondeo dicendum*);
5. Refutação individual de cada um dos argumentos apresentados em contrário.

Como se vê, o professor está impedido de argumentar em favor da sua própria posição se não avançar as razões pelas quais a posição contrária não pode ser admitida. Há um outro aspecto que merece ser vincado, este decerto mais moderno. Refiro-me ao facto de a “quaestio” ser o lugar institucional do perguntar, uma ocasião para fazer perguntas, sem dúvida discutíveis, mas com o generoso e legítimo intento de fazer e de alcançar o sentido. Põe-se sinceramente ou genuinamente tudo em questão — desde a existência de Deus às questões mais inusitadas como, por exemplo, “se se deve baptizar com um só nome ou com dois

um monstro que tenha nascido com duas cabeças” (Henrique de Gand, *qdl* 6, 14: ed. X 156-67) — abrindo-se assim uma outra idade da razão que terá no aluno de La Flèche uma expressão culminante. Não levem a mal a invocação de Descartes neste lugar pois ela não é senão a resposta a G.-G. Granger que teve a infelicidade, de certa maneira muito gaulesa, de tratar do método começando pelas *Regulae ad directionem ingenii* como se nada mais para trás houvesse⁴³. Generalizar, universalizar a problematização, eis o ritmo escolar de então⁴⁴.

Conjugada com a influência das *Sentenças* do Lombardo, semelhante estratégia não é de todo estranha a um dos propósitos dos *Tópicos* (100 a 18) que é o de “encontrar um método capaz de conceder-nos um modo de argumentação sobre qualquer problema proposto, partindo de premissas prováveis, e de, por outro lado, evitar a afirmação de algo que lhe seja contrário”. O silogismo dialéctico, já que é dele que aqui falamos agora, distingue-se, precisamente, do silogismo científico porque as suas premissas não são verdadeiras mas meramente prováveis, e distingue-se do silogismo controverso pelo facto de aquele seguir-se correctamente das premissas que são realmente prováveis enquanto que o silogismo controverso resulta de premissas que parecem meramente prováveis ou ainda de raciocínios incorrectos (*Top.* 27 b 25).

43 G.-G. GRANGER, “Método”, in *Enciclopédia Einaudi* 21, trad., Lisboa, 1992, 55.

44 Cf. M. B. PEREIRA, *Ser...*, 277, n. 155. “Resolver questões” era já entendido por Calcídio, no século IV, como o método, resolutivo, fiscalista mas inventivo, que partindo da evidência presuntiva do sensível o punha como problema uma vez que só o seu fundamento, o inteligível, tinha efectiva ou natural prioridade.”

Em suma: o facto inquestionável de a *Bíblia* ser a grande autoridade ou a fonte da verdade, mas de ao mesmo tempo estar cheia de contradições, por um lado, por outro, o facto, agora histórico, também inquestionável, de a lógica de Aristóteles (e seus comentadores gramáticos e teológicos) ter representado o acume de uma tradição profana e religiosa que se consubstanciava há séculos em torno das artes da linguagem, a necessidade, por fim, de se sistematizar a ciência em que repousava toda a Verdade, condicionaram uma técnica específica que para além de ser um método de leitura ou um método de sistematização de uma ciência, passou a ser também uma maneira de pensar. Ao transitar para a escola, a técnica das “quaestiones” condicionou a prática do ensino e o modelo da aprendizagem, qualquer que ele fosse, sem que contudo deixasse de ser influenciada também por aquelas práticas e particularismos disciplinares. Mais adiante diremos como a “quaestio” culmina na prática das disputas ordinárias, mas pode já assinalar-se que o ensino que daqui deriva é estruturalmente formal, ao obedecer a um plano bipolar regulado de antemão, e sociologicamente plural democrático e descentrado, pela intervenção de uma ordem sociológica assimétrica envolvendo alunos, bacharéis, mestres e cidadãos curiosos.

Os dois principais métodos de trabalho durante os séculos XIII e XIV eram a *lectio* e a *disputatio*. Nas Artes, lia-se (perdoe-se-nos a sinédoque, já que em rigor se deveria dizer: ouvia-se ler) a Gramática, a Lógica, e a partir de 1255 as obras de Aristóteles; como já disse, na faculdade de Teologia era o Lombardo juntamente com a Bíblia, que constituía matéria de leitura. Deve assinalar-se que o verbo ler tem, neste contexto, um sentido muito preciso e bastante distinto do que hoje lhe atribuímos, apesar de hoje em dia também nós conhecermos várias for-

mas de leitura, porém distintas daquelas (da política em *Qu'est-ce que la littérature?* de Sartre, à ética, no prefácio de Proust a *Sesame and Lilies* de Ruskin). Assim, além dos três géneros de leitura preconizados por Hugo de S. Vitor (*Didasc.* III, 8: PL 176, 771) — leio o livro dele (i.e., a docência), leio o livro por ele (a discência) e leio o livro (a actividade individual privada) — conhecem-se sobretudo dois métodos de leitura docente, a cursiva (*cursorie*) e a ordinária (*ordinarie*). A primeira constituía uma mera apresentação do sentido do texto e a segunda, uma ocasião para, a propósito das velhas, se lançarem as novas ideias relativas a um texto que, como já se assinalou, previamente fora dividido em secções. De notar, portanto, alguns aspectos da codificação a que a leitura já está sujeita neste período⁴⁵: ela é essencialmente técnica, uma autêntica prática social que implica uma gestualidade institucional, e é um método consagrado de modo plural. Desde muito cedo que a leitura ordinária passou a integrar o levantamento de “questões” suscitadas pelo problema ou pelos problemas da exposição literal de uma secção do texto. Na transformação da *lectio* inicial, monástica individual, para a *lectio* ou a *praelectio* terminal, a escolar urbana, assinala-se o predomínio crescente de uma cultura da intersubjectividade regulada pelo trinómio livro, ensino, aprendizagem, ou ler, ensinar e aprender, e pela prática da leitura pública, o que, naturalmente, fez quer apurar os exames dos espaços da linguagem e dos seus vectores enquanto comunicação já vertical já horizontal, quer a enunciação simbólica do poder. Daqui o interesse que já foi referido, pelas gramáticas (como as especulativas), pelos modos de significação, pela referência, pelo sentido, pelo significado e pelo significante.

45 R. BARTHES e P. MAURIÈS, “Leitura”, in: *Encyclopédia Einaudi*. 11, 184-87.

Já ao estudarmos uma *disputatio*, e distintamente da “leitura”, encontramos-nos não perante o conjunto dos problemas levantados na sala de aulas, entre o professor e os seus alunos, mas perante genuínas controvérsias. As disputas são de duas categorias, as ordinárias (*quaestiones ordinariae/disputatae*) e as quodlibéticas (*questiones de quodlibet*). Estas distinguem-se daquelas pelo facto de só se realizarem duas vezes por ano, por ocasião do Advento e da Páscoa, e de exigirem do professor uma competência e uma disponibilidade e agilidade mental e psicológica a toda a prova. É que, se as disputas ordinárias ocorriam geralmente no segredo da sala de aula, as quodlibéticas reuniam toda a comunidade académica e não só (professores, alunos, toda a espécie de curiosos) com o intuito, quantas vezes inconfessado, de ou projectar a fama de um mestre ou de a arruinar por causa da rebeldia ou ameaça dos seus ensinamentos. Elas eram, estamos em crer, a tradução intelectual da ginástica e da cultura do torneio ou justa. Temos informações muito concretas de como essas sessões podiam ser tudo menos formais, sabendo nós, por exemplo, como João Peckham (*qdl* III q. 4) pronunciava palavras “enfáticas e encolerizadas” ao ouvir a defesa, por Tomás de Aquino, da tese muito inovadora da unidade das formas.

Mais em concreto, uma “quaestio ordinaria” correspondia à discussão de um conjunto de temas, que (geralmente uma vez por semana) o professor propunha aos seus alunos, e cada disputa desenvolvia-se em duas sessões distintas. Na primeira, só os alunos intervinham, uns como objectores, isto é, levantando uma série de argumentos que contrariassem a tese em discussão, os outros (ou outro) como respondentes (*respondens*), quer dizer, contrariando os argumentos do(s) objector(es). Na segunda sessão, competia ao professor determinar a questão, ou seja, apresentar a

sua própria opinião, que discutia à luz de todas as posições aduzidas. Mais difíceis eram sem dúvida alguma as questões quodlibéticas. Duas vezes por ano um professor era interrogado sobre o que quer que fosse (*de quolibet*) e por quem quer que fosse (*a quolibet*). Nem todos os mestres, evidentemente, se sujeitavam a tamanho esforço, mas conhecem-se alguns, por exemplo, o belga Henrique de Gand, que mostravam uma apetência especial por este tipo de exercícios, tendo este disputado nada mais nada menos do que quinze “quodlibeta” num espaço de dezasseis anos, cobrindo áreas desde a economia à teologia, e desde a metafísica à física. O seu caso não é único, e no último quartel do século XIII ele está muito em voga (Godofredo de Fontaines, Tomás de Sutton, João de Pouilly, etc.) Neste género de disputas, as várias teses apresentadas eram avançadas também segundo duas correntes, os argumentos pró e contra, que o mestre devia, por fim, determinar numa segunda sessão. Diga-se, a título de exemplo, que se o Aquinate é autor de quinhentas e dez disputas ordinárias, repartidas por sete tópicos (verdade, potência, mal, criaturas espirituais, alma, virtudes, união do Verbo incarnado) — habitualmente duas por semana, fora dos cursos normais, e que se estenderam até 1272 —, só lhe conhecemos doze disputas extraordinárias “de quodlibet” (repetimos: sessões em que a heterogeneidade das questões e a animada imprevisibilidade da participação docente e discente punham à prova, por vezes com inusitada violência, o saber e a capacidade argumentativa do mestre que responde).

Não haveria substanciais diferenças entre estes métodos nas duas faculdades de Paris, a de Artes e a de Teologia, salvo que nas Artes, as “quaestiones” se dividiam consoante os temas, e assim encontramos as *de sophismatibus*, de conteúdo lógico e

eventualmente derivadas dos métodos de ensino dos pequenos grupos escolares do século XII, as *de quaestione*, sobre as ciências naturais, e as *de quolibet*, de tema livre. Pode talvez referir-se que a *disputatio de sophismatibus* teve um sucesso particular em Oxford; instituídas formalmente a título obrigatório nos estatutos de 1268 elas são responsáveis, na opinião de E. Sylla, pela maior parte das inovações teóricas do século XV no domínio da lógica e da física.

Possuímos hoje em dia dois tipos distintos de textos universitários, aqueles que nos transmitem o ensino e os que nos não no-lo transmitem. No primeiro caso, a transmissão do conteúdo do ensino pode provir unicamente daquilo que um aluno ouviu na aula e gravou — é a *reportatio* —, no segundo, o professor intervém na edição do seu texto, corrigindo-o antes de vir a lume, quer a partir do que um aluno registou quer a partir das suas próprias notas, *ordinatio*. Na situação em que o texto editado não nos dá em concreto o conteúdo da aula, estão os compêndios, mais ou menos particularizados ou genéricos; pode-se lembrar neste caso a célebre *Suma de Teologia* de Tomás de Aquino, e a *Suma de Lógica* de Ockham. Entre o género “manuais” podíamos citar os comentários ao texto de Aristóteles, de Alberto Magno e de Tomás de Aquino. Seguem-se depois, as monografias, cujo fito era o de esclarecer um problema muito definido; está neste caso o opúsculo de Aquino *O Ente e a Essência*. Por fim, temos os textos de polémica, muito mais comuns do que os anteriores, entre os quais se pode citar o já mencionado *A Eternidade do Mundo* de Boécio de Dácia, ou *Os Erros dos Filósofos* de Egídio Romano. Em todos estes casos há um denominador comum, que tem a ver com o facto de neles se utilizar o método da *lectio*; assim, não encontramos preocupações

estilísticas formais que não sejam aquelas que a lógica do raciocínio escolar exigia, aspecto que, sem dúvida nenhuma, não favorece este género de literatura aos nossos olhos educados por uma estética tão distinta. Na verdade, também aqui devemos a São Tomás a liquidação formal do recurso à expressão poética em filosofia, sustentando ele a iliceitude do uso de metáforas, não porque a poesia seja humilhante, mas porque é uma categoria artística, naturalmente inferior ao conhecer próprio da filosofia⁴⁶. Deste modo, arruinando o mundo alucinado de uma certa prática hermenêutica anterior, se laiciza a natureza e toda a história do mundo, exigindo-se, o leitor, já não a vertigem do símbolo, mas a disciplina do sentido, da letra, do facto na sua crueza ou horizontalidade. Talvez uma excepção notável a esta corrente seja a pequenina obra contemporânea, de São Boaventura, *O Itinerário da Mente para Deus*, cujo título aliás já deixa perceber uma particular exigência estilística.

O esquema muito elementar da “quaestio” que acima apresentámos foi-se progressivamente complexificando. Este processo manifesta a progressiva libertação formal da “autoridade”. No século XIV, uma “quaestio” tende a alongar-se, como à frente se exemplifica (com os casos respectivamente de Duns Escoto e de Guilherme de Ockham). “Quaestiones” de Duns Escoto há que se elevam a mais de vinte mil palavras, e este alongamento evidencia alguns aspectos que gostaria de apontar. O primeiro é que o espaço concedido ao corpo da questão se destaca em detrimento da apresentação dos argumentos, que

46 Cf. U. ECO, *Arte e Beleza na Estética Medieval*, trad., Lisboa, 1989, 90, 93. Y. M. CONGAR, “Une démarche de demythologisation chez Saint Thomas d’Aquin”, in *Homenaje a Xavier Zubiri*, I, Madrid, 1970, 369-377.

aliás se mantém mas a que progressivamente se dá cada vez menos atenção. Também o corpo da questão passa a incluir teses alheias ao autor, geralmente cada vez mais contemporâneas, que são discutidas em secções. A produção destas secções no interior do corpo da questão são geradoras de *dubia* ou *instantia*, argumentos contra a sua própria posição acabada de avançar, que levam muitas vezes a um refinamento dessa mesma posição. A “questio” alongou-se porque progressivamente se foi desprendendo da temática a que estava obrigada e ao incluir opiniões de autores cada vez mais contemporâneos (o sistema de edição tinha entretanto sido acelerado) ela alterou a temática, que passou do programa regulado pelo Lombardo às questões mais modernas que inquietavam os intelectuais plenamente integrados na vida do dia-a-dia — e nas questões mais candentes da actualidade. A predominância da oralidade estava definitivamente ameaçada, como se vê nesta passagem de João Buridano: “De acordo com o que se lê no primeiro livro da *Ética*, é melhor e mais divino aquilo que é mais comum. Por esta razão, a rogo de muitos dos meus alunos ou escolares eu inclinei-me a escrever algumas definições dos livros da *Física* de Aristóteles. E comunicar-lhes esta escrita uma vez que não podem, conforme dizem, ouvir muitas coisas nas escolas sem o auxílio de memória de alguma escrita...” (*Phys.*, prol. 2 r a) Reconhecemos um caso afim, justificado igualmente porém por questões de progresso da ciência e de conservação de manuais, em Valesco de Taranta, que nos chega da área da medicina: “A utilidade do bem comum pede e a conveniência exige mesmo, que continuamente se componham novos códices sobre todos os ramos do saber. Se continuamente se varia o modo de exprimir, de escrever e de ensinar a verdade e de praticar a medicina, mesmo assim a roedora anti-

guidade atinge os volumes dos antigos, que além de serem poucos se vão desgastando continuamente”⁴⁷.

Possuímos, no fim de contas, um conhecimento bastante assinalável e objectivo do modo como, por exemplo, Henrique de Gand, cuidava das suas edições intervindo activamente junto do estacionário, isto é, daquele a quem competia a reprodução e o aluguer dos textos dos mestres da Universidade. Por tudo isto a obra do autor de Gand pode inscrever-se na constituição de um estilo cultural escrito (contra o estilo “oral” a que se refere M. Jousse⁴⁸), como finalmente o testemunha o seu impressionante convívio diacrónico e transversal com a mais ampla tradição, confrontada com movimento, cor e um certo lirismo. Isso mesmo se patenteia nas mais surpreendentes questões em análise escolar, para além do cuidado posto na redacção de uma vasta obra, que se confronta com os filósofos antigos a partir da fé e da tradição cristã, com os temas mais candentes do seu século e com os autores mais destacados⁴⁹.

47 *Practica Valesci de Tharanta, alias Philonium dicitur*, fol. 1 r.

48 Cf. F. GIL, *Mimésis...*, 361.

49 Ainda a este propósito, talvez se possa deixar aqui algumas breves informações de como se processava a “edição” nesse tempo (fins do séc. XIII). O mestre, Henrique de Gand no caso, devia ter pronto para publicação um apógrafo a partir do qual no ‘scriptorium’ e sob o controle do ‘stationarius’ se copiava o exemplar universitário (disseminação literária vertical). Sabemos que a Universidade zelava sobre respectiva correcção formal, conceptual e linguística, e ao ‘stationarius’ competia inspecionar a referida correcção (cf. *Henrici de Gandavo, Tractatus super facto prae-latorum et fratrum. (Quodlibet XII, quaestio 31)*. Ed. L. Hödl e M. Haverals. Cum Introductione historica L. Hödl -Henr. de Gand. Opera Omnia. Vol. XVII -, Lovaina, 1989.) Mediante uma remuneração fixa, este exemplar, constituído por fascículos separados e numerados (as ‘peciae’), era depois emprestado para ser copiado, muitas vezes para

4. Quem lia?

Vejamos depois, e antes de passarmos à sua análise, quem é que usava as “quaestiones” e em que condições o faziam. Falemos pois, ainda que brevemente, dos homens e das (suas) instituições. O nosso propósito é agora o de fornecer elementos de mera informação que facilitem ou impulsionem a leitura e o contacto mais íntimo com as produções filosóficas deste período histórico habitualmente tão mal tratado pelos nossos profissionais da filosofia, sem dúvida alguma porque o ignoram profunda e estruturalmente.

É fácil imaginarmos as margens do Sena, em particular a sua “rive gauche”, o monte de Santa Genovéva, nos limites da cidade, fora da Île de France, progressivamente enxameado ou colonizado por turbas ruidosas e violentas de jovens provenientes das mais longínquas paragens da Europa, de Portugal à Dinamarca, das Escócia à Itália, unidos por uma língua intelectual franca, o verdadeiro “inglês” ou esperanto do tempo. É de facto esta situação que dá origem no século XIII à Universidade, onde se cultivarão as Artes, a Medicina, o Direito e a Teologia.

bibliotecas distantes (disseminação horizontal), trocando-se habitualmente uma peça por outra. Apesar da numeração das peças ter uma dupla finalidade (tanto servia para verificar se a cópia estava completa como para controlar o salário a pagar ao copista) muitas vezes faltam aos manuscritos essa preciosa indicação. Poderá ainda ver-se, para um vasto enquadramento técnico da produção de manuscritos, que ultrapassa porém o âmbito filosófico, C. BOZZOLO e E. ORNATO, *Pour une histoire du livre manuscrit au Moyen Age. Trois essais de codicologie quantitative*, Paris, 1983. Para a história do livro, na Idade Média, deverá ver-se: P. GANZ (ed.), *The Role of the Book in Medieval Culture. Proceedings of the Oxford International Symposium 1982*, 2 vols., Turnhout, 1986.

Se em Chartres se nutria apreço pelas ciências e pelo platonismo, Paris especializar-se-á nas Artes e na teologia tal como Bolonha o fará nos Direitos e Salerno, na Medicina. Nem sempre, ao que parece, os escolares demandavam as Universidades em busca do saber por razões que não fossem as do puro e desinteressado amor pela sabedoria, conforme o testemunha o passo seguinte do Mestre Eckhart, que é um lamento: “Nota, que diz ‘amou’, contra muitos que se dedicam ao estudo da sabedoria não por causa do saber nem por amor da sabedoria, mas por amor às riquezas, prazeres e honrarias, que esperam alcançar pela sabedoria.” (Eckhart, *Exp. lib. Sent.* n. 201: LW II, 353 s). De notar que Eckhart escrevia no princípio do século XIV, mas deve indicar-se que há pelo menos duzentos anos, como vimos com Abelardo, os intelectuais buscavam em Paris (considerado “o Paraíso sobre a Terra, a rosa do mundo, o bálsamo do Universo”) a fama e o dinheiro. Sabe-se, realmente, que é nesse tempo que os mestres das escolas urbanas e os advogados se vêem pela primeira vez confrontados com o dilema de saber se tinham ou não o direito de vender o conhecimento quando a tradição ensinava que todo o conhecimento era uma oferta de Deus⁵⁰. O quer que seja, este espírito, naturalmente, em nada colidia com o apreço positivo e consciente pelo estudo: “Aprende todas as coisas, verás depois que nada disso é supérfluo. A ciência coarctada não é agradável” — afirmava Hugo de São Vítor dando mostras de um optimismo intelectual potencialmente sem barreiras (*Eruditionis didascaliae* VI, 3: PL 176, 800). E neste sentido, também se silogizava: “todo o ente é bom e todo o conhecimento (*notitia*) é ente, logo todo o conheci-

⁵⁰ I. SALAZAR, “En torno a la noción de pobreza voluntaria”, *Revista Española de Filosofía Medieval*, 0 (1993), 187.

mento é bom (Buridano, *Qu. in de an.* I, 2: ed. 1516, 1v A). São Tomás dizia que “toda a ciência é boa” (*in de an.* I, 1, 3), afirmação que assumia relevância particular no contexto da sua concepção antropocêntrica da ciência como um modo da existência humana: “Todas as ciências e todas as artes se ordenam num só sentido que é o da perfeição humana, a sua beatitude”. (*in Metaph.*, prooem.)

A frequência e aprovação na Faculdade das Artes constituía condição indispensável para se poder transitar para uma das Faculdades superiores. Teoricamente, depois dos vinte e um anos, qualquer aluno desta Faculdade podia tornar-se seu professor. Isto era possível porque até à década de Trinta era fácil de obter uma licença para o ensino abrindo, em consequência, uma cadeira. Todos os académicos da Faculdade das Artes — e era a mais numerosa das Faculdades parisienses apesar de ser a mais inferior — dividiam-se em quatro “nações”, a Francesa (que incluía os ibéricos e os italianos), a Normanda, a Picarda e a Anglo-Saxónica.

Desde cedo, em Paris, se nota a rivalidade entre os professores seculares e os professores oriundos das ordens mendicantes, que nas grandes cidades abriam os *studia generalia* a alunos seculares, e que tinham tirado o curso das Artes, geralmente, numa outra cidade que não Paris; este facto levou os mestres seculares a uma longa greve, sem sucesso, durante 1229-30, e nos anos 50 os mestres regulares ultrapassavam já os seculares, situação que também está na origem das graves lutas académicas entre 1253 e 1256.

A título de informação, refira-se que uma carreira universitária era assim escalonada:

Faculdade das Artes:

- 2 anos : frequência de leituras ordinárias e cursivas de gramática, lógica e uma ou outra obra de Aristóteles, presença nas disputas;
- 2 anos: continuação do programa anterior, mas com a tarefa de participar como respondente nas disputas; acesso à determinação
- 3 anos (em Oxford, em Paris variava): bacharelato, com a tarefa de determinar disputas e de responder nas mesmas, também assiste às lições de filosofia natural, metafísica, e do quadrívio e já dá lições cursivas. No final deste programa, o bacharel tinha acesso à licenciatura.
- 2 anos (com possibilidade de prolongamento): mestrado, consistindo na regência efectiva dos vários métodos.

Faculdade de Teologia:

- 7 anos (depois reduzido para 6): assiste — com idade mínima de 17 anos — às leituras ordinárias e cursivas da Bíblia e das *Sentenças*, e a disputas;
- 2 anos: Curso de bacharelato bíblico, que para além dos requisitos anteriores exigia já o ensino cursivo (*cursor*) da Bíblia e a resposta nas disputas;

2 anos (1 ano, a partir do séc. XIV): obtenção do título de bacharel sentenciário pela regência de leituras ordinárias das *Sentenças*;

4 anos: Bacharel formado, tomando parte nas disputas, depois do que se está qualificado a aceder ao título de Mestre (com participação em disputas particulares);

período limitado: Mestre Regente, dando leituras ordinárias da Bíblia e determina disputas⁵¹.

Dado que um estudante tinha entrada na Universidade a partir dos catorze ou quinze anos, ele tomava o grau de bacharel aos vinte e um anos e a partir dos vinte e três podia entrar na guilda dos mestres pela obtenção da licenciatura (que exigia a participação como objector, uma curta "leitura", e a investidura após uma outra disputa) comprometendo-se a ensinar na faculdade das Artes durante pelo menos dois anos lectivos. A carreira de um Artista é, em média, de cerca de dez anos e a de um teólogo será muito mais longa, de pelo menos quinze anos de estudo.

Alguns professores continuaram na faculdade das Artes mais do que o período exigido. É o caso de Rogério Bacon, de Sigério de Brabante, de Boécio de Dácia, de Radulfo Brito ou de Buridano. A maioria, porém, como é natural, almejava um estudo superior ou uma posição de relevo fora da vida académica. Só tinham acesso a uma dessas Faculdades aqueles que ou

51 O esquema refere-se ao caso de Paris. Em Oxford, os tempos são mais reduzidos, e o estágio de bacharel bíblico vem depois do de bacharel sentenciário.

tivessem regido durante dois anos nas Artes ou tivessem recebido treino idêntico num *studium* de uma ordem mendicante. O novo curso prolongava-se por um período de seis a sete anos no final do qual ele podia iniciar-se (*inceptio*) como mestre no caso, evidentemente, de haver uma cadeira disponível para si. O mais conhecido destes casos é sem dúvida nenhuma o do inglês Guilherme de Ockham, que apesar de ter cumprido todos os requisitos necessários jamais teve acesso à cátedra. A maior parte das vezes, no caso dos professores pertencentes a ordens mendicantes, eles eram convidados a sair das cátedras e a passar para outras escolas internacionais, v. gr. quando algum colega estivesse em condições de ser iniciado. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o grande Alberto Magno, ao lhe ter sido alocada a responsabilidade de fundar uma escola (*studium*) em Colónia, e com Tomás de Aquino, que teve idêntica incumbência em Roma: foi o que sucedeu com Duns Escoto, que acabou os seus dias em Colónia, e com Guilherme de Ockham, que foi mandado para Londres.

Depois deste parêntesis, voltemos ao tema que havíamos deixado. Não deixa de ser curioso assinalar-se que as autoridades, longe de abafarem um pensamento, começaram a ser convocadas, ou para reforçar a tese do autor ou unicamente quando iam em apoio de uma opinião recente, que se queria combater. Isto mostra como a sua convocação se submete à actualidade e é cada vez mais sensível ao tempo sincrónico. No século XIV uma "quaestio" é já portanto mais do que uma mera técnica de oposição de autoridades. Ela passou a ser um método de trabalho autónomo fomentador do desenvolvimento e ao serviço de um pensamento individualizado. O sucesso de Pedro Lombardo começava a ver o seu fim.

Duns Escoto (*Ordinatio* I, 3, p. 3, 1):

1. Breves argumentos contra a posição a defender;
2. Breves argumentos a favor;
3. Opiniões de autores a assinalar:
 - (a) Henrique de Gand
 - (b) Godofredo de Fontaines;
4. Argumentos contra 3.:
 - (a) contra 3. a, por diferentes razões: - i, - ii, - iii
 - (b) contra 3. b, por uma razão;
5. Posição do autor em relação ao problema;
6. Porque é que se diz que Aristóteles e Agostinho defenderam esta perspectiva?;
7. Argumentos contra 1.;
8. Argumentos contra os argumentos que foram avançados em defesa de 3.
 - (a) contra os que foram avançados em defesa de 3. a
 - (b) contra os que foram avançados em defesa de 3 b.

Guilherme de Ockham (*Ordinatio* I, 3, 6):

1. Afirmção de autoridade contra a posição;
2. Breves argumentos em favor da posição com referência a obras anteriores do autor;
3. Opiniões alheias:
 - (a) Aquino
 - (b) Henrique de Gand;
4. Argumentos de autoridade e de razão a favor de 3. a e de 3. b;
5. Argumentos contra 3. a e 3. b, com inclusão de contra-argumentos contra respostas antecipadas;
6. Posição do autor;
7. Argumentos contra 4. com desenvolvimento de contra-argumentos a muitos dos argumentos que por sua vez são refutados na ocasião;
8. Resposta breve a 1.

Quando lemos uma “quaestio” porque razão não nos devemos contentar apenas com a leitura do corpo da questão? Há uma razão fundamental para o evitarmos, pois ela deriva intrinsecamente da própria estrutura diaporética da questão: se o corpo da “quaestio” nos dá, de facto, o autêntico pensamento de um autor, é preciso não esquecer que essa conclusão é a resultante de uma rede ou de uma estrutura tripartida. As primeiras duas partes de uma “quaestio” evidenciam uma contradição, elas mostram porque é que afinal a conclusão do autor é necessária perante posições autoritárias que à primeira vista o não permitem assim concluir. Depois de se evidenciar a contradição existente o corpo da “quaestio” deve retirá-la através de um exame aprofundado da questão. Aliás só depois deste exame que se requer mais profundo é que faz sentido responder ou resolver os argumentos contra, razão pela qual aquilo que para nós deveria vir antes da solução só vem depois.

Há, em todo o caso, algumas variantes: a resposta pode ser tão pormenorizada que levanta um novo aspecto do problema; ou um tratamento autónomo (Henrique de Gand, *qdl* 12, 31); ou uma questão pode ser tratada sem sequer se obedecer à sua estrutura mais elementar (*Id.*, *qdl* 1, 23).

Para aqueles que quiserem aventurar-se nos meandros destes procedimentos, gostaríamos de deixar aqui uma pequena elucidação ou um guia de leitura. No caso da Faculdade das Artes há um sistema de sumas que tem um carácter com toda a propriedade equivalente aos nossos compêndios de hoje; o caso mais paradigmático é o do nosso Pedro Hispano, invejado autor de um “best-seller” de lógica. No âmbito da Teologia, cada questão, enquanto série editorial, pode comportar várias “quaestiones”, a que se dá o nome de “artigos” e cada *articulus* se divide em

“quaestiones” (o que pode confundir numa primeira aproximação). Nesta conformidade, por exemplo, *Su. Theol.* I, q. 2, a. 3 ad 1um deve ler-se: primeira parte da *Suma teológica*, segunda questão, artigo terceiro, resposta ao primeiro argumento. Vejamos este caso, sem dúvida nenhuma o mais célebre, o da *Suma de Teologia* de Tomás de Aquino. Cada um dos seus artigos (eles são cerca de 3.000) é desenvolvido à maneira de uma “quaestio disputata” e está longe de ser aquilo a que hoje em dia chamamos uma tese. Nela, uma objecção (e são cerca de 10.000 na *Suma*), longe de ser uma oposição retórica (tese-antítese) é, como nos mostrou M.-D. Chenu, o reflexo do dinamismo de uma razão radicalmente interrogativa que luta consigo mesma. O *sed contra* tem tanta força quanto os argumentos invocados em favor da tese, e muitas vezes o *respondeo* está longe de ser uma resposta assumindo — quantas vezes! — o carácter de uma distinção apta a descobrir na posição do adversário a sua quota-parte de verdade, o que, por sua vez, permite a avaliação e a ponderação do valor de prova do autor. A propósito da essência do “articulus”, M. B. Pereira, num estudo ainda de referência, pôde entre nós escrever, comentando célebre passo de São Tomás: “A disputa introduz-nos na essência do ‘articulus’ ou unidade elementar das colecções de disputas ou das sumas, carregada de todo o dinamismo das aporias aristotélicas, que o ‘Utrum’, invariável e monótono ponto de partida, desencadeia. A investigação consciente e crítica da verdade exige se não omitam as opiniões que se opõem na órbita do mesmo problema comum e por isso o progredir inicial do ‘articulus’ é diaporético. O corpo do artigo é constituído pela posição mestre ou ‘determinatio’, cujo movimento interno, pelas distinções introduzidas no confronto com as posições de início propostas, termina num

acordo crítico e integrador. Ouvir o interlocutor, aceitar, retribuindo, a sua contribuição mesmo negativa para esta investigação colectiva da verdade que é o ‘articulus’, amar a verdade para além, dos sentimentos pessoais de aversão ou simpatia — eis a interpretação tomista do espírito de diálogo filosófico: ‘Mas porque na adopção das opiniões ou no seu repúdio, o homem não deve ser levado pelo amor ou pelo ódio ao introduzir uma opinião, mas preferivelmente pela certeza da verdade, ele diz que se deve amar uns e outros, quer dizer, aqueles cuja opinião seguimos e aqueles cuja opinião repudiamos. É que uns e outros se dedicaram ao estudo da investigação da verdade nisso nos auxiliando. Todavia, convém deixarmo-nos persuadir pelos que estão mais certos, isto é, seguir a opinião dos que chegaram com maior certeza à verdade’. (*in Metaph.* I, XII 9 n. 2566) Esta universalidade da verdade realizada na intersubjectividade filosófica ou teológica é o ideal do ‘articulus’ e do espírito universitário medieval, seu criador, que se apropriou do legado clássico do diálogo platónico, dos *Tópicos*, *Elencos* e *Analíticos* aristotélicos, e fez dele uma via humana de acesso à verdade”⁵².

No caso das questões das *Sentenças* há um sistema diferente; elas dividiam-se em livros e capítulos, mas ao comentar a obra do Lombardo, Alexandre de Hales introduziu, uma outra divisão, que depois se vulgarizou: cada livro divide-se em distinções (*distinctiones*) correspondendo cada uma delas a um só tópico, que por sua vez também se dividiam em questões. No caso do *Ordinatio* de João Duns Escoto, I, d. 38, p. 2, q. 1, deve ler-se: primeiro livro, distinção trinta e oito, segunda parte, primeira questão.

52 M. B. PEREIRA, *Ser...*, 194-95. A tradução do texto latino é da nossa responsabilidade

II — Teoria e prática da analéctica diaporética

Como se acaba de ver, a “quaestio” alimenta-se da argumentação e a técnica que gira em torno dela, a relativa ao uso das autoridades, é muito diferente dos nossos métodos filosóficos contemporâneos. Como John Marebon opina⁵³, se é fácil encontrar nos artigos de investigação filosófica de hoje, muitas vezes, a antecipação de teses e de argumentos ou teorias que não estão em sintonia com a ideia que o autor do artigo ou do livro vai desenvolver, o que, evidentemente, representa um poderoso auxiliar para a fundamentação da tese, em nenhum dos artigos de hoje um autor se posiciona perante as teses dos outros como se de uma autoridade se tratasse. Esta é, de facto, a maior inactualidade da “quaestio”. Certamente, menos inactual, mas nem por isso menos distinta, é a faceta que daqui deriva directamente; referimo ao facto de o filósofo ser um leitor gravitando à volta dos textos e do seu simultaneamente activo e passivo pensamento.

Comecemos por ver o que alguns destes pensadores diziam sobre aquela primeira dimensão. Já aquele em quem se costumava ver o início da Idade Média, no longínquo século V-VI, Boécio, havia escrito que “uma passagem retirada da autoridade era bastante frágil(*infirmus*)” (*In top. Cic.* 6: PL 64, 1166C). “É melhor ir buscar a confirmação (*firmitatem*) à razão — escrevia Alberto Magno no século XIII — porque a razão é anterior à autoridade, quer no tempo quer por natureza. Daí que o Bispo João tenha definido a autoridade nos seguintes termos: ‘A autoridade não é senão a verdade descoberta pela razão’ e recomendada por escrito para utilidade dos vindouros.” (*Sent.* III d. 23 a 19, 4: ed. Borgnet XXVIII, 400 a). Esta referência faz-se

⁵³ *Later...*, 29-30.

eco de um célebre discurso de método da autoria do jovem neoplatónico Agostinho de Hipona que no seu *De Ordine* havia teorizado as relações entre a ordem da razão e a ordem da autoridade⁵⁴. Pensando esta mesma relação, João Escoto Erígena reconhecia (*De Div. Nat.* I 69: PL 122, 513 B-C), no século IX, que “a autoridade procedeu, decerto, da verdadeira razão, e não a razão, da autoridade. Pois toda a autoridade que não é aprovada pela verdadeira razão parece ser débil. A verdadeira razão, dado defender-se a si própria na sua permanência e imutabilidade com as suas próprias forças, não necessita da conformidade plena de nenhuma autoridade para a robustecer. É que a verdadeira autoridade não me parece que seja outra coisa senão a verdade encontrada pela razão...” Não nos surpreende assim que a própria noção de autoridade esteja constantemente em crise, o que explica, sempre que necessário ou sempre que isso se impõe por motivos mais ou menos objectivos, a sua subvalorização: “Aquela autoridade (*auctoritas*) não se deve tomar como uma autoridade (*auctoritas*) uma vez que nos chegou de uma origem errada”, dizia Duns Escoto (*Ord.* II d. 2 n. 185: VII 238) sobre a “autoridade” d’*O Livro das causas*. Em idêntico sentido crítico está a afirmação seguinte, de Tomás de Aquino: “este livro com o título, *O Espírito e a Alma*, não é de Agostinho, mas diz-se que foi de um certo cisterciense” (*de an.* 12 ad 1). Aliás, dando uma prova real do exercício objectivo deste espírito crítico, é conhecido como foi São Tomás que no século XIII derrubou de certo

⁵⁴ Cf. A. de M. BARBOSA, *Ordem do tempo e ordem da Razão no método agustiniano*, Lisboa, 1955. Aliás, a Agostinho, a cultura ocidental ficou a dever também aquilo que é fora de toda a dúvida a consagração metodológica da dialéctica, especificada na análise gramatical (*modus inveniendi*) e na comunicação retórica (*modus proferendi*), objectos do *De Doctrina Christiana* (I 1).

modo a autoridade do já aludido *Livro das Causas* ao mostrar, mediante argumentos de crítica interna, que aquela obra não podia ser da autoria de Aristóteles.

