



Desidério Murcho

A natureza da
FILOSOFIA
e o seu ensino



DADOS DE COPYRIGHT

SOBRE A OBRA PRESENTE:

A presente obra é disponibilizada pela equipe Le Livros e seus diversos parceiros, com o objetivo de oferecer conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura. É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

SOBRE A EQUIPE LE LIVROS:

O [Le Livros](#) e seus parceiros disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: [LeLivros.love](#) ou em qualquer um dos sites parceiros apresentados neste [LINK](#).

**"Quando o mundo estiver
unido na busca do**

conhecimento, e não mais lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível."



A NATUREZA DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

DESIDÉRIO MURCHO

A NATUREZA DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

Copyright

Prefácio

1. Filosofia e desencanto no ensino secundário
2. O problema didáctico da definição de filosofia
3. A natureza da filosofia e o seu ensino
4. Definição de «definição»
5. O que é a filosofia?
6. A tradição socrática
7. Como estudar filosofia
8. Filosofia e subjectividade
9. Leituras e recursos

Sobre o autor

Copyright © 2002 by Desidério Murcho


Publicado originalmente na Plátano

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sem autorização por escrito do autor, excepto algumas citações breves para fins de recensão.

Versão electrónica preparada pelo autor em Novembro de 2015.

ISBN: 978-972-707-344-3

 Created with **Vellum**

PREFÁCIO

O ENSINO da filosofia no secundário tem sido vítima de uma incompreensão fundamental da natureza da própria filosofia. Este pequeno livro procura clarificar a natureza da filosofia e o seu ensino. Todos os ensaios aqui publicados procuram ser construtivos. Em todos se procuram esclarecer confusões, ensinar alguma filosofia e fornecer alguns elementos estruturantes para que se possa melhorar a situação do ensino da filosofia. Temos guerras de bastidores a mais na filosofia e trabalho formativo de qualidade a menos. É tempo de dar aos nossos estudantes o mesmo tipo de oportunidades que têm os estudantes de outros países mais desenvolvidos: a oportunidade para discutir as grandes ideias filosóficas, de igual para igual, com os melhores filósofos contemporâneos. É isso que está em causa.

A maior parte dos ensaios aqui recolhidos resultam do trabalho que tenho realizado no Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, em conjunto com os meus colegas — e a todos agradeço o muito que tenho aprendido sobre a situação da filosofia no ensino secundário. Todos os ensaios foram previamente publicados na *Crítica*, salvo indicação em contrário, e em todos introduzi correcções de pormenor.

Espero que os ensaios sejam úteis a professores e estudantes que procuram alternativas ao estado actual do ensino da filosofia. Todas as críticas e sugestões são bem-vindas.

Lisboa, Maio de 2002

Capítulo 1

FILOSOFIA E DESENCANTO NO ENSINO SECUNDÁRIO

*À memória de Vasco Casimiro
(1964-2002)*

VÁRIOS FACTORES CONTRIBUEM HOJE para o desencanto de muitos professores de filosofia do ensino secundário. Este ensaio defende a importância do professor de filosofia do secundário. Espero que as minhas ideias suscitem discussão, mas também que ajudem muitos professores a reorientar as suas práticas. Os professores do secundário têm de deixar de ser vítimas da formação que tiveram nas faculdades e dos ministros e secretários de estado e toda a máquina burocrática que se constitui paradoxalmente como um poderoso obstáculo ao ensino de qualidade. Os professores têm de tomar nas suas mãos o papel central de agentes educativos, e deixar o Ministério e as universidades digerir em paz as suas mortes cerebrais. Têm de ser os professores a chamar a si o que lhes pertence de direito, porque o que nos pertence por direito nunca nos é dado de mão beijada por quem tem o dever de o fazer.

Um professor de filosofia que procure fazer um bom trabalho enfrenta os seguintes obstáculos:

1. Uma formação universitária deficiente;
2. Colegas desmotivados;
3. Programas maus;
4. Estudantes desmotivados.

Tratarei cada um dos problemas separadamente, apesar de haver relações óbvias entre todos.