Se é verdade, de facto, que o apreço pelos filósofos é grande, pois "... é absurdo e frívolo dizer de filósofos tão notáveis, que pesquisaram de forma tão diligente a natureza das coisas, que ou disseram o que é falso ou falaram impropriamente sobre esta matéria" (Pedro Auréolo, *qdl.* 16 : 153 b BC), não é menos verdade, conforme já se torna evidente, que há autoridades e autoridades! "A autoridade só é eficaz na prova, pela fé" — dizia São Boaventura (*Sent.* III d. 23 dub 5 : III 505 b). O ideal era, de facto, que a autoridade invocada estivesse em conformidade com a Revelação: "embora a passagem de autoridade que se funda sobre a razão humana seja muito fraca, já a passagem de autoridade que se funda sobre a revelação divina é muitíssimo eficaz." (T. de Aquino, *S. Th.* I, 1, 8 ad 2⁵⁵) Em todo o caso havia a consciência perfeita da dissonância — "muitos foram os filósofos pagãos e muita coisas disseram sobre matéria de fé, e dificilmente encontrarás dois que concordem sobre uma afirmação; e aquele que disser a verdade não o faz sem que se lhe junte o falso. De certo modo, uma velhinha sabe mais sobre matéria de fé do que todos os filósofos (T. Aquino, *Coll. in sermo 'Attendite'*). De forma mais interessante ainda, havia matizes na apreciação do registo da verdade, ou do seu oposto, a falsidade ou a mentira, em que vale a pena atentar: "Nem tudo o que é falso é mentira. Assim, todos os grandes filósofos e os que aprofundam a filosofia seriam frequentissimamente mentirosos porque a maior parte das vezes eles falham nas suas opiniões e afirmam o que é falso. Com efeito, se acreditares em dois entre

55 Cf. também PEDRO HISPANO, *Tractatus* V, 36: 75 s.

todos os que consideras muito sábios vê-los-ás oporem-se em muitas opiniões e assim um pelo menos diz muitas coisas falsas (Buridano, *Eth.* IV, 18; ed. 87 rb).

Hoje seria dar prova de ignorância indesculpável (era isso que o faziam os historiadores racionalistas da primeira metade do nosso século) concluir apressada ou preconceituosamente, deste tópico da autoridade, da existência de um travão para o pensamento. Havia, isso sim, a realista afirmação da relatividade dos autores: "... aquele que acredita que Aristóteles foi Deus, esse deve acreditar que ele nunca errou. Mas se crê que ele foi um homem, então, sem dúvida nenhuma, pôde errar, como nós..." (A. Magno, *Pyhs.* VIII, 1, 14: ed. Borgnet III 553b). "Noutro lugar, põe-se uma passagem (*locus*) de autoridade; mas essa passagem é débil a não ser que argumentemos pela autoridade daquele que não pode enganar nem enganar-se. Daí que não se deva concluir que 'Aristóteles disse isto, logo isto é verdadeiro', porque ele podia ter-se enganado." (G. de Ockham, *Elem. logicae*, 15: ed. Buytaert, 1965, 275). De que é que serve, de facto, a opinião de uma autoridade se ela se opõe ao que a razão nos diz? "A autoridade [de Simplício] não é assim tão grande a ponto de por causa do que ele diz se dever admitir o contrário daquilo que a razão conclui." — sustenta Duns Escoto (*Ox.* IV, d. 12 q. 1 n. 7: XVII 535b). Um último exemplo da consciência clara da necessidade da instrumentalização: "Muitas das afirmações dos filósofos não são em si verdadeiras, contudo elas auxiliam a nossa inteligência a atingir (*intelligendam*) alguma verdade." (Egídio Romano, *sup. lib. de causis*, 12: 40 v E).

Se quiséssemos explicar ou justificar a profusão de autores citados num texto filosófico ou teológico, uma primeira resposta

teria a ver com a herança de um hábito, uma segunda, com o facto, já aludido, de se viver intensamente sob o regime do Livro por excelência (fosse ele a Torah, a Bíblia, ou o Alcorão), mas parece-nos que ambas as respostas são insatisfatórias.

Mais uma vez, devemos a Tomás de Aquino uma sumária reflexão sobre o papel da “auctoritas”, no caso na teologia, a ciência por excelência (*S. Theol.* I, q. 1 a. 8⁵⁶). Das várias dimensões ali estudadas duas podiam ser destacadas: (i) a autoridade-questão, que representa a consciência da divergência entre opiniões e que teve como consequência uma hierarquização crítica das fontes da teologia (entre a *auctoritas sacrae Scripturae* e a *auctoritas dictorum*); (ii) a autoridade-argumento, aquela que proporciona ou argumentos apodícticos (da Sagrada Escritura), ou próprios mas prováveis (dos doutores da Igreja), e os unicamente prováveis (dos filósofos estranhos à Revelação)⁵⁷. Detenhamo-nos em particular nos dois últimos pontos. Vale a pena notar que São Tomás distingue com toda a clareza os textos das fontes, que possuem um valor autêntico e magistral (os doutores), dos textos dos pensadores eclesiásticos que sucederam aos doutores; estes últimos não possuem propriamente nenhuma autoridade excepto, é claro, aquela que advém unicamente do valor racional dos seus argumentos. Não era sem alguma justificação, por isso, que Rogério Bacon protestava contra o crédito de um Alexandre de Hales ou de um Alberto Magno, que eram simples “mestres” mas eram citados na Universidade como se de “autores” se tratassem: “o vulgo acredita que eles souberam tudo e adere a eles como aos anjos; eles são, de facto, citados nas dis-

56 Cf. E. SCHILLEBEECKX, “Loci theologici” e “Gezagsargument”, *Theologisch Woordenboek*, 2. (1957), c. 3004-3006 e 1908-1920.

57 T. de AQUINO, *S. Theol.* I, q. 1 a. 8 ad 2.

putas e nas lições como se fossem autores (*sicut auctores*). E principalmente Alberto, que ainda vive e que tem o título de doutor de Paris, é citado no estudo como um autor, o que não pode suceder sem que a sabedoria fique confundida ou se destrua”⁵⁸.

Qual era afinal a importância do uso dos textos dos filósofos na teologia? Os argumentos dos filósofos são obviamente alheios à Revelação pelo que não podem trazer mais do que um argumento de mera conveniência, excepção feita, é claro, ao domínio dos preâmbulos da fé que são passíveis de ser alcançados apodicticamente por meio da razão. Ora, isto significa, como nota E. Schillebeeckx, que uma verdade de fé não pode ser intrinsecamente provada: “para a solução do problema do ‘an sit’ dos mistérios da fé, a ‘auctoritas rationis’ só pode apresentar ‘argumenta extranea et probabilia’; como ‘probatio fidei’, trata-se de argumentos estranhos à teologia e que são simplesmente de conveniência”. Na verdade, “foi necessário para a salvação do homem que lhe fossem dadas a conhecer por revelação divina aquelas coisas que excedem a razão (T. Aquino, *S. Th.* I, 1, 1), e assim, “...se alguém quisesse escrever ou narrar uma a uma as palavras e os feitos de Cristo, de forma nenhuma o poderá fazer; ao contrário, pois nem sequer o mundo todo o pode. É que infinitas palavras dos homens não podem atingir uma palavra de Deus. Desde o princípio da Igreja, de facto, muitas coisas se escreveram sobre Cristo, mas elas não são suficientes; na verdade, se o mundo durasse mais cem mil anos, os livros a fazer sobre Cristo não podem chegar a esclarecer nem a perfeição de cada um dos seus feitos e ditos.” (T. de Aquino, *Sup. Eu. S. Ioann. Lect.* XXI. 6).

58 Cit. por M.-D. CHENU, *Introduction...*, 115.

Repare-se, portanto, que ao contrário do que acontece em todas as ciências que não são a teologia, nas quais o argumento de autoridade é o mais débil de todos, na teologia a autoridade é basilar ao remeter infalivelmente para o princípio da Revelação objectivado embora por um consenso, um *sensus fidei*. Isto permite-nos já avançar alguma coisa relativamente ao pressuposto latente nesta temática. Quando se fala de autoridade fala-se, no limite, da capacidade de influência que o reconhecimento de uma superioridade gera e da respectiva obediência, ordem esta que é seguramente estranha a todos nós que desde o século XVII estamos habituados a considerar que a experiência privada imediata é a única via para a certeza e que tudo o resto é invenção ou probabilidade indutiva⁵⁹. É assim que, ensimesmado, o homem moderno ainda filosofa, fechado no seu quarto, com o seu mundo e um copo de William Lawson's, reconsiderando a viagem de Descartes, sublinhando o chão sagrado do presente, a vertigem embriagante das suas inferências lógicas sem passado, sem lembrança. Não é assim que se vive e se pensa durante a juventude das Universidades. Preenchidos por uma ideologia que os faz sensíveis à experiência da deriva, à presença da realidade de algo que tem conteúdo e uma origem que se não esgota na mera presença, os intelectuais de então partilham uma psicologia da abertura e uma liturgia da dádiva, o reconhecimento da importância do outro e da sua autoridade, isto é, no sentido etimológico da época (*augere*), daquilo que os faz crescer, aumentar, progredir. É por isso que reconhecem que se, perante os grandes autores do passado e o autor da Verdade, não passam de anões, logo acrescentam que vêm mais longe do que as autoridades porque se apoiam nos seus ombros, "anões aos ombros de

59 Cf. G. ALLAN, *The Importances of the Past*, Nova Iorque, 1986, 28.

gigantes". Daqui se segue deter a autoridade (e o passado presentificado) um poder operatório ou criativo e o método que no presente se aplica é o reconhecimento implícito de que o meu presente está sujeito à disputa, à subjectividade, à modelação que sobre ele exerceu o passado. Eis como o meu presente é o resultado de uma estrutura de derivação, uma condensação do passado na sua essencialidade que apela à correspondência. É esta a razão, aliás, pela qual não há sensibilidade crítica absoluta em relação ao passado (veja-se o domínio da historiografia, que aqui não podemos tratar), muitas vezes mitificado, com vista à configuração ou à fulguração do futuro, do advento. Porque não existe "tradição" neste período, é que não estranhámos ler em São Boaventura a expressão simultaneamente retórica e psicológica desta atitude: "Com efeito, não pretendo pôr em oposição novas opiniões, mas deslindar as comuns e aprovadas. Nem pense ninguém que quis ser autor de novas afirmações; sinto isto e confesso que sou pobre e um fraco compilador" (*Sent.* II, prooem. : II 1a). Estamos perante uma mentira mais ou menos inconsciente, pois devemos a este autor, de facto, a produção de novas afirmações, a confecção de uma originalidade filosófica, mas talvez esta citação nos mostre bem como então um mestre gostaria de se apagar, ou porque reconhece que apenas partilha de uma verdade que o transcende e que "jamais está ocupada" (Guiberto de Tournai) ou porque estrategicamente pretende captar a autoridade conveniente para as suas teses por forma a que elas sejam devidamente aceites, estudadas e discutidas. Possuímos, nestas duas linhas de ideias, "quaestiones", que se apresentam explicitamente como obras abertas: "Se algum aspecto for omisso ou tiver ficado algum — escreve Henrique de Gand (*qdl* 6, 24) —, aquele a quem ocorreu acrescentar-o numa

subdistinção, porque neste momento a mim nada me ocorre”. E também: “resolva-a quem souber” — dizia Duns Escoto (*Ord.* I d. 26 n. 93 (VI 49). Ou confessando que a busca é processual e inacabada: “Sobre este assunto pronunciei-me no quarto capítulo dos *Sofismas* (...) Todavia, parece-me dever corrigir o que aduzo relativamente ao sexto sofisma”. (Buridano, *Tract. de suppositi-onibus* V: ed. Reina, 1957, 347). Mais um exemplo, desta feita de Gregório de Rimini: “que escolha quenquer o que quiser” (*Lect.* I d. 8 q. 3: II 139). Ou, do nosso Pedro Hispano: “... destas opiniões, a que parecer mais correcta, escolha-se como a melhor”⁶⁰.

Os argumentos retirados das autoridades não são citados, muitas vezes, em virtude da coerência interna que produzem em favor ou contra a tese em discussão, mas apenas porque são isso mesmo, autoridades, autores que personificam um estrato da verdade. Remígio de Auxerre dizia, a este propósito: “Um livro autêntico é um livro preenchido de autoridade” (*Com. in Gen.* PL 131, 53), e no princípio do século XIII, Hugúcio de Pisa, definia um “homem autêntico” (*homo authenticus vel autorizabilis*) como aquele cuja autoridade devia ser crida⁶¹. Isto é tanto verdade como, no caso mais paradigmático, o da Bíblia, muitas vezes o argumento aduzido em função do seu supino grau de autoridade não é nada evidente na economia da discussão requerendo da parte do mestre uma explicação justificativa da sua colação. E nos casos em que a Bíblia reforça teses contrárias à

60 *Quaestiones libri de Anima* II, q. 1, sol. ; trad. de J. Francisco Meirinhos.

61 Cf. B. GUENÉE, “Authentique et approuvé”. Recherches sur les principes de la critique historique au Moyen Age”, in *La Lexicographie du Latin Médiéval et ses rapports avec les recherches actuelles sur la civilisation du Moyen Age*, Paris, 1981, 217.

opinião do mestre acontece que ele, em vez de a refutar, se limita a resolver (*soluere*) mostrando, por exemplo, como é que o texto aduzido deve ser interpretado no seu contexto porquanto jamais o autor bíblico teria tido a intenção de dizer aquilo que à primeira vista se lhe atribui. É também desta faceta que deriva a técnica da explicação reverencial (*reverenter exponere*⁶²) a propósito da qual se dizia terem os autores narizes de cera.

Dada a escassez de tempo, gostaria de aduzir tão-só dois exemplos textuais. Começamos pelo estudo que Tomás de Aquino dedica a um dos temas mais controversos da época, o relativo à eternidade do mundo (*S. Theol* I q. 46)⁶³. Dividida a “quaestio” em três artigos — se a totalidade das coisas sempre existiu, se o início do mundo é um artigo de fé, e se a criação das coisas aconteceu no princípio do tempo — a posição do Aquinense é conhecida pela sua particularidade. Ao contrário do que a tradição havia defendido ele vai afirmar que o começo temporal do mundo é tão-só um artigo de fé e que, por isso, é perfeitamente possível a posição aristotélica de uma eternidade do cosmo. A importância do “articulus” já referida, ocupemo-nos de apenas um dos três artigos indicados, o segundo. Quanto a saber se o começo do mundo era matéria de fé ou uma conclusão demonstrável, São Tomás conclui -na solução do corpo da “quaestio” — ser apenas possível pela fé afirmar que o mundo

62 T. de AQUINO, *Contra errores graecorum*, proem.

63 Cf. entre nós, C. H. do C. SILVA, “Análise da delimitação metodológica do problema da eternidade do mundo em S. Tomás de Aquino”, *Didaskalia*, 4 (1972), 321-56; no mesmo volume poderá ver-se de J. BARATA-MOURA, “Da pessoa como categoria ôntica à pessoa como categoria ética”, 357-398.

não existiu desde sempre e que não é possível demonstrar racionalmente que teve um princípio. Razões aduzidas para esta posição? Primeiro, porque, se pegarmos no problema pelo lado do mundo, e como uma demonstração exige a abstracção do concreto, então segue-se que o mundo como totalidade não pode ser temporal. Como provar, de facto, que homem, céu ou pedra não existiram desde sempre? Em segundo lugar, porque aqueles que defendem a criação temporal do mundo pensam a causa agente voluntária de uma maneira indevida ou ilícita. Como se pode provar, de facto, qual é a vontade de Deus? É curioso que hoje lemos esta posição sem qualquer tipo de inquietação, mas deve atentar-se que ela condicionou uma polémica imediata enorme, que se terá prolongado pelo menos até à época de Newton⁶⁴. No entanto, mais do que este aspecto, gostaria de chamar a atenção para o processo metódico que deu origem a esta posição. Hoje em dia, uma vez defendido tal ponto de partida, nenhum autor se sentiria na obrigação de tratar das posições opostas. Ora, não foi isso que aconteceu. Todos os oito argumentos referidos contra a tese de Tomás são devidamente examinados e o que acontece é que é ao fazê-lo que o autor contribui de forma mais elevada para a filosofia. Vale a pena atentarmos nalguns dos oito argumentos com certa atenção. Contra aqueles que diziam conformemente ao senso-comum (1) que tudo o que existe tem um princípio e logo o mundo devia ter um princípio, Tomás argumenta com a distinção mais abstracta entre causalidade e princípio (é possível dizer-se que algo foi causado sem ter principiado basta ver que numa acção instantânea não há antes nem depois). Ao fazê-lo Tomás insere-se no neoplatonismo. Outros (2) partiam da

64 L. BIANCHI, *L'inizio dei Tempi. Antichità e novità del mondo da Bonaventura a Newton*, Florença, 1987.

afirmação bíblica de que o mundo tinha sido criado a partir do nada, mas, contra estes, bastaria ver com rigor o que “a partir do nada” quer dizer (não se trata de “depois do nada”, mas de “não a partir de algo”). Na mesma linha da precisão vocabular (5, 6) paralelamente à recusa da evidência (4) estão duas das respostas produzidas, que por um lado levam à determinação da pluricidade da noção de “eternidade” e da postulação metódica de que uma evidência particular não pode ser generalizada. Três argumentos em particular tocam uma questão muito moderna, que ainda nos anos 70 ocupava em polémica K. Popper e Whitrow⁶⁵, a relativa ao infinito matemático. É que havia quem argumentasse (Tomás de York, Boaventura, etc.) em prol da temporalidade do mundo a partir da impossibilidade do infinito implicado na assunção da eternidade (6, 7 e 8). Contra estas posições de carácter matemático, São Tomás sustenta a possibilidade de séries acidentais sucessivas infinitas (7), nega a coextensividade entre história cosmológica e história antropológica (8), e precisa o sentido da compatibilização do finito com o infinito, ou seja, de que o infinito é analiticamente finitizável (6). Não é este o lugar para se avaliar o valor e o alcance destas posições, mas é de assinalar que aqui, a distinção entre infinito em acto e infinito em potência, manifesta aquela atitude já referenciada que consiste em levar devidamente a sério o lugar do Outro, quer ele seja o seu contemporâneo Boaventura, que contraria, quer ele seja o velho Aristóteles, que manifestamente recupera. No último caso a situação é mais esclarecedora porque foi na medida da capacidade do autor para reconhecer o que havia de positivo num filósofo pagão

65 G. J. WHITROW, “On the Impossibility of an Infinite Past”, *British Journal for the Philosophy of Science*, 29 (1978), 39-45 e K. POPPER, “On the Possibility of an Infinite Past: a Reply to Whitrow”, *ibid.*, 47-48.

que se pôde pôr em questão a atitude mais disseminada, que foi devidamente levada a sério, decerto porque se viu nela não uma imoderada pretensão da razão, mas um ilegítimo uso da razão ao serviço da religião. Controvérsias como a da alma ou da eternidade do mundo devem “ter convencido Tomás de que o melhor antídoto para o aristotelismo heterodoxo era um conhecimento profundo de todo o sistema aristotélico”⁶⁶. Mas querer-se-á dizer que a sua ligação a Aristóteles é aqui de submissão?⁶⁷ Não o cremos! Pelo contrário: se é certo que Tomás faz reviver um texto e um espírito ele fá-lo consciente da diferença que anima a apropriação pelo que a sua interpretação é ao mesmo tempo uma ultrapassagem. Uma autoridade é uma ocasião para a experimentação laboratorial ou instrumental. Já tivemos oportunidade de o mostrar num dos casos mais desinteressantes de todo o pensamento de Tomás⁶⁸. Assim se pôde, a propósito do trabalho de comentador de Aristóteles, resumir em seis pontos a especificidade do trabalho de Tomás: preocupação com a letra, simpatia de princípio, manter os problemas em aberto, aprofundar mais os princípios do que as conclusões, introduzir prolongamentos e inserir distinções, discutir e refutar o que lhe parece injustificado⁶⁹. Ler Aristóteles em espírito de autenticidade mas contemplar a verdade filosófica para além de Aristóteles⁷⁰. É assim que se explica que a admis-

⁶⁶ A. KENNY, *São Tomás de Aquino*, trad., Lisboa, 1981, 43.

⁶⁷ Foi essa a interpretação de F. VAN STEENBERGHEN, em vários estudos. Veja-se, a título ilustrativo, o que o autor publicou entre nós, “Le ‘processus in infinitum’ dans les trois premières ‘voies’ de saint Thomas”, *Revista Filosófica Portuguesa*, 30 (1974), 127-134.

⁶⁸ Cf. M. A. S. de CARVALHO, “O Mal Formal (Sobre a Interpretação Tomasina de e em *De Malo* 4)”, *Biblos*, 66 (1990), 265-82.

⁶⁹ M.-D. CHENU, *Introduction...*, 177-182.

⁷⁰ M.-D. CHENU, *Introduction...*, 26-27.

são da infinidade potencial seja uma ocasião sobretudo para nos propor uma concepção distinta da potencialidade, uma concepção em que o infinito em acto repugnando embora à intervenção de Deus não repugne à sua absoluta potência.

O que se passa com a ligação de Tomás a Aristóteles tem aspectos que derivam directamente do método atomístico que a “quaestio” favorecia. Trata-se de conservar a vitalidade e a flexibilidade de um texto, trata-se de dividi-lo até ao pormenor significando a profundidade do elemento; trata-se também, como se disse acima, de deixar algo em aberto reconhecendo a insuficiência do intérprete; trata-se de em tudo procurar a harmonia, para o que se exige uma boa dose de agilidade interpretativa e de espírito inventivo; trata-se de operar ingenuamente, o que favorece a alegria e a sensibilidade e afasta a esclerose do apego à permanência.

Gostariamos de pegar ainda num outro artigo, de obra diversa, mais de carácter epistemológico, o *De Veritate* (q. 1 a. 1), a fim de surpreender o modo como Tomás de Aquino trata as opiniões de que diverge. Neste artigo o autor perguntava o que era a verdade, pergunta sem dúvida alguma muito difícil, razão pela qual a sua resposta aberta nos não surpreende. É que não deixa de ser curioso observar-se, antes de tratarmos das opiniões em relação às quais diverge, que São Tomás “responde” numa série encadeada de divisões. Vejamo-las. A pergunta, em concreto, consistia em saber se havia uma identificação entre verdade e entidade. Mais do que responder por uma simples afirmativa, a ocasião é vista pelo autor para determinar uma atitude complexa que, rasgando o problema (“são vários os graus da entidade correspondentes a diversos modos de ser”⁷¹), fosse

⁷¹ *De Ver.* q. 1 a. 1 sol.: ed 2b

simultaneamente a negação do platonismo essencial e uma indagação sobre o processo encarnado do conhecimento. Por esta razão, para além de encontrarmos uma dominante especificamente gnoseológica, a que tem a ver com a verdade entendida a partir da relação que o ente mantém com o intelecto (e neste caso a verdade é a conformidade que se acrescenta ao ente), e uma dominante ética, indissociável da primeira, mas que tem a ver com a relação que o ente mantém com o desejo (“appetitus”). E se pegarmos na primeira, a única que neste momento da sua investigação lhe interessava, vemos que a resposta de Tomás uma vez mais não conclui com uma resposta única, mas enuncia uma tríplice concepção imbricada na temática da verdade: a metafísica (“o verdadeiro funda-se na verdade”), a ontológica (“verdadeiro é aquilo que é quando é e o que não é quando não é”) e a ostensiva (“o verdadeiro consiste na manifestação do ser”). De notar, ainda, que esta sua posição gravita em volta da interpretação de uma célebre passagem do *De Anima* de Aristóteles através da qual o Ocidente aprendeu a estudar as relações entre o ser e o conhecer começando pelo conhecer do ser até chegar ao ser do conhecer, “a alma é de certo modo todas as coisas” (III 8, 431 b 21-23)⁷². Aqui, o interesse da atitude de São Tomás reside precisamente em ter visto como o estabelecimento da relação “psyché”/ “eidos” remetia para um problema mais vasto que era o da concepção da realidade (posto que o conhecimento, de acordo com esta posição aristotélica, não é senão a postulação da identidade daquilo que é conhecido naquele que conhece) e também em ter chamado a atenção para o facto de que aquela relação era meramente operativa, que uma

⁷² Cf. A. de MURALT, *L'Enjeu de la Philosophie Médiévale. Études thomistes, scotistes, occamiennes et grégoriennes*, Leida, 1991.

teoria da causalidade teria por função explicar em termos de relação recíproca e total entre sujeito e objecto. Não era, em todo o caso, aqui, que queria chegar, mas (concerteza ainda estamos lembrados) ao modo como Tomás trata neste artigo os seus antagonistas. Quem são os autores explicitamente evocados? Agostinho, que propõe a identificação entre o plano do ser e o da verdade (1, 2); Boécio, no mesmo sentido (3); e também Aristóteles (5, 7). Aos sete argumentos destes, opõem-se argumentos de Boécio (3) e do *Livro das causas* (4) num conjunto de cinco argumentos *sed contra*. De referir, portanto, que, pelo menos num caso, o de Boécio, a oposição é o mais forte possível: como pode um mesmo autor numa mesma obra dizer duas coisas diferentes? Ora, quando trata de passar para o lugar do outro, São Tomás dá mostras de uma agilidade considerável na medida em que responde às duas atitudes opostas, significando, por isso, que foi capaz de ver a quota-parte das suas respectivas razões (pró) e foi capaz de se definir perante elas (contra). Esta diaporética é o resultado de uma metodologia analéctica, ou seja, de um trabalho minucioso de análise dialéctica, se tomarmos esta última palavra no seu sentido grego deponente, *dialégesthai* (reconhecível em Platão com o sentido construtivo de “conversar com” ou de “raciocinar com”). Mas já que estamos no campo dos étimos, convirá talvez acrescentar que esta dialéctica, tal como o verbo grego *légein*, também implica um esforço de colheita justificável aqui pelo reconhecimento vivo da separação (veja-se o prefixo verbal, *diá*) e praticado pela busca intersubjectiva (espácio-temporal, condicional e modal) da verdade. Dificilmente, portanto, se reconhece aqui, neste caso concreto, aquela atitude aristotélica intermediária entre a retórica e a analítica, que se alimenta mais da argumentação e menos do insustentável escândalo da

negatividade (a dissonância) e da sua força. Com efeito, embora esta atitude aporética seja discernível nos exercícios da faculdade das Artes, e que releva da indicação da equipolência a que a inexistência de um critério de verdade subjaz, na maioria dos exercícios da Universidade procura-se a verdade com disciplinada paixão e afoiteza fazendo que aqui o dialecta seja, como Platão queria (*Rep.* 534 b-c, 537 c), aquele que “apreende a essência de cada coisa”, “não através do que parece” mas “capaz de ter uma visão de conjunto”. Para confirmá-lo basta-nos atentar no caso de Boécio, o mais flagrante neste artigo. Por um lado, ele tinha dito que não é possível compreender o ente independentemente do verdadeiro, mas por outro ele fazia um axioma filosófico da famosa distinção entre entidade e a sua formalidade. Solução? Deste último caso — diz Tomás de Aquino (segundo *ad 3um*) — não se segue uma diferença entre o plano do ser e o do conhecer porque a noção de ser vai-se buscar ao acto de ser e não àquilo a que esse se aplica. Em relação ao primeiro caso, aquele em que Boécio recusaria uma distinção, vai Tomás, por seu lado, distinguir (primeiro *ad 3um*) os vários modos em que um plano pode ser entendido sem o outro, o que, evidentemente, mostra bem que apesar de ter visto e seguido todo o valor da posição boeciana São Tomás foi capaz de a superar: tomemos o caso — escreve (*ad 3um, alio modo*) — do conhecimento de uma coisa que não existe, embora nesta situação se revele ser impossível dissociar os dois planos (é que não há aí nada que possa corresponder ao intelecto) não deixa de ser um facto que é possível compreender a noção de ente sem a correspondente noção de verdade. Note-se como, neste exemplo muito concreto, Tomás de Aquino reconhece toda a verdade do pensamento do outro, mas foi na medida em que a ele se ligou de modo comprometido que foi capaz de o superar.

Breve Bibliografia de Referência ⁷³

- B. C. BAZÁN, J. W. WIPPEL, G. FRANSEN, D. JACQUART - *Les Questions disputées et les questions quodlibétiques dans la faculté de Théologie, de droit et de médecine*, Turnhout, 1985.
- M.-D. CHENU - *Introduction à l'étude de Saint Thomas d'Aquin*, Paris, (3ª ed.) 1974.
- Expliquer. Commenter. L'Explication du texte*, Paris, 1990, 9-29.
- J. de GHELLINCK - *Le Mouvement théologique au XIIe siècle*, Bruges, (2ª ed.), 1948.
- P. GLORIEUX - “L'Enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la Faculté de Théologie de Paris, au XIIIe siècle”, *Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Age*, 35 (1968), 65-186.
- P. GLORIEUX - *La Faculté des Arts et ses maîtres au XIIIe siècle*, Paris, 1971, 13-58 em particular.
- M. GRABMANN, *Die Geschichte der scholastischen Methode*, Friburgo de Brisgau, 2 vols, 1909-1911 (existe tradução italiana: Florença, 1980).
- K. JACOBI (ed.) - *Argumentationstheorie. Scholastische Forschungen zu den logischen und semantischen Regeln korrekten Folgerns*, Leida, 1993.

⁷³ Consulte-se também a bibliografia indicada ao longo deste trabalho.

- A. KENNY & J. PINBORG - "Medieval philosophical Literature", in *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy. From the Rediscovery of Aristotle to the desintegration of Scholasticism 1110-1600*. Edited by N. Kretzmann et alii, Cambridge, 1982, 9-42.
- C. LAFLEUR - *Quatre introductions à la Philosophie au XIIIe siècle. Textes critiques et étude historique*, Montréal, 1988.
- M. LEMOINE - "L'Enseignement de la Philosophie au Moyen Age", *Encyclopédie Philosophique Universelle*, I, Paris, 1989, 795-799.
- A. MUÑOZ GARCIA - "Generos literarios filosoficos en la Edad Media", *Revista de Filosofia*, 14 (1991), 63-83.
- A. MUÑOZ GARCIA - "Libros y editores medievales", *Revista de Filosofia*, 15 (1991), 81-120.
- G. PARÉ, A. BRUNET & P. TREMBLAY - *La Renaissance du XIIe siècle: Les écoles et l'enseignement*, Paris, 1933.
- R. SCHÖNBERGER - *Was ist Scholastik?*, Hildesheim, 1991.
- F. VAN STEENBERGHEN - "L'organisation des études au Moyen Age et ses répercussions sur le mouvement philosophique", *Revue Philosophique de Louvain*, 52 (1954), 572-92.
- J. VERGER - *Les Universités au Moyen Age*, Paris, 1973.

João Maria André

VIRTUALIDADES HERMENÊUTICAS DA "DOUTA IGNORÂNCIA"
NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Da ignorância

A mão
que entregava à tua
os primeiros sinais do verão
já não sabe o caminho — é como se
em vez de aprender fosse cada vez mais
e mais ignorante. Ou ignorar
fosse todo o saber.

(Eugénio de Andrade)

A flor

Pede-se a uma criança. Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

(Almada Negreiros)

Introdução

1. Se mergulharmos nas raízes helénicas do filosofar ocidental, verificamos que a aprendizagem do saber e a sua tradução discursiva comportou, desde sempre, uma simultânea componente reflexiva que poderíamos designar como o pensamento da ignorância. É esse pensamento da ignorância que se descobre no aristotélico reconhecimento do espanto como origem do filosofar, mas era já também ele que singularizava a atitude socrática no contexto sofista em que irrompe, tal como se inscrevia como ponto de partida para a libertação na “Alegoria da Caverna” desenvolvida por Platão na sua *República*. Pensamento da ignorância é-o também a dúvida céptica, mas de uma forma diferente, fechada e redutora de todas as potencialidades discursivas humanas face ao horizonte de verdade a que pretendam aspirar; igualmente o relativismo é uma forma de pensar a ignorância através da aceitação da pluralidade das razões com que o real pode ser dito na sua polifonia, deslizando frequentemente para uma resignação conformista face à fragmentação que se escreve na multiplicidade de culturas e na labiríntica pluralidade de valores em que essa multiplicidade aparentemente se perde. Sendo assim, não é de admirar que muitos filósofos ao longo da história tenham aceitado a consciência da ignorância como a suprema forma de saber que “curto-cicuita” todos os dogmatismos, sejam eles de origem céptica, teológica ou simplesmente racionalista. Fizeram-no com múltiplos intuitos, e, tantas vezes, ironicamente, para incorrerem em outros dogmatismos de sinal idêntico ou contrário. O cepticismo de Sanchez ou o racionalismo de Descartes são disso claro exemplo.

Mas, neste contexto, merece-nos particular atenção a época actual. Talvez nunca como no final deste milénio a estrutura social tenha sido tão marcada pela importância da ciência, entendida na dimensão mais positiva que a Modernidade lhe emprestou, ou seja, a ciência realizada na sua vertente técnica e servida pelos seus laicos sacerdotes, que, decerto sem o terem lido, bem cedo aprenderam a lição de Augusto Comte e ainda mais cedo deram corpo à utopia, de Francis Bacon, de uma “nova atlântida” construída a partir do poder que a ciência confere a quem se dedica ao seu serviço e se congrega na sua irmandade¹. Com efeito, se o voto e o referendo popular parecem ser as formas de legitimação das democracias ocidentais, a “pretensão cientificidade” das suas opções surge como a grande legitimação da outra face dos nossos regimes: a tecnocracia. E esse facto é tanto mais importante quanto se verifica que qualquer discurso sobre a desigualdade nas sociedades ocidentais não pode deixar de percorrer dois motivos cujo paralelismo é, no mínimo, intrigante: as desigualdades de acesso ao poder económico e as desigualdades de acesso ao saber científico, desigualdades essas que o poder político encobre com aquilo a que se poderia chamar a “ideologia da competência” e que encontra na Escola o lugar mais adequado à efectiva reprodução do sistema que gera e que o vai sustentando².

1 Sobre a forma como F. Bacon, enquanto autor de *A Nova Atlântida* mais do que enquanto autor do *Novum Organon*, deve ser entendido como pai da Modernidade, cf. D. LECOURT, “Le rêve du Chancelier Bacon”, in: IDEM, *Contre la peur*, Paris Hachette, 1993, pp. 15-36.

2 Cf. P. BOURDIEU e J. C. PASSERON, *La reproduction*, Paris, Éditions Minuit, 1970.

A Modernidade, todavia, parece atingir o seu ocaso, para alguns por saturação, para outros por uma interna dialéctica que a leva a auto-consumir-se, enquanto outros dizem que se lhe anuncia o termo, sem sequer a ter deixado realizar-se³. E é neste ocaso da Modernidade, ou neste entre-parêntesis da sua crise, que pretendemos convocar para uma reflexão o negativo da ciência através da qual essa Modernidade se quis emancipadora e profeta de novos futuros. E esse negativo é, precisamente, a ignorância. Mas, paradoxalmente, reflectir sobre a ignorância é tomar consciência dela, é, afinal, sabê-la e saber dizê-la, ou seja, é torná-la douda. E as questões com que nos vemos confrontados são estas: em que medida é que uma reflexão sobre a "douda ignorância", pensada na sua radicalidade, não poderá fecundar a pedagogia actual e as suas concretizações didácticas? Em que medida tal reflexão não permitirá subverter a relação de poder que vicia a nossa prática docente e perpetua um sistema que quase inconscientemente assumimos e continuamente perpetuamos? Até que ponto não será possível transformar a consciência da ignorância, o saber do não saber, numa luz interpretativa que gere uma nova atitude libertadora na aprendizagem do filósofo, e restitua à filosofia todo o seu potencial crítico e transformador da realidade da vida e da vida da realidade?

Para tentar responder a estas questões, vamos tomar como guia um pensador do século XV: Nicolau de Cusa. Escolhemo-lo, em primeiro lugar, porque foi um dos filósofos que mais se destacou no aprofundamento do tema da "douda ignorância", dedicando-lhe mesmo duas das suas primeiras obras: *De docta ignorantia* e *Apologia doctae ignorantiae*. Mas escolhemo-lo, além

3 Cf. especialmente J. HABERMAS, *Le discours philosophique de la modernité*, Paris, Gallimard, 1988.

disso, porque, situando-se na passagem da Idade Média para a Idade Moderna⁴, assistiu ao desmoronamento do racionalismo aristotélico-escolástico, que tem os seus pontos em comum com o desmoronamento do racionalismo científico-técnico dos tempos que correm, erigindo, perante os ventos de mudança, o "saber do não saber" como princípio heurístico de um novo filosofar que talvez o Renascimento tenha provisoriamente acolhido, mas que os novos paradigmas filosóficos e científicos do século XVII depressa lançaram no esquecimento⁵.

Mas se Nicolau de Cusa vai ser nosso guia, não vai, por isso, ser nosso tutor. Se com ele aprendemos o saber da ignorância com todas as suas consequências, com esse saber procuraremos interrogar outros caminhos do saber e outros caminhos da ignorância. E, nessa errância entre o saber e a ignorância, com Jacques Rancière iremos encontrar um pedagogo da primeira metade do século XIX, Joseph Jacotot, que fez furor na Europa culta de então ao proclamar que um mestre o pode ser, ignorando aquilo que se propõe ensinar, isto é, sendo, afinal, um mestre ignorante⁶. Tal como reencontraremos, nesse mesmo peregrinar, um eminente investigador da escola sociológica francesa, Michel Maffesoli, que, num ensaio sobre "o conhecimento

4 Com razão foi já considerado um homem de fronteira, situado justamente entre o mundo medieval e o mundo moderno: cf., para o efeito, a excelente síntese do seu pensamento da autoria de E. COLOMER, "Nicolau de Cusa (1401-1464. Um pensador na fronteira de dois mundos", *Revista Portuguesa de Filosofia*, 20 (1964), pp. 387-405.

5 Cf. C. L. MILLER, "A Road Not Taken: Nicholas of Cusa and Today's Intellectual World", *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*, 57 (1983), pp. 68-77.

6 Cf. J. RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

do quotidiano” já traduzido para português⁷, dedica destacada importância ao princípio de Nicolau de Cusa, a ponto de o transformar num horizonte fecundador de uma nova sociologia da compreensão, atenta à multiplicidade paradigmática e à relatividade racional inerente aos esquemas com que se passa, para utilizar uma expressão dos novos programas de Filosofia, “do vivido ao pensado”, ou seja, da realidade que se experiencia ao pensamento que a conceptualiza e aos discursos que a pretendem dizer.

Isto significa que esta não será uma reflexão meramente histórico-filosófica, mas fundamentalmente problemática e provocadora. Começaremos por percorrer os textos em que Nicolau de Cusa se refere à “douta ignorância”, para depois tentarmos extrair deles algumas coordenadas cuja força interpretativa se manifeste ainda hoje actual. Confrontaremos, com essas coordenadas, algumas das teses subjacentes ao “método de ensino universal” de Jacotot e ao “mestre ignorante” de Rancière. Veremos em que medida confluem ou não para uma reformulação paradigmática do discurso das ciências sociais na actualidade. Finalmente, procuraremos iluminar a relação pedagógica tal como ela deve ser pensada a partir da nova filosofia dialógica com os cristais que formos recolhendo nesta refontalização das nossas heranças conceptuais.

A “douta ignorância” em Nicolau de Cusa

2. Com a expressão “douta ignorância”, denomina o filósofo e místico Nicolau de Cusa, em 1439, a sua primeira grande

⁷ Cf. M. MAFFESOLI, *O conhecimento do quotidiano. Para uma sociologia da compreensão*, trad. de J. Lamy, Lisboa, Vega, s.d.

obra filosófica, que se desenvolve em três livros, dedicando o primeiro ao “Máximo absoluto”, Deus, o segundo ao “Máximo contraído”, o Universo, e o terceiro ao “Máximo simultaneamente absoluto e contraído”, ou seja, Jesus Cristo⁸. Quer isto dizer que, aparentemente, não é a “douta ignorância” o objecto da obra, mas sim alguns temas tradicionais da filosofia e da teologia. No entanto, o mínimo que se pode dizer é que, ainda que assim seja, a atmosfera que se respira na abordagem desses temas é a da “douta ignorância”, à qual o autor dedica apenas especificamente dois capítulos, jamais abandonando as intuições aí esboçadas, como o demonstram os seus últimos escritos, nomeadamente o *De venatione sapientiae*, ou seja, o seu tratado sobre a “caça da sabedoria”.

2.1. O primeiro capítulo do *De docta ignorantia* procura mostrar, a partir do seu próprio título, “como saber é ignorar”⁹. O autor começa por constatar em qualquer ser uma tendência natural a realizar-se o melhor que lhe for possível, o que, no caso do homem, dotado de entendimento, se perfaz na realização do desejo intelectual: “Vemos que, por uma graça divina, há em todas as coisas um desejo natural de modo a serem melhores na medida em que lho permita a sua condição natural, e que agem em ordem a esse fim e dispõem dos instrumentos adequados.

⁸ Cf. NICOLAU DE CUSA, *De docta ignorantia*, L. I, Cap. 2, H. I, pp. 7-8. Os textos de Nicolau de Cusa serão citados, em tradução pessoal, a partir da edição dos *Opera omnia*, promovida pela Academia de Heidelberg, seguindo-se a H. a indicação do respectivo volume. O *De visione Dei*, de que ainda não saiu edição crítica nos *Opera Omnia*, será citado de NIKOLAUS VON KUES, *Philosophisch-theologische Schriften*, III, Hrsg. u. eing. v. L. Gabriel, übers. v. D. u. W. Dupré, Wien, Herder, 1967.

⁹ IDEM, *ibidem*, L. I, Cap. 1, H. I, p. 5.

Entre estes, a capacidade de julgar corresponde ao objectivo de conhecer, para que não seja em vão a apetência e possa atingir no objecto amado o repouso da sua própria natureza.”¹⁰ É, pois, com um tom de optimismo sobre a natureza humana e sobre a sua abertura ao saber que se inicia o discurso cusano e a sua reflexão sobre as possibilidades do conhecimento. No entanto, numa pausa de suspensão, em que o discurso inflecte para a forma como se realiza a prática cognoscitiva humana, logo se constata que “toda a investigação consiste numa proporção comparativa fácil ou difícil”¹¹, argumentação que conduz, subitamente e numa aparente contradição com o optimismo inicial, à dedução de que “o infinito, enquanto infinito, porque escapa a qualquer proporção, é desconhecido.”¹² É o conceito de infinito, ontológica e axiologicamente desvalorizado pelos antigos¹³, que, insidiando-se no discurso filosófico com uma positividade desconhecida¹⁴, obriga o homem a mergulhar na negatividade da sua finitude e a experienciá-la reflexivamente na relação com o saber. Mas entre Cila e Caríbdis há um rio que desagua no logos: entre o dogmatismo e o cepticismo, ergue-se a conclusão do pensador alemão que funciona simultaneamente como ponto de chegada e como ponto de partida. Como ponto de chegada, afirmará que o reconhecimento da incognoscibilidade do infinito não significa a frustração do desejo intelectual: “se o nosso desejo não é em vão, o

10 IDEM, *ibidem*, p. 5.

11 IDEM, *ibidem*, pp. 5-6.

12 IDEM, *ibidem*, p. 6.

13 Cf. R. MONDOLFO, *El infinito en el pensamiento de la Antigüedad Clásica*, trad. de F. G. Ríos, Buenos Aires, Ediciones Imán, 1952.

14 Cf. M. ALVAREZ-GOMEZ, *Die verborgene Gegenwart des Unendlichen bei Nikolaus von Kues*, München/Salzburg, Anton Pustet, 1968, pp. 24-30.

que desejamos saber é que ignoramos. Se pudermos chegar a tanto atingimos a douta ignorância.”¹⁵ O mais importante é que isto não significa uma sentença de morte sobre o conhecimento. Pelo contrário, e é nisso que a “douta ignorância” é um ponto de partida, a infinitude do objecto do conhecimento transpõe-se assim para o seu processo e, neste quadro, a perfeição da natureza humana realizar-se-á numa infinda procura da verdade infinita, ou seja num peregrinar permanente rumo a um objectivo cuja essência se aceita previamente na sua eterna fugacidade ao nosso desejo de posse. As implicações antropológicas são evidentes: se o homem tende para o conhecimento e se o conhecimento é processo inconcluso, o homem é tarefa sempre iniciada e jamais acabada¹⁶, é, essencialmente, ser e saber abertos, o que não é de menosprezar quando se trata de pensar a relação pedagógica.

O terceiro capítulo deste primeiro livro do *De docta ignorantia* prolonga e acentua estas duas dimensões constituintes do saber do não saber: consciência da ignorância, mas uma consciência que acontece numa caminhada para o saber. Consciência da ignorância, porque descoberta que a verdade precisa é incompreensível, já que o entendimento humano só numa relação de alteridade com ela se articula: “O intelecto finito não pode, pois, atingir a verdade das coisas através da semelhança. Com efeito, a verdade não é susceptível de mais nem de menos, consistindo em algo de indivisível, não a podendo medir com precisão nada que não seja o próprio verdadeiro.”¹⁷ Ou seja, só o que partilha a

15 NICOLAU DE CUSA, *De docta ignorantia*, L. I, Cap. 1, H. I, p. 6.

16 Sobre a dimensão antropológica da “douta ignorância”, cf. K. H. VOLK-MANN-SCHLUCK, “Nicolás de Cusa. Idea de un humanismo cristiano”, *Folia Humanística*, 2 (1964), p. 921.

17 NICOLAU DE CUSA, *De docta ignorantia*, L. I, Cap. 3, H. I, p. 9.

própria essência da verdade na sua plenitude a pode atingir, mas isso é algo que escapa aos limites do nosso intelecto finito. Esta consciência da ignorância acontece, no entanto, numa caminhada para o saber, e só nesta metamorfose do pessimismo em optimismo ganha sentido a metáfora do polígono: “Assim, o intelecto, que não é a verdade, jamais compreende a verdade de modo tão preciso que ela não possa ser compreendida de modo infinitamente mais preciso, pois ele está para a verdade como o polígono para o círculo: por mais ângulos que nele tenha inscritos, tanto mais semelhante será ao círculo, mas nunca será igual, ainda que se multipliquem os seus ângulos até ao infinito, a não ser que se resolva na identidade com o círculo.”¹⁸ Mais uma vez, vemos como a infinitude do objecto do conhecimento se transpõe para o processo do respectivo sujeito, transformando em infinito o desejo que, inscrevendo-se na fronteira do não saber com o saber, faz douta a ignorância de que se alimenta: “Portanto, a quiddidade das coisas, que é a verdade dos entes, é inatingível na sua pureza, e, procurada por todos os filósofos, não foi, no entanto, tal como é, encontrada por nenhum. E quanto mais profundamente doutos formos nesta ignorância, tanto mais nos aproximaremos da própria verdade.”¹⁹

Ao resultado desta aproximação da própria verdade, num movimento que ocorre entre a alteridade e a unidade, chamará o Cardeal alemão, na obra seguinte, conjectura, definindo-a como “uma afirmação positiva que, na alteridade, participa da verdade tal como ela é.”²⁰ A natureza conjectural de todo o saber e de todo o conhecimento é, assim, a outra face duma ignorância que

18 IDEM, *ibidem*.

19 IDEM, *ibidem*.

20 NICOLAU DE CUSA, *De coniecturis*, L. I, Cap. 11, H. III, p. 58.

só é “douta” por se assumir, na sua radicalidade propedêutica, como ignorância.

2.2. A segunda obra em que Nicolau de Cusa retoma mais explicitamente o tema da “douta ignorância” data de 1449 e é motivada pela reacção de João Wenck, que, contra a primeira obra, redige um panfleto intitulado *De ignota litteratura*²¹. A ela responderá o nosso autor com a “Apologia da douta ignorância”²², que, além de retomar algumas das teses fundamentais da primeira obra, a inscreve directamente na sequência duma tradição assimilada e herdada de outros autores como Sócrates, Agostinho, Pseudo-Dionísio e Algazel²³.

No entanto, deste texto importa-nos reter fundamentalmente alguns elementos que permitem estabelecer, por um lado, uma articulação fecunda entre o princípio da “douta ignorância” esboçado por Nicolau de Cusa e uma nova filosofia da interpretação, que, em termos actuais, poderíamos considerar uma dimensão hermenêutica do filosofar; por outro lado, interessa-nos ver em que medida este saber da ignorância comporta, na sua reflexividade, o estabelecimento dos alicerces de uma nova lógica, que, ultrapassando o carácter redutor da lógica não-contradictorial aristotélica, abre as portas ao que se poderia chamar uma dialéctica coincidencial, ou seja, a um discurso assente não no

21 O texto foi publicado por E. VANSTEENBERGHE em *Le “De ignota litteratura” de Jean Wenck de Herrenberg contre Nicolas de Cues. Texte inédit et étude*, Münster, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1910, pp. 19-41.

22 Cf. E. VANSTEENBERGHE, *Autour de la docte ignorance. Une controverse sur la théologie mystique au XV siècle*, Münster, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1915.

23 Cf. NICOLAU DE CUSA, *Apologia doctae ignorantiae*, H. II, pp. 12-13.

princípio de identidade ou de não contradição, mas no princípio da coincidência dos opostos.

O primeiro aspecto prende-se com o repensamento, até às últimas consequências, do homem como “*imago Dei*”, e que encontra o seu prolongamento, no que se refere ao universo, na metáfora do “*mundo como livro*”. É assim que o autor, como introdução à reassumpção da tese da “*douta ignorância*”, afirma o seguinte: “Porque aquele que concebe cada criatura como imagem do único Criador constata por si mesmo que, já que o ser da imagem não possui absolutamente nenhuma perfeição por si próprio, então toda a sua perfeição deriva daquele de que é imagem. O modelo é, com efeito, a medida e a razão de ser da imagem. É assim que Deus resplandece nas criaturas como a verdade na imagem. Quem discernir, pois, que a diversidade tão grande de coisas é a imagem de um Deus único, acede incompreensivelmente ao incompreensível, a partir do momento em que abandona toda a diversidade da totalidade das imagens.”²⁴ Na infinitude do modelo de todas as imagens radica simultaneamente a sua imanência e a sua transcendência: a sua imanência, na medida em que a imagem só o é por nela se reflectir o modelo exemplar, e a sua transcendência, já que nenhuma imagem nem todas as imagens são adequadas a uma correcta expressão daquele de que são imagem. O caminho da “*douta ignorância*” é, assim, o caminho que permite o salto da diversidade de imagens para a unidade do seu modelo: “Deus, que é a verdade, a qual constitui o objecto do pensamento, é inteligível ao mais alto grau e, no entanto, não é inteligível, em virtude da sua sobre-excelsa inteligibilidade. Eis porque só a *douta ignorância* ou a incompre-

²⁴ IDEM, *ibidem*, p. 11.

ensibilidade incompreensível é a via mais verdadeira para alguém se elevar até ele.”²⁵

A passagem daqui para a necessidade de refundar e reformular a lógica é dada pela primeira aproximação da metáfora da caça, que irá constituir o motivo fundamental do *De venatione sapientiae*. É que a passagem das imagens para o modelo, mediante um autêntico exercício venatório e interpretativo, postula o recurso à lógica, tal como o cão de caça necessita do faro e da sensibilidade, para procurar o fugidio animal: “É por isso que tal como um cão de caça, ao seguir os vestígios, se serve dum discurso interno aprendido com a experiência sensível, a fim de chegar, desse modo, ao objecto da sua busca, o mesmo faz, a seu modo, todo o animal [...] e também o faz o homem, que recorre à lógica. Porque, como diz Algazel, a ‘lógica é-nos naturalmente inata, porque é uma faculdade da razão’”²⁶. E é neste contexto que Nicolau de Cusa distinguirá dois processos discursivos, um no âmbito da razão e o outro no âmbito do intelecto: “Por isso, na região da razão os extremos são distintos, não podendo, por exemplo, coincidir o centro com a circunferência, já que na definição racional do círculo as linhas que vão do centro à circunferência são iguais. Mas na região do intelecto, que vê que o número está complicado na mónada, a linha no ponto e o círculo no centro, capta-se numa visão mental sem processo discursivo a coincidência da unidade com a multiplicidade, do ponto com a linha e do centro com o círculo.”²⁷

²⁵ IDEM, *ibidem*, p. 12.

²⁶ IDEM, *ibidem*, pp. 14-15. Cf. também de NICOLAU DE CUSA a “Carta a Gaspar Aindorffer”, de 12 de Fevereiro de 1453, publicada em E. VANSTEENBERGHE, *Autour de la docte ignorance. Une controverse sur la théologie mystique au XV siècle*, esp. p. 115.

²⁷ NICOLAU DE CUSA, *Apologia doctae ignorantiae*, H. II, p. 15.

Alguns séculos mais tarde, um outro filósofo, crente também ele, matemático como Nicolau de Cusa, mas assustado com o silêncio terrível dos espaços infinitos²⁸, distinguirá entre o “esprit de géométrie” e o “esprit de finesse”²⁹ e falará das “razões do coração” que a “razão desconhece”³⁰. Ao fazê-lo, Pascal, afinal, postula, na sequência deste pensador renascentista e mesmo sem o saber, uma outra lógica diferente da lógica aristotélica mas que, com o seu aspecto paradoxal, não deixa de ser uma lógica e de ter a sua lógica. Só que essa lógica que é e essa lógica que tem são, em última análise, uma provocação e um desafio: repto que o não saber faz, do ponto mais baixo a que é possível descer, ao saber entronizado nos seus dogmatismos, nas suas certezas e na sua máxima segurança³¹.

2.3. Imediatamente a seguir à *Apologia da douta ignorância* Nicolau de Cusa escreve um conjunto de quatro diálogos que ficaram conhecidos pelo nome dado à personagem que figura como protagonista em cada um deles: um simples artesão, fazedor de colheres, denominado “Idiota”, termo latino que mais correctamente se poderia traduzir para a nossa língua por “leigo”

28 Cf. PASCAL, *Pensées*, nº 206.

29 Cf. IDEM, *ibidem*, nºs 1-4.

30 IDEM, *ibidem*, nº277.

31 Não é por acaso que a “douta ignorância” é também um dos temas preferidos por Pascal. Veja-se, por exemplo, o fragmento nº 327: “Le monde juge bien des choses, car il est dans l’ignorance naturelle qui est le vrai siège de l’homme. Les sciences ont deux extrémités qui se touchent. La première est la pure ignorance naturelle où se trouvent tous les hommes en naissant. L’autre extrémité est celle où arrivent les grandes âmes, qui, ayant parcouru tout ce que les hommes peuvent savoir, trouvent qu’ils ne savent rien, et se rencontrent en cette même ignorance d’où ils étaient partis; mais c’est une ignorance savante qui se connaît.”

ou “iletrado”, no sentido de “não erudito”, ou seja, um desconhecedor dos tradicionais conteúdos do saber que fazem com que uma pessoa seja tida como sábia ou especialista nos assuntos sobre que disserta. Não menos interessante é a escolha dos interlocutores deste “idiota”: nos dois primeiros diálogos surge um orador, representante do pendor mais retórico e livresco de muitos humanistas do Renascimento, a que se acrescenta, a partir do terceiro, um filósofo, representante típico dos escolásticos e das suas pretensas respostas a todos os problemas e a todas as questões. Esta configuração do discurso e do porta-voz do pensador alemão não é inocente nem insignificante para o tema que estamos a abordar. Com efeito, escolher um “iletrado” como arauto das suas ideias, num contraponto à retórica e à filosofia tradicional, é assumir, à partida, a “douta ignorância” como a base mais legítima para um discorrer sobre a sabedoria (primeiro e segundo diálogos) e sobre a mente (terceiro diálogo).

Mas não é só a escolha das personagens que faz desta obra uma referência importante para um percurso sobre “o saber do não saber”. É também o modo como tais personagens são introduzidas, o contexto em que isso ocorre e a articulação que, a partir daí, é possível estabelecer com uma das metáforas privilegiadas por este autor e a que já atrás fizemos referência: a metáfora do mundo como livro.

Encontramo-nos, com o Orador, numa praça, ou, mais concretamente, num mercado. É a azáfama quotidiana que nos rodeia. A experiência do dia-a-dia. E é dessa azáfama e dessa experiência que o “iletrado” vai partir para interpelar a vã soberba do orador, criticando a procura da verdade como este a realiza, devido ao facto de o fazer de uma forma indirecta, e por isso mesmo artificial, e não duma forma directa, imediata, no

lugar, no espaço e no tempo em que ela acontece e se manifesta. Não é nos livros dos escritores antigos que se encontra o alimento natural do entendimento, pois o que neles se encontra mais não é do que apenas o que os seus autores puderam descobrir. Com efeito, antes de haver livros, os sábios alimentaram-se na procura da verdade em outros campos que não os da escrita dos homens, e, talvez por isso, eles tenham avançado muito mais na sabedoria do que aqueles que se lhes seguiram: “Aqueles que primeiro se dedicaram a escrever sobre a sabedoria não cresceram devido ao alimento dos livros que ainda não existiam, mas tornaram-se perfeitos por um alimento natural. E estes foram bem superiores em sabedoria aos que julgaram fazer progressos através dos livros.”³² A erudição proporcionada pela leitura dos livros humanos gera quase inconscientemente a consciência de que se sabe, enquanto a visão directa do mundo, aliada ao desconhecimento ou à relativização do saber livresco, gera a “douta ignorância” que é uma forma de sabedoria bem mais elevada que a ciência livresca e erudita: “Esta é, talvez, a diferença entre ti e mim: tu julgas-te sábio, embora não o sejas, e, por isso, és soberbo; eu, em contrapartida, sei-me ‘idiota’ (iletrado), e por isso sou mais humilde. Talvez por isso seja mais sábio.”³³ Tais considerações provocam o espanto do Orador e é em resposta a esse espanto que se gera o seguinte diálogo bem delicioso: “ORADOR: Como podes ter chegado à ciência da tua ignorância se és ‘idiota’ (iletrado)? IDIOTA: Não através dos teus livros, mas dos de Deus. ORADOR: Quais livros? IDIOTA: Os que ele escreveu com o seu dedo. ORADOR: Onde se encontram?

32 NICOLAU DE CUSA, *Idiota de sapientia*, L. I, H. V, p. 5.

33 IDEM, *ibidem*, p. 6.

IDIOTA: Por toda a parte.”³⁴ É que, aqui, a “douta ignorância” começa já a vencer, pelos seus argumentos, o excesso de argumentos do saber livresco. Ou melhor, mais do que pelos seus argumentos, ela começa a vencer a ciência e a erudição pelo “livro do texto” que escolhe, pelo “manual” em que aprende: a vida, o mundo e a experiência na sua fecunda legibilidade. É, explicitamente, uma recusa peremptória daquilo que poderíamos chamar o duplo do saber: a explicação, que em vez de ampliar reduz, a reescrita como se fosse a verdadeira escrita, a lição feita discurso, absolutizando alguns dos seus lugares e esquecendo que qualquer discurso mais não é do que um entre múltiplos percursos em que o Verbo se faz carne, isto é, em que a sabedoria se materializa em realidade. Ou seja: tudo o que afasta da vida gera, desnecessariamente, mais uma distância, um obstáculo, que o verdadeiro pensamento da vida deverá voltar a abolir para a reencontrar na sua plenitude.

Dizer que “a sabedoria clama nas praças e nas ruas”³⁵ é dizer que o visível é símbolo do invisível, símbolo que pressupõe um excesso de sentido que o visível, na sua manifestação do invisível, contrai mas não esgota, indicia mas não diz na sua riqueza transbordante. E é precisamente neste quadro que a “douta ignorância” se abre ao exercício do filosofar como exercício interpretativo, na linha do que já havia sido referido na *Apologia*. Significativa, a este propósito, é a conversa entre o “Idiota” (iletrado) e o “Filósofo”, aquando da respectiva apresentação pelo “Orador”: “IDIOTA: Dedico-me com prazer a estes exercícios os quais alimentam substancialmente o corpo e a

34 IDEM, *ibidem*, pp. 6-7.

35 Esta citação de Nicolau de Cusa é retirada do *Livro dos Provérbios*, 1, 20.

mente. Penso que se esse, que trazas até mim, é um filósofo, não me desprezará por me dedicar à arte das colheres. FILÓSOFO: Bem dito. Lê-se que também Platão, em certos momentos, se dedicava à pintura, o que, pode pensar-se, jamais teria feito se isso fosse contrário à especulação. ORADOR: Por isso, talvez Platão tivesse familiaridade com os exemplos tirados da arte da pintura, graças aos quais tornou fáceis grandes coisas. IDIOTA: Servindo-me desta minha arte, investigo, com símbolos, aquilo que me interessa, alimento a mente, faço colheres e restauro o corpo. Por isso obtenho todas as coisas que me são suficientemente necessárias.”³⁶

Nunca será demasiado sublinhar o carácter subversivo destas afirmações: é o método escolástico do filosofar que está aqui posto em causa não só pela recuperação da dimensão dialógica dos escritos platónicos, mas, sobretudo, pela dimensão simbólico-interpretativa que é especificamente atribuída ao discurso filosófico e pela superioridade que, nas páginas seguintes, essa dimensão apresentará no confronto com a dialéctica retórica ou filosófica ostentada pelos seus interlocutores.

2.4. Façamos entretanto uma pausa para pressentir uma outra dimensão da “douta ignorância”. Façamos uma pausa, porque só em pausa essa dimensão poderá ser adivinhada, já que é de pausas que ela deriva e é a pausas que ela conduz. Nesta pausa reencontramos o filósofo, que foi um activo homem de Igreja no seu tempo, recolhido dos afazeres mundanos e eclesiais, em interrupções do seu percurso militante, embebido duma tonalidade mística em que toda a palavra está a mais se não abrir

36 NICOLAU DE CUSA, *Idiota de mente*, Cap. 1, H. V, pp. 88-89.

para o silêncio, e em que todo o silêncio é supérfluo se não for um silêncio gerador de novos verbos indizíveis para os lábios humanos, mas ditos interiormente na sua inefabilidade.

Um dos textos em que esse pausa acontece e expressivamente se potencializa é o *De visione Dei*, a visão de Deus, em que a dialéctica entre o olhar e a palavra fecunda um dos mais belos solilóquios da literatura mística renascentista. É entre a beleza absoluta de uma face iluminada e o excesso de luz que nessa beleza se contrai e presentifica, que o silêncio se intromete, como vestígio de uma linguagem cuja impossibilidade de ser dita se não deve à ausência de sentido, mas antes à sua plenitude, como as trevas em que os nossos olhos se movimentam ao olhar o sol se não devem à ausência de luz, mas à sua excessiva inesgotabilidade. É o filósofo, feito teólogo, numa metamorfose mística que o afirma: “Ó face excessivamente bela, para admirar a tua beleza não são suficientes todas as coisas com as quais é dado olhá-la. Em todas as faces aparece a face das faces de modo velado e enigmático. Não aparece realmente a descoberto, enquanto se não penetra, para além de todas as faces, num secreto e oculto silêncio, onde nada resta da ciência ou do conceito de face. Esta é a escuridão, a névoa, as trevas ou a ignorância em que mergulha aquele que procura a tua face quando supera toda a ciência e conceito, aquém do qual a tua face não pode ser vista senão veladamente. Esta escuridão revela que aqui se encontra a face acima de todos os véus.”³⁷ Não é um jogo gratuito de palavras o que Nicolau de Cusa aqui nos propõe. É a percepção do carácter fecundo do silêncio e do carácter fecundo da escuridão. É um convite a habitar o silêncio da “douta ignorância”. Não

37 IDEM, *De visione Dei*, Cap. 6, SCHR. III, p. 114-116.

como quem habita um deserto, mas como quem habita o sagrado jardim das delícias em que não há néctar que sacie a sede da procura, em que não há cores que teçam o arco-íris em que repousaria o nosso desejo intelectual, pois “quanto maior os olhos souberem a escuridão, tanto mais verdadeiramente atingem na escuridão a luz invisível”³⁸.

2. 5. Reentremos então agora, após esta breve pausa, numa das últimas obras do Cardeal alemão: *A caça da sabedoria*³⁹. É um texto escrito após a leitura da *Vida dos Filósofos* de Diógenes Laércio⁴⁰ e nele o autor acentua fundamentalmente o dinamismo actuante na procura da sabedoria, numa perspectiva tão compensadoramente lúdica quanto o é a actividade do caçador. É que a actividade venatória, que constitui a referência paradigmática deste livro, contém afinal, como já referi num outro escrito dedicado ao pensamento deste autor, quase todos os elementos definidores da sua atitude filosófica: “implica, por um lado, a consciência de que há algo que se procura e, por outro, a noção de que o objecto procurado vai servir de alimento a um desejo por satisfazer; pressupõe, simultaneamente, que nessa procura não há caminhos feitos, mas veredas que se vão abrindo, a partir dos vestígios que o animal deixou; remete, finalmente, para um comportamento que se não esgota na sua instrumentalidade,

38 IDEM, *ibidem*, Cap. 6, p. 116.

39 A metáfora da “venatio” inscrita no título desta obra terá sido inspirada a Nicolau de Cusa por Raimundo Lulo. Cf., a propósito, P. RÖTTA, *Il pensiero di Nicolò da Cusane i suoi rapporti storici*, Torino, Fratelli Bocca, 1911, p. 249.

40 Para uma edição mais acessível deste texto, cf. DIOGÈNE LAËRCE, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, trad. de R. Genaille, Paris, GF-Flammarion, 1965, 2 vols.

mas se caracteriza pelo seu carácter lúdico: tão importante é alcançar a presa, como estar na sua pegada, pois o desejo do caçador alimenta-se igualmente da caminhada que o define como tal, não se esgotando no objecto perseguido.”⁴¹ Assim, logo no início do texto, são definidas as regiões da sabedoria e os respectivos campos em que ela pode ser procurada. O primeiro desses campos é, efectivamente, o campo da “douta ignorância”⁴².

O facto de, num dos seus últimos escritos, Nicolau de Cusa privilegiar a “douta ignorância” como um dos campos de “caça da sabedoria” não deixa de ser sintomático, mas não são menos sintomáticas as palavras com que se refere à dimensão venatória da procura da sabedoria e ao fim sem fim a que aspira o desejo intelectual, a ponto de, retomando as ideias da primeira obra, só encontrar a realização do conhecimento na consciência da improporcionalidade entre as faculdades cognoscitivas e o objecto para que tendem: “O intelecto alegra-se por possuir este alimento inexaurível de perfeição com o qual sabe que se nutre de modo imortal e perpétuo, sabe que vive de modo delectável, que progride sempre na sabedoria e que sempre pode crescer e aperfeiçoar-se.”⁴³ É a dinâmica do desejo que é aqui colocada como referência fundamental. Ora tal dinâmica deve necessariamente orientar o desejo para algo que o alimento enquanto desejo e não para algo que o elimine. Por isso, o desejo intelectual só no reconhecimento da finitude do seu acontecimento pode ainda manter-se activo: nada daquilo que ele atinge o sacia, mas tudo o que ele atinge o faz movimentar-se com renovada

41 João Maria ANDRÉ, “Nicolau de Cusa e a crise de sentido do discurso filosófico”, in: M. B. PEREIRA et alii, *Tradição e crise I*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1986, p. 405.

42 Cf. NICOLAU DE CUSA, *De venatione sapientiae*, Cap. 11, H. XII, p. 30.

43 IDEM, *ibidem*, Cap. 12, H. XII, p. 33.

energia para o além do já atingido. É no caminho que o saber se perfaz e não no termo desse caminho, já que ele significaria a morte da sede de saber. Por isso, e recorrendo às palavras deste caçador sem presa e deste sedento batedor de secretas riquezas, “aquele que acha que o seu tesouro é infinito e não numerável, incompreensível e inesgotável, goza mais do que aquele que o acha finito, numerável e compreensível”⁴⁴. Saint-Exupéry dirá, cinco séculos depois, que “o essencial é invisível para os olhos”, e Nicolau de Cusa poderia dar-lhe razão, acrescentando que assim é não porque não tenha cor aquilo que é essencial, mas antes porque tem as cores de todas as cores, a luz de todas as luzes, o número de todos os números, por ser, afinal, o número de nenhum número, por ser a quantidade sem quantidade e o saber errante nas pistas perdidas dos múltiplos saberes.

A “douta ignorância” é, assim, o campo em que se abrem todos os campos do saber. Quem não passa pela porta da “douta ignorância”, jamais poderá pretender perseguir a ciência, a não ser que se iluda ao julgar saber o que não sabe. Mas, como primeiro, é a “douta ignorância” o campo *de* todos os campos do saber, pois quem passa pela porta que dá acesso a esse campo, jamais poderá dele sair, porque é o seu ar que perfuma todos os aromas que inebriam os prados infinitos das três regiões da sabedoria e é nele que respira todo aquele que ao novo aspira, ao desconhecido se atreve e ao infinito ousa, apesar de tudo, desafiar.

“Douta ignorância” é a única forma de saber possível e o único saber possível em todas as formas de saber: saber do princípio e saber do principiado, saber de Deus e saber das criaturas, saber da unidade e saber da multiplicidade, sendo vão o esforço

44 IDEM, *ibidem*, pp. 33-34.

de quem se cansa longe do perímetro que nela se configura, como diz o nosso filósofo: “Vês então que os filósofos caçadores, esforçando-se por caçar as quididades das coisas, ignorando a quididade de Deus, e por tornar conhecida a quididade de Deus que permanece sempre desconhecida, se afadigaram inutilmente, porque não entraram no campo da douta ignorância.”⁴⁵ Ou seja, tudo permanecerá desconhecido já que a essência precisa do que quer que seja não é susceptível de ser atingida na sua unidade e na sua identidade por mais especulativas, densas, herméticas ou profundas que sejam as pesquisas com que nos lancemos no seu encalço. Como se, repetindo agora Eugénio de Andrade, “em vez de aprender, fôssemos cada vez mais e mais ignorantes. Ou ignorar fosse todo o saber.”

3. É-nos agora possível, após a breve passagem efectuada por alguns textos deste pensador do século XV, reunir e sintetizar, em alguns tópicos, as características mais importantes da “douta ignorância” num seu repensamento ao nível da relação pedagógica e da problemática da aprendizagem de todo e qualquer tipo de saber.

Em primeiro lugar, e esse é um dos aspectos mais evidentes das reflexões anteriores, a “douta ignorância” comporta necessariamente uma dimensão propedêutica: como saber da ignorância, é um discurso propedêutico ao exercício do saber. E, como discurso propedêutico, ele acontece a um nível lógico, metodológico e gnoseológico⁴⁶. Ou seja, implica uma nova lógica que supera o

45 IDEM, *ibidem*, p. 34.

46 A estes três níveis se poderia acrescentar o nível ontológico. Sobre as várias dimensões do conceito de “douta ignorância”, cf. W. DUPRÉ, “Von der dreifachen Bedeutungen der ‘docta ignorantia’ bei Nikolaus von Kues”, *Wissenschaft und Weltbild*, 15 (1962), pp. 184-194.

carácter redutor da lógica aristotélica, e à qual poderíamos chamar uma lógica sistémica, integral ou, mais propriamente hermenêutica, porque se exerce na dialéctica própria do que hoje entendemos por círculo hermenêutico⁴⁷; além disso, postula, metodologicamente, uma dimensão interpretativa na caça da sabedoria atenta aos múltiplos sinais que a dizem ou em que ela se diz, por vezes silenciosamente; finalmente, esta dimensão interpretativa concretiza-se gnoseologicamente em conjecturas, que são sempre e ainda interpretações, e que mais não suscitam do que novas conjecturas interpretativas. Neste quadro, saber é sempre interpretar e traduzir, e aprender é traduzir outras traduções, tal como ensinar não é mais do que oferecer traduções múltiplas à sede de traduzir de quem nos aceita por mestres.

Ainda como discurso propedêutico, a “douta ignorância” comporta um alcance que poderíamos considerar terapêutico. Este alcance terapêutico tem, obviamente, uma conotação ética, ao assumir a função “purgativa” inteiramente correspondente à fase da *kátharsis* da ascensão dionisiana⁴⁸. Com efeito, o Pseudo-Dionísio introduz uma dupla distinção no momento catártico da teologia mística: a *aphaíresis* que significa mais propriamente a libertação ou purificação da alma, e a *agnosía*, correspondente ao termo latino ignorância. Ora nos capítulos 16 e 17 do livro I da sua primeira obra, Nicolau de Cusa empresta à “douta ignorância” uma inspiração explicitamente dionisiana.

47 Cf., de W. DUPRÉ, já citado na nota anterior, o artigo “Die Idee einer neuen Logik bei Nikolaus von Kues”, publicado em *Mitteilungen und Forschungsbeiträge der Cusanus-Gesellschaft*, 4 (1964), pp. 357-374.

48 Cf. M. L. FUEHRER, “Purgation, illumination and perfection in Nicholas of Cusa”, *Downside Review*, 89 (1980), sobretudo pp. 171-172 para o conceito de *kátharsis* no pensamento do Pseudo-Dionísio e pp. 177-180 para a sua repercussão no pensamento do Cardeal alemão.

Neste quadro, a “douta ignorância” seria a “remoção” consciente do que impede a ascensão no saber, isto é, seria o princípio da cura do entendimento, ou seja, a limpeza necessária que antecede uma refeição revitalizante e iluminadora nos extensos campos da sapiência. Quero com isto dizer que a “douta ignorância” deve ser entendida como um fecundo princípio de emancipação e de libertação e só na liberdade o saber pode ser procurado na sua autenticidade.