A formação universitária

Uma das primeiras coisas que o professor de filosofia recém-formado descobre com espanto é que o que estudou e aprendeu na faculdade é praticamente irrelevante na sua prática lectiva. De algum modo, tem de aprender outra coisa quando começa a dar aulas. É como se o secundário tivesse uma cultura filosófica própria, com conteúdos próprios, diferentes dos conteúdos que se estuda na faculdade.

Isto acontece porque as nossas universidades se alheiam altivamente do que acontece aos estudantes quando acabam a licenciatura. Ao contrário do que acontece em universidades responsáveis, que se preocupam com o destino dos seus estudantes, as universidades portuguesas voltam decididamente as costas a este problema; pelo menos, as de letras.

As necessidades de um professor de filosofia do secundário são muito diferentes do que se aprende nas faculdades. Nas faculdades aprende-se a navegar à vela e sem bússola pelos comentadores dos filósofos mortos. Aprende-se a fazer comentários de texto, baseados em trocadilhos e paráfrases. Mas não se aprende filosofia. *Ergo*, ensinar filosofia torna-se extremamente difícil. A compreensão dos problemas, das teorias e dos argumentos da filosofia é turva: há «problemáticas ontológicas» e «questões éticas», mas os problemas tradicionais da ética e da filosofia da religião, da epistemologia e da metafísica, não lhes foram transmitidos nas faculdades. Aprenderam a comentar, mas não a pensar. Como poderão agora fazer da filosofia «o lugar crítico da razão», como seria desejável e como, paradoxalmente, continua a ser apregoado?

Exige-se aos professores de filosofia do secundário o praticamente impossível: que tenham um domínio suficiente da filosofia para que possam ensiná-la competentemente aos seus estudantes. Pergunte-se a um recém-licenciado o que é o problema do mal, ou que teorias da verdade conhece, ou o que acha dos argumentos tradicionais a favor da existência de Deus, e a resposta que teremos não é muito diferente de uma pessoa qualquer que, sem formação universitária, decida ler uns livros de filosofia nos tempos livres. Mas estou talvez a ser injusto: provavelmente, uma pessoa destas sabe mais filosofia do que um licenciado, porque provavelmente não leu

apenas livros com mais de 30 anos, que se limitam a repetir fórmulas e receitas prontas a usar e, sobretudo, não sofreu uma lavagem ao cérebro que o fez ficar estupidificado e incapaz de seguir um raciocínio como uma pessoa normal.

Todo o ensino de qualidade é incompatível com o formalismo que se aprende nas universidades, mas a filosofia é a disciplina que mais sofre. Isto acontece porque a filosofia é uma actividade crítica, e não um corpo de conhecimentos. Não há fórmulas em filosofia; nem factos que se possam decorar para pôr nos exames. Talvez seja por isso que a fuga da filosofia para a história da filosofia ou para a história das ideias é uma constante — mas uma ilusão. É uma ilusão porque é impossível estudar e ensinar bem história da filosofia ou das ideias sem saber filosofia primeiro: seria como ensinar história da música sem saber o que é uma semínima — um devaneio amadorista. Um professor de história da filosofia tem de dominar a filosofia, tem de saber discutir os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia, tem de saber reagir a argumentos e tem de saber distinguir os bons argumentos das falácias, tem de saber lógica e tem de saber pensar filosoficamente. Tem de saber fazer o que se espera que ensine aos seus estudantes: a pensar filosoficamente.

Ora, o ensino universitário da filosofia que temos em Portugal é o contrário disto. É a repetição acrítica das palavras dos filósofos, das legiões de comentadores de terceira categoria, das bibliografias com 30 anos. É o completo desconhecimento do que se passa no mundo em termos de discussão filosófica — muitas vezes até porque não se domina a língua inglesa, sem a qual é hoje impossível estudar filosofia, como era impossível estudar filosofia sem saber francês no século XIX.

Um simples teste permite verificar algumas das minhas afirmações. Fale-se com um professor de filosofia e pergunte-se-lhe quais são os problemas centrais das diferentes disciplinas da filosofia: filosofia da religião, estética, ética, filosofia da linguagem, metafísica, epistemologia, lógica. Veremos uma enorme dificuldade em passar das frases vagas como «O problema do Ser» ou «A problemática do conhecimento». Mas o que é realmente o problema do Ser ou do conhecimento? Como pode alguém a quem não se ensinaram estas coisas elementares ensinar estas coisas elementares?