Mas é necessário não esquecer que exercida como propedêutica, a douta ignorância comporta também e inevitavelmente uma carga irónica⁴⁹. Com efeito, definindo, na sua dimensão reflexiva, os limites do saber, ao propor-se como abertura para o infinito, ultrapassa, nessa mesma dimensão, os limites em que se auto-define. Ou seja, estabelece fronteiras, mas não permanece nelas no acto em que as circunscreve, pois circunscrevê-las é já ultrapassá-las⁵⁰. É por isso que a “douta ignorância” é irónica, como irónica será, por exemplo, a crítica kantiana: ultrapassa-se enquanto tal, inscrevendo uma positividade na negatividade que originariamente a caracteriza e abrindo as portas do saber no momento em que parece fechá-las.

Mas, além da dimensão propedêutica que comporta, a “douta ignorância” inclui também uma dimensão metafísico-anropológica. Efectivamente, se ela resulta de uma reflexão radical sobre o infinito (e nisso ela é uma reflexão de natureza metafísica, no sentido mais etimológico e clássico do termo) ao transformar-se entretanto, a partir da questionabilidade do finito,

49 Sobre a categoria de ironia no pensamento de Nicolau de Cusa, cf. C. L. MILLER, “Irony in the History of Philosophy”, *Poetics Today*, 4:3 (1983), pp. 465-478.

50 Já E. COLOMER, no artigo citado, o refere na p. 421.

numa reflexão sobre o homem, ela configura-se como uma metafísica humanista e antropológica, uma vez que a resposta à pergunta metafísica conflui para a exploração do quadro antropológico em que a verdade acontece como tarefa, segundo já foi referido. É assim que a radicalidade em que se interroga a tensão entre o finito e o infinito obriga a reconverter a pergunta fundamental pela verdade metafísica na pergunta sobre a relação entre o homem como finito e a verdade como infinita, a qual se poderia equacionar nestes termos: qual a vinculabilidade entre o homem e a verdade, se a verdade é infinita e o homem é finito? Tal vinculabilidade só pode encontrar-se na “douta ignorância” que, deste modo, define o ser do homem, o seu estatuto metafísico⁵¹. Por isso, se admitirmos que na “douta ignorância” se consubstancia todo o projecto filosófico cusano, há que considerar que nele a filosofia em geral é uma antropologia universal e que essa antropologia é então, devido à carga simbólico-interpretativa do seu exercício como “douta ignorância”, uma antropologia de natureza simbólica: por um lado, o lugar da filosofia é o homem como símbolo, não estático mas dinâmico, através dele se desvelando o sentido do ser em geral e do seu ser em particular; por outro lado, a filosofia só se realiza no seu indefinido movimento de “re-conhecimento simbólico” e de “re-produção simbólica”, ou seja, só se realiza numa simbólica relação com a verdade que se sabe de antemão inatingível e inalcançável na sua precisão e na sua plenitude. Daí o labirinto de traduções e “re-traduções” com que se tece a nossa relação com o saber na difícil aprendizagem da sua relatividade mas também do seu sentido.

51 Cf. K.-H. VOLKMANN-SCHLUCK, art. cit., p. 921. Cf. ainda W. DUPRÉ, “System und Freiheit. Zum 500. Todestag des Kardinals und Bischofs Nikolaus von Kues”, *Wissenschaft und Weltbild*, 1964, p. 192.

Há finalmente e em terceiro lugar um último aspecto inerente à “douta ignorância” que os nossos vícios pedagógicos nem sempre permitem reter e identificar: o seu carácter universalista. Ao sublinhá-lo, pretendo afirmar que a “douta ignorância” não é apenas um conselho para o discípulo que inicia a sua viagem na aprendizagem do saber e no pensamento da vida. A “douta ignorância” começa por ser a atitude do “mestre” na relação com os seus interlocutores, sejam eles os leitores, sejam eles outras personagens dos diálogos deste filósofo. Ou seja, a “douta ignorância” funciona na sua fecundidade dialógica se for assumida tanto pelo aluno, que tradicionalmente se supõe um sujeito que quer aprender, como pelo professor, que tradicionalmente se considera sujeito de um suposto saber. Todos somos, ou devemos ser, sujeitos de uma consciente ignorância, e nisso todos somos iguais e nos devemos assumir nessa igualdade radical de quem possui uma razão que sabe que não sabe. E é sob este ponto de vista que a “douta ignorância” continua a ser, ainda hoje, subversiva, porque portadora duma mensagem de libertação: libertação de certezas feitas, libertação de desigualdades tidas como um facto, libertação da distância entre o mestre e o discípulo que só existe para ser perpetuada numa mistificação enganadora da sua abolição. É porque Nicolau de Cusa se sabe “douto ignorante” que pode apelar à capacidade dos seus leitores para ultrapassarem, com o seu incentivo, o conteúdo das reflexões que lhes transmite; é porque o “idiota” afirma o seu não saber que pode interpelar procatoriamente o vão saber do filósofo; é porque o “caçador” não sabe com precisão o “lugar da caça”, que decifra e promove a interpretação dos vestígios que a ela conduzem; é, afinal, porque o “místico” sabe os limites do “verbo” que ele consegue saborear o silêncio como a “complicação”

de todos os verbos. Se este filósofo se assume como mestre é na “douta ignorância” que ele assim se assume e é para a “douta ignorância” na sua universalidade que ele projecta quem se queira seu discípulo.

Novas releituras da “douta ignorância”

4. Felizmente a lição da “douta ignorância” não terminou no século XV. Um percurso pelo século XIX e pelo século XX permite-nos recolher alguns frutos da sua sementeira, ainda que sem uma necessária filiação directa no pensamento renascentista.

Em 1818, Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Lovaina, não só experiencia o ensino do francês sem dar aos seus alunos uma única lição, mas lança-se na aventura de se propor como mestre em assuntos que ignorava completamente, como pintura, piano, física ou matemática. E é assim que inscreve, no livro de sumários sobre os princípios do ensino universal, estas palavras misteriosas e enigmáticas: “É necessário que eu vos ensine que nada tenho a ensinar-vos”⁵². Que significa esta breve mas estonteante notação? Como pode o mestre assumir-se como mestre, se começa por afirmar nada ter a ensinar?

Esta afirmação não deve ser entendida como título de uma lição, mas como o grito de libertação que subverte o conceito de lição como tal e, nessa medida, subverte a concepção dominante do acto pedagógico. Com efeito, a prática dos pedagogos apoia-se na oposição entre ciência e ignorância e vive precisamente dessa

⁵² *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publié par J. S. Van de Weier, Bruxelles, 1822, p. 11, apud J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 28.

oposição. Neste contexto, distinguem-se os diversos métodos através dos quais um sábio pode proporcionar conhecimentos a um ignorante: mais doces ou mais severos, mais passivos ou mais activos, mais clássicos ou mais modernos. O rendimento, proporcionado por cada um deles e verificado a partir do grau de aproximação que o ignorante faz do mestre, dirá das vantagens de uns sobre os outros e constituirá a base para a respectiva selecção e aplicação. Por outras palavras, o acto pedagógico parece estar centrado, por excelência, na identificação, que lhe é essencialmente constitutiva, entre ensinar e explicar. O que Jacotot pretende demonstrar é que o ensino se pode tornar universal, isto é, pode ter quem quer que seja como mestre, desde que se centre não no acto explicativo, mas no acto de aprendizagem. Retomando o comentário de Rancière à revolução postulada por este leitor francês, “a revelação que capta Joseph Jacotot reduz-se a isto: é necessário subverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para remediar uma incapacidade em compreender. É pelo contrário esta *incapacidade* que é a ficção estruturante da concepção explicativa do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz e não o inverso, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, à partida, demonstrar-lhe que ele não pode compreendê-lo por si mesmo. Antes de ser o acto do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaduros, capazes e incapazes, inteligentes e brutos.”⁵³

É por isso que ao mestre explicador Jacotot opõe, subtilmente, o mestre emancipador. Onde uma inteligência permanecer subordinada a outra inteligência, numa relação hierárquica, o

⁵³ J. RANCIÈRE, *op. cit.*, pp. 15-16.

que há é embrutecimento e não aprendizagem, o que há é escravidão e não libertação. O mestre emancipador interroga e, ao interrogar, provoca a manifestação de uma inteligência que se ignorava, deixa que ela se exprima em palavras e em discurso, sem a conduzir nas suas formas de expressão nem nos conteúdos dessa mesma expressão, obrigando-a apenas a estar atenta e a descobrir as falhas de atenção que a desviam daquilo que procura. Por esse processo, o mestre emancipador, que se assume na sua ignorância idêntica à do discípulo, não pode conduzir ou guiar, ainda que discretamente, o processo da interrogação e da resposta à interrogação, para um pretensão saber que seria prévio ao acto pedagógico. É neste sentido que se pode compreender a afirmação segundo a qual há um Sócrates adormecido em cada explicador. Porque Sócrates interroga, mas reconduz permanentemente as respostas à trilha das perguntas, procurando que o escravo de Ménon reconheça as verdades matemáticas que existem nele. Esse escravo, assim, aprenderá, decerto, um saber, mas não deixará, por isso, de ser um escravo. Ou como dirá Rancière, “há aqui talvez o caminho de um saber, mas de modo algum o de uma emancipação. Pelo contrário, Sócrates deve tomar o escravo pela mão, para que este possa reencontrar o que existe nele. A demonstração do seu saber é, ao mesmo tempo, a da sua impotência: ele jamais caminhará sozinho e, além disso, ninguém lhe pedirá para caminhar, a não ser para ilustrar a lição do mestre. Sócrates, nele, interroga um escravo que está destinado a continuar a sê-lo.”⁵⁴ O método socrático, visto assim na perspectiva duma “douta ignorância” radical e a partir das lições do ensino universal, é um método que tende para o embrutecimento, por-

54 IDEM, *ibidem*, p. 52.

que nele o mestre interroga um homem para instruir e não para ser instruído e instruir para ser instruído só o mestre ignorante o poderá fazer⁵⁵. E, neste sentido, é efectivamente viável ensinar-se o que se ignora, porque pura e simplesmente se pode interrogar sobre tudo o que se ignora. Nada há que o ignorante não possa perguntar e serão as suas perguntas o único motivo de pesquisa e o único sentido de orientação para quem deambula, sem mapa, no labirinto dos signos que é o livro do mundo.

Para além destas características gerais do “ensino universal” e do “mestre ignorante”, importa agora reter alguns princípios em que assenta esta nova forma de articular o saber e a ignorância.

O primeiro princípio poderia ser formulado como o princípio da igualdade de todos os homens a partir do reconhecimento da igualdade das suas inteligências, o que equivale não à afirmação de uma igualdade das manifestações intelectuais, mas sim à anulação de qualquer hierarquia nas capacidades intelectuais. É neste sentido que “todos os homens têm uma igual inteligência”⁵⁶. Só que esta igual inteligência, e aqui está a grande diferença relativamente ao “cogito” cartesiano, está ao serviço de uma vontade. Por isso, o sujeito pensante, o discípulo de Jacotot, não vive nem se alimenta do dualismo que o arranca dos seus sentidos e do seu corpo; ele vive da experiência da acção que se sabe acção de um ser total, aí incluído o seu corpo. A experiência do sujeito é, assim, a experiência da vontade. Por isso, o leitor francês poderá dizer no seu jornal de emancipação intelectual, que “esta vontade sou eu, é a minha alma, é o meu poder, é

55 Cf. também J. JACOTOT, *Enseignement universel. Droit et philosophie panécastique*, Paris, 1838, p. 42, citada por J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 101.

56 J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 34.

a minha faculdade” e concluir que “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”⁵⁷. O verdadeiro mestre, aquele que poderá efectivamente ajudar o seu discípulo a emancipar-se através dos caminhos do saber, é aquele que acredita na igualdade das inteligências e acredita que um indivíduo pode aquilo que quer, ou seja, faz a experiência dos seus poderes como homem inteligente, que se capta como alguém que é capaz do saber através de um acto reflexivo sobre si próprio como ser racional que assim se reconhece no seu agir. Por isso, desta nova “douta ignorância” há dois inimigos essenciais ou duas mentiras fundamentais que é preciso evitar: a daquele que proclama “eu sei a verdade e sou dela o detentor” e a daquele que de si se autocompadece ao afirmar “eu não posso saber a verdade e, por isso, não a posso dizer.” A estas tentações, que representam, afinal, a tentação do dogmatismo e do cepticismo, contrapõe o novo mestre a velha palavra socrática: conhece-te a ti próprio, ou seja, descobre-te naquilo que és e percorre o teu caminho. Como diz Rancière, “este princípio de veracidade está no coração da experiência de emancipação. Ele não é a chave de nenhuma ciência, mas a relação privilegiada de cada um à verdade, aquilo que o coloca sobre o seu caminho, sobre a sua órbita de investigador. Ele é o fundamento moral do poder.”⁵⁸

O segundo princípio é que, numa análise mais correcta, deve ser considerado o suporte conceptual do primeiro, poderia ser enunciado com as palavras de Anaxágoras que, curiosamente, constituem também um dos fundamentais motivos da

57 J. JACOT, *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. IV, 1836-1837, pp. 430-431, apud J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 94.

58 J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 98.

reflexão de Nicolau de Cusa: “tudo está em tudo”⁵⁹. Ora se tudo está em tudo, todo o saber e toda a aprendizagem assumem uma forma circular que transforma em recíproca, omnidireccional e dialéctica a relação unidireccional descendente característica da acção pedagógica entendida segundo o seu tradicional modelo. Mas o “tudo está em tudo” não se aplica apenas aos sujeitos do acto pedagógico. Aplica-se igualmente aos seus conteúdos. A partir deste princípio, reconhece-se que o saber científico não é alheio ao saber artístico e que um e outro não são alheios ao saber filosófico. Ciência não se opõe a cultura, como tão pouco se pode opor a cultura científica à cultura humana. No saber, tudo está em tudo, tal como tudo está em tudo na aprendizagem. O mestre está no discípulo e o discípulo está no mestre, o mestre de matemática está no mestre de filosofia e o aluno de filosofia está no aluno de física. O ensino universal vive, pois, deste princípio pré-socrático e é por viver dele que tal ensino se pode dizer universal e emancipador.

Finalmente, o terceiro princípio do ensino universal, também intrinsecamente relacionado com o que acabámos de enunciar, diz respeito à *virtude poética* inerente a toda a comunicação pedagógica vivida na sua radical autenticidade: comunicar, num processo de ensino e de aprendizagem, é exprimir-se em imagens, materializar o retrato de um pensamento, e exigir ao mesmo tempo que o outro com quem comunicamos o recrie de novo em pensamento, em busca e na caça da sua matriz original sempre inacessível, mas sempre aberta a infindas recriações. A

59 ANAXÁGORAS, *Frag. 6*, in: KIRK G. S. e RAVEN, J. E., *The Presocratic Philosophers. A Critical History with a Selection of Texts*, Cambridge, University Press, 1957, nº 508, pp. 375-376. NICOLAU DE CUSA invoca este princípio no *De docta ignorantia*, L. II, Cap. 5, H. I, p. 76.

comunicação pedagógica é um processo de interacção contínua entre dois sujeitos que pensam e que, a pensar, criam e recriam o que mutuamente se pensam. Por isso, dirá Jacotot: “Estas criações, ou se se quiser, estas metamorfoses são o efeito de duas vontades que se entreadjudam. Assim o pensamento torna-se fala, depois esta fala ou esta palavra voltam a tornar-se pensamento; uma ideia faz-se matéria e esta matéria faz-se ideia; e tudo isto é o efeito da vontade. Os pensamentos voam de um espírito ao outro sobre as asas da fala. Cada palavra é enviada com a intenção de transportar um único pensamento, mas à revelia daquele que fala e como que apesar dele, esta fala, esta palavra, esta larva é fecundada pela vontade do ouvinte; e o representante de uma mónada torna-se o centro de uma esfera de ideias que irradiam em todos os sentidos, de tal maneira que o que fala, para além do que quis dizer, disse de facto uma infinidade de outras coisas; formou o corpo de um ideia com a tinta, e esta matéria destinada a envolver misteriosamente um único ser imaterial contém na realidade um mundo destes seres e destes pensamentos.”⁶⁰ É a inefabilidade do pensamento que é aqui tematizada. A virtude poética atravessa todo o acto de comunicação e não apenas a produção literária. Há um excesso de sentido acenado nos signos que o querem dizer, e, se esse excesso ultrapassa os signos usados, nem por isso pode deixar de ser adivinhado por quem os traduz, isto é, pelo interlocutor desse acto de comunicação pedagógica, seja ele o discípulo quando é o mestre que fala, seja ele o mestre, quando é o discípulo a falar. Comunicar é traduzir o pensamento em linguagem e deixar que essa linguagem seja retraduzida ou contra-traduzida por outro em pensamento.

⁶⁰ J. JACOTOT, *Enseignement universel. Droit et philosophie panécastique*, p. 13, apud J. RANCIÈRE, *op. cit.*, pp. 107-108.

Como diz Rancière, esboçando o seu “mestre ignorante” a partir das palavras de Jacotot, “no acto de fala, o homem não transmite o seu saber, ele poetisa, ele traduz e convida os outros a fazer o mesmo, ele comunica sob a forma de *artesanato*: manejando as palavras como utensílios, o homem comunica com o homem pelas obras das suas mãos, como pelas palavras do seu discurso.”⁶¹ Toda a acção pedagógica é, assim, revestida duma dimensão artística. O mestre é um artista, como também o é o discípulo. A capacidade de criar e recriar são a mesma no mestre e no discípulo, a vontade colocada em exercício no acto da criação ou da recriação é idêntica como é idêntica a inteligência que serve essa vontade. Não é nas potencialidades que está a diferença, mas antes no exercício dessas potencialidades e nos instrumentos já adquiridos para as actualizar e fazer esse exercício. Efectivamente, se o autêntico artista (e o mesmo se poderá dizer do verdadeiro mestre) não partisse do princípio da igualdade de inteligência e vontade entre si e os seus interlocutores⁶², não pintaria nem escreveria uma única palavra: escrever ou pintar para quê, se os outros não podem entender o que se escreve ou se pinta? Por isso, acrescentará ainda Rancière: “O artista tem necessidade da igualdade, como o explicador tem necessidade da desigualdade. Ele esboça assim o modelo de uma sociedade inte-

⁶¹ J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 110.

⁶² A arte implica uma autêntica transformação do *Zuschauer* em *Mitspieler*, como diz M. DUFRENNE, em *Phénoménologie de l'expérience esthétique. II. La perception esthétique*, Paris, PUF, 1953, p. 448, parafraseando Muller-Freienfelds. A dupla autenticidade do autor e de espectador é actuada através do objecto artístico, exactamente porque este tem necessidade do espectador para ser reconhecido e ser acabado, tal como a natureza tem também necessidade da arte. Cf. a este propósito também M. DUFRENNE, *op. cit.*, p. 675.

ligente em que precisamente aquilo que é exterior à razão — a matéria, os signos da linguagem — é atravessado pela vontade inteligente: a de recontar e de fazer experimentar aos outros aquilo em que são semelhantes a ele.”⁶³ Por outras palavras: libertar através do ensino filosófico não é ensinar aos outros a lição da liberdade, mas fazer os outros experimentar a liberdade no acto de criação filosófica, ajudá-los a encontrar os meios e a rectificá-los continuamente no exercício dessa criação, é despirmo-nos do manto de autoridade que nos concede o facto de dominarmos melhor uma linguagem e de termos desenvolvido mais os utensílios através dos quais se opera esse acto de criação, ou seja esse acto de tradução da experiência em pensamento e do pensamento em linguagem. Mestres, de acordo com a lição de Jacotot que é, afinal, a lição da “douta ignorância”, mestres sê-lo-emos se soubermos que a filosofia viaja permanentemente dentro dos nossos alunos, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, como diria Almada, da cabeça para a boca e da boca para a cabeça, à procura das sílabas com que se escreve. Poderão essas sílabas ficar numa ordem diferente daquela com que nós as sabemos ou as dizemos, mas o importante é que é com essas sílabas que sempre se escreve a filosofia.

Jacotot morre a sete de Agosto de 1840. No seu túmulo, os discípulos inscreveram o credo da emancipação intelectual: “Creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir, só e sem mestre.”⁶⁴ Alguns meses mais tarde essa inscrição era profanada, pois há coisas que mesmo em nome da liberdade e já depois do “século das luzes”, só podem ser pensadas em silêncio e não ditas em voz alta ou muito menos escritas, ainda que o

⁶³ J. RANCIÈRE, *op. cit.*, p. 120.

⁶⁴ Cf. IDEM, *ibidem*, p. 230.

papel seja o mármore de um túmulo. Dois anos depois, em Novembro de 1842, o “Jornal de Emancipação Intelectual” cuja publicação os discípulos mais chegados a Jacotot teimaram em prosseguir, chegava ao seu último número. Esta pedagogia do oprimido, via-se assim privada de voz, sendo necessário aguardar mais um século para que outros emancipadores, como Ivan Illich ou Paulo Freire, dessem corpo aos seus princípios, transformando o ensino na difícil aprendizagem da liberdade.

5. Durkheim é considerado um dos pais da Sociologia, e, embora assuma frequentemente um triunfalismo positivista nas suas análises, não deixa de ser interessante verificar como, por vezes, ele se sente obrigado a travar esse triunfalismo, para assumir uma modéstia que implica o reconhecimento da impossibilidade de atingir a verdade do social na sua precisão, através da formulação de leis gerais baseadas nos velhos princípios da lógica dedutiva. Assim, em *Divisão do trabalho social*, afirma explicitamente que “toda a proposição geral deixa escapar uma parte da matéria que tenta dominar”⁶⁵ e, num pequeno ensaio sobre “A contribuição de Montesquieu para a constituição da ciência social”, é ainda mais claro e contundente: “Nós não sustentamos, aliás, que as coisas sociais sejam em si mesmas absurdas. Mas se há no seu fundo uma certa lógica, esta lógica é diferente daquela com que o nosso raciocínio dedutivo está em conformidade; ela não tem a mesma simplicidade; talvez siga mesmo outras leis.”⁶⁶ Surpreendemos aqui um dos motivos que fundamentavam, como vimos, a “douta ignorância”: a inadequa-

⁶⁵ E. DURKHEIM, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1926, p. 355.

⁶⁶ IDEM, “La contribution de Montesquieu à la constitution de la science sociale”, in: *Montesquieu et Rousseau, Précurseurs de la Science Sociale*, Paris, PUF, 1966, p. 101

ção de uma única lógica para todos os discursos que pretendemos correctos, a redução que a metodologia científica tantas vezes opera sobre a realidade para a forçar a entrar em esquemas conceptuais que estão condenados a movimentar-se na sua alteridade. É por isso que, pensando também com Durkheim para além de Durkheim, Michel Maffesoli dirá: “Não será possível forçar um pouco o traço e reconhecer que embora a sociedade de que se ocupa a sociologia não seja ‘absurda’, não pode reduzir-se a uma verdade, ou melhor, que estamos em presença de verdades eclodidas, múltiplas, moventes, e que ela se furta às aproximações demasiado redutoras? O princípio de identidade, vector dos protagonistas das Luzes, da Revolução de 1789, o princípio da identidade objectivo dos socialistas, dos reformadores sociais do século XIX, e depois deles dos fundadores da sociologia, este princípio torna-se portanto incerto, inadequado ou perfeitamente arcaico, logo que ultrapassamos o enviezamento conceptual, logo que somos confrontados com a insignificância, no sentido forte do termo, da vida de todos os dias.”⁶⁷

A pluralidade, a fragmentação, o caleidoscópio que é a vida no seu quotidiano parecem convocar agora a “razão” científica para o tribunal de uma nova crítica que só se poderá construir a partir da descentração do sujeito que a “crítica kantiana” pretendeu legitimar como árbitro da inteligibilidade do mundo objectivo e a partir do reconhecimento da relatividade das razões com que o real pode passar do vivido ao pensado. A alteridade do totalmente outro, ou a não-alteridade do Não-outro, como Nicolau de Cusa preferiu chamar-lhe, furta-se às múltiplas tentativas da sua unidimensionalização, que são simultaneamente as tenta-

67 M. MAFFESOLI, *op. cit.*, p. 57.

tivas da sua objectivação, tanto teórica como prática, já que saber total e totalitarismo político andam a par na mente dos déspotas iluminados. Por isso, dirá ainda Maffesoli: “o sociólogo que negligencia o jogo da diferença e da alteridade actuante na existência, talvez seja directamente ‘utilizável’ na gestão social, mas perderá por este facto toda a capacidade de compreender a organização complexa das gentes e das coisas.”⁶⁸ É que essa organização complexa das gentes e das coisas postula antes uma “lógica dinâmica dos contraditórios”⁶⁹. É no repensamento desta “nova lógica” que o sociólogo francês fará a actualização epistemológica da “douta ignorância” nos seguintes termos: “É este o espírito da ‘docta ignorantia’, o espírito do politeísmo que se recusa a sentenciar na efervescência da vida social, espírito do trágico que sente não ter o direito de operar reduções nas aporias estruturais do dado mundano. A taxinomia, a ordem sem imperfeições, a dissecação já não são consideradas como imperativos categóricos necessários para qualquer ciência digna desse nome. Mas, considerando a divagação do espírito nas suas numerosas manifestações, considerando que mesmo nas acções reputadamente mais sérias o lúdico tem o seu lugar, considerando que a loucura participa também nas obras ou nas organizações que pontuam as histórias humanas, a ‘docta ignorantia’, com lucidez e talvez realismo, contenta-se em seguir no rasto deste processamento em dentes de serra tão característico da nossa condição humana.”⁷⁰

68 IDEM, *ibidem*, p. 61.

69 Trata-se de uma expressão de Lupasco que G. Durand comenta (cf. M. MAFFESOLI, *op. cit.*, p. 189, nota 8 do cap. II), mas que é pedida emprestada ao próprio Nicolau de Cusa (cf. *De docta ignorantia*, L. I, Cap. 4, H. I, pp. 10-11).

70 M. MAFFESOLI, *op. cit.*, p. 62.

Neste período de mudança paradigmática, em que os mais insígnies cientistas no âmbito das chamadas ciências exactas proclamam a necessidade de uma nova aliança entre a natureza e a cultura, o determinismo de Laplace parece ter os dias contados⁷¹. Fala-se do jogo como modelo para pensar muitos fenómenos naturais⁷², muitos descobrem extasiados a dança das partículas e o caos começa a constituir-se como objecto de inúmeras investigações. Mal seria que estes sinais fossem lidos como um apelo à irracionalidade, campo fértil para o desenvolvimento dos mais dogmáticos fundamentalismos, em vez de despertarem uma nova atitude, no saber e na pesquisa, no ensino e na aprendizagem, nos diversos momentos do processo pedagógico: a atitude de quem se sabe douto na sua ignorância, de quem, afinal, faz do não saber a superioridade do seu saber.

Conclusão

6. Para assumir a “douta ignorância como atitude é necessário que quem comunica, ou melhor, que quem intercomunica, se consiga movimentar nos espaços da dialógica, de um “pensamento novo” instaurado a partir do paradigma triangular da linguagem estabelecido por K. Buehler e por R. Jakobson, de que sobressaem as funções apresentativa, manifestativa e apelativa. Comentando tal paradigma, diz M. B. Pereira que “ouvir é inter-

71 Cf. I. PRIGOGINE e I. STENGERS, *La nouvelle alliance. Métamorphoses de la science*, 2ª ed., Paris, Gallimard, 1986, sobretudo pp. 127-132.

72 Cf. M. EIGEN e R. WINKLER, *O jogo. As leis naturais que regulam o acaso*, Lisboa, Gradiva, 1989.

pretar, enriquecendo a palavra com uma nova ‘nuance’ significativa, que lhe respeita a identidade na diferença ou na variabilidade sempre aberta do acto linguístico vivo, que é o mesmo sem ser igual. Por isso, a linguagem, pela relação entre falante e ouvinte, é clareza aberta sobre a obscuridade, que anuncia o novo e o diferente. Fica a relação linguística enriquecida com uma tríplice diferença: a singular do falante e do ouvinte, a colectiva do grupo e a comum da linguagem, que difere historicamente segundo amplas unidades epocais, irreversíveis e indezíveis de formas históricas precedentes mas participadas pelas diferenças singulares e de grupo de cada época. Nestas condições, diz-se a verdade, que necessita, para seu desvelamento, de formas diferentes e novas, de outros mundos historicamente singularizados e da diferença individual e colectiva dos homens.”⁷³

É o pensamento dialógico de Martin Buber que ecoa nesta reinterpretação da dimensão comunicativa da linguagem, como actualização da tensão de que se alimenta a reciprocidade fluente entre o eu e o tu que transforma tal relação numa circularidade de sentido e responsabilização em liberdade de um “nós” sob o qual se articulam várias pessoas cujo vínculo faz viver em comunhão relacional. Nela ecoa também a antropologia de H. Cohen e de F. Rosenzweig, que fazem da confiança a categoria básica do comportamento humano⁷⁴, tal como ecoa o heterocentrismo de G. Marcel, que faz do encontro com o outro um ser-com-o-outro através do acto livre em que a verdade acontece⁷⁵. É por isso

73 M. B. PEREIRA, “Filosofia e crise actual de sentido” in: M. B. PEREIRA et alii, *Tradição e crise. I*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1986, pp. 91-92.

74 Cf. IDEM, *ibidem*, pp. 95-96.

75 Sobre o heterocentrismo de G. Marcel, perspectivado em termos dialógicos, cf. IDEM, *ibidem*, pp. 98-116.

que, e ainda segundo as palavras de M. B. Pereira, “nesta cidade dialógica, a verdade nutre os interlocutores, pois é, ao mesmo tempo, a meta em direcção à qual eles têm a consciência de progredir e a força, que para aquela os impele.”⁷⁶

Neste contexto, o saber da ignorância é condição para uma reflexão antropológica radicada na finitude e aberta à infinitude que saiba fazer do outro não um objecto de posse ou um sujeito que nos é possível dominar pelo poder do discurso, mas que o transforme em autêntico interlocutor de uma relação que é disposição e abertura para o “tu” sob a forma de encontro e de recíproca vinculação ao mundo que é de todos. É a consciência destes pressupostos que permite a Schorb, ao enunciar os nove princípios fundamentais da dialógica da pedagogia, afirmar que “na relação pedagógica predomina a reciprocidade e não qualquer dos seus polos” e que “o aluno não é uma coisa mas um tu e, por isso, os métodos pedagógicos devem ser contrariados na sua coisificação pela relação interpessoal”.⁷⁷

A “douta ignorância” não é a escuridão nocturna em que todos os gatos são pardos, mas é a forma de estar no saber e no ensino que consegue identificar os limites do humano na diferença relacional das pessoas com o conhecimento e com a verdade, e que sabe reconhecer o plural em toda a unidade e a relação em toda a diferença, ao mesmo tempo que assume o inconcluso como a forma de presença de uma plenitude de sentido que só o diálogo pode actualizar e projectar num horizonte escatológico.

Quisemos, ao longo deste percurso, pensar a “douta ignorância” e algumas das suas mais recentes e fecundas releituras e

⁷⁶ Cf. IDEM, *ibidem*, p. 114.

⁷⁷ Apud IDEM, *ibidem*, p. 156.

apontámos a ironia como a única forma de esta “douta ignorância” se afirmar. Uma ironia que, como referimos, ao afirmar os seus limites, sabe já que os está a transgredir. É altura de termos em conta o conselho de Wittgenstein: “As minhas proposições são elucidativas pelo facto de que aquele que as compreende as reconhece afinal como falhas de sentido, quando por elas se elevou para lá delas. (Tem que, por assim dizer, deitar fora a escada, depois de ter subido por ela.)”⁷⁸ Com efeito, não tenho a certeza de ter percorrido os caminhos do saber, pois também a “minha mão”, como a de Eugénio de Andrade, “já não sabe o caminho”. Sei apenas que tentei escrever a “douta ignorância”, nesta errância entre o saber e o não saber com a esperança de ter utilizado, ainda que numa incerta ordem ou numa escrita menos clara, algumas das letras com que se desenha a beleza da Filosofia.

⁷⁸ WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, 6.54 (trad. port. de M. S. Lourenço, Lisboa F. C. Gulbenkian, 1987, p. 142).

António Pedro Pita

A IMAGEM NA INICIAÇÃO AO FILOSOFAR¹

Sumário:

- 1 A imagem na reflexão estética:
 - 1.1 O problema da reprodutibilidade;
 - 1.2 Especificidades da imagem mediada tecnicamente.
- 2 Uma antropologia da imagem.
- 3 A imagem como objecto da reflexão filosófica
 - 3.1 O olhar na **definição** da filosofia e a inexistência de uma filosofia da imagem.
- 4 A imagem como meio de reflexão filosófica
 - 4.1 O real, a imagem e o espectáculo
 - 4.2 Perspectivas de utilização didáctica das imagens:
 - 4.2.1 Motivação, sedução, aliciamento;
 - 4.2.2 Análise
 - 4.2.3 Pressupostos da análise; a imagem como suspensão da evidência do mundo.

Conclusão.

¹ Esta comunicação propõe algumas interpretações e hipóteses de trabalho que pertencem a uma investigação em curso.

1. A imagem na reflexão estética

1.1. A questão da reprodutibilidade

No célebre ensaio “A obra da arte na era da sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin reflectiu sobre as implicações do aparecimento da fotografia para a reflexão estética.

Não esqueçamos que a reprodutibilidade é, desde sempre, um recurso à disposição da obra de arte: “por princípio mesmo, a obra de arte foi sempre susceptível de reprodução”². Mas, neste momento, é à reprodutibilidade permitida pelo desenvolvimento industrial, que, a propósito da fotografia, aludimos³.

Esta reprodução permite uma maior fidelidade: reduz a **distância** entre a cópia e o original. No limite, implica a abolição dessa distância, até que se não possa dizer de um objecto que é o original e de outro que é a cópia.

2 O ensaio de W. Benjamin data de 1836. Ed. utilizada: “L’œuvre d’art à l’ère de sa reproductibilité technique”, in *Essais*, Denöel/Gonthier, Paris, 1983, vol. 2, p. 88. Trad. port.: “A obra de arte na era da sua reprodução técnica”, in: *Estéticas de Cinema*, organização e prefácio de Eduardo Geada, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1985, p. 15-49.

3 É muito longa a história das técnicas de reprodução: desde a fundição e cunhagem, que os Gregos já praticavam, até à litografia (1797) pressentimos uma tensão entre a unicidade da obra de arte e a possibilidade da sua difusão pública; por um lado, o que coloca a obra, enquanto objecto criado, do lado do criador; por outro, o que coloca a obra, enquanto dispositivo de comunicação, em relação com o público. É assim no caso da xilografia, praticada por japoneses e chineses antes do século VIII e generalizada na Europa na primeira metade do século XV (a mais antiga: S. Cristóvão, Museu de Nuremberga). É assim, também, no caso da imprensa (1445). E é assim, finalmente, no caso da litografia, que conjugava de maneira mais satisfatória, a facilidade de reproduzir e a fidelidade de reprodução.

Porém, observa Benjamin, “à mais perfeita reprodução falta sempre alguma coisa: o ‘aqui e agora’ da obra de arte, — a unicidade da sua presença no lugar onde ela se encontra”⁴. A **autenticidade** será precisamente este “aqui e agora” do original. E Benjamin prossegue: “o que faz a autenticidade de uma coisa é tudo o que ela contém de originariamente transmissível, da sua duração material ao seu poder de testemunho histórico”⁵.

É para traduzir esta particular relação com o originário, que a obra de arte coloca perante nós, que Benjamin utiliza a noção de **aura**. A noção possui, todavia, um tecido cuja análise será interessante.

Consideremos o ponto de partida de Proust na obra **Em Busca do Tempo Perdido**: contar a sua própria infância. Mas a singeleza do propósito defronta a obscuridade da matéria: o passado não se oferece, não se dá a ver, não se expõe, “está escondido ... em algum objecto material de que nós nem suspeitamos. Depende do acaso encontrarmos ou não o encontrarmos este objecto antes de morrer”⁶. Puro acaso, sublinho. Essa recuperação de uma imagem íntima, um rosto, uma voz, um cheiro a partir da qual tenhamos a consciência de que “as coisas começaram” não é auxiliada pelas informações exteriores. Pelo contrário. Proust, por interposto Benjamin, coloca uma dicotomia entre a informação e a experiência: os critérios jornalísticos (novidade, brevidade, clareza, a própria paginação), pela dispersão e imediatidade que revelam, são de uma ordem inacessível ao aprofundamento da experiência.

4 Idem, *ibidem*, p. 90

5 Idem, *ibidem*, p. 92.

6 Idem, “Sur quelques thèmes baudelairiens”, *Essais*, vol. 2, p. 147.

O que sabemos provém, por conseguinte: ou de um esforço de conjugação de elementos já aprendidos — que pode designar-se por **memória voluntária**: “os ensinamentos que ela dá sobre o passado não evocam nada dele” — ou de um trabalho de recuperação dos elementos que não só informem, mas **signifiquem**, sobre esse passado — a chamada “**memória involuntária**”.

Benjamim designa, portanto, por aura de um objecto “o conjunto de imagens que, surgidas da memória involuntária, tendem a agrupar-se em torno dele”⁷.

É fácil ver que quando a reprodutibilidade atinge esse “hic et nunc” da obra de arte, mesmo que fique intacto o seu “conteúdo”, fica atingida, do mesmo passo, a relação com o passado que essa obra instaurava — a sua **aura**, em suma. É a sua autenticidade que fica em causa⁸.

O golpe é profundo. Fere a arte — ou a “consciência de si” da arte — num dos seus pontos vitais: as mais antigas obras de arte nasceram ao serviço de um ritual, primeiro mágico, depois religioso; e, emancipadas dessa origem, souberam conservar uma espécie de “ritual secularizado” que as estéticas teorizaram, como “teologia da arte”, nas várias concepções de “arte pela arte”.

Todavia, com a fotografia, chegou o tempo da “emancipação da obra de arte da existência parasitária que o seu papel ritual lhe impunha”⁹.

7 Idem, ibidem, p. 184.

8 Régis Debray considera que Benjamin confundiu “duas épocas, dois regimes do olhar: a era dos ídolos e a era da arte. A sua aura, com efeito, só pertence à primeira. As qualidades de presença real, de autoridade e de imediata encarnação de que ele lamenta a perversão industrial é exactamente aquilo de que a obra de arte se despojou no Renascimento, sem esperar a ‘reprodução mecanizada’. A foto acrescentou somente um terceiro grau a um segundo” (R. Debray, *Vie et mort de l'image — Une histoire du regard en Occident*, Gallimard, Paris, 1992, p. 131).

9 W. Benjamin, “L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique”, p. 97.

A fotografia é “a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária”¹⁰. Num primeiro momento, a fotografia não se distingue de qualquer outra técnica de reprodução: multiplicando os exemplares, essas técnicas, por um lado, substituem um acontecimento que só se produzia uma vez por um fenómeno de massa e, por outro, permitem ao objecto reproduzido oferecer-se à visão e à audição em qualquer circunstância¹¹. Mas, para além destas consequências inerentes a qualquer técnica de reprodução, com a fotografia nasce a **produção para a reprodução**: é Benjamin que observa, numa anotação marginal: “diferentemente do que se passa com a literatura e com a pintura, a técnica de reprodução não é, nem para a fotografia nem para o filme, uma simples condição exterior que permite a difusão massiva; a sua técnica de reprodução funda directamente a sua técnica de reprodução. Ela não permite somente, da maneira mais imediata, a difusão massiva do filme, exige-a. Os custos de produção são tão elevados que, se um indivíduo pode ainda, por exemplo, pagar um quadro, está excluído que compre um filme”¹².

Revolução na arte, portanto¹³. Mas esta revolução é mais profunda: ao produzir para a reprodução, de tal modo que não faria sentido procurar entre os negativos e a fotografia revelada a mesma analogia que entre o original e as reproduções nem averiguar a autenticidade de duas fotografias, ou de dois negativos, a fotografia — tal como, mais profundamente, o cinema — muda a natureza do público da arte.

10 Idem, ibidem, p. 96.

11 Cf.: Idem, ibidem, p. 92.

12 Idem, ibidem, p. 97, n. 1.

13 Benjamin: “Consumimo-nos em vãs subtilidades para decidir se a fotografia devia ser ou não uma arte mas não nos perguntamos se esta mesma invenção não transformava o carácter geral da arte” (Cit.: R. Debray, o.c., p. 134).

A pintura — ou, pelo menos, o quadro — solicita um espectador ou um pequeno grupo de espectadores. Independentemente dos grupos mais ou menos numerosos que contemplem, hoje, as obras primas da pintura, é pouco discutível que a fruição do quadro — excluo as pinturas murais e os grandes frescos — seja, pelo menos na época clássica, uma questão privada.

A democratização geral das sociedades, incluindo a democratização do acesso às grandes obras artísticas, é, ao mesmo tempo, o pressuposto do processo de criação dos museus, tal como hoje os concebemos, e do êxito popular da fotografia e do cinema: qualquer indivíduo pode ser retratado, isto é, inscrever-se numa memória, deixar a figuração de um rosto e de um corpo nessa presença-ausência a que, antes da fotografia, só podiam aspirar reis, aristocratas, burgueses endinheirados.

Há ainda uma última consequência que a fotografia desenha e o cinema radicalizará: a superação do **ver-só** pelo **ver-em-conjunto**. Observa Benjamin: “a possibilidade técnica de reproduzir a obra de arte modifica a atitude da massa a respeito da arte. Muito retrógrada perante, por exemplo, um Picasso, torna-se extremamente progressista perante, por exemplo, um Chaplin. O carácter de um comportamento progressista respeita a que o prazer do espectáculo e da experiência vivida correspondente ligam-se aí, de maneira directa e íntima, à atitude do conhecedor. Esta ligação tem uma importância social”¹⁴. E Benjamin acrescenta ainda estas palavras: “À medida que diminui a significação social de uma arte, assiste-se no público a um divórcio crescente entre o espírito crítico e a conduta de fruição. Frui-se, sem criticar, o que é convencional. O que é verdadeiramente novo, cri-

¹⁴ W. Benjamin, o. c., p. 113.

tica-se com aversão. No cinema, o público não separa a crítica da fruição. O elemento decisivo é que, mais do que em qualquer outro lado, as reacções individuais, cujo conjunto constitui a reacção massiva do público, são aí determinadas, desde o princípio, pela imediata virtualidade do seu carácter colectivo”¹⁵.

Dir-se-à que há público em todos os espectáculos. E que o espectáculo é um acontecimento que, enquanto rito ou cerimónia ou festa, mergulha fundo no tempo. É certo. Mas o que muda tudo é que, em especial no caso do cinema, estes espectáculos centram-se na **imagem**, e como veremos há virtualidades inerentes à imagem que são específicas da imagem.

1.2. Especificidades da imagem mediada mecanicamente.

A primeira tentativa de pensar com solidez o estatuto teórico da fotografia e do cinema deve-se ao crítico André Bazin. São particularmente importantes os seus ensaios: “Ontologia da imagem fotográfica” e “O mito do cinema total”.

Bazin retém um ponto decisivo da argumentação de Malraux: a arte exprime a necessidade humana de ultrapassar a precariedade da história e do tempo¹⁶ e realiza-a ciclicamente com os meios técnicos postos à sua disposição pela própria história das artes. Esta alusão permite referir desde já uma convicção

¹⁵ Idem, ibidem, p. 114.

¹⁶ “Malraux vê na arte “ (...) a parte eterna do homem que surge, como capacidade que lhe permite e impede ao mesmo tempo de transcender a sua condição humana, de ultrapassar mundo do tempo e das aparências para atingir uma verdade cuja descoberta lhe opermitirá uma breve visão da eternidade” (cit.: Dudley Andrew, **André Bazin**, Éditions de l'Etoile, Cahiers du Cinema—Cinémathèque Française, Paris, 1983, p. 79).

de Bazin várias vezes reafirmada: a do primado da “ideia” (chamemos-lhe “sonho”) sobre a técnica¹⁷. É a esta ideia (ou sonho) que Bazin chama “mito”. É útil sublinhar a importância desta noção. Porque a existência de um **mito originante** do cinema, alguma coisa que não é da ordem do cinematográfico¹⁸ mas sem a qual não existiria cinema, mergulha de imediato o cinema numa história das artes (ou das representações) que tem um **começo**, um **princípio** (no sentido de: uma lógica de organização) e uma **finalidade**. De resto, foi ambição de Bazin, desde muito cedo, fazer para o cinema o que Malraux fizera para as artes: “dar-lhe um sentido do destino, mostrar como é que a sua função social emergia de necessidades psicológicas profundas e como é que diferentes estilos tinham podido sair de uma função social evolutiva”¹⁹.

O **começo** do cinema data de quando foi possível concretizar esse “mito director”²⁰. Mas qual é a estrutura do mito, que o mesmo é perguntar: qual o princípio director do mito? “É o do realismo integral, a recriação do mundo à sua imagem, uma imagem na qual não era ponderada a hipótese da liberdade de interpretação do artista nem a irreversibilidade do tempo”²¹. Desta óptica, o cinema mudo e o cinema sonoro são etapas de um desenvolvimento técnico que realiza aos poucos o mito original²². Não tem nenhum sentido dizer, portanto, que o mudo

17 Escreve Bazin: “o cinema é um fenómeno idealista” (in “O mito do cinema total” (1946), in: A. Bazin, *O que é o cinema?* (1958), Livros Horizonte, Lisboa, 1992, p. 23.

18 Nem do técnico.

19 D. Andrew, o. c., p. 76.

20 A. Bazin, o. c., p. 27.

21 Idem, ibidem, p. 27.

22 Cf.: idem, ibidem, p. 27.

está mais perto de uma **essência** do cinema. Tem todo o sentido dizer, pelo contrário, que “os primitivos do cinema” são “pela imitação integral da natureza. Todos os aperfeiçoamentos que o cinema alcança só o aproximam paradoxalmente das suas origens”²³. Daqui decorrem duas conclusões. A primeira, é formulada por Bazin sob uma forma sibilina: “o cinema ainda não está inventado!”²⁴, porque, pensado no horizonte de uma “imitação integral da natureza”, o cinema jamais realizará integralmente o seu próprio mito originante. A segunda prende-se com as consequências do aparecimento do cinema (ou das possibilidades que se tornaram cinema) no interior do universo das artes. Porque não é duvidosa a pertença do cinema ao universo das artes.

É neste ponto que Bazin retém o contributo de Sartre no seu ensaio *L'imaginaire* (1940). Como é que Bazin lê a obra de Sartre? Sublinha a ligação da arte à ontologia; a arte deve desligar-se de uma simples origem de inspiração individual e deve considerar-se, muito fenomenologicamente, um processo efectivo de reconstrução do mundo e da situação do homem nele. Assim, e só assim, pela mediação dessa consciência reconstrutora, há **um sentido que vem a um mundo** que, em si mesmo, não tem nenhum sentido. Pode dizer-se: “as obras de arte estão ‘aí’, no espaço e no tempo, mas permitem-nos fazer nelas a experiência de um espaço e de um tempo que estão submetidos à liberdade da consciência e não às leis da natureza”. São, de certo modo, objectos do mundo empírico. Mas a obra de arte — ou objecto de arte, como escreve Sartre — só se torna importante no momento em que nos transporta de maneira mágica a uma

23 Idem, ibidem, p. 28.

24 Idem, ibidem, p. 28.

outra realidade; quando nós o experimentamos como objecto “desrealizado”²⁵.

A concepção sartriana, pela noção fenomenológica de intencionalidade, permitia pensar o universo autónomo da arte (a arte como o produto do trabalho de uma consciência, de um artista) mas, ao mesmo tempo, a referência ao real desse trabalho. A arte era “o modo privilegiado do imaginário porque cria um objecto humano ao lado do mundo dos objectos exteriores”²⁶.

É certo que Sartre prolongava a sua análise demarcando a grande arte da arte vulgar pela capacidade de tornar presente à nossa experiência alguma coisa de maravilhosamente humano, que existe no objecto e que nós jamais tínhamos visto. E que este último tópico colocava ao cinema — para que o considerássemos arte — um problema insofismável.

Mas é na resolução desta dificuldade que André Bazin se afirma um filósofo do cinema.

Consideremos o travejamento teórico desses seus dois relevantes ensaios, já referidos: “Ontologia da imagem fotográfica” e “O mito do cinema total”.

A tese central do primeiro ensaio pode enunciar-se assim: **a fotografia libertou a pintura da sua obsessão pelo real**. Claro: nem sempre a pintura desenvolveu esta obsessão. Houve um longo período em que a pintura trabalhou no interior da preocupação **simbólica** de conter o fluir do tempo, como se não houvesse separação entre o original e a representação (“identidade ontológica entre o modelo e o retrato”²⁷), como se a representação fosse um **outro modo de existência** do representado.

25 Cf.: D. Andrew, o. c., p. 78.

26 Idem, ibidem, p. 78.

27 A. Bazin, o. c., p. 14.

Neste momento, a arte (ou a representação estética) não se dirige em rigor para o real representado mas para a representação de um modo de ser transcendente ou espiritual.

O aparecimento da perspectiva, no século XV, introduz uma profunda transformação: “permitia ao artista dar a ilusão de um espaço a três dimensões onde os objectos se podiam situar como na nossa percepção directa”²⁸. A partir dessa possibilidade técnica (ou estilística), a pintura fica rasgada por uma dupla aspiração: a **representação do “espiritual”**, “em que o modelo se encontra transcendido pelo simbolismo das formas”²⁹, e a **construção de um duplo exacto do real**, “desejo psicológico”, “necessidade de ilusão”³⁰. Note-se, contudo, desde já: se é certo que a pintura foi sendo “devorada”³¹ pelo trabalho da ilusão, gerando a querela do realismo cujas consequências chegaram até aos dias de hoje, não é menos certo que a representação realista conseguida pela pintura desde o século XV não podia satisfazer integralmente essa mesma necessidade de ilusão³².

A invenção da perspectiva desviou a pintura da representação do invisível para lhe dar a tarefa de representar o visível — tarefa sempre fracassada. É neste sentido que Bazin considera a invenção da perspectiva “o pecado original da pintura ocidental”³³.

28 Idem, ibidem, p. 15.

29 Idem, ibidem, p. 15.

30 Idem, ibidem, p. 15.

31 Cf.: idem, ibidem, p. 15.

32 Bazin: “não tendo a perspectiva resolvido senão o problema das formas e não o do movimento, o realismo devia naturalmente prolongar-se por uma procura da expressão dramática no instante, espécie de quarta dimensão psíquica capaz de sugerir a vida na imobilidade torturada da arte barroca” (idem, ibidem, p. 15).

33 Idem, ibidem, p. 16.

E é neste mesmo sentido que considera os inventores da fotografia e do cinema, Niepce e Lumière, os seus **redentores**. Porque ao reivindicar o trabalho de representação do visível, a fotografia fazia-o, digamos, com uma outra legitimidade: “pela primeira vez, entre o objecto inicial e a sua representação apenas se interpõe um outro objecto. Pela primeira vez, também, uma imagem do mundo exterior se forma automaticamente sem a intervenção criadora do homem, segundo um rigoroso determinismo”³⁴. Quer dizer: “a personalidade do fotógrafo (...) não figura [na obra final] na mesma qualidade que a do pintor”³⁵. Continua Bazin: “a fotografia beneficia de uma transferência de realidade da coisa para a sua reprodução. O desenho mais fiel pode dar-nos mais informações sobre o modelo mas jamais possuirá (...) o poder irracional da fotografia que domina a nossa convicção”³⁶.

Por isso, porque realizou o obsessão de real que a pintura em vão perseguia desde o século XV, a fotografia libertou a pintura: “quando, com Cézanne, a forma retoma a posse da tela já não o será (...) conforme a geometria ilusionista da perspectiva”. A pintura será de ora em diante “um puro objecto cuja referência à natureza deixou de ter razão”³⁷.

Por outro lado, precisamente porque na fotografia trabalhava o mito originante da representação do real, ainda que a fotografia o não soubesse, o cinema apresenta-se-nos como o desenlace da objectividade fotográfica. A fotografia, que satisfaz a necessidade de ilusão-de-real “contra” a pintura, por obra desse mesmo princípio lógico que agora a julga insuficiente,

34 Idem, *ibidem*, p. 17.

35 Idem, *ibidem*, p. 17.

36 Idem, *ibidem*, p. 19.

37 Idem, *ibidem*, p. 21.

torna-se cinema³⁸. A síntese proposta por Dufrenne formula-se deste modo: “o cinema recolheu todos os artifícios da perspectiva que a pintura tinha abandonado”³⁹.

Bazin retoma, no trabalho de inscrição do cinema numa história (antropológica) das artes, a poderosa reflexão de André Malraux. O cinema **pertence** a essa história, como Malraux já dissera num frase utilizada pelo próprio Bazin: “o cinema não é senão o aspecto mais evoluído do realismo plástico que começa com a Renascença e encontra a sua expressão limite na pintura barroca”⁴⁰.

É indispensável mostrar que o cinema torna presente à nossa experiência alguma coisa de maravilhosamente humano, que existe no objecto e que nós jamais tínhamos visto; torna-se necessário explicitar a possibilidade expressiva do realismo, mostrar de que modo é que o cinema dá a ver, no objecto visto por todos, aquilo que nem todos vêem. Em suma: o problema reside em defender que não é pelo facto de o cinema ser a mais realista das artes que ele propõe ao nosso visionamento o mundo **como um facto**. Tinha sido o ponto de partida do seu interesse pelo cinema: admitir que ele era a mais fiel de todas as representações **da ambiguidade** do mundo. E que, como arte, não poderia apagar a representação da ambiguidade — essencialmente **reveladora** — em nome da objectividade dos processos técnicos de representação. Pelo contrário: aí, nesse trabalho de revelação do mundo tal como ele se nos dá (sempre complexo e sempre desconhecido, porque sempre em devir em direcções quando

38 Cf.: idem, *ibidem*, p. 20.

39 M. Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, vol. 1, P.U.F., Paris, 3ª ed., 1992, p. 231.

40 Cit.: idem, *ibidem*, p. 14.

muito previsíveis mas nunca absolutamente antecipáveis), reside a importância **cultural e política** do cinema como **discurso estético**.

É fundamental reter este ponto: **o realismo provém mais dos meios da tomada de vista que do seu produto**⁴¹.

A importância desta tese e do problema que lhe subjaz, nos anos de fogo da guerra fria, foi submetida a um exame particularmente violento. O ponto de vista de Bazin, sempre reafirmado, era o de que o cinema deve levar a compreender-nos, assim como aos nossos modos de vida, criando livremente imagens do passado, do presente e do futuro. O objectivo será sempre, ao mesmo tempo, o questionamento e a descoberta da natureza e da humanidade. O cinema deve fazer parte de um modo de vida que procura conhecimento e clareza, e é daí que decorre naturalmente o compromisso político. Jamais, por conseguinte, uma elaboração didáctica das imagens que se limitasse a ilustrar teses exteriores ao processo de significação do cinema ou reafirmar por imagens aquilo que por outras formas já fora explicitado⁴².

Estava aberta a possibilidade de uma polémica estético-política com as concepções estalinistas que, nas condições da guerra e da Resistência, não tivera lugar. Mas vários exemplos do realismo socialista no cinema permitiram, fizeram Bazin sublinhar o equívoco estético, o equívoco político e a solidariedade entre ambos. A pretensão de que o realismo socialista implica uma espécie de didactismo obriga-o a lembrar que, assim, ficam eliminadas, no plano estético, as responsabilidades do público (na interpretação do filme, que se pretende integralmente explícito) e, no plano político, as responsabilidades do

41 cf.: D. Andrew, o.c., p. 82.

42 Idem, ibidem, p. 136.

povo (enquanto sujeito na história, entretanto já submetida a uma teleologia pretensamente marxista).

Não se trata agora de seguir este fio polémico. Mas é interessante notar que mesmo nesse fogo polémico, Bazin desenvolve as suas mais profundas concepções no sentido não tanto da afirmação estética do cinema mas da afirmação do cineasta como **autor**. Dois filmes — **A regra do jogo** de Jean Renoir e **Citizen Kane** de Orson Wells — definem, para Bazin, uma nova época no cinema: enquanto, antes deles, os cineastas faziam filmes a partir das expectativas do público e graças a um estilo e uma mensagem convencionais, agora, com estes dois filmes, era nítido a existência de **um estilo**, era claro que o cinema atingia uma maioria que permitia falar em **filmes** e em **cineastas** mais do que, simplesmente, em cinema⁴³. Bazin permanece no horizonte sartriano: “a existência do cinema precede a sua essência” e “o cinema ainda não foi inventado”⁴⁴. E é a elaboração sistemática desta tese que define a linha estético-filosófica da primeira fase da revista **Cahiers du Cinema**, em cuja fundação André Bazin participa e cujo primeiro número sai em Abril de 1951.

Abandonar o critério do realismo, para poder sonhar o filme com o cineasta, é o ponto terminal desta importante reflexão sobre o cinema. Porque só ele é o pressuposto adequado para compreender, ao mesmo tempo, o cinema como arte realista e o real para que o cinema nos atira⁴⁵.

43 Cf.: idem, ibidem, p. 172.

44 Cf.: idem, ibidem, p. 176.

45 Na demarcação entre teatro e cinema, escreve Bazin: “o dinamismo do teatro é centrípeto; aí, tudo está disposto para atrair o espectador como uma borboleta, nos seus turbilhões de luzes. O do cinema, pelo contrário, é centrífugo, projecta o espectador para um mundo sombrio e sem limites que a câmara procura sempre iluminar” (Cf.: idem, ibidem, p. 175).

2. Uma antropologia da imagem

Como é que o espectador pode corresponder a essa tarefa de **sonhar** o filme com o cineasta ? Está ao seu alcance ? Num ensaio intitulado **O cinema ou o homem imaginário**⁴⁶, Edgar Morin diz que sim e explica porquê.

Este “ensaio de antropologia” é uma interpretação “genética” do cinema. Surge-nos, por isso, por um lado, preso à fotografia que o precede e, de certo modo, o constitui e, por outro lado, ao cinematógrafo de onde directamente nasce.

Pela fotografia, quer dizer, pela imagem fotográfica, o cinema partilha de um fascínio, que não pertence à história das artes mas à história das experiências mágicas, das visões, da atracção e temor dos espelhos. A fotografia suscita — é — um duplo olhar: “tudo se passa como se, perante a imagem fotográfica, a visão empírica se desdobrasse numa visão onírica, análoga a isso a que Rimbaud chamava vidência, e não de todo estranha ao que as videntes chamavam ver (nem mesmo, talvez, à plenitude que os 'visionários' atingem através do olhar): uma segunda visão, como é costume dizer-se, uma visão que, por último, viesse revelar as belezas ou os segredos ignorados da primeira. Certamente que não foi por acaso que os técnicos sentiram a necessidade de inventar, perante a insuficiência do verbo ver, o verbo 'visionar'”⁴⁷.

Visão onírica, dupla visão — em que sentido ? A fotografia traz-nos uma **presença**, tanto mais impressiva quanto mais

46 E. Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Éditions de Minuit, Paris, 1958. Trad. port.: *O cinema ou o homem imaginário* (trad.: António-Pedro Vasconcelos), Moraes Editores, Lisboa, 1970.

47 Idem, *ibidem*, p. 23.

ausente, embora identificável, seja o objecto representado: a fotografia é **recordação**. Mas, por isso, já não é — em rigor nunca foi — uma espécie de **transcrição** da realidade: transforma aquilo que representa — revela. Desde o início, aliás, a fotografia permite ver de outra maneira, melhor e mais minuciosamente. O problema reside em que há solidariedade entre a possibilidade de ver melhor no objecto e a possibilidade de ver melhor no sujeito: a fotografia revela “qualidade que o original não possui”, a fotografia tem uma qualidade de duplo. Mas se a tem, tem-a para um olhar: “a riqueza da fotografia reside, de facto, no que nela não existe, mas que em si é projectado e fixado por nós”⁴⁸.

A imagem tende pois a ampliar-se, aprofundar-se, complexificar-se, precisamente à medida da força, isto é, da carência, que projectamos sobre ela. Morin faz aparecer aqui a noção de **duplo**: “imagem-espectro”. Escreve: “a tal ponto a imagem é projectada, alienada, objectivada, que se manifesta como ser ou espectro autónomo, estranho, dotado de uma realidade absoluta. Esta realidade absoluta é ao mesmo tempo uma super-realidade absoluta: o duplo concentra em si como se aí se realizassem, todas as carências do indivíduo e, em primeiro lugar, o seu anseio mais loucamente subjectivo: a imortalidade”⁴⁹.

E acrescenta: “O duplo é, efectivamente, essa imagem fundamental do homem, imagem anterior à íntima consciência de si próprio, imagem reconhecida no reflexo ou na sombra, projectada no sonho, na alucinação, assim como na representação pintada ou esculpida, imagem fetichizada e magnificada nas crenças duma outra vida, nos cultos e nas religiões”⁵⁰.

48 Idem, *ibidem*, p. 31.

49 Idem, *ibidem*, p. 34.

50 Idem, *ibidem*, p. 34.

Porém, o mais interessante é observar que, quando tudo parecia sugerir a dissolução deste duplo às mãos de um positivismo pretensamente absoluto ou, pelo menos, de uma racionalidade assente nos seus próprios fundamentos claros e distintos — num período em que os homens, finalmente, podiam ver a sua própria transparência —, o cinema reintrodu-lo. Com uma precisão importante; escreve Morin: “O cinematógrafo é, na realidade, a imagem em estado elementar e antropológico da *sombra-reflexo*. Vem ressuscitar, no século XX, o duplo original. *É uma maravilha antropológica, devido, precisamente, a essa adequação para projectar como espectáculo uma imagem apercebida como reflexo exacto da vida real*”⁵¹.

Nesta adequação reside a sua novidade essencial. Note-se: o cinematógrafo, pela mão pioneira de Lumière (1864-1948), dirige-se para o real. Mas, cinematógrafo que é, está habitado, porventura sem o saber, pelo poder, que o transcende, da magia, do sonho, da ilusão. A contradição é-lhe inerente: **institui** o próprio cinema — e será o problema com que debaterá todo o projecto de um cinema documental.

Note-se, em complemento da anotação anterior: o problema está na própria origem do cinema; Lumière volta-se para o real, Georges Méliès lança-o para a fantasia, a trucagem, o espectáculo.

Observe-se, de passagem, que a expectativa do pai Lumière em relação ao cinematógrafo era reduzida: “O aparelho, meu amigo, não é para vender. De resto, faria um mau negócio se o comprasse. O cinematógrafo não tem nenhum futuro comercial”⁵².

⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 58.

⁵² Cit: Alves Costa, *A longa caminhada para a invenção do cinematógrafo*, Cineclube do Porto, 1988, p. 19.

O êxito do cinematógrafo imediatamente desmentiu o augúrio de Lumière: muitas pessoas em longas filas, todos os dias, das 10 horas à meia-noite⁵³, pretendiam entrar na sala de espectáculos, com capacidade para cerca de cem espectadores⁵⁴.

O comprador não era senão Georges Méliès, que assistira à efectiva apresentação do cinematógrafo numa sessão privada dedicada a convidados (27 de Dezembro de 1895).

A referência não é desprezível. Méliès é o verdadeiro inventor do espectáculo cinematográfico. O que tem um outro significado: “o cinematógrafo, em vez de aumentar a fidelidade realista da sua imagem, alargando-a (...). dotando-a de som e de cor (...), tenha ingressado, desde 1896, pela fantasmagoria. De facto, da mais realista das máquinas imediatamente surge o fantástico: a irrealidade de Méliès é tão flagrante quanto a realidade dos irmãos Lumière o foi”⁵⁵.

Parece redutor, todavia, considerar que o contributo de Méliès se reduz a acrescentar uma certa teatralidade à expressividade de uma técnica. Há um alcance mais largo: é que, a partir de Méliès (pode, talvez, dizer-se: **com** Méliès), o truque não é usado para exprimir o fantástico mas é posto **ao serviço da expressão realista**.

O cinematógrafo está a caminho de ser cinema. Falta um elemento — mas decisivo: a possibilidade de que as fotografias sejam, simplesmente, ordenadas para, mais do que isso, serem organizadas **sistematicamente**.

A sistematização das imagens, a diferenciação das tomadas de vista, os movimentos de câmara e os vários efeitos espe-

⁵³ Cf.: idem, *ibidem*, p. 20.

⁵⁴ Cf.: idem, *ibidem*, p. 18.

⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 64.

ciais são os novos elementos que se conjugam numa particular sistematização das imagens. Chamemos-lhe **montagem**⁵⁶. Agora, o tempo cinematográfico está emancipado do tempo cronológico: o cinema “estabelece uma concordância e um *raccord* entre os fragmentos temporais, segundo um ritmo particular que vem a ser, não o da acção, mas o das imagens da acção. A montagem une e ordena, num *continuum*, a sucessão descontínua e heterogénea dos planos. Será este ritmo que, a partir de séries temporais divididas em pequeníssimas parcelas, *irá reconstruir um tempo novo, um tempo fluido*”⁵⁷.

Um tempo que é comprimível, dilatável e reversível⁵⁸. O cinema joga, aliás, neste campo, um dos seus poderes mais pro-

56 É preciso sublinhar, pelo menos, a importância de Eisenstein na teorização da montagem: cf.: Eisenstein, “Métodos de montagem”, (1929), in: **Da Revolução à Arte, Da Arte à Revolução**, Presença, Lisboa, 1974, p. 65-78. Para o mesmo problema já Pudovkine chamara a atenção nestes termos: “O fundamento estético do filme é a montagem”. Eisenstein, por seu lado, escreverá: “A justaposição de dois fragmentos de filme assemelha-se mais ao seu produto que à sua soma. Assemelha-se ao produto e não à soma no sentido em que o resultado da justaposição difere sempre qualitativamente de cada um dos componentes tomado à parte.” (Cf.: Barthélemy Amengual, **Clefs pour le cinéma**, Seghers, Paris, 1984, p. 149).

Anote-se, porque parece particularmente interessante, esta síntese de Eisenstein relativa aos seus esforços de “penetrar cada vez mais profundamente até às fontes vivas da criação e da arte”, para “conquistar os segredos da sua produção” contra “os moinhos de vento do misticismo”: “Pavlov, Freud, uns tempos com Meyerhold, um trabalho caótico mas febril destinado a preencher as lacunas dos meus conhecimentos artísticos, bastantes leituras e os meus primeiros passos como cenógrafo e encenador no teatro de Proletkult, eis as etapas do combate singular que se trava contra os moinhos de vento do misticismo” (“Da Revolução à Arte, Da Arte à Revolução”, in: idem, ibidem, p. 82).

57 E. Morin, o. c., p. 72-73.

58 Cf.: idem, ibidem, p. 75.

fundos. Porque se é inerente à imagem cinematográfica a actualização do passado — a sua recuperação, como diria Souriau —, isso significa que ele é a explicitação de que o passado se não dissolve mas refugia algures — o que é, repare-se, a essência da recordação⁵⁹. Escreve Morin: “esse passado que se vai e que perdura é o mundo dos duplos: dos mortos”⁶⁰.

A transformação do cinematógrafo em cinema não está ligada, unicamente, à “imagem-tempo”. Prende-se também com uma “metamorfose do espaço”⁶¹. Quer dizer, com o facto de a câmara passar a movimentar-se, materialmente, mas também passar a ser capaz de mais ágeis movimentos de câmara; e de a construção das imagens implicar, cada vez mais, mudanças de plano (plano geral, grande plano, campo—contra—campo, etc)⁶². Neste momento, a câmara deixa de, simplesmente, prolongar o olhar: é um outro olhar, está onde o olhar nunca esteve, multiplica ao mesmo tempo diferentes olhares: pode falar-se da sua ubiquidade. Por isso, a conclusão de Morin: “tanto à escala do plano como à escala de conjunto da montagem, o filme é um sistema de ubiquidade integral que permite transportar o espectador a qualquer ponto do tempo e do espaço”⁶³.

Estes elementos de transformação interrogam-nos, com renovada insistência, se nos aproximarmos do cinema documental, do **cinema-verdade**: é que se há uma dupla polaridade do cinema — o encanto da imagem e a metamorfose do universo⁶⁴—, é preciso reconhecer que mesmo nos documentá-

59 Cf.: idem, ibidem, p. 76.

60 Idem, ibidem, p. 76.

61 Cf.: idem, ibidem, p. 78-81.

62 Idem, ibidem, p. 79.

63 Cf.: idem, ibidem, p. 79.

64 Cf.: idem, ibidem, p. 94.

rios — poderíamos dizer: principalmente nos documentários — o cinema serve-se “ao máximo dos seus dons e manifesta as suas mais profundas virtudes ‘mágicas’”⁶⁵.

Por outras palavras: não há oposição entre o real e a imagem, a verdade e o sonho, a transcrição e a imaginação. O cinema é a arte que, em si mesma, pela sua própria constituição, vive da solidariedade entre verdade e sonho, transcrição e imaginação: como longamente já se viu, a imagem é a articulação interna, a solidariedade essencial entre esses elementos supostamente contrários.

Para Morin esta solidariedade de contrários mergulha o cinematógrafo na história secular da lenda e do sobrenatural: “a objectiva confere a tudo o de que se aproxima um ar de lenda, transporta tudo quanto cai no seu raio de acção para além da realidade”⁶⁶. Mas é precisamente porque a imagem o mergulha nessa história que o cinematógrafo pode tornar-se cinema. Solicita do espectador uma particular relação que podemos corporizar nas ideias de **projectão** e **identificação**. Morin: “As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projectam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres”⁶⁷. De tal modo que pode dizer-se que “as nossas percepções, por mais elementares que sejam, como a percepção da estatura de alguém, são, ao mesmo tempo, confundidas e trabalhadas pelas nossas projecções”⁶⁸.

Não é possível compreender o cinema sem ter em conta a particular (e complexa) relação que o espectador estabelece com o

65 Cf.: idem, ibidem, p. 95.

66 Idem, ibidem, p. 22.

67 Idem, ibidem, p. 105.

68 Idem, ibidem, p. 106.

jogo de luz e de sombras que corre à sua frente. O nosso mundo já não é o da magia. Mas a magia não desapareceu: interiorizou-se, ou melhor: tornou-se sentimento⁶⁹. Ora aquilo que se designa por sentimento, ou alma ou coração, são manifestações de uma “nebulosa incerta” que se estende entre a magia e a subjectividade e que “ultrapassa o homem sem contudo dele se desligar”⁷⁰. Tome-se como exemplo o amor, paradigma da projecção—identificação⁷¹.

Ora, o cinema vive — quer dizer: ao mesmo tempo solicita e é suportado — dessa projecção—identificação, isto é, da **participação** do espectador. As impressões colhidas na sessão de 28 de Dezembro de 1895 são elucidativas: “perguntamos a nós próprios se somos simples espectadores, ou actores de cenas de tão espantoso realismo”⁷².

Ponto chave: ao provocar este sentimento de participação, o cinematógrafo desligava-se da sua origem técnica; o espectáculo projectou-o para o imaginário.

Espectáculo, não se esqueça. Morin recorda uma lei antropológica geral — “todos nós nos tornamos sentimentais, sensíveis e lacrimajantes logo que nos vemos privados dos nossos meios de acção”⁷³ — para afirmar que o espectador, em estado de imobilidade, vivendo a maior segregação possível relativamente ao espectáculo, “vê o mundo entregue a forças que lhe escapam. É esta a razão porque, no espectáculo, tudo passa facilmente do grau afectivo ao grau mágico”⁷⁴.

69 Cf.: idem, ibidem, p. 108.

70 Idem, ibidem, p. 109.

71 Cf.: idem, ibidem, p. 110.

72 Cit. in: idem, ibidem, p. 113-114.

73 Idem, ibidem, p. 117.

74 Idem, ibidem, p. 118.

A organização material do “cinema”, no sentido de “sala de cinema”, está pois implicada na própria constituição do “cinema”, no sentido de “espectáculo”. A sala amplifica “certas características para-oníricas favoráveis às projecções-identificações” e a obscuridade isola o espectador, “para o ‘embrulhar em negro’, como disse Epstein, para dissolver as resistências diurnas e acentuar todo o fascínio da sombra”⁷⁵.

Como se o espectador fosse um elemento essencial⁷⁶. Mas..., de facto, é-o. A passividade do público é porventura um elemento aparente. Ou melhor, é a situação adequada ao papel que se lhe solicita: sem o espectador — sem a sua presença, sem a sua participação — “o filme é uma ininteligível, uma incoerente sucessão de imagens, *puzzle* de sombras e luzes ... (...) como diz Francastel, colabora no filme tanto como os seus autores”⁷⁷. São ainda palavras de Morin: “tudo se passa como se o filme desenvolvesse uma nova subjectividade que consigo arrastasse a do espectador, ou melhor, como se dois mecanismos bergsonianos se adaptassem e arrastassem um ao outro. O cinema é precisamente esta simbiose: *um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador*”⁷⁸.

Daí a conclusão de Morin: o cinema “faz o trabalho de uma máquina de sentir auxiliar”⁷⁹.

⁷⁵ Idem, ibidem, p. 118-119.

⁷⁶ O espectador, isto é, no dizer de Sartre, “o esforço insidioso da biografia” (cf.: Jean—Paul Sartre, “Qu’est-ce que la littérature?”, 1947, *Situations* — II, Gallimard, Paris, 1948, p. 66).

⁷⁷ Idem, ibidem, p. 125.

⁷⁸ Idem, ibidem, p. 125.

⁷⁹ Idem, ibidem, p. 125

3. A imagem como objecto da reflexão filosófica

3.1. O olhar na definição da filosofia e a inexistência de uma filosofia da imagem.

Não é possível reflectir sobre a utilização da imagem na iniciação ao filosofar sem anotar previamente a dificuldade de tematização da imagem pela filosofia.

A dificuldade pode exprimir-se na desvalorização, senão mesmo na rejeição, da imagem material, do objecto plástico pelo trabalho filosófico.

Recordam-se com frequência as palavras desprimorosas de Platão sobre o poeta. É ocasião de lembrar que as suas palavras se dirigiam também ao pintor: “temos razão em nos atirmos a ele [poeta], desde já, e em o colocar em simetria com o pintor. De facto, parece-se com ele no que toca a fazer trabalho de pouca monta em relação à verdade; e, no facto de conviver com a outra parte da alma, sem ser a melhor”⁸⁰. E não será inoportuno sublinhar que foi no *Sofista* que Platão mais se aproximou de uma teoria geral das imagens.