A resposta é óbvia: um professor de filosofia do secundário que queira ser um bom professor terá de estudar por si, terá de formar-se em regime de

autodidacta, procurando os livros que o ajudem nessa tarefa. Terá de deitar fora praticamente tudo o que aprendeu na universidade, todas as fórmulas da descrição «fenomenológica» do conhecimento com o sujeito a sair para fora de si para conhecer o objecto, para começar a compreender coisas elementares como a factividade do conhecimento, o que é uma análise e por que razão a análise tripartida do conhecimento falha, como Platão mostra no *Teeteto*. Felizmente, a situação é hoje muito melhor do que há 10 anos. A Internet permite-nos comprar livros estrangeiros que nos podem ajudar — e há dezenas de excelentes livros introdutórios a todas as disciplinas da filosofia que podem ajudar o professor competente. Alguns desses livros estão disponíveis em português, na Filosofia Aberta, da Gradiva — mas são necessários muitos mais.

Pensemos, por exemplo, na lógica. Como é possível que algo tão elementar e simples seja um problema tão grande para a maior parte dos professores? A lógica proposicional e de predicados de primeira ordem é algo perfeitamente elementar, como a aritmética que aprendemos na primária; é algo completamente básico. Como se compreende que em tantas universidades a lógica não seja bem ensinada? Há universidades que em lugar de ensinarem os seus estudantes a fazer derivações, ensinam os seus estudantes a comentar textos de Frege ou de Russell! Como pode alguém que não sabe fazer uma derivação e que não domina as distinções lógicas elementares compreender adequadamente um texto de Frege ou de Russell sobre lógica? A resposta simples é que não pode. Mas não se nota, pois no tipo de ensino que temos tudo vai bem porque consiste apenas em saber repetir mais ou menos o que se lê, sem pensar por um momento no que querem dizer todas aquelas palavras e frases que estamos a ler e a repetir: é o completo formalismo, um exercício puramente lexical; basta pôr as palavras certas no lugar certo e fazer frases com o aspecto certo e temos o curso tirado.

É claro que isto é uma violação do espírito original da filosofia. A filosofia não é isto. A filosofia é pensamento crítico. O objecto deste pensamento é as nossas noções mais básicas, que usamos no dia-a-dia, nas artes, nas ciências, nas religiões. Noções como as de verdade, validade, conhecimento, realidade, bem, arte, Deus, existência, propriedade, justiça, etc. A filosofia é o estudo disciplinado e rigoroso destes conceitos e dos imensos problemas conceptuais que eles levantam; não é a repetição dos textos de Platão ou Kant como se fossem Bíblias — se virmos bem, nem

Platão nem Kant fizeram isso: nenhum deles se limitou a repetir o que os outros disseram. O objectivo do ensino da filosofia devia ser formar filósofos, tal como o objectivo do ensino da música é formar músicos. Mas, como é óbvio, nem todos os músicos são Beethovens e nem todos os filósofos são Kants. Mas o domínio elementar da música exige-se a todos, Beethovens ou não, e o mesmo acontece na filosofia. É inaceitável que um professor de música, por muito modesto que seja, não saiba o que é uma semínima; é inaceitável que um professor de filosofia, por muito modesto que seja, não saiba o que é o conhecimento *a priori*.

«Conhecimento *a priori*? Mas isso não é um conceito de Kant? E Hume tem o conceito de relações de ideias e cada qual tem as suas!» Esta é a atitude que resulta da formação universitária caracterizada por aquilo a que podemos chamar a «opacidade referencial». A opacidade referencial é um dos muitos conteúdos da filosofia que escapam à formação universitária nacional. Mas eu estou a usar o termo não no seu sentido filosófico especializado, mas num sentido mais geral. A opacidade referencial, neste sentido geral, acontece quando não sabemos de que estão as pessoas a falar. Apesar disso, podemos dizer: «*X* disse que *p*; mas *Y* negou, prefere antes dizer *q*; por outro lado, *W* afirma que *X* não queria realmente dizer *p*, como *Y* pensa, mas antes *r*...» E podemos continuar a fazer isto, sem nunca compreendermos o que quer dizer *p*, *q*, ou *r*.