Aristóteles escreveu, como é sabido, uma *Poética*. Contudo, é menos uma filosofia da produtividade estética que uma análise da obra literária. A categoria de imitação (*mimesis*), interpretada na fidelidade ao contexto complexo em que é concebida, designa para a arte uma tarefa peculiar: “*a arte é imitação da natureza*”, como dirá o lugar comum medieval que traduz e conserva a noção aristotélica. Não esqueçamos, todavia, que a natureza é o universal existente no particular; e que o universal, entendido como *logos*, é o princípio do movimento; e que esta é

⁸⁰ Platão, *República*, 605 a—c.

a expressão utilizada por Aristóteles, na sua **Física**, para definir a natureza⁸¹. Assim, a ideia segundo a qual a arte é imitação da natureza significa que a arte imita não as coisas existentes mas o “exemplar das coisas, entendido no seu dinamismo”⁸².

Na **Crítica da Faculdade de Julgar**, como recorda Régis Debray, Kant alude, mas em segunda mão (“segundo se diz”), ao embrasão em que a Igreja de São Pedro em Roma lança o visitante e relembra, a propósito das pirâmides, que “Savary, nas suas Cartas sobre o Egipto, recomenda que as vejamos nem de muito perto nem de muito longe”⁸³.

É curioso lembrar o sentido do próprio termo **Estética**, na sua primeira formulação explícita, por Baumgarten em 1735: “ligar a apreciação das belas artes a um conhecimento sensível intermediário entre a pura sensação (obscura e confusa) e o puro intelecto (claro e distinto), conhecimento ‘perfeito’ no sentido em que levava em conta mais as formas artísticas do que os conteúdos”. Kant pode, por isso, designar por “**Estética transcendental**” o estudo do espaço e do tempo enquanto formas a priori da intuição sensível em geral, antes de reportar a ideia de **Estética** ao juízo do gosto, respeitante ao “belo e sublime na natureza e na arte”.

Antero, num momento crucial do seu itinerário, desliga-se da expressão poética e pretende dedicar-se por inteiro à filosofia,

81 Cf.: João Maria André, **Sentido, Simbolismo e Interpretação no Discurso Filosófico de Nicolau de Cusa**, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras, Coimbra, 1992, Tomo II, p. 887

82 Idem, ibidem, p. 887. Cf. as seguintes palavras de M. Dufrenne: “a arte produz muitas imagens, mas que são menos imagens do ser — dos seres — que a manifestação do aparecer” (M. Dufrenne, “Tant d’images...”, **Revue d’esthétique**, nº 7 (nova série), 1984, p. 99.

83 R. Debray, o. c., p. 141

uma vez que só aqui o transcendental poderia acolher-se. A poesia é a expressão mais radical do empírico; por isso, a tematização da **condição de possibilidade** das coisas não pode ser expressa pela metáfora mas unicamente pelo conceito. Antero reúne, num só volume, os **Sonetos** — “autobiografia dum ... crente no invisível”⁸⁴ — e despede-se da poesia em direcção à filosofia. Nas suas próprias palavras, transporta-se “da imagem para o pensamento”⁸⁵. Para a consciência radical de Antero, o percurso requerido pela filosofia é do empírico para o transcendental, do visível para o invisível, da imagem para o conceito⁸⁶.

É possível que paire sobre esta concepção a sombra de Hegel. Ir da imagem para o pensamento, em termos hegelianos, é ir da imagem para a escrita: “absolutamente falando, o signo verbal faz da representação concreta uma realidade sem imagem (...); a imagem é destruída e a palavra substitui-a”. E Hegel encerra o § 159 da **Propedêutica Filosófica** com estas palavras: “A linguagem é desaparecimento do mundo sensível na sua presença imediata, a supressão deste mundo, desde logo transformado numa presença que é apelo apto a despertar um eco em toda a essência capaz de representação”⁸⁷.

O percurso anteriano e o percurso hegeliano não coincidem: para Antero, ir da imagem para o pensamento não é ir da imagem para a escrita mas ir da escrita poética para a escrita filosófica. Porém, para Antero e para Hegel, é indispensável — é, em rigor, **fundamental** — abandonar a imediatidade da intuição para

84 Antero de Quental, Carta a António Lopes dos Santos Valente, 15.2.1883.

85 Idem, Carta a Carolina Michäelis, 7.8.1885.

86 Cf.: António Pedro Pita, “Sobre a filosofia da arte de Antero”, **Revista de História das Ideias**, 13 (1991), p. 111-133.

87 Hegel, **Propedêutica Filosófica**, § 159. Ed. utilizada:

construir a mediatidade da representação, largar o momento descritivo e atingir o momento reflexivo.

É imperioso abandonar a imagem — a imagem do mundo: a pedra que se faz carne, o volume que se faz mundo, o traço que é um grito ou um apelo — porque a imagem prende ao material: “tudo o que [a imagem] pode conter ou sugerir (...) de espaço, de sombra, de profundidade; o informe que se interpõe entre o modelo ideal e a sua emanção visual”⁸⁸ apela ao trabalho transformador, à actividade da mão e não do espírito. A mediação concreta, sem a qual não há estátua nem baixo relevo nem pintura, a mediação concreta que é o trabalho do corpo — porque, como relembrará mais tarde Merleau-Ponty, um espírito não pinta — desvaloriza, por isso mesmo que é material, que é corpo, aquilo que faz. O ser é da ordem da eternidade e da contemplação.

Quando muito, abstractamente, poderíamos dizer que a imagem seria uma iniciação ao percurso do inteligível. Mas, do ponto de vista interno desta concepção, “a pouca consideração reservada aos produtores de imagens não procede somente de uma indignidade social mas de uma verificação filosófica de inanidade”⁸⁹. É ainda Régis Debray que sublinha que “há uma cosmologia atrás de toda a estética; como há uma cosmologia atrás da recusa de uma estética; e é a sua concepção de origem das coisas que dá aos Gregos clássicos, como de resto aos seus herdeiros cristãos, uma aproximação *intelectualista* das formas (sendo sem dúvida os sofistas à Protágoras mil vezes mais ‘artistas’ que os filósofos à Platão)”⁹⁰.

⁸⁸ R. Debray, o.c., p. 127.

⁸⁹ Idem, ibidem, p. 192.

⁹⁰ Idem, ibidem, p. 192-193.

Estas considerações permitem compreender facilmente as seguintes duas consequências.

A filosofia é o discurso do conceito. Esse discurso, nos textos clássicos, é a explicitação de um ver que se torna paradigma de saber porque é a possibilidade de imaterialização de um corpo; por isso, o saber originado pelo ver pode considerar-se saber absoluto, isto é, saber emancipado do material, saber absoluto porque é o saber daquilo que funda a inteligibilidade do material. Esta solidariedade epistemológica entre o fundamento cuja imaterialidade só se deixa captar por uma visão liberta do empírico define a impossibilidade de consideração positiva da imagem material. A filosofia é *theoria*, isto é, tem por finalidade a contemplação do que, não sendo material, funda a inteligibilidade do material; e, pelo olhar, que existe nos homens como a marca de que é possível aceder à ordem do essencial, dispomos dos meios adequados a uma tal finalidade. Logo, o lugar da desvalorização da positividade da imagem plástica está definido no contexto de uma ontologia cuja plenitude é proporcional à *evidente* fragilidade e menoridade ontológica da imagem.

Segunda consequência. Ao desenvolver-se num paradigma da contemplação (*theoria*), a filosofia desvaloriza a transformação. O olhar, aí, é mais o instrumento de acessibilidade a uma verdade metafísica, portanto o meio da sua revelação, do que transformação desse objecto no próprio acto de o transmitir ou de a ele permitir aceder. Compreende-se, pois, que à medida que a mediação técnica se vai acentuando a filosofia vá sentindo progressivas dificuldades de tematização teórica, exprimindo de modo explícito ou implícito um mal estar evidente. Aí reside o motivo da ausência da imagem, em particular da imagem tecnicamente mediada (a fotografia e o cinema, para não falar do tele-

visão e do vídeo), nas reflexões estéticas de Bergson, de Alain, de Sartre (mesmo que para ele o cinema, pela necessidade do seu desenvolvimento sequencial, seja, por contraste, o lugar de descoberta da **contingência**), de Heidegger ou de Merleau-Ponty (apesar de a sua filosofia ter nascido sob a égide da pintura: o ensaio “Le doute de Cézanne” precede **Phénoménologie de la perception**, normalmente considerada a sua primeira obra). Com efeito, não será errar muito propor que é indispensável esperar pelo Barthes de *A Câmara Clara* e pelos dois volumes de Gilles Deleuze (*L’image-temps* e *L’image-mouvement*) para dispormos de sólidos fundamentos de uma filosofia da imagem⁹¹, embora não esqueça os trabalhos essenciais de André Bazin, de resto já inicialmente referidos.

4. A imagem como meio de reflexão filosófica

4.1. O real, a imagem e o espectáculo

Não é possível utilizar hoje as imagens sem ter em consideração toda a trama conceptual agora muito rapidamente esboçada.

Da pintura à fotografia, da fotografia ao cinema e do cinema ao vídeo desenvolve-se um processo de grande complexidade em que a maior e mais fiel aproximação possível dos acontecimentos do mundo nos é proporcionada por uma tecnologia cada vez mais sofisticada. Dir-se-ia, então, que o progressivo apuro da mediação técnica nos traz um real cada vez mais real, que é finalmente por aí que o real se nos vai revelar em toda a sua espessura e em toda a sua evidência.

Creio que é interessante, por isso, retomar duas observações, uma de André Bazin e outra de Edgar Morin, que talvez

⁹¹ Idem, *ibidem*, p. 126.

nos ajudem a prosseguir a reflexão. Com o autor de *O homem imaginário*, vamos dizer que a imagem transforma **em espectáculo** o real que captou. Com Bazin, vamos considerar que há um mito originante do cinema, “o do realismo integral, a recriação do mundo à sua imagem”⁹².

São duas teses fundamentais. Permitem-nos sugerir que o horizonte mais longínquo da produção técnica de imagens é a duplicação do real, como se, à maneira hegeliana, a captação e fixação mecânica das imagens e a sua projecção para nós, fosse o meio a que recorre o real para se duplicar e tornar visível. Uma duplicação tanto mais fiel quanto mais aperfeiçoada for a técnica, que será tanto mais aperfeiçoada, como Bazin também sublinhou, quanto menos for subjectiva: “pela primeira vez, entre o objecto inicial e a sua representação apenas se interpõe um outro objecto. Pela primeira vez, também, uma imagem do mundo exterior se forma automaticamente sem a intervenção criadora do homem, segundo um rigoroso determinismo”⁹³. A técnica é um meio de fidelidade. E é também um meio de totalidade: é o mundo todo que, na sua maior fidelidade possível, está **perante** nós. Mas, como nos recorda Morin, o mundo, precisamente porque nos chega por meio dessa fixação mecânica que se projecta perante nós, não pode senão chegar-nos **sob a forma de espectáculo**. O paradigma da contemplação é insuficiente, o paradigma da contemplação é desadequado: ao captar o mundo para fixá-lo, a fotografia só pode ser fiel à custa da fragmentação do mundo e o cinema, pelo recurso aos movimentos de câmara e à montagem, e pela projecção à velocidade de 24 imagens por segundo, **ganha** à fotografia pela reconstituição da continuidade do real. Mas — é

⁹² Idem, *ibidem*, p. 27.

⁹³ Idem, *ibidem*, p. 17.

preciso sublinhá-lo com a maior veemência — não reconstitui o real tal como ele é mas o real tal como o imaginário do espectador **deseja** vê-lo. Esse desejo de ver, concebido como desejo de **ver tudo**, que a filosofia clássica realizou especulativamente, o cinema concretiza-o, por uma peculiar reconstituição do espaço e do tempo que o espectador decifra a partir do seu íntimo, paradigmático desejo de eternidade (reconstrução do tempo que permite ter perante nós e passado, o presente e o futuro) e de ubiquidade (reconstrução do espaço que realiza a exigência husserliana de ver simultaneamente as várias perspectivas de um mesmo objecto). Por outras palavras: o espectador interpreta **a partir** do seu desejo. E é por isso que, como vimos, Bazin pode dizer que o trabalho do espectador consiste em sonhar o filme com o cineasta.

Repare-se. Para o cineasta, fazer um filme é deixar-se trabalhar pelo **mito** da recriação do mundo à sua imagem. **Pelo mito**, sublinho: o trabalho do cineasta não é a transcrição, é a disponibilidade para colocar a sua imagem perante o que a produz no próprio processo de a exceder. Para o espectador, ver um filme é deixar-se trabalhar por **uma mediação** do mito da criação do mundo à sua imagem: o trabalho do espectador não é o **encontro** de um real por meio daquelas imagens, é a recepção de uma peculiar interpretação do real (a do cineasta) que só pode interpretar esse real na medida em que o re-constrói e que do espectador solicita mais a actividade de uma co-respondência do que a passividade de um reconhecimento.

Estes dois aspectos tornam-se ainda mais visíveis se nos reportarmos às imagens chamadas informativas e documentais e à utilização didáctica das imagens.

A ideia de imagens que informem e documentem prende-se vulgarmente à desvalorização da especificidade da mediação

técnica. Como se, aí, a técnica fosse mais apagada, mais neutra, mais transparente; como se aí, na informação e na documentação, o acto de fixar não transformasse o objecto fixado; como se, aí, pulsasse o princípio de uma nova mimesis. Ora, talvez seja mais útil perspectivar as coisas a partir desta posição radical: não há imagens informativas nem imagens documentais, toda a imagem é fragmento, toda a imagem é ficção, toda a imagem é espectáculo — tanto mais espectáculo e tanto mais ficção quanto menos fragmentária se projecte, porque habitada pelo fantasma da transposição da continuidade real para a continuidade representada; mas, precisamente, tanto mais poderosa quanto mais se projecte convicta desta possibilidade fantasmática. Há uma filosofia espontânea dos produtores de imagens informativas e de imagens documentais que se traduz precisamente na ideia de que há imagens que informam e documentam objectivamente. Por outras palavras: há imagens que realizam o mito originante de que falava Bazin, imagens que não são interpretações mas o próprio facto duplicado.

4.2. Perspectivas de utilização didáctica das imagens:

4.2.1. Motivação, sedução, aliciamento

A **leitura** das imagens e, em particular, a sua utilização didáctica ganha, a partir daqui, uma outra importância. É inútil chover no molhado da manipulação: a imagem é manipulação e a maior manipulação é aquela que conscientemente se oculta, negando a sua natureza interpretativa a partir de uma ingénuo ou perversa “filosofia espontânea”. Por isso, é um equívoco profundo corresponder a essa filosofia espontânea com uma espécie de revitalização do paradigma contemplativo do saber que con-

sistiria em receber algumas imagens como se elas propusessem imediatamente o real que se trata de aprender. É fácil cair no logro: a imagem reactiva o modelo mais originário do saber (saber é ver/ver é saber); por isso, o saber está definido pela imediatidade e pela evidência que também definem o ver; logo, parece que a imagem, cuja apreensão e imediatidade é evidente, é o meio mais adequado para saber: seria possível hoje saber mais e saber melhor ultrapassando a mediatidade por vezes obscura em direcção à imediatidade evidente da imagem.

Se nos socorrermos de um texto de Lauro António sobre “O ensino do cinema e do audio-visual/O cinema e o audiovisual no ensino”⁹⁴ apercebemo-nos facilmente da teia de problemas que envolvem, no momento presente, a utilização das imagens em contextos pedagógico-didácticos.

Um tópico recorrente: a imagem como **iniciação**, para não dizer **aliciamento**. Assim, os professores de Português utilizariam o filme **Manhã Submersa** “para melhor sublinharem questões literárias ou até linguísticas”; os professores de História utilizariam filmes “históricos” para melhor esclarecer aspectos da disciplina; os professores de Música servir-se-iam de **Amadeus** “para abordar o fenómeno da criação artística musical”; professores de várias disciplinas recorreriam a **A floresta esmeralda** “para mobilizar os seus alunos para discussões sobre ecologia e defesa do ambiente”⁹⁵. Mas há um outro nível de exigências e

94 Lauro António, “O ensino do cinema e do audio-visual/O cinema e o audiovisual no ensino”, in Vários autores, **Ensino Artístico**, Cadernos Pedagógicos, Edições ASA, Porto, 1992, p. 91-106.

Cf. também, para uma abordagem genérica: José Carlos Marques, **Os media e a escola — Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação**, Texto Editora, Lisboa, 1992.

95 L. António, o. c., p. 91.

de utilizações: “numa época em que a informação é essencial ao conhecimento e em que este se assume como o cerne de toda a estrutura das sociedades modernas, numa época em que toda a informação se transmite por meios audiovisuais, é absolutamente imprescindível incentivar o ensino do audiovisual para se ter artistas e técnicos cada vez mais competentes mas sobretudo para se poder ter ‘consumidores de imagens e de sons’ cada vez mais atentos, mais críticos, mais despertos para as informações que lhes chegam de todo o lado”⁹⁶. A preocupação básica do “Programa experimental de cinema e audiovisual nos estabelecimentos de ensino básico e secundário”⁹⁷ é preparar “o aluno para ser, primeiramente, um bom espectador, exigente e crítico, e depois, se for caso disso, fornecer-lhe as possibilidades para ele dar um salto qualitativo para a área da criatividade”⁹⁸.

Muitos professores de Filosofia participaram nas acções de formação promovidas pelo Ministério para desencadear o processo de desenvolvimento do Programa. E, **enquanto professores de Filosofia**, o seu contributo poderá revelar-se fundamental.

4.2.2. Análise

Mas a utilização das imagens na iniciação ao filosofar é um problema mais amplo e complexo. Não se trata, evidentemente, de negar a utilidade da imagem como via de acesso a uma realidade longínqua no tempo ou no espaço, como ponto de partida para a perspetivação de determinadas questões (a guerra e a paz, o racismo, os direitos humanos, etc), como sensibilização para outras linguagens.

96 Idem, *ibidem*, p. 92.

97 Criado por Despacho nº 3/91, ao abrigo do disposto no Dec-Lei 344/90, de 2 de Novembro (Ministro Roberto Carneiro).

98 L. António, o.c., p. 93.

Trata-se, unicamente, de sublinhar o carácter redutor desta utilização das imagens como simples instrumento, depois eventualmente abandonado.

Suponho que se abrem aos professores de filosofia quatro possíveis campos de abordagem (de utilização) das imagens:

1. Uma reflexão sobre as transformações no interior de uma (eventual, hipotética) história das imagens. Da pintura à fotografia, como foi dito, a imagem desliga-se de uma importância simbólica e a possibilidade da reprodutibilidade técnica tem um profundo impacto, simultaneamente estético (o que é arte quando a arte perde a sua unicidade?), político-social (o estético como valor de uso quotidiano) e cultural (cultura de massas, arte de massas, imaginário social).

2. Uma reflexão sobre as relações entre a estrutura iminente de um discurso de imagens e a estrutura da nossa percepção do mundo: da fotografia ao cinema, como mostra Deleuze, o movimento torna-se o dado imediato da imagem; mas a imagem cinematográfica, ao assumir-se como movimento, opera uma suspensão de mundo ou afecta o visível de uma perturbação que, longe de tornar o pensamento visível (...) se dirige pelo contrário ao que se não deixa pensar no pensamento, como ao que se não deixa ver na visão⁹⁹; é uma filosofia, ou uma interpretação da filosofia, que vem ao nosso encontro: nas malhas de desconstrução do dispositivo cartesiano e da sua articulação entre a evidência e a subjectividade, dispositivo que é de certa maneira um paradigma da modernidade, insinua-se a impossibilidade de pensar o pensamento ou, melhor, descobre-se, no íntimo do próprio pensamento, um impossibilidade, um limite, um **im-poder**; a

⁹⁹ Gilles Deleuze, *Cinéma 2 — L'image-temps*, Minuit, Paris, 1985, p. 219.

vertigem do movimento, eis o que, nos seus inícios, lançou na perplexidade muitos detractores do cinema; Georges Duhamel, por exemplo, escreveu: “eu não posso pensar o que vejo, as imagens movendo-se substituem-se aos meus próprios pensamentos”; quase em resposta, Artaud não contesta esta inibição, contesta unicamente que ela nos venha de fora: há um **im-poder** de pensar no íntimo do pensamento¹⁰⁰ que o cinema se limita a revelar; se não há filosofar sem esta relação com o impensável, se não há pensamento que se não jogue no, e com o, seu limite, o cinema **enquanto pensamento** lança-nos radicalmente para o cerne do problema; é ainda Artaud, interpretado por Deleuze: “se é verdade que o pensamento depende de um choque que o faz nascer (...), ele só pode pensar uma única coisa, o facto de que nós ainda não pensamos, o im-poder de pensar o todo como de se pensar a si-mesmo, pensamento sempre petrificado, deslocado, despedaçado”¹⁰¹.

3. Uma terceira linha possível de trabalho filosófico com as imagens consistiria em desdobrar uma fenomenologia do processo pictórico na análise do acto de produção, que interessa a uma reflexão no domínio da estética, e na análise do acto de produção filosófico. Liberta da sua obsessão pelo empírico, a arte, como reivindicava Paul Klee, deixa de reproduzir o visível para

¹⁰⁰ Recordem-se estas palavras de Dufrenne: “o mais elevado do pensamento — conhecimento do terceiro género, ideia da razão, saber absoluto — parece-me o mais obscuro, como se o cúmulo do pensamento fosse precisamente a confissão do impensável, uma confissão que não é uma abdicação (...). O impensável não é um certo objecto do pensamento, é antes que o pensamento tenha um objecto e que haja pensamento. Mas é também o que o pensamento pretende pensar: o universalmente verdadeiro, o universo, o Um” (*Jalons*, p. 6).

¹⁰¹ G. Deleuze, *o.c.*, p. 218.

tornar visível; a imagem é, neste momento, a mais delicada e complexa das mediações: em si mesma, “a imagem é enganadora; e esta qualidade é, ao mesmo tempo, a sua razão de ser”¹⁰²; e são ainda de Júlio Pomar estas outras palavras: “a mobilidade do olhar esgota o *visto* : a imagem fixa só nos agarra se nos pagar um mergulho no lago dos fantasmas, essa lancha (esburacada) da memória”; ou “o acto de ver situa-se numa encruzilhada de mundos”; ou “o objecto pictórico, enquanto imagem, desempenha relativamente ao espectador o papel da capa do toureiro na arena: o nosso olhar será o touro dominado, que já não se atreve a carregar sobre o corpo vivo, cego como está pelo logro das convenções”.

4. Finalmente, cabe sugerir um outro trabalho com as imagens, que me parece hoje absolutamente decisivo. Refiro-me à análise do que se designa por **audiovisual**. Com Pascal Bonitzer, chamo audiovisual ao “sistema em nome do qual se produz a mutação tecnológica actual que vê multiplicarem-se os suportes, as técnicas de produção das imagens e as próprias imagens. Do ponto de vista desta mutação, o cinema faz figura de técnica do passado”¹⁰³. A ideia segundo a qual a televisão não é imagem mas **imagem de imagens** encontra na programação televisiva, e em especial nos serviços noticiosos, a mais exuberante demonstração; bem como a espantosa exemplificação do que é o audiovisual: a disparidade de imagens e a sua homogeneização num continuum. Não são dois momentos: no audiovisual, as imagens (só) existem numa grelha de programas ou num alinhamento,

¹⁰² Júlio Pomar, *Da cegueira dos pintores*, Imprensa Nacional—Casa da Moeda, Lisboa, 1986, p. 60

¹⁰³ Pascal Bonitzer, “Les images, le cinéma, l’audiovisuel”, *Cahiers du cinéma*, n.º , p. 17.

que são regulações especiais do tempo, e um apelo a uma indiferenciação essencial do olhar.

4.2.3. Pressupostos da análise. A imagem como suspensão da evidência do mundo

Em qualquer uma destas quatro hipóteses estão presentes os seguintes pressupostos:

- a) O trabalho com as imagens é um trabalho do olhar, do ver.
- b) Nenhum trabalho do olhar pertence ao domínio da evidência.

c) É provavelmente insensato utilizar as imagens como se elas substituíssem com vantagem um texto escrito: a eficácia da imagem engrena na nossa afectividade (o “mergulho no lago dos fantasmas” referido por Júlio Pomar, a outra parte da alma que não é a melhor, de que falava Platão); “a pintura — é ainda Pomar — é efectivamente do domínio do inominável. Ela começa onde já não se pode falar dela, onde as palavras fracassam e vogam à deriva”¹⁰⁴. Pergunto: só a pintura ou **qualquer** imagem? Se **toda** a imagem for do domínio do inominável, significa que enquanto a pudermos **traduzir** ainda não é dela, nem a partir dela, que falamos e que a relação só se estabelece quando a imagem provoca uma suspensão de discurso porque provoca uma suspensão de mundo. Há imagens que provocam a suspensão do sentimento de continuidade do mundo: o que parecia evidente torna-se problemático — isto é, há, provocada pelas imagens, uma suspensão da evidência do mundo. É ao chegar-nos em imagem que o mundo se torna problemático, é a (suposta) transparência da imagem que provoca a opacidade-para-nós do mundo.

¹⁰⁴ J. Pomar, o.c., p. 67.

Conclusão

Edgar Morin mostrou que, através da fotografia, nós vemos mais e melhor no objecto fotografado: a imagem permite-nos exceder a evidência do objecto para chegar à verdade que nele sentimos.

Deleuze mostrou que a imagem cinematográfica perturba o visível: através dela reordenamos a nossa imagem de mundo dissolvendo a sua evidência imediata e definindo um problema que rasga o mundo e, por isso, no mesmo passo, o enriquece.

Pomar mostrou que o logro da imagem pictórica é afinal a natureza dessa imagem, um convite não para a descoberta de um outro mundo, para o qual a imagem abrisse, mas para uma encruzilhada de mundos, afinal possíveis. Mas só possíveis para um olhar em ruptura com a facticidade **em nome da experiência naturante**: “o ver desperta migrantes vindos de toda a parte, até às profundezas das sedimentações da experiência, onde se produzem as cadeias de associações, trama de todo o discurso”¹⁰⁵.

Nestas palavras, não é como evidência que a imagem nos surge mas como exigência **de pensar**.

Foi, por outro lado, um filósofo, e não um pintor ou um cineasta, que colocou, como condição de possibilidade da filosofia, a reconversão **do olhar**.

Reconversões, ambas, indispensáveis pois são elas que definem as condições de possibilidade de captação de um excesso sem o qual não há visão nem pensamento: “prestar justiça à obra, é ser sensível a esse **excesso de real** que se anuncia no seu aparecer”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p. 61.

¹⁰⁶ M. Dufrenne, “Tant d’images...”, *Revue d’esthétique*, nº 7 (nova série), 1984, p. 99 (subl. meu).

O DIÁLOGO COM OS POETAS NO ENSINO DA FILOSOFIA

O texto presente constitui a base da comunicação feita ao 2º encontro de didáctica da Filosofia e corresponde ao tema proposto: “O diálogo com os poetas no ensino da Filosofia”.

Como na própria sessão foi dito, não se busca aqui mostrar como o encontro com qualquer personalidade (o poeta) ou produto (o poema) pode ser directamente aproveitado, de um modo um pouco mecânico, para introduzir, ou ilustrar, ou..., qualquer aspecto programático, — mas chamar a atenção para os laços que, não obstante todas as diferenças, Filosofia e Poesia mantêm entre si a partir de uma preocupação que como comum pode ser pensada. É a reflexão sobre tais laços, e os problemas assim suscitados, que surge como tarefa didacticamente importante e prévia a qualquer exercício que tente pôr em confronto uma e outra das práticas produtivas, — e é como uma contribuição para tal esforço que este ensaio ocorre, mesmo que, por múltiplas razões, o seu alcance e título se possam vir a questionar.

1. Num texto tão curioso como, necessariamente, provocatório, Diderot, no desenvolvimento de uma reflexão sobre a arte que o Salão de 1767 tornava possível¹, levantava, por interposto interlocutor, a seguinte questão: “O espírito filosófico é favorável ou desfavorável à poesia?”; e, ao problema assim suscitado, de forma tão directa como irredutível, responderia em longa passagem:

¹ *Salon de 1767*, em *Sur l’art et les artistes*, ant. de textos de Denis Diderot, org. Jean Seznec, Hermann, 1967.

“(…) Partout décadence de la verve et de la poésie, à mesure que l’esprit philosophique a fait des progrès: on cesse de cultiver ce qu’on méprise. Platon chasse les poètes de sa cité. L’esprit philosophique veut des comparaisons plus resserrées, plus strictes, plus rigoureuses; sa marche circonspecte est ennemie du mouvement et des figures. Le règne des images passe à mesure que celui des choses s’étend. Il s’introduit par la raison une exactitude, une précision, une méthode, pardonnez-moi le mot, une sorte de pédanterie qui tue tout. (...) L’esprit philosophique amène le style sentencieux et sec. Les expressions abstraites qui renferment un grand nombre de phénomènes se multiplient et prennent la place des expressions figurées. Les maximes de Sénèque et de Tacite succèdent partout aux descriptions animées, aux tableaux de Tite-Live et de Cicéron; (...)”;

e, logo, um pouco depois:

“(…) Allez à cinq heures sous les arbres des Tuilleries; là, vous trouverez de froids discoureurs placés parallèlement les uns à côté des autres, mesurant d’un pas égal des allées parallèles; aussi compassés dans leurs propos que dans leur allure; étrangers au tourment de l’âme d’un poète, qu’ils n’éprouvèrent jamais; et vous entendrez le dithyrambe de Pindare traité d’extravagance; (...)”².

Passagem longa, como se disse, e de que se apresentam apenas alguns trechos particularmente significativos. E se, por um lado, é sobretudo a oposição entre dois princípios produtivos que se deixava dizer, por outro é um díspar posicionamento afetivo que, radicalizado, quase caricaturizado, se manifesta. Posto perante a dupla realidade que Filosofia e Poesia constituem, Diderot, pertencendo ao mundo cultural que uma e outra ajudam

2 Diderot, ob. cit., p. 87-88.

privilegiadamente a constituir, assume, aqui, uma posição capaz de explicar a razão pela qual é considerado o mais *sturmer*³ dos iluministas; e se é possível perceber a que sector particular as suas críticas se dirigem, e a tensão que, ao fazê-las, o anima, fica de pé a singular distância que separa as duas práticas produtivas, e o desafio que o reconhecimento desta distância necessariamente introduz. De facto, o que está aqui em causa, para lá do seu carácter eventualmente circunstancial e do modo como o artigo está redigido, é a afirmação de duas possibilidades de exercício manifestador através da linguagem, as quais, na sua diferença com um fundo comum se terão de encontrar, — como o pensador francês, por quotidiana vivência, bem sabia; e este fundo comum, tão próximo quanto afastado por uma “tradição” que o oculta⁴ através de sábios jogos e desvios, ou tão só esquecimentos, é aquele em que uma radical possibilidade de encontro com o que é se visa, — em recuperação que cada homem, em cada época, e a seu modo, actualizará.

Escusado, assim, e não obstante o teor aparente de quanto se transcreveu, pensar em afrontamentos definitivos, em oposições sem solução num espaço de afins cuidados: Diderot não o consentiria⁵. E feita esta ressalva, aceitem-se os reparos: os modos díspas-

3 Numa referência ao que seria ex-libris do romantismo alemão, o *Sturm und Drang*.

4 Numa formulação que a Husserl se pôde ir buscar...

5 Veja-se (ob. cit., p. 89) esta passagem do próprio Diderot: “(...) que la philosophie, la poésie, les sciences et les beaux-arts tendent à leur déclin du moment où, chez un peuple, les têtes, tournés vers les objets d’intérêt, s’occupent d’administration, de commerce, d’agriculture, d’importation, d’exportation et de finance.(...)”.

Aqui, claramente, *filosofia* e *poesia* encontram-se do mesmo lado; e, contudo, não poderá Diderot ser acusado de desprezar os múltiplos aspectos que estruturam qualquer sociedade...

res chegam aos nossos dias, as prevenções igualmente, — a tradição mantém-se, os campos extremam-se, talvez, ainda.

2. Se as possibilidades que o “exercício de dizer”⁶ comporta se desenvolvem segundo modalidades que como diversas têm de ser consideradas, elas partirão, nas suas vertentes mais fortes, de um momento essencial: aquele em que uma pensável “aliança ontológica”⁷, que a palavra a um tempo realizava e tornava patente, se cindiu; e sobre esta cisão, e a partir dela, o homem, seu sujeito e autor, com uma dupla instância se enfrenta: por um lado, ei-lo dotado de um instrumento, privilegiado e como tal progressivamente reconhecido, o discurso, linguagem actuante, qualquer que seja o modo que revista, — por outro, ei-lo consciente de uma carência radical, que a própria dinâmica da fala tende a apontar. É que, agora, entre a *palavra* e o *outro* nomeável, — e apenas nomeável, indiciável, assinalável,... — há uma distância feroz, um hiato que por todos os meios disponíveis se tende a compensar, ou preencher; e, no interior deste desafio, todos os modos organizativos, e virtualidades instauradoras, se jogam: aqueles que permitirão a acalmia possível perante a forma constituída, — complexo sígnico, significante exemplar, gráfica ou sonoramente produzível, capaz de permitir manifestar o (impossível) entrelaçamento de um referente distante com o corpo que o diz, singular objecto talvez bas-

6 Para citar a expressão-título de uma colecção de cadernos de Poesia a que o próprio autor destas linhas se encontra ligado.

7 “O primeiro homem aparece-nos, assim, como aquele para quem a linguagem permanece sob o regime da aliança ontológica. Essa consciência confusa do primitivo (...) não desaparece. A expressão intelectual aperfeiçoa-se, mas mantém-se idêntica a intenção.”, escreve Georges Gusdorf, *A Fala*, Ed. Despertar, Porto, s/d.

tante em si mesmo... —, acalmia sempre provisória mas, na sua provisoriedade, testemunhante de um modo de estar no Mundo que como justificável se pretende.

Consciente ou inconscientemente é, assim, um projecto de apropriação, o de subjugação⁸, que se manifesta em cada discurso organizado; e se a “aliança” original se perdeu, agora é uma nova cisão que se instala: aquela que, no próprio campo dos discursos constituídos, os agrupa segundo os princípios e características especiais que os marcam, — enquanto pode começar a discutir as possibilidades de uns ou outros corresponderem a um adequado (ou verdadeiro?...) encontro com o real circundante, ou tão só referenciável, assim o podendo conhecer e manifestar, ou mesmo dele, intelectualmente, e como limite, se apropriando. Projecto desmesurado, nas múltiplas dimensões que comporta? Seguramente. Mas é este, em síntese, o trânsito capaz de determinar a bem sabida separação que entre Filosofia e Poesia se estabeleceu numa dinâmica que o edifício da Lógica, com todos os seus suportes (básico: a razão; de projecto: a mostraçã, com foros de evidência necessária e universal; de crença: a suposição da identidade elementar e estrutural dos sujeitos, tidos como capazes de acederem a um mesmo nível de evidência a partir de uma razão universalmente idêntica), tende a organizar. Porque, agora, se a tensão entre os tipos de discurso se estabelece, é pelo despertar da *lógica*, a um nível que entre o internamente formal e o externamente operatório se desenvolve, em possível implicação recíproca, que a ruptura se consumará, — enquanto a interligação do formal e do operatório acresce o poder que ao primeiro se vê atribuir, a partir do princípio de eficácia universalmente

8 Para usar a expressão de Roland Barthes, na sua famosa lição ao Colégio de França, em 1977.

reconhecível; as construções lógicas, ao cumprirem uma possibilidade de evidência quer auto-verificável quer hetero-verificável, — e seria curioso ver a importância que, por ex., a prática pitagórica da Matemática e da Geometria têm neste desenvolvimento... —, instalam um domínio que se afasta de todos os outros campos de discurso, e que numa frieza sempre citada, tão discreta como ambiciosa, se resolve.

Processo de amplas repercussões, jamais ele permite, contudo, o desaparecimento das outras dimensões humanas que, por igual, exigem a sua manifestação; e se aquilo que como filosofia vem a ser dito cobre apetências e possibilidades tão amplas como estritas, e que, como alvo, aspiram à constituição do Sistema, — construção extrema e pensável englobante e explicativa de tudo quanto é e ao homem é permitido conhecer, porque facticiamente “apreensível”, quer directamente quer por mediadores privilegiados — uma outra vertente não deixa de sofrer e problematizar todos os exercícios que, da construção eminentemente lógica à vertigem sistematizante, decorrem: a que se enfrenta com o *sentir*, sentir o Mundo e tudo o que nele é, e visa expressar esse sentir, num percurso que o Corpo, e todas as dimensões que por ele se mediatizam afectivamente, continuamente celebram. E se esta dupla exigência instauradora tende a desenvolver-se em princípio de oposição: as capacidades humanas, orientando-se para uma ou para outra das vias possíveis, determinam opções que se traduzem em modos específicos de discurso, com as suas regras e criatividade próprias, — enquanto a própria prática de cada um dos tipos de discurso cria condições que tendem a reforçar o campo em que se desenvolveu, secundarizando o outro, reconhecendo-o (ou tão só: dizendo-o) como incapaz de aceder àquilo que como nuclear se busca: a Verdade,

— qualquer que seja o alcance que a este termo se dê, ou o modo como a sua afirmação se faça, ou deixe entrever.