Esta é a situação em que estão as pessoas formadas em filosofia. Platão falava da *doxa*. A palavra nem é portuguesa, é grega e confere autoridade a quem a conhece. E Platão opunha a *doxa* à *episteme*. Outra palavra grega. Que erudição! Mas que quer dizer «*doxa*» e «*episteme*» e de que está realmente Platão a falar e que tem tudo isso a ver connosco? Não se sabe. É isto a opacidade referencial. A opacidade referencial dá a ideia de que as relações de ideias de Hume nada têm a ver com o *a priori* de Kant, porque são palavras diferentes. E isto impede qualquer compreensão do que estão afinal os filósofos a falar, porque não se fazem as perguntas cruciais: «Que quer ele dizer com isto?» e «Será que ele tem razão?» A filosofia surge como um artificialismo vago, feito de palavras eruditas.

A juntar à opacidade referencial temos o desconhecimento do contexto. A formação universitária em filosofia insiste nos contextos históricos. Ficamos a saber tudo sobre o contexto histórico de Kant ou Aristóteles. Este tudo, claro, em geral é apenas generalidades de enciclopédia, que basta um dia de estudo para dominar. Mas depois falta o outro contexto: o filosófico.

Quais são realmente os problemas filosóficos de Kant? Há um contexto filosófico, no sentido em que há um conjunto de problemas que o preocupavam e o impeliram a construir uma teoria. O domínio do contexto filosófico é a compreensão precisa dos problemas, das teorias e dos argumentos da filosofia. Sem o conhecimento deste contexto, não se compreende Kant, Platão ou Descartes; a nossa atenção irá sempre focar-se no acessório. O próprio Kant queixou-se disso mesmo nos *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura* (Trad. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 1982, pp. A204-205): deu um exemplo de alguém que leu a *Crítica da Razão Pura* sem perceber o contexto filosófico da obra, de modo que era como alguém que lê um livro de geometria e por de geometria nada saber pensa que o livro é um manual para ensinar a desenhar.

Esta é a situação que temos nas escolas. A formação universitária dos nossos professores não lhes permite perceber as *Meditações* de Descartes ou os *Problemas da Filosofia* de Russell, apesar de estes serem dois dos mais acessíveis textos da história da filosofia. Que dizer de Kant, Dummett ou Heidegger! Tudo o que a formação universitária que têm lhes permite é fazer comentários literários de má qualidade — de má qualidade porque é impossível fazer comentários literários bons a uma obra sobre X se não dominarmos X. É assim que o estilo nacional em filosofia é a citação abundante, a erudição que mascara o vazio de ideias, o estilo oracular que esconde a falta de articulação lógica, os ademanos sugestivos que ocultam a incapacidade para ter uma posição definida.

Com esta formação, como poderá o professor de filosofia do secundário ensinar filosofia competentemente? Como poderá ensinar o rigor, a importância das distinções subtis, a correcta formulação dos problemas, das teorias e dos argumentos e, sobretudo, como poderá ele ensinar os seus estudantes a tomar posição, a pensar por si, a defender e a atacar ideias com disciplina, articulação, clareza, criatividade e rigor? Mas se não pode fazer isto, que fará ele da filosofia? Uma repetição anedótica de ideias soltas de filósofos mortos, cujos textos são esquartejados e violentados para dizerem o que não querem dizer, como Kant se queixava, lendo-se o que não está lá e não se lendo o que lá está. Quantos professores do secundário se sentem com formação adequada para ensinar os seus estudantes a discutir os argumentos avançados por Sócrates a favor da imortalidade da alma no *Fédon*, por exemplo? A avaliar a força desses argumentos? A encontrar

contra-exemplos? A introduzir distinções subtis? A contrapor outros argumentos? Infelizmente, muito poucos.

Como se combate isto? Deverá o professor do ensino secundário chorar e encolher-se? Acho que não. Há um discurso paralisante, que impede a mudança, e é preciso resistir a esta hipnose do intelecto. Cada professor, em cada escola, pode começar uma revolução. Essa revolução começa no seu dia-a-dia, com a decisão de estudar, de procurar livros introdutórios que o ajudem na tarefa de ensinar filosofia, de procurar colegas que ainda não estão em estado comatoso e a recusar os maus programas do Ministério, as provas incompetentes, os manuais ridículos. Cada professor competente tem o desafio de vencer colegas adormecidos, uma formação deficiente, uma sociedade tonta e um Ministério que sofre de paralisia cerebral terminal. Quem pode dizer que a tarefa de ensinar filosofia é monótona e pouco estimulante?