Ora, se estas oposições se manifestam, elas não deixam de arrastar consigo alguma má-consciência: um e outro dos campos, através dos seus exercícios, reconhece o(s) sector(es) que não abrange, as exigências humanas que deixa em aberto, mesmo a ocultação que, com o seu rigor próprio, impõe em relação a uma globalidade sempre perfilando-se no horizonte do pensável. E, assim, por cada uma das vias, e desde que esta aceite a questionação dos seus fundamentos e alcance, é a outra que surge como exigência, se não de complementaridade, pelo menos de *possibilidade de Ser*, — formulação ambígua, e críptica, pela qual o homem exprime a sua dimensão essencial, inescotável e incircunscrevível. É que, agora, humano e finito, perdida a possível “aliança” original, e a “palavra insubstituível” que a diria, a lembrança dela persiste: o *xamã*, figura ancestral, misteriosa e perdida na distância a que se encontra, continua a surgir como exemplo paradigmático de uma ligação que nenhum esforço sectorial e restrito cumpre; e se o dinamismo crítico — entificativo, com os meios específicos que o marcam, vai permitir a dissociação das virtualidades nas figuras do *vidente*, do *poeta* e do *filósofo*⁹, — poetas e filósofos tenderão a cumprir o seu destino particular, enquanto por imperiosa necessidade chamarão a si, como realidade presente ou virtual, e de insondável

9 “O vidente, o poeta, e filósofo” é o título de um dos capítulos da obra magistral de F. M. Cornford, *Principium Sapientiae*, Fund. Calouste Gulbenkian, 1975. Veja-se, contudo, a primeira frase do seu cap. IX, “O conflito entre a Filosofia e a Poesia”:

“A própria existência de um conflito entre a poesia e a filosofia prova que havia um campo comum que ambas as partes reivindicavam para si.” (p. 233)

contorno, o estatuto de *vidência*, matriz e termo do seu esforço produtivo. De facto, para uns e outros, nenhuma forma, ou proposta de hipótese, é bastante, e consistente, se ela não se alicerçar sobre uma *intuição* que o discurso explicitará, — faça-o ele segundo os modos elípticos e particulares, ou logicamente universalizadores, de cada um dos caminhos; e esta *intuição*, — “intuição” que o próprio Kant reconhecia como base de todo o acto cognoscente... —, é já uma penetração, ou a afirmação de uma possibilidade (ainda: de *ser*...) insusceptível de outra origem que não a força instantânea de *ver*, — ou aquele desejo e limiar de consciência que o termo *ver*, na sua singularidade metafórica, consubstancia: procura, ainda, da *e-vidência*, presentificação do *outro* (corpo, acção, relação,...) segundo a forma específica que é, a um tempo, apropriação e acrescida distanciação, — na dinâmica que leva à produção do sinal (signo, símbolo), acto material e religioso, re-ligativo, obscuramente separador, salvífico na sua vocação de superador de uma finitude sem alibi. Porque, enfim, é a procura de *salvação* que parece estar subjacente a todos os dinamismos, qualquer que seja o modo como se encare: “salvar” é superar a fragilidade, justificar a existência, subsistir afirmando(-se). Configurando o sendo como, e porque, Ser.

3. Se estes dois caminhos assim se expõem, qualquer professor (de Filosofia, mas não só...) reconhecerá o modo como, de uma forma tão simples como radical, os jovens podem, por vezes, explicitar a sua ansiedade perante o Mundo e perante as suas apetências e limitações pessoais. “Eu só queria compreender o que se passa à minha volta, e o que isto tudo é”, dirão uns; e em diverso registo: “Eu só queria ter possibilidade de expressar o que sinto, e que as palavras que uso não conseguem dizer”,

lamentar-se-ão outros. E se uma e outra das confissões são correntes, e por ambas se dá conta de um “tormento da alma” que não parece convir somente ao poeta, como Diderot pretendia, — o que assim se marca é a ansiedade que o trabalho de *filósofos* e de *poetas*, cada um à sua maneira, e dentro do campo cultural específico em que vivem, busca suprir: organizando um discurso, com os meios comuns e disponíveis, que permitam dar sinal destas ansiedades, a um tempo amplificando-as e reduzindo-as, pela instauração de conjuntos significativos, e justificantes. E se esta dupla instância: *significação*, *justificação*, se (lhes) torna urgente e necessária, dois aspectos têm de ser imediatamente afirmados: o primeiro, que uma vez que a língua sobre a qual os exercícios se constroem é única, *filosofia* e *poesia*, cada uma à sua maneira, surge como uma *metalinguagem*, — articulação que, por diferença essencial, transcende a linguagem comum que, com os mesmos elementos disponíveis, efectivos e potenciais, não consegue superar a trivial circunstancialidade, e tornar-se distinta e envolvente; o segundo, que a conjugação de *significação* e de *justificação* arrasta, na sua singularidade, uma preocupação globalizante capaz de implicar a constituição de objectos novos e distinguíveis, e que numa dimensão de possível (e universal? ou apenas sectorial?) reconhecimento encontram um suporte para o equilíbrio buscado.

Tensão, assim, contínua: é que as metalinguagens tendem a ser manifestadoras, enquanto, no carácter de singular diferença que as marca, desafiam o esforço compreensivo e exigem a resposta à provocação que a sua singularidade, ou a sua simples existência, estabelece. Que partilha se torna possível sobre o que, alimentando-se embora da linguagem partilhável, impõe novos espaços de referência, — e nessa im-posição desinstala,

enquanto, ao mesmo tempo, continuamente foge a qualquer adesão completa que permitisse o acolhimento tranquilizador? E que rupturas estabelece no tecido social entre aqueles que, por virtualidades específicas, tanto realizam as novas configurações discursivas como vivem de acordo com um projecto de inominável cariz, — e os outros, quer aqueles que, às propostas realizadas acolhem, tacteante ou convictamente, e na excitação ou dúvida as fruem, quer todos quantos consideram tais propostas irrelevantes ou ininteligíveis, e, por tal, delas se distanciam, por resguardo ou desprezo? E como pensar, no campo cultural em que nos encontramos, e no espaço que nos diz respeito..., em levar quem disso não parece sentir qualquer necessidade, a abrir-se àquilo que constitui o cerne de todo o projecto filosófico ou poético: o desejo insano de explicitação, no Mundo e perante o Mundo, de um *sentido* (e tome-se este vocábulo nas várias acepções, e recíprocas determinações que a língua portuguesa comporta) capaz tanto de justificar a Vida, o Mundo e tudo quanto é, como de a si mesmo se justificar, ponto extremo de uma consciência ontologicamente digna, — por aí se abrindo necessariamente a todos os aspectos, e implicando todos os aspectos, que o campo cultural consente? E, talvez mais problemáticamente ainda, como explicar que as questões postas e tratadas continuam a existir, e não obstante todas as aportações e esforços anteriores, e toda a grandeza e dignidade destes esforços, se mantêm em aberto, — implicando que, ainda hoje, cada um seja convocado para, de novo, as pensar, cumprindo o destino da interrogação e da procura da construção explicitativa?

4. É no interior destas questões, e levando-as às suas últimas consequências, que a Poesia jamais pode ser entendida

como uma mera actividade geradora de formas rítmica e estruturalmente agradáveis, mas sem *avesso*, ou qualquer espécie de mistério implícito: ao invés, o seu próprio carácter formal, eventualmente propiciador de imediato prazer, é meio operariamente necessário para que a tensão que o permite se exponha e, problematizada, acresça. O cerne do acto poético é, como do acto filosófico, do domínio da, ainda, “subjugação”; e que esta se realize de modo díspar, aqui e agora pouco importa: “subjugar” não é apenas captar um pre-existente tido como imutável, aprisionável, e fora do qual nada existe, mas acrescentar ao real dado um novo possível, credível na sua diferença, lugar de proposição de dimensões originantes, porque operatórias, perante os espíritos e os corpos que as enfrentam. E, assim, a esta luz, nada espanta que a Filosofia, e o esforço que a possibilita, se possa concentrar (deleuzianamente...) no trabalho de produção de *conceitos*, signos de máxima extensão e que como de máxima inteligibilidade se pretendem, de algum modo respondendo aos desafios de preenchimento e clarificação que um real acrescidamente aberto e opaco exige; como também nada espanta que a Poesia, no espaço em que a sua voz se solta, sempre exorbite dos limites conceptualmente estabelecidos, e dos seus modos, gerando novos meios de referenciação através de estruturas formais que a língua comporte, e implicando transgressões semânticas desafiantes de mais complexas abordagens.

Ora, a esta luz, impossível pensar a Poesia como mero exercício ilustrativo, ou jogo indiferente às opções existenciais mais graves; pelo contrário ela instala-se também no ponto em que o dizível se agudiza, e exige novas possibilidades de mostração essencial; e é por esta característica, muitas vezes esquecida, que o seu contacto com a Filosofia se torna premente, não por

razões meramente circunstanciais mas de afim filiação, e contínua interacção — modos últimos de exigente proximidade. Proximidade que, enfim, o próprio exercício da escrita muitas vezes manifesta: entre os filosofemas que no campo poético ocorrem e as metáforas que polvilham, ou mesmo estruturam, o discurso filosófico, há uma continuidade e um risco que poetas e filósofos, por vezes cuidadosamente, vigiam; e se, em termos globais, se torna perceptível a unidade de cada sector, ou domínio, impossível esquecer que, um e outro, nas características que o marcam, são manifestações de um pensamento único, ou de um dinamismo radical que em nenhuma limitação se pode deixar aprisionar. E é este dinamismo, talvez inominável, talvez capaz de abarcar simultaneamente Poesia e Filosofia, talvez desejoso de uma plenitude que a todos os domínios visa integrar, — que permite, a partir de um ponto de difícil determinação, realizar os discursos, sempre tacteantes, pelos quais os mecanismos e critérios, explicitativos se debruçam sobre os poemas, buscando quanto aí se deixa entrever, mas sabendo que jamais esgotarão a simples e explosiva presencialidade de um verso...

De facto, esta reflexão sobre uma e outra das “disciplinas”, só é possível no momento em que quem reflecte partilhe a tensão que cada uma suscita através dos elementos formais disponíveis; e que por esta tensão, sentindo a necessidade da forma constituída, pressentindo os seus eventuais, e potenciais, desenvolvimentos, aceda àquilo que como mais íntimo parece existir na possibilidade produtiva, refazendo o percurso do próprio produtor, — e encontrando posteriormente o modo mais adequado para expressar quanto um tal encontro consentiu. E esta reflexão, a partir do que como *partilha* pode ser designado, conhece bem os seus limites: é que, no ponto extremo que atinge, ela jamais

esgotará o objecto que a suscitou, e toda a explicitação será aproximativa, indiciativa, — enquanto, em muitos casos, terá, ela mesma, que inventar outros modos, poéticos ainda..., para o que de nenhum outro modo se deixa dizer. Frente ao objecto, provocador e insólito na sua complexidade ou perturbadora singularidade, reconhece-se como a forma contida resiste: é que, por ela, é sempre preciso ir além da própria forma, estabelecendo os domínios radicais, — ontológicos, metafísicos —, que lhe são inerentes.

5. “O acto poético é o empenho total do ser para a sua revelação”, escrevia Eugénio de Andrade¹⁰ numa formulação de cariz fortemente heideggeriano. E se o poeta assinalava a dimensão do “empenho total” para um fim que, na sua exigência, não pode consentir qualquer desvio, ou subterfúgio, — por igual a abordagem que do produto de tal empenho se fizer necessariamente implicará a abertura às múltiplas dimensões implicadas naquilo que como *ser* (mesmo grafado com minúscula...) se deixa dizer. Processo radical de adesão, ou de recusa..., ele introduz todas as vertentes, desde as gnosiológicas às éticas, que cada composição concentra; e se, logo, o espírito tende a um exercício explicitativo e justificador das reacções havidas, desdobrando-as nas suas diversas dimensões — é todo o dinamismo humano debruçando-se sobre o trabalho privilegiadamente significativo, tentando perceber o mistério da sua possibilidade de existir, visando integrar em princípios de racional inteligibilidade quanto aparentemente os questiona. Espantará, assim, que desde os Gregos ilustres até aos nossos dias, atravessando o espaço Ocidental, sempre as relações entre a Filosofia e a Poesia

¹⁰ Eugénio de Andrade, *Rosto Precário*, p. 15, Ed. Limiar, Porto.

tenham sido, a um tempo, próximas e tensas? E que esta tensão possa decorrer da vontade de defesa, e de afirmação, de princípios considerados intocáveis, e que por uma e outra das vias se podem entrever? A História, nas suas múltiplas sectorizações (das Ideias, da Filosofia, da Literatura, da Arte,...) claramente testemunha o modo como esta interdependência se tem estabelecido, e o modo como, recorrentemente, o afastamento e a aproximação entre ambas tem sido entendido. Escusado voltar, assim, a tal ponto; mas poder-se-á pensar, ainda, em qualquer menorição de uma em relação à outra, desde que seja verdadeiramente compreendido o vínculo que as une?

Falei, ao princípio, de Diderot, de quem citei curiosa passagem; referi, indirectamente, Heidegger através de uma afirmação bem conhecida de um poeta português e que apenas uma questão de grafia (nunca secundária...) pode, na discreta diferença que a marca, tornar quase numa paráfrase algo redutora. Poder-se-iam multiplicar referências, exemplos, testemunhos... Será preciso voltar atrás, ir muito mais longe, e invocar Platão e Aristóteles, raízes incontestáveis das principais atitudes que, com todas as aportações e mutações circunstanciais, e mesmo com as variações terminológicas que o evoluir das civilizações determina, se encontram ainda em tudo, e com tudo, quanto dizemos? Ou será preciso recuar menos, e encontrar Nietzsche, Bergson, o já referido Heidegger, Bachelard,...?

Dialogar com os Poetas torna-se, assim, enfrentar a Poesia, encarando-a em todas as suas dimensões; e se ao Filósofo interessam os problemas essenciais, eles encontram-se, também, aqui. Porque, de algum modo, abordar um texto poético, encarando-o não como indiferente objecto mas como sinal de uma individualidade, é abordar, cada um, tão rigorosa e metódica-

mente quanto possível, uma outra metade de si-mesmo. Ainda que quem disso se ocupa nunca tenha escrito um poema; ainda que se tenha, continuamente, de perguntar como tal abordagem possa ser feita, — modo último de reconhecer a dificuldade e a diferença... —, ou como entre a atracção e a impossibilidade a cisão se manifesta...

E se esta parece ser, em linhas muito gerais, a problemática dominante, capaz de desencadear múltiplos exercícios sectoriais (de ordem linguística, psicanalítica, sociológica,...), um conselho apenas me surge como verdadeiramente oportuno em termos didácticos: escusado abordar a poesia, no que ela tem de interesse para a Filosofia, sem que a consciência da cisão inicial se assuma e, a partir dela, por igual se assumam as tensões que sempre marcaram o seu relacionamento. Suprir uma tal cisão, ultrapassá-la, é, de algum modo, um sonho tão premente como esquecido: o que visaria reintegrar uma plenitude que muitos tendem a recusar. Só assim rimas, estruturas, cadências, imagens,..., assumindo o carácter encantatório que lhes pertence, podem vir a ser tratadas, ou “discursivamente” partilhadas, sem que qualquer atitude de subalternização, ou, ao invés, de subserviência, ocorra, — mas com a justiça de quem sabe debruçar-se sobre os mais dignos, e sempre precários, lugares do Homem. Com uma outra possibilidade de si, com uma outra possibilidade da palavra.

6. Depois, só depois, virão as eruditas reflexões, — eminentemente sábias.

Maria Luisa Ribeiro Ferreira

CONSIDERAÇÕES SOBRE A "ÁREA ESCOLA" E O POSSÍVEL
CONTRIBUTO DA FILOSOFIA PARA A SUA CONCRETIZAÇÃO¹

1. Problemas levantados pela Área Escola

A reforma educativa em curso, aponta essencialmente para uma mudança de atitudes. Muito mais do que uma alteração de conteúdos concretizada na introdução de novos saberes, visa-se um diferente modo de estar, tanto no que respeita à escola quanto no que se refere à dialéctica ensino/aprendizagem, às relações no interior da comunidade escolar e à participação desta em actividades do meio circundante.

Se analisarmos os inúmeros projectos individuais que desde há alguns anos decorrem em diferentes escolas, apercebemo-nos que o desejo de mudança é muito anterior ao texto da Reforma e que, em muitos casos, esta apenas retoma, concretiza e possibilita o que até então apenas decorrera de iniciativas individuais e de boas vontades.

A introdução da figura da "área escola", ao dar corpo a muitos anseios, permitiu ultrapassar o amadorismo vigente, criando condições institucionais que possibilitassem a instauração de uma verdadeira inter-disciplinaridade. Na verdade, sempre

¹ O texto que se segue é parte de um trabalho mais vasto, de colaboração com Tereza Ximenez, apresentado no "IV Colloque National de l'APELF. Developpement Curriculaire et Didactique des Disciplines", em Lisboa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a 20/11/93.

que se faziam experiências esporádicas de cruzamentos disciplinares, levantavam-se inúmeros obstáculos decorrentes de horários desencontrados, de dificuldade em encontrar pontos programáticos comuns e sobretudo da pouca disponibilidade dos professores, dado que tais experiências geralmente implicavam uma sobrecarga (não remunerada) de trabalho.

A mudança ocorrida com a introdução compulsiva da área escola no currículo levou a uma inversão no que respeita às iniciativas — agora é a própria instituição a impôr que os professores sejam originais, procurando simultaneamente oferecer condições de exequibilidade para aquilo que a maioria deles considerava utópico. O projecto em causa, ao exigir criatividade, constitui-se como um repto profundamente perturbante e disruptivo. Não só porque implica um confronto de ideias no plano dos currículos, facto que não era habitual, mas sobretudo porque obriga os docentes a partilhar conteúdos, metodologias técnicas, desalojando-os das suas ilhas disciplinares.

Em princípio, a introdução de um cruzamento disciplinar e da sua contextualização no meio circundante deveria favorecer a dinâmica da escola, reflectindo-se num acréscimo de aproveitamento por parte dos alunos. No entanto, a indefinição do texto legal e a pouca ou nula preparação ministrada aos docentes, transformou esta inovação pedagógica numa fonte de dificuldades. Não se trata apenas de uma resistência à mudança, atitude que se faz sentir sempre que ocorre qualquer novidade². Os problemas surgem porque, para além da já referida impreparação, não foram criadas condições mínimas para que o projecto “área

² Veja-se a investigação ocorrida na Escola Secundária da Parede, nos anos de 1991 a 1993 (“O comboio não pára na Parede”) que versa precisamente sobre a resistência à mudança.

escola” pudesse ter êxito. E daí os efeitos perversos que decorrem da sua aplicação, sendo já possível detectar alguns deles no quotidiano escolar.

Um primeiro desvio bem visível é a saída da escola. O desejo louvável de conhecimento do meio originou um fenómeno de “turismo escolar”, com todo o folclore que lhe é inerente. Há escolas em que a mobilidade dos discentes é tão intensa que os professores têm dificuldade em encontrar “quórum” para dar uma aula.

O abandono da escola por parte dos alunos contrasta com a ocupação forçada da mesma no que respeita aos professores. Estes vêem a sua carga horária fortemente sobrecarregada com uma multiplicação de reuniões preparatórias, criando-se um ritmo de trabalho de tal modo intenso que se torna insustentável, e que conduz, em pouco tempo, a desistências e desânimos.

Outro foco de problemas diz respeito ao carácter desmedido de certos planos de escola³. Há projectos demasiado ambiciosos, não só pelos objectivos que se propõem alcançar como também pelo número de intervenientes. O resultado é a desproporção entre o aparato implicado na elaboração do projecto e as possibilidades da sua concretização. Há que ser realista e começar por acções conjuntas de alguns/poucos participantes e pela conjugação de esforços que apenas visem actuações pontuais. Com a segurança de que poderão ser levadas a cabo sem grandes decepções.

Note-se que estes e outros problemas com que a concretização de projectos ligados à área escola se debate, de modo algum afectam os aspectos positivos nela presentes, bem como

³ Segundo o anexo ao despacho nº 142/ME/90, a área escola deverá sempre integrar-se no “Plano Anual de Escola”.

as virtualidades que encerra. Destacamos em primeiro lugar, uma componente correctiva e recuperativa. Embora não tenha sido pensado com essa função, o projecto “área escola” permite a superação de um vício que continua a ser comum aos vários programas: o facto de terem sido pensados separadamente, e de só numa fase tardia do processo ter havido contacto entre as diferentes equipas. Que aliás se encontraram, mais para justificar os seus pontos de vista do que para uma busca de linhas de rumo.

Outro factor correctivo diz respeito aos conteúdos. A área escola apresenta-se como possibilidade de compensar o enciclopedismo de todos os programas, porque propõe uma abordagem em profundidade, sem preocupações de esgotar um tema, atendendo sobretudo à perspectivação das suas diferentes virtualidades.

Por outro lado, ao exigir como requisito o domínio de certas técnicas de trabalho, como sejam a elaboração de relatórios, a capacidade de consultar ficheiros, a utilização de bibliografias, o preenchimento de questionários, e outras actividades do mesmo teor, cria-se um espaço favorável à aprendizagem dessas técnicas que todos os docentes exigem mas que nenhum considera ser do seu pelouro específico e que, como tal, nunca são ensinados.

Pessoalmente, consideramos que as virtualidades positivas da área escola decorrem sobretudo das possibilidades por ela trazidas à concretização de uma educação para os valores. Todos os programas falam numa educação para os valores. O texto da reforma e os diplomas legais que o apoiam inúmeras vezes se lhe referem. Contudo dizem pouco quanto ao modo de levar a cabo este empreendimento. Ora a área escola surge como um terreno propício ao exercício prático desses valores.

Um deles diz respeito ao estatuto da escola como foco cultural, como mediadora privilegiada entre a comunidade circun-

dante e o saber pois dela partem iniciativas que levam a um melhor conhecimento e integração no tecido social. A área escola restitui à instituição a sua dimensão social, não só porque a abre ao exterior mas também porque humaniza as relações no interior da comunidade escolar, aproximando professores e alunos e professores entre si.

No que respeita aos professores, estes têm possibilidade de ver redistribuídas as diferentes competências, substituindo-se a ideia de uma “cultura de mosaico” (A. Moles) por uma interacção dinâmica de perspectivas. Torna-se pregnante o valor da colaboração, do intercâmbio de saberes e de pontos de vista.

Importa que os alunos detectem que os professores sabem coisas diferentes e também que, por vezes, sabem a mesma coisa de um modo diferente. E que a diferença é positiva e enriquecedora.

O sujeito científico é cada vez mais um sujeito colectivo, encontrando na equipa ou no grupo de trabalho a sua máxima identificação. O abandono da condição individual no trabalho científico, tem o seu equivalente no “team-teaching”. Este, permite a concretização de uma verdadeira inter-disciplinaridade, onde a tónica é colocada na articulação de saberes e no modo como certos cruzamentos alargam o âmbito da investigação. Daí a diferença relativamente a abordagens de cariz pluri e trans-disciplinar⁴.

Sem dúvida que a “área escola”, quando bem trabalhada, fomenta a criatividade. De facto, é a partir de uma situação concreta, maioritariamente vivida pelos alunos e professores de um mesmo estabelecimento, que a investigação se processa. Trata-se

⁴ Vide Giovanni Gozzer, “Un concept encore mal défini: l’interdisciplinarité”, *Perspectives*, Paris, UNESCO, XII, 3 (1982), pp. 299-311.

portanto de uma investigação situada, que utiliza meios informativos diversificados.

A aprendizagem é muito mais livre, muito menos rígida. Possibilita-se uma formação humanizante dado que é a partir do meio e de problemas sentidos pelos habitantes de uma dada comunidade — escola, bairro ou fábrica — que as temáticas são abordadas. Fomenta-se paralelamente a desmitificação de certos tabus, como por exemplo o rigor exclusivamente ligado às disciplinas científicas e à linguagem matemática. De facto, os alunos são confrontados com uma exigência de precisão na análise de situações e no levantamento das variáveis que nelas intervêm.

A articulação dos saberes permite uma reflexão distanciada sobre os mesmos. Não se trata de uma dissolução de matérias mas sim de uma abordagem conjunta de temáticas específicas; o que faculta uma perspectiva crítica das mesmas. Na generalidade, perante um curriculum que lhes é imposto, a reacção dos alunos é passiva, tendendo a aceitar como dogma a informação recebida. Esta, está muitas vezes associada a uma ideologia neo-positivista na qual se dá uma hierarquia entre disciplinas nobres, aquelas em que não se pode reprovar, como é o caso do português e da matemática, e outras meramente toleradas, como por exemplo a música ou a educação visual.

Os alunos estão deformados por um pragmatismo e por uma visão compartimentada do real, que lhes é apresentado em parcelas. Ora a área escola vem permitir ultrapassar esse “status quo”, quer no que respeita aos professores, quer no que respeita aos alunos, quer no que concerne ao ensino propriamente dito. Relativamente aos professores, põe-se termo ao isolacionismo didáctico pela instauração de práticas de “team-teaching”. Quanto aos alunos, dá-se uma tentativa de transferência de “skills”

fazendo com que as capacidades trabalhadas particularmente em cada disciplina, se rentabilizem ao serviço de todas. No que respeita ao ensino, a tónica é colocada na sua dimensão integrativa, o que contribui para a anulação dos compartimentos disciplinares.

2. Alguns pressupostos quanto ao modo de defender a filosofia

As características da filosofia levam-na a desempenhar um papel privilegiado na área escola. Mas antes de considerarmos tal papel urge precisar alguns pontos básicos sobre o objecto e método desta disciplina no secundário.

Um primeiro pressuposto atende à dimensão hermenêutica que confere à filosofia uma vocação primordial de interpretar o mundo, encontrando-lhe sentido. Deste modo, a expressão e a comunicação colocam-se como tarefas prioritárias da actividade filosófica.

Como segundo pressuposto assinalamos a acessibilidade, no sentido de que a filosofia, embora se pratique a vários níveis e com diferentes exigências, deverá ser um discurso para todos. É um posicionamento que recusa o hermetismo da linguagem filosófica, entendendo-o como desvio, ou mesmo como traição⁵.

Para além destes, consideramos ainda o pressuposto da concreticidade, o que implica a profunda ligação da filosofia com a vida, da qual parte e da qual se alimenta. As teorias que

⁵ É significativo a este respeito o testemunho de Isaiah Berlin. Este filósofo contemporâneo sustenta numa entrevista a Brian Magee que as teses dos grandes filósofos, embora por vezes se revistam de uma roupagem complexa, são compreensíveis ao homem comum no que respeita aos princípios essenciais defendidos. (Brian Magee, *Man of Ideas*, London, 1989, pp. 26-2).

abalaram o mundo têm sempre no seu horizonte o contributo de um ou mais filósofos que tomaram parte activa quer na sua divulgação quer na contestação de que são alvo⁶.

Finalmente, entendemos que a filosofia é por definição um espaço inter-disciplinar. Para o reconhecer, não é necessário um recurso à genealogia, que no-la apresenta como matriz de todas as ciências. Numa abordagem meramente estrutural e sincrónica, constatamos que a filosofia se enriquece no diálogo constante com outros saberes. Lembremos que o filósofo foi durante muito tempo um cientista e que, ainda hoje a filosofia estabelece relações privilegiadas com certas disciplinas científicas.

3. O contributo da filosofia para a concretização da Área Escola

Estabelecidos estes pressupostos, restam-nos dois pontos que nos parecem essenciais para que o trabalho da área escola ultrapasse o estatuto de ocupação, revestindo-se da dimensão ética inerente a todas as mudanças de atitude. Pontos esses que se concretizam na abordagem inter-disciplinar que o projecto área escola propõe. São eles:

1) a compreensão do carácter polissémico do real com a consequente possibilidade e desejabilidade das suas múltiplas leituras;

2) a formação de sínteses integradoras, que permitam uma verdadeira articulação de saberes.

No que respeita ao primeiro, verificamos que a inter disciplinaridade é uma violência porque nos leva a modificar uma

⁶ Veja I.M. Bochenski, *La Philosophie Contemporaine en Europe*, Paris, Payot, 1962, pp. 5 e segs.

visão "organizada" das coisas, pondo em causa um currículo centrado nas disciplinas e avançando com um conceito descontínuo de real, onde se torna sobretudo patente a complexidade dos objectos e a destruição da sua aparente homogeneidade.

É a filosofia que, aparecendo como pólo dinamizador do cruzamento disciplinar, remete para um real polissémico em que tal cruzamento se torna possível. Porque a inter-disciplinaridade não se assume como procura de unidade mas sim como valorização da diferença, da inevitabilidade da diferença, construída a partir da diversidade dos objectos. O real oferece-nos uma pluralidade semântica não hierarquizada. Para ele há várias chaves pois há vários modos de o representar, sendo a filosofia um contributo determinante para a detecção e integração de uma multiplicidade de abordagens.

Paralelamente a esta constatação que pode constituir a linha orientadora de muitos projectos da área escola, interessa também dar relevo à complementaridade e articulação dos diferentes saberes, ultrapassando certos preconceitos. Porque tal como é preconceituosa a tese da hegemonia das matemáticas perante outras ciências, também o é a crença na autonomia e na suficiência do saber científico.

São comuns entre os docentes, as queixas quanto à dificuldade dos alunos relativamente à articulação de saberes e ao estabelecimento de transferências. Verificamo-lo também no contexto da filosofia. Assim, quando na abordagem de certos temas programáticos se recorre à história, localizando determinados filósofos e teorias filosóficas, as respostas dos alunos revelam uma total insensibilidade ao tempo: Sócrates tanto é colocado na pré-história como na Idade Média, sem que daí advenha o menor problema.

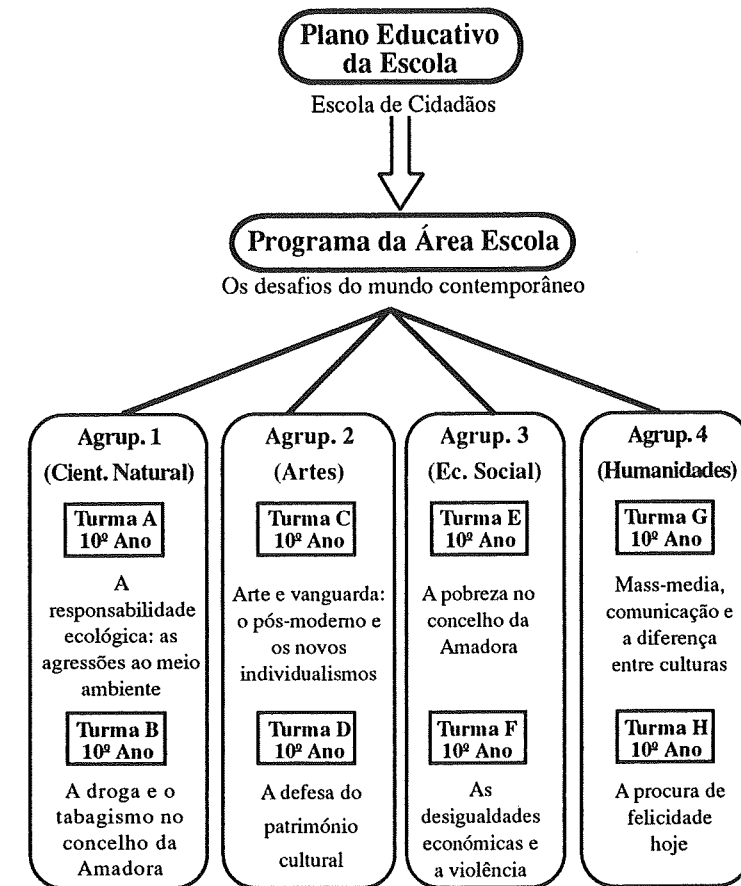
Também quando interrogamos os alunos sobre o objecto e método de ciências com que contactam diariamente desde o primeiro ciclo, deparamos com dificuldades inexplicáveis, continuando a evidenciar-se uma perspectiva de fraccionamento e não de relação.

Note-se que não consideramos que a filosofia transcenda as ciências. Antes a entendemos como um horizonte para o qual todas inevitavelmente remetem, quer quando se interrogam sobre o seu objecto e método, quer quando aprofundam a sua dimensão cultural, social e histórica, quer quando constatarem as suas implicações éticas e políticas.

As diferentes disciplinas surgem como primeiro campo de levantamento de problemas, que procuram resolver no âmbito do seu domínio próprio. Mas tal como não constituem “ghettos”, recorrendo inevitavelmente a outros saberes, também não são dogmáticas, procedendo a um auto-questionamento. O que imediatamente lhes confere um cariz epistemológico e as remete para o terreno da filosofia.

Para finalizar e como exemplo concretizador destas considerações, apresentamos esquematicamente o organograma relativo a uma experiência idealizada no domínio da área-escola, em que a filosofia se constituiu como ponto de partida e pólo orientador do processo. A escola em que a experiência foi planeada e onde actualmente decorre, debate-se com graves problemas de integração pois nela convivem diferentes minorias étnicas, sociais e culturais. Como resposta às dificuldades sentidas, professores e alunos propuseram-se reflectir em conjunto sobre o conceito de cidadania, assumindo-se a escola como formadora de cidadãos. Para tal, pensou-se uma acção centrada nos desafios do mundo contemporâneo. Tendo o programa de filosofia uma

SIMULAÇÃO DE CONCRETIZAÇÃO DA ÁREA ESCOLA O papel integrador da Filosofia



rubrica relativa aos problemas filosóficos do mundo contemporâneo⁷, logicamente os professores desta disciplina se assumiram como dinamizadores do projecto.

⁷ O programa actual do 10º ano de filosofia integra como ponto 4 a rubrica “Situações/Problemas do Mundo Contemporâneo”.

O projecto incluiu todas as turmas do 10º ano, que se agruparam em função dos seus interesses e das possibilidades de cruzamentos disciplinares (Vide esquema). E embora coubesse aos “filósofos” a fundamentação teórica do tratamento dos problemas, apelou-se sempre para o contributo das outras matérias, que se viram directamente implicadas no trabalho das temáticas⁸.

É uma experiência que só a médio e longo prazo dará plenos frutos. De imediato favoreceu a consciencialização de que o saber veiculado na escola é um instrumento de poder, do qual é possível tirar dividendos. É pelo contributo de cada disciplina que nos integramos no mundo; é a articulação de saberes que permite a construção de um mundo próprio. E se o ponto de partida foi a resolução de um problema, a meta desejável será a integração de soluções pontuais no texto do mundo; um mundo que progressivamente vamos construindo ao descobrir os diferentes elos que o constituem.

⁸ A acção em causa implicou um trabalho prévio de confronto de programas, verificando-se que muita da informação requerida para a realização do projecto se poderia buscar directamente às diferentes disciplinas. Assim, no Agrupamento 1 (Científico-Natural) intervieram na turma A os professores de Português, Filosofia, Ciências da Terra e da Vida, Ciências Físico-Químicas e Inglês; na turma B os de Português, Filosofia, Matemática, Inglês, Ciências da Terra e da Vida. No agrupamento 2, (Artes) na turma C, os professores de Português, Filosofia, Inglês, Desenho e Geometria Descritiva, História das Artes, Matemática e Técnicas de Expressão Plástica; na turma D, os professores de Português, Filosofia, Inglês, História das Artes, Matemática, Desenho e Geometria Descritiva. No grupo 3 (Economia Social), na turma E, os professores de Português, Filosofia, Geografia e Introdução à Economia; na turma F, os professores de Português, Filosofia, História e Economia. Finalmente no grupo 4 (Humanidades), na turma G, os professores de Português, Filosofia, Geografia, História e Francês; na turma H os professores de Português, Filosofia, História e Alemão.

O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO E A SUA VOCAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA ESCOLA

1. Não é minha intenção ao participar nesta mesa redonda retomar e debater as estafadas críticas à filosofia e ao seu ensino:

- a sua inutilidade;
- o seu carácter demasiado teórico e abstracto;
- a sua incapacidade para resolver os problemas da vida;
- o seu discurso vago e a sua falta de rigor;
- o seu carácter elitista que a marca desde a sua nascença;
- o seu hermetismo;
- o seu esgotamento ou a sua morte após ter cumprido a sua função;
- a ausência de espaço para o saber filosófico numa mentalidade tecnocientífica¹.

É um facto, como afirma F. Châtelet entrevistado por Emile Noel, que “*no plano institucional, a filosofia está a receber golpes de extrema dureza no que se refere ao seu ensino (...) Reduzem-se o número de horas consagradas ao ensino da filoso-*

¹ Este assunto foi debatido no primeiro encontro da Associação de Professores de Filosofia, *A filosofia face à cultura tecnológica* (1988), Lisboa, Rumo. Ver a comunicação de Luísa Ribeiro Ferreira “Filosofia e Currículo” pp. 17-23 e a nossa “O ensino da filosofia numa sociedade tecnocientífica e tecnocrata” pp. 58-70.

fia em nome da rentabilidade, dos imperativos da formação profissional, repetindo o velho estribilho: a filosofia é inútil, é tempo perdido; neste mundo da produção é preciso pensar doutra maneira. (...) Só que a filosofia (...) deve compreender que tem de ser do seu tempo. (...) A filosofia está hoje viva quando entra em relação com outras disciplinas, por exemplo com as ciências — não para as julgar, as administrar ou as vulgarizar, mas para delas extrair elementos de reflexão. O que é verdade também para a realidade política, a arte incluindo o pensamento literário, poético escrito ou falado, ou mesmo audiovisual, que me parece um importantíssimo lugar de expressão. A filosofia hoje, para ser do seu tempo, deve ligar-se às diversas realidades em que há invenção.

(...) Sem dúvida, é difícil sair-se duma tradição. Mas penso que temos hoje muitos exemplos de produções filosóficas extremamente diferentes. (...) Observo a preocupação com a argumentação filosófica no que ela tem de insubstituível e que me parece ser a questão filosófica por excelência da nossa época (...)" ².

É minha convicção que no Ensino Secundário o professor não pode realizar as tarefas que este filósofo atribui à filosofia para que esta seja do seu tempo. Não é na Escola Secundária que se produz filosofia. Nem o aluno nem o professor, **enquanto professor**, filosofam. O **filosofar** não pode ser um objectivo da filosofia na Escola Secundária. A preparação dos alunos de uma **Escola de massas** só em casos excepcionais permite que essas

² François Châtelet (1993) *Uma história da razão*, Lisboa, Ed. Presença, pp. 157-158.

ligações se estabeleçam. Filosofar, produzir filosofia ser professor **de e Escola de massas** não são termos facilmente compatíveis.

O **problema** ou a **crise** do ensino da filosofia não pode desvincular-se do problema, da crise da Escola, como tentarei explicitar. A Escola é uma instituição e um produto típico da modernidade. Uma parte dos seus professores, a maioria creio, tem uma mentalidade cujas raízes mergulham no iluminismo e nas diferentes metamorfoses do projecto da modernidade. Os **alunos**, esses, **são pós-modernos**. Permitam-me utilizar uma linguagem muito em voga e fora do seu contexto e significado habituais. A meu ver radicam aí **muitas das dificuldades que o ensino da filosofia nas nossas escolas secundárias levanta**. Para eles a realização do homem está mais no **fruir** do que no **saber**.

A minha argumentação partirá dos alunos que frequentam actualmente o Ensino Secundário, do tipo de Escola que temos e escora-se na passagem da forma de pensar da escrita, do livro para a forma de “pensar pela vista, pela imagem”. Não estará a Escola e, sobretudo a Filosofia a exigir do aluno um tipo de pensamento que ele não possui, que não é capaz de utilizar porque não domina? Teremos mesmo de exigir uma só modalidade de pensamento? Poderá a Filosofia e a sua forma de pensar realizar-se e traduzir-se através de um «pensamento pela vista»?

Tão pouco me proponho discutir a eterna questão da **justificação do ensino da filosofia** no secundário. Os lugares comuns do «contributo para a formação global do indivíduo», a «formação do espírito crítico», o apetrechamento do aluno com uma «bagagem mental, conceptual e cultural indispensáveis», «a passagem ao estágio do pensamento formal», etc. estão fora do meu horizonte neste momento. Cremos que todas as disciplinas podem reclamar para si a consecução de tais objectivos.

Ater-me-ei tão só ao espaço da **interdisciplinaridade** da filosofia e o **desafio** que ao Área Escola traz a todos os professores. À primeira vista o professor de filosofia tem agora oportunidade de realizar o que de há muito vem reclamando. Se o seu espaço é, de facto, o da interdisciplinaridade, estaria agora como peixe na água — como soe dizer-se. Será, de facto, assim? Adianto a minha resposta: **efectivamente tudo indica que não é isso que se está a passar.**

O meu propósito é mais simples e menos ambicioso. Limitar-me-ei a dar conta de algumas dificuldades com que quotidianamente me confronto no trabalho de tentar ensinar filosofia numa escola secundária de Abrantes. O que exporei tem, portanto, o valor de um testemunho e, ao mesmo tempo, das reflexões que as vivências ocasionam. Cada vez me convenço mais que nestas questões da filosofia, como nas de educação em geral, o mais fácil é a **produção teórica ou a do dever ser. O difícil é, cada vez mais ensinar, dar aulas, educar.** Esta convicção nasce do facto de que os alunos procuram todos os pretextos para não ter aulas (estão mesmo muito interessados pelas lutas e greves dos professores...) e, por outro lado, a alguns professores tudo lhes serve de pretexto para não dar aulas. Há estratégias para atingir tal objectivo deveras engenhosas. Seja-me permitida uma pergunta: em muitos casos a Área Escola não estará transformada em **turismo escolar**?

Tem-se um pouco a sensação que o ideal de muitos professores, mesmo permanecendo na escola, é deixar de dar aulas... Até no estatuto da carreira docente tudo é mais valorizado que o trabalho dentro da sala de aulas.

2. A auscultação dos alunos diz-me que para a **esmagadora maioria** a filosofia no ensino secundário é:

- enfadonha
- difícil
- um frete
- uma imposição do sistema
- na melhor das hipóteses é-lhes indiferente

Quanto ao carácter **difícil** da filosofia têm todo o meu apoio e de muitos autores consagrados. Veja-se o testemunho do matemático filósofo René Thom: *“a verdadeira filosofia é muito difícil. Se se tentar entrar no sistema kantiano e se se tentar compreender Heidegger, estou convencido de que não é mais fácil que fazer as matemáticas superiores. Mas tem-se essa ilusão de que é mais fácil falar de Heidegger do que falar do prolongamento analítico ou da transformação de Fourier. Não é verdade: chega-se mesmo mais facilmente a dominar um assunto de matemática relativamente preciso e concreto que uma doutrina filosófica”*³. Este testemunho ajuda-me a compreender o **desencanto** dos que consideramos bons alunos: o domínio que conseguem das outras disciplinas e as consequentes boas classificações obtidas não têm paralelo na filosofia. A sua grande inquietação é **como fazer, como estudar filosofia** para que os resultados sejam idênticos. Confesso que ainda não encontrei uma **resposta satisfatória. Sinto-me impotente para lhes dizer o que devem e como devem fazer.** Todas as respos-

3 René Thom (1991) *Prédire n'est pas expliquer*, Paris, Flammarion, p. 59.

tas me parecem vagas e de duvidosa eficácia. Estou convencido que o estudo da filosofia **exige requisitos mínimos** que a escola que temos não dá e a maioria dos alunos não têm. A situação tenderá a agravar-se à medida que a actual Reforma Educativa avançar. Por via administrativa e burocrática o “milagre” do **sucesso escolar** deu-se e está a dar-se. O **desastre** é que o **insucesso educativo** se mantém e agrava.

Normalmente somos tentados a encontrar os **culpados** para esta situação. Pessoalmente, creio que as análises que se quedam pela distribuição das culpas, testemunham um tipo de explicação antropomórfica para os factos e são pouco profundas e fundamentadas.

Explicar o que se passa culpabilizando a actuação dos professores, a extensão e conteúdo dos programas, os alunos pelo seu desinteresse e pela sua impreparação ou o sistema de ensino, sendo embora verdade, talvez seja confundir **as consequências com as causas**. **Os nossos alunos e o tipo de professores que somos, são já produto da Escola.**

Por outro lado, as dificuldades que referimos não são exclusivas da filosofia. São genericamente de toda a Escola. Nós professores de filosofia é que, por vezes, nos esquecemos que estes problemas são partilhados por muitos outros colegas de outras disciplinas. Mesmo na questão de **justificar a permanência nos currículos**.

É obvio que a **situação da filosofia é deveras complexa e difícil para quem não desistiu de a ensinar**. *“A actual situação da filosofia na escola não é saudável. Peça-se à filosofia este suplemento de capacidade para compreender o fenómeno da sua crise escolar e sobretudo para se reabilitar.*

Não se exorbitará se se disser que a crise da filosofia na escola deve-se mais a esta do que aquela⁴, na medida em que a filosofia se deixou transformar em coisa pública, em movimento de repetição, em política, exactamente o que a escola vai sendo. A filosofia ficou assim reduzida a um saber apenas para ensinar e aprender, transmitindo o mundo de outrem, em vez de construir o seu. Foi a vitória da escola sobre a filosofia, não tendo esta sido capaz de transformar aquela, como lhe competia.”⁵

Estas palavras do Prof. Cerqueira Gonçalves merecem o meu acordo nos seguintes pontos:

(a) Houve uma vitória da Escola sobre a filosofia. Esta ficou reduzida a uma simples disciplina, o mesmo é dizer, a um saber disciplinado, uma repetição, uma transmissão de um saber já feito. A filosofia na escola não se lhe pede nem se lhe exige outra coisa.

Ou será que a filosofia quis e quer que a Escola lhe permita o que ela enquanto Escola lhe não pode permitir. Ou será que é necessário exigir hoje à Escola muitas coisas, apesar da Escola que temos não as poder dar? Como demonstrou P. Ricoeur, só o posicionamento num pólo utópico nos permitirá a crítica.

4 A situação será ainda mais grave se se tiver em conta que é a educação que está em crise e que a escolaridade básica universal e obrigatória exige repensar a Escola. À Escola são hoje atribuídas funções antes impensáveis. O nascimento da Área Escola aparece assim prenhe de ambiguidade: propõe como novo perspectivas e actividades que a Escola sempre realizou e valorizou e, por outro lado, alterações que os alunos e a sociedade exigem das Escolas Secundárias das Escolas do Ensino Básico e a actual indefinição e hibridez só aumenta as dificuldades.

5 J. Cerqueira Gonçalves (1988) “Filosofia e Instituição do Saber” in *A Filosofia face à cultura Tecnológica*, Lisboa, Rumo, p. 27.

(b) Ao acantonar-se na Escola o seu destino está inextricavelmente ligado ao desta. Por isso, como professor de filosofia do Ensino Secundário, sinto e vivo mais a crise da escola do **que a da filosofia**. Não nego que não exista uma crise na filosofia ou mesmo a morte de determinadas formas e estilos de filosofia. Mas só muito indirectamente se repercutem no ensino da filosofia do secundário. O inimigo do ensino da filosofia, bem como da própria filosofia, está mais no seu excesso do que da sua penúria.

Seja-me também permitido considerar o desejo de um outro estatuto para a filosofia na escola actual um puro **desejo piedoso e um saudosismo**. Tal como os saberes também a Escola é **uma construção social**⁶ e, por isso, não dependem de desejos ou lutas mais ou menos voluntárias.

Repito: a **questão de fundo**, é em meu entender:

- o tipo de escola que temos;
- a crise desta escola; a ausência de alternativa à actual escola;
- o desencontro entre a instituição escolar e seus professores e os alunos ao nível das mentalidades;

Antes de passar a um outro aspecto permitam-me umas breves palavras sobre a Escola que temos. *"Há actualmente nos estabelecimentos de ensino jovens que não estão cá a fazer nada. Estão cá porque é obrigatório, exactamente como no quartel. Tal como os recrutas, procuram iludir os meios da insti-*

6 Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1973) *A Construção social da realidade*, Ed. Vozes, Petrópolis; Anne Van Haeht (1922) *L'École a l'épreuve de la sociologie*, De Boeck, Bruxelles, pp. 111-127.

*tuição, pelo que parecem estranhos ao fim desta, que é o de instruir. Parece antes querer gozar o que está disponível. O "pedagogismo" concede-lhes isso. Ele contribui para o fracasso da escola. Nessas condições, tornar a escola obrigatória até aos 20 anos arruinaria a instrução pública"*⁷.

As palavras de J. F. Lyotard a respeito do que se passa em França parecem deslocadas em relação ao nosso sistema de ensino, principalmente quando os documentos ministeriais assumem claramente o carácter selectivo da Escola Secundária. Torna-se, todavia, desnecessário recordar que a realidade social da educação não é a dos despachos e decretos. Convém contudo não esquecer que no projecto do actual governo constava o alargamento da escolaridade obrigatória para os 11 anos. É uma evidência inquestionável que uma parte significativa dos nossos alunos das escolas secundárias se comportam relativamente à instituição tal como o recruta: só não a «fintam» se não puderem. Não resisto a contar-vos o que se passa em Abrantes com os inúmeros militares de Santa Margarida que se matriculam no ensino nocturno. A maioria não chega a aparecer nas aulas. Mas só o facto de se matricular garante-lhes à partida transporte para a cidade e autorização para sair todas as noites.

Quanto ao **pedagogismo** já escalpelizado por Lucien Morin — *os Charlatões da nova pedagogia*⁸ — e O. Reboul — *O que é aprender*⁹ — entre outros, merece alguma atenção. O pro-

7 J. F. Lyotard in Anita Kechikian (1993) *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri, p. 51.

8 Lucien Morin (1983) *Os Charlatões da nova pedagogia*, Lisboa, P. Europa América.

9 Olivier Reboul (1982) *O Que é Aprender?*, Coimbra, Livraria Almedina.

fessor de Filosofia é tradicionalmente avesso e relaciona-se muito mal com as modas pedagógicas que em vagas sucessivas vão inundando as escolas. Há boas razões para tal reacção perante os “credos pedagógicos” ingenuamente aceites e convictamente defendidos pelos recém convertidos por quem se orgulha por ter sido caldeado e defensor do «espírito crítico». Mas isso não anula outra realidade, mais comum do que se pensa. O **pedagogismo filosófico aceita que todas as opiniões são boas e que é saudável que as pessoas as expressem**. É um erro. A filosofia escorrega e cai na **opinionite**. As opiniões cuja expressão se solicita e acaricia insistentemente não passam, a maior parte das vezes, de preconceitos. Esquecemos frequentemente a lição que o **diálogo filosófico** nos legou. O diálogo filosófico **não é troca de opiniões**, mas um exercício bastante exigente, rigoroso e constrangedor. Também na Escola e na sala de aulas **educar é co-agir**.

Neste pormenor, a crise da filosofia e a **questão da verdade** tem reflexos imediatos e complexos no nosso ensino. A sua atitude é **ambivalente**: proclama um relativismo total ao nível do sentir e do emocional, mas exige racionalmente uma verdade objectiva, quando não absoluta.

3. A explosão escolar¹⁰ a que as doutrinas igualitárias conduziram e a utilização da Escola como instrumento privilegiado para a realização desses ideais emancipatórios e políticos geraram uma **crise generalizada na educação**¹¹. O seu aparecimento

10 Jorge Carvalho Arroiteia (1991) *Análise social da educação*, cap.I, Lisboa, Ed. Roble.

11 A obra mais conhecida e clássica sobre o assunto é de Philippe H. Combs () *A Crise mundial da educação*, São Paulo, Ed. Perspectiva.

começou pelas universidades, passou ao secundário e há já estudiosos que referem manifestações no básico. Diversificada nas suas formas tem como denominador comum a contestação **do que se aprende na escola, da utilidade do saber escolar, a recusa do trabalho escolar**.

Embora a sintomatologia e indicação das suas causas bem como a sua interpretação não permita grandes consensos entre os teóricos da educação¹² é inegável que a escola não conseguiu transformar-se numa **escola de massas** e limitou-se a **massificar o ensino**, como demonstrou entre nós o Prof. Eurico Lemos Pires¹³. Não resistimos a transcrever a sua conclusão:

*“A passagem de uma educação escolar selectiva e elitista para uma educação de massas não foi acompanhada da correspondente mudança quantitativa. Por isso, ao invés, se produziu não uma educação de massas mas uma massificação do ensino selectivo e elitista. Produziu-se portanto uma perversão dos objectivos democráticos que orientam a educação de massas. Esta perversão exprime-se em vários fenómenos que acompanharam a massificação desenvolvida: (i) o desenvolvimento da burocracia na escola e no sistema como antagónica da pedagogia; (ii) a existência de um insucesso escolar, incompatível com o propósito da educação de massas e para além de uma dimensão mínima porventura aceitável; (iii) a degradação da qualidade elitista anterior e o não desenvolvimento de uma qualidade em coerência com a educação de massas”*¹⁴.

É nesta escola resultante de uma **perversão**, cuja qualidade não pára de baixar, reflexo das múltiplas contradições soci-

12 A. Sousa Fernandes (1991) in *A Construção social da educação escolar*, Porto, Ed. Asa, pp. 48-60.

13 Eurico Lemos Pires (1988) *A massificação escolar*, Revista Portuguesa de Educação, Vol.1 nº 1, pp. 27-42.

14 *Op. Cit.*, p. 42.

ais e em crise que nos cabe ensinar filosofia. É possível que os nossos ouvidos só ouçam os rumores do mal-estar da filosofia, mas a crise é mais extensa e **ataca a escola nos seus alicerces**. Pouco importa que esta crise se interpretada como passageira e o termo **modernização ou informatização** sejam as palavras mágicas para a sua superação. Como diz Robert Misrahi “*reduzem-se a dois tipos (as nossas escolas): a informática ou o catecismo*”¹⁵. Tão pouco altera significativamente a nossa prática docente perfilhar ou preferir a interpretação desta crise como uma **crise civilizacional**.

Contudo o ensino da filosofia no Ensino Secundário não pode desligar-se destas problemáticas. Direi mesmo mais: é **urgente que a filosofia reflecta sobre os problemas da educação**. Se o projecto de uma razão iluminista faliu ou se esgotou e obrigou a razão mais uma vez a metamorfosear-se, também uma certa concepção da razão pedagógica está a chegar ao fim. A história da razão pedagógica é a de um vertiginoso caminhar de ilusão em ilusão¹⁶. A esperança de um poder iluminador e emancipatório das Luzes, à proclamada maioria do homem através

15 Robert Misrahi in Anita Kechikian (1993) *Os Filósofos e a educação*, Lisboa, Ed. Colibri, p. 16.

16 “Toda a investigação em educação, de Comenius à Pedagogia por Objectivos, está impregnada da ilusão de encontrar o bom método racional, da certeza de que a modernidade é a aplicação ao conjunto da Natureza (e também à Natureza humana) de processos racionais de controlo. (...) Ora, o que melhor define esta imensa esperança é a decepção permanente. A razão racionalizadora em Pedagogia anda sempre aos tropeções. De Helvétius a Compayré, de Spencer a Skinner, mas também de Rousseau a Ferrière, é a eterna lamentação contra o mundo que recusa os benefícios da razão pedagógica, preferindo atolar-se no erro, no quimérico, no absurdo”. Charbonnel, citado por A. Nóvoa (1991) *Ciências d educação e mudança*, Porto Ed. Afrontamento, p. 27.

do saber sucede uma pragmática e acrítica adaptação à sociedade de consumo que faz desabafar P. Ricoeur “*apesar de tudo gostava mais das pessoas de 68*”¹⁷ ou J. F. Lyotard a falar de “*uma espécie de tempo morto no desejo de saber*”¹⁸ impeditivo de qualquer acção educativa autêntica. Articulando a crise da educação à dissolução do sagrado e ao enfraquecimento dos valores fundamentais da cultura ocidental, R. Polin considera que “*a instituição escolar é actualmente vítima de um frenesim de pedagogos que se lançaram em teorias completamente loucas, por vezes com as melhores intenções deste mundo, mas cujos resultados se revelaram catastróficos: o prof. camarada, a escola lar de vida, a criança que decide o que deve aprender, as matemáticas novas, o primado do falado sobre o escrito. Resultado: 20% das crianças do 6º ano não sabem ler*”¹⁹. A filósofa Hannah Arendt sintetizava a sua análise à **crise da educação**²⁰ na pergunta: porque não sabe ler o Joãozinho?

4. Antes de passar à Área Escola, algumas considerações sobre a mentalidade audiovisual dos alunos do ensino secundário. Esta mentalidade e cultura de massas que lhe está associada “*está comprometida na história em movimento, o seu ritmo é o da actualidade, o seu modo de participação é lúdico-estético, o seu modo de consumo é profano, a sua relação com o mundo*

17 Anita Kechikian (1993) *Os Filósofos e a educação*, Lisboa, Ed. Colibri, p. 75.

18 Op. Cit., p. 53.

19 Op. Cit., p. 23.

20 Hannah Arendt (1972) *Entre o passado e o futuro*, S. Paulo, Ed. Perspectivas, pp. 221-247.

realista”²¹. As vagas de informação seguem-se umas às outras em catadupa e os jovens produto desta mentalidade têm *novas atitudes de espírito, novas estruturas mentais e novos modos de comunicação*²². “É uma cultura onde o desejo, até mesmo o coração, é mais importante que as ideias. Aqui sonhar é essencial.

É uma cultura onde a acção, o comportamento são mais importantes do que as palavras. Aqui estar junto e fazer são mais importantes do que discutir”²³. É uma cultura preocupada com o meio circundante. É uma cultura da *inspiração*, mais habitada pelo sentir, pela escuta do misterioso e de vozes íntimas do que pela objectividade dos conhecimentos ou a claridade das ideias. É contra esta sopa mediática que reage veementemente Finkelkraut na sua obra *a Derrota do pensamento*. Nesta mentalidade audiovisual a grande dama da filosofia — a Razão — saiu de moda e foi empurrada para a berma da estrada. “Vivemos na hora dos feelings — afirma — já não há nem verdade nem mentira, nem estereótipo nem invenção, nem beleza nem fealdade, mas uma paleta infinita de prazeres, diferentes e iguais. A democracia que implicava o acesso de todos à cultura define-se agora pelo direito de cada um à cultura da sua escolha (ou a chamar cultura ao seu impulso do momento)”²⁴.

A filosofia traz do berço a marca do diálogo, da discussão, da oralidade. Cedo fica presa ao livro, à leitura. A aula de filoso-

21 Edgar Morin (1975) *L'Esprit du temps*, Paris, p. 198.

22 A. Vallet (1977) *El Lenguaje total*, Zaragoza, Ed. L. Vives, pp. 60-61.

23 Pierre Babin (1993) *Linguagem e cultura dos media*, Lisboa, Bertrand, p. 57.

24 Alain Finkelkraut (1988) *A Derrota do pensamento*, Lisboa, P. Dom Quixote, p. 125.

fia ainda hoje é fundamentalmente livro, leitura e discurso oral. O tipo de pensamento e a lógica da escrita e do livro têm características muito diversas da do «pensamento através da vista». Enquanto a escrita utiliza palavras carregadas de sentido, a imagem é testemunha de um olhar; enquanto as palavras se sucedem, se encadeiam e se corrigem umas às outras, as imagens sucedem-se e excluem-se umas às outras; enquanto a escrita desperta ressonâncias afectivas e culturais, as imagens sucedem-se por identificações; enquanto a leitura exige tempo, duração, a imagem é instantânea²⁵. A cultura do mosaico ou dos *flashes* caracteriza-se pela disparidade, pela heterogeneidade, pelo fragmentário, pela associação casual, apela constantemente às motivações inconscientes do indivíduo. A Escola e de modo especial a Filosofia exigem um tipo de trabalho pouco consentâneo com esta mentalidade. **Cada vez venho sentindo mais dificuldade em criar nas aulas um clima propício ao trabalho de aprendizagem da filosofia; cada vez a capacidade de prestar atenção a uma curta explicação ou à leitura cuidada e atenta de um texto escasseiam mais no aluno do secundário.**

5. A Área Escola parece mais consentânea com a mentalidade dos alunos. Convém, no entanto assinalar desde logo, que me parece de todo descabido o estatuto igual desta área no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Deveriam servir objectivos diferentes. Como está levanta desde logo a questão da avaliação. A Área Escola é consentânea com o modelo de avaliação proposto? Os actuais alunos estão muito preocupados com a eficácia e com a utilidade. Se não serve para nada para quê trabalhar?

25 G. Groussy (1990) *La Communication audiovisuelle*, Paris, Les Éditions de L'Organisation, p. 36.

O próprio percurso da Área Escola até chegar ao modelo actual é por si só significativo. Conseguiu vencer o movimento da Escola Cultural, teve horas atribuídas fora das aulas normais como espaço de interdisciplinaridade e acabou remetida às paredes das salas de aulas com estreita vinculação aos programas. Quando se articula com as actividades de complemento curricular ou sai para fora da sala de aulas, corre o risco de se transformar em (quase só) turismo escolar ...

O caricato começa logo com a sua coincidência com o **lançamento dos novos programa**, que não previam que a Área Escola lhes viesse “roubar” alguns tempos lectivos. Por outro lado, a coincidência temporal da implementação dos novos programa, e da Área Escola veio sobrecarregar os professores. O ministério não se preocupou minimamente com a preparação dos professores quer em relação aos programas quer em relação à Área Escola. Como a preparação de um programa novo é sempre muito trabalhosa, suspeito que a situação da Área Escola é caótica na generalidade das Escolas. A situação dos outros grupos só é diferente porque já terão colhido alguns ensinamentos do ano anterior.

Mas estes não são os únicos **equivocos** da Área Escola. Dois dos seus pressupostos não se verificam na escola portuguesa, pelo menos ao nível do secundário: as equipas de ensino e o trabalho projecto. No modelo anglo-saxónico as equipas de ensino têm uma grande autonomia e podem, em certa medida, fazer projectos e optar por conteúdos diversificados, mantendo embora os mesmos objectivos gerais. Por isso os mentores desta reforma falam tanto em currículos locais. No caso do Ensino Secundário tudo isto é um contrasenso: a Reforma parte dos programas e as avaliações obrigam a tudo centrar nos programas.

Até a progressão na carreira obriga ao cumprimento dos programas...

Reservei a questão da **interdisciplinaridade** para o fim. Nas reuniões em que participei para a elaboração dos projectos de turma para a Área Escola só vi disciplinaridade. **Não consegui descobrir o inter.** Cada professor partia do seu programa queixando-se de falta de tema e só a golpes de habilidosas marteladas se conseguia encontrar algo de comum. A filosofia que sempre foi reclamando a **interdisciplinaridade** como um dos seus objectivos viu-se agora confrontada com situações de facto. Pelo menos no que se refere à minha escola, e a outras que conheço, não se saiu muito bem da refrega. **Ou será que a interdisciplinaridade pressupõe uma articulação vertical dos programas que não existe?** Tome-se a título de exemplo o que se passa com os *Métodos Quantitativos* e com uma parte do programa de Introdução à Filosofia.

Termino com uma imagem tirada do teatro. Imaginemos uma cena de uma qualquer peça a que, de um momento para o outro, fosse alterado o cenário. O papel atribuído aos autores também mudou, mas eles não deram por isso e continuam com os mesmos gestos e as mesmas falas. Estão a ver a cena?

Assim está a nossa Reforma com a sua Área Escola. O que mudou foi o cenário, digo a legislação; o palco, os actores, isto é, as escolas, os professores e sua mentalidade e os alunos esses não mudaram.

Obrigado por me terem escutado. Aguardo a vossa crítica e discussão.

José Luis Prieto Santos*

**EL PAPEL DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y SU VOCACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL ÁREA ESCOLAR**

En primer lugar me gustaría agradecer la invitación a este encuentro, así como pedir disculpas por el desconocimiento de la lengua portuguesa, aunque espero, en todo caso, que este hecho no dificulte la comprensión.

En esta breve exposición introductoria al debate, me gustaría resaltar tres caracteres que de un modo inmanente forman y conforman los diversos sentidos sobre los que ir desplegando la posibilidad de la "Filosofía" en el marco de la educación secundaria.

Estos tres caracteres fundamentales son los siguientes:

1. Carácter hermenéutico de la Filosofía.
2. Carácter fundamentador del saber filosófico.
3. Carácter crítico del pensamiento filosófico.

Para ilustrar los tres caracteres antes mencionados, he decidido hacerlo a través de una serie de textos filosóficos, que desde el pasado nos ayuden a ver con más claridad nuestro presente.

Dada la premura de tiempo, trataré de ser lo más claro y breve posible.

Para exponer el carácter hermenéutico de la Filosofía, me he servido de un texto esclarecedor a este respecto como es la obra de Deleuze y Guattari, "¿Qué es la Filosofía?".

Diremos entonces, que estos autores entienden la Filosofía como "el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos", o

* Profesor de Filosofía del Instituto "Juana I de Castilha". Tordesillas. Valladolid.

expresado con mayor rigor, la Filosofía “es la disciplina que consiste en *crear* conceptos. En crea conceptos siempre nuevos”¹. Este carácter eminentemente heurístico y exclusivo de la Filosofía, permite establecer el marco diferenciador con respecto a otros elementos con los que se suele identificar el saber filosófico y que sin embargo sólo conducen a la confusión acerca del mismo. De este modo podemos presentar a la Filosofía como diferente de la contemplación, de la reflexión y de la mera comunicación.

Así pues, la Filosofía, no “es contemplación, pues las contemplaciones son las propias cosas en tanto que consideradas en la creación de sus propios conceptos”.

Tampoco es equivalente a la reflexión, pues nadie “necesita filosofía alguna para reflexionar sobre cualquier cosa”.

Y en cualquier caso, la Filosofía se aleja de la mera comunicación, en tanto que ésta última, “sólo versa sobre opiniones, para crear ‘consenso’ y no concepto”².

Establecidas estas diferencias, es necesario el presentar la filosofía, en el marco de los estudios de bachillerato como un proceso genuino de creación de conceptos, al margen de las modas, imposiciones y de las etiquetas que las tendencias modernas o “postmodernas”, mas preocupadas del marketing que del verdadero rigor filosófico, pretenden imponer.

Por lo tanto, el asunto propio de la filosofía será manifestar “el punto singular en el que el concepto y la creación se relacionan el uno con la otra”³.

1 Deleuze, G. y Guattari, F. *¿Qué es la Filosofía?* Anagrama, Barcelona. 1993. pp. 8 y 11.

2 Ibid. p.12.

3 Ibid. p.17.

De este modo una pedagogía del concepto, como el objeto propio de la filosofía nos ha de llevar, al análisis de las condiciones de creación como factores de momentos que permanecen singulares. Pensamos, por lo tanto, en una exposición de la Filosofía, en las enseñanzas medias, en la que ha de primar, por utilizar términos lingüísticos, el carácter sincrónico sobre el diacrónico, es decir, en la que la problemática histórica se subordine a la creativo conceptual. Sólo de este modo, podremos presentar una Filosofía viva, palpitante, en conexión con los problemas, aspiraciones e interrogantes propios de los jóvenes a los que va destinada la asignatura de Filosofía; proporcionándoles de este modo algo que de suyo les es ausente, el vehículo creativo-conceptual necesario para otorgar expresión autónoma e independiente a sus problemas.

A este primer carácter de la Filosofía que hemos denominado hermenéutico o heurístico, hay que unir el elemento fundamentador propio del pensamiento filosófico.

¿Qué se pretende expresar con dicho elemento constituyente del saber filosófico?

Corrientemente, se propone el estudio de la filosofía como saber “auxiliar” de otros saberes o bien como saber interdisciplinar. Sin embargo, la Filosofía representa, en sí misma, una disciplina completa, en la que evidenciamos su carácter fundamentador, carácter que la diferencia de cualquier otro modo de saber.

El hecho, por ejemplo, de que la Filosofía sea difícilmente reductible a las áreas literarias no quiere decir que deba integrarse en las disciplinas científicas. El origen y la auténtica vocación de la Filosofía hacen imposible su encasillamiento en una rama del saber, científico o literario. Si históricamente la Filosofía ha

desempeñado un papel de intersección entre literatura y ciencia, lógicamente constituye algo más; la Filosofía es fuente, fundamento y lugar de emergencia de ellas.

Las diferencias entre la Filosofía, las ciencias y las artes, se ponen de manifiesto si atendemos al carácter hermenéutico propio del saber filosófico que mencionábamos al principio.

De este modo tenemos, que las ciencias no se rigen por conceptos, sino que lo hacen por funciones, en un plano de referencia determinado y con observadores parciales; mientras que la literatura y el arte, se rigen por perceptos y afectos, en un plano de composición de figuras estéticas.

A pesar de las diferencias, la Filosofía, la ciencia y el Arte, como expresa Deleuze, son tres formas o maneras que tiene el cerebro de coincidir con el caos y afrontarlo; siendo la Filosofía, fundamento y búsqueda de sentido con respecto a las otras dos.

Pero este hecho, no sirve para engrandecer a la Filosofía, ni la otorga un lugar predominante entre los saberes, es más, su papel parece diluirse en la cada vez más marcada división y especialización de los saberes, a la que tienden los modernos bachilleratos.

Esta tendencia a la desaparición de la Filosofía, o quizás la ausencia interesada en los programas de estudios más actuales, hacen recobrar, sin embargo, a la Filosofía, un papel ciertamente original y por lo mismo, innovador y necesario.

Como ya señalaba Aristóteles en la *Metafísica*⁴, la Filosofía surge de la admiración con el propósito de superar la ignorancia así reconocida; y lo hace cuando el resto de saberes que surgen de la necesidad han cumplido su papel. Así la gratuidad de

4 Vid. Aristóteles. *Metafísica*. 982b. 11-32.

la Filosofía que sólo aspira al saber, la convierte en el saber más libre (mas propio de la naturaleza divina que de la humana, sujeta a tantas limitaciones).

La Filosofía nace, según Aristóteles, libre frente a los otros saberes y libre para sí misma. Libertad que resulta constantemente amenazada, y que Kant, en aquel texto de 1798, que lleva por título: "El conflicto de las facultades", pretende reivindicar, aunque de un modo un tanto ingenuo e irónico, a la vez. Propone Kant en este texto para el estudio de la Filosofía, la más modesta de las tareas: "...pues justamente esta modestia de la Facultad de Filosofía, que sólo quiere ser libre, que se la deje en libertad (bloß frei zu sein, aber auch frei zu lassen) para encontrar la verdad en provecho de todas las ciencias y para ponerla a la libre disposición de las Facultades Superiores, esta modestia debe hacerla recomendable al Gobierno mismo como indispensable, y ponerla al abrigo de toda sospecha"⁵.

Excesivo optimismo kantiano al expresar el deseo de que todo Gobierno deba interrumpir su propio poder, como diría Montesquieu, ante esta libertad e incluso garantizarla.

Lejos de que se cumpla el desideratum kantiano; la realidad es muy otra, y esto nos conduce directamente y sin más pausa, al tercero de los caracteres enunciados: El carácter crítico del pensamiento filosófico.

No se trata de esperar cualquier protección por parte del Gobierno/Estado, por el contrario, la Filosofía ha de poner, más bien, de manifiesto la "represión" y recelo que todo el anhelo filosófico de libertad, de encontrar su fundamento original, inspira a los Gobiernos.

5 Kant, I. El conflicto de las facultades, citado en: Derrida, J. *La Filosofía como institución*. Granica Barcelona. 1984. p. 49.

En principio, la filosofía habrá de ser crítica consigo misma y habrá de despertar y alentar ese espíritu crítico, que parte de un fundamento serio y riguroso, entre aquellos a los que se dirige dentro del sistema educativo.

Pero, por supuesto, la Filosofía, la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria ha de ser crítica con el propio sistema.

Me gustaría ilustrar este aspecto crítico, con un texto de Nietzsche; se trata de una serie de conferencias que impartió Nietzsche en Basilea a comienzos de 1872⁶.

En concreto, el diagnóstico nietzscheano esbozado en la primera de las conferencias, resulta hoy, más de cien años después, extraordinariamente actual.

Nietzsche critica el modelo educativo alemán, destinado a formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional.

Así, la difusión de la cultura a través del ámbito educativo, supone una extrapolación de los contenidos más duros de la economía política.

Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible se transforman en producción y necesidades en la mayor cantidad posible.

El objeto último de la educación será entonces la utilidad o “más concretamente”, afirma Nietzsche, “la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible”.

La finalidad del modelo educativo que Nietzsche critica está puesta en el enriquecimiento del modo más fácil posible; en la capacitación para “dominar todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos”.

⁶ Nietzsche, F. Kritische Studienausgabe, Bd.1 Walter de Gruyter, Berlin. 1980. pp. 651-671.

Lo que se requiere, los valores que el Estado propugna han de lograr, en palabras de Nietzsche “una cultura *rápida*, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen muchísimo dinero”.

Esta tarea tiene su correlato en la excesiva especialización y en la división del trabajo en las ciencias, división que genera una pérdida gradual de sentido y ofrece un marco cultural global, que Nietzsche denomina como “cultura periodística”, que supone, a su vez, una extensión y una reducción de la cultura, al mismo tiempo.

Este análisis breve que he querido exponer aquí, por su lamentable actualidad, es el enemigo irreconciliable de un estudio de la Filosofía crítico, que ahonde en la personalidad e individualidad de cada hombre, que ponga sus fines más allá del dinero y de la ganancia; que requiera de tiempo, de mucho tiempo; demasiado tiempo quizás, para los tiempos que corren.

Me gustaría terminar esta breve introducción con un texto de Heidegger, perteneciente a su obra: “¿Qué significa pensar?”.

El texto es el siguiente:

“...enseñar es aún más difícil que aprender. (...) ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que ‘el aprender’. Por esto también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por ‘aprender’ se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que

los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabiondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura el que hoy en día, cuando todas las cosas se valoran solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, desde el punto de vista comercial, ya nadie quiera ser maestro"⁷.

7 Heidegger, M. *¿Qué significa pensar?* Ed. Nova. Buenos Aires. pp. 20-21.