A desmotivação dos colegas

As escolas secundárias e o ensino em geral burocratizou-se. Esse foi o efeito infeliz de uma medida feliz: a massificação do ensino. Hoje as escolas são parte de uma máquina burocrática, gerida por burocratas que tudo o que procuram é a sua promoção pessoal e continuar a ganhar bem sem fazer nada. E para conseguirem isto têm de apresentar números felizes de sucesso escolar inventado. É assim que chumbar alunos é proibido, mesmo que mal saibam escrever. Aliás, agora já estamos na situação em que os próprios professores mal sabem escrever — os produtos do «sucesso» escolar já estão nas escolas a perpetuar o atraso nacional.

Mas as escolas não devem ser máquinas burocráticas. Devem ser centros vivos de estudo, centros de vida cultural, centros de transmissão e produção de conhecimento. As escolas devem assumir-se como pólos culturais fundamentais, e mostrar uma alternativa à cultura de realejo e do foguete, ao discurso para a televisão e sobre a televisão, e mostrar alternativas: a discussão das grandes ideias filosóficas, científicas, artísticas, históricas e religiosas. Mostrar que discutir ideias, expandir o nosso conhecimento, alargar a nossa compreensão, são não apenas actividades compensadoras em si, mas também elementos fundamentais para que uma sociedade seja capaz de vencer desafios com ideias novas e criativas, com soluções imaginativas e inteligentes. Este é o papel original das escolas.

Compete ao professor devolver às escolas a sua verdadeira vocação, e tirar das garras dos burocratas do Ministério e dos políticos cinzentos de discurso televisivo o destino das escolas. São essas pessoas que querem escolas passivas porque querem cidadãos passivos, que querem a cultura afastada das escolas porque o mote é dividir para conquistar. Mas a escola não pode nem deve dissociar-se da vida cultural e pública de um país. A escola é o lugar onde se devia discutir ideias a um outro nível que não o da todo-poderosa Televisão Para o Povo, triste, superficial, ridícula e sem futuro. Mas terão de ser os professores a reivindicar a autoridade nas escolas; terão de ser eles a dizer ao Ministério que quem manda são os professores e não o Ministério, que o Ministério existe para servir os professores e não o contrário e que os professores existem para servir os estudantes e a sociedade.

A escola tem de pugnar pela qualidade. Essa qualidade começa na sala de aula. O professor incompetente, que não sabe o que é um *modus tollens* e não sabe o que é a metaética tem de ser afastado. Não podemos permitir que maus professores encravem todo o sistema educativo, que frustrem estudantes, que impeçam o debate de ideias porque têm medo que os outros percebam as suas profundas limitações ao nível mais elementar, como ser capaz de articular um pensamento em público com clareza e rigor. Até hoje, os professores competentes portugueses têm andado a reboque dos outros. É preciso parar esta situação e fazer o contrário. É preciso ter a coragem de controlar a qualidade profissional dos nossos colegas — se não formos nós a fazê-lo, quem o fará? O Ministério cinzento e tolinho, cheio precisamente dos piores professores que tudo fizeram para fugir do ensino que sempre detestaram? Não. É preciso acabar com a pura incompetência profissional.

É esta incompetência profissional que faz dos grupos de filosofia das escolas velórios bolorentos quando deviam ser antes de mais estimulantes e alegres grupos de estudo e discussão de ideias, produção e transmissão de conhecimento, abertura ao mundo e procura de novas soluções. Ao invés, as escolas são extensões burocráticas do Ministério, cujo único papel é conferir diplomas e cumprir formalidades tontas. Os cinzentos sentem-se como peixes na água nas escolas, as pessoas vivas, que lêem e estudam, que são activas e gostam de ensinar, que sabem articular pensamentos e ter posições, sentem-se mal. É o mundo de pés para o ar.

Os professores têm de se lançar ao trabalho. Têm de disponibilizar uma parte maior do seu orçamento para comprar livros e uma parte menor para

comprar automóveis e gasolina. Têm de ter mais tempo para estudar e menos para o futebol e a telenovela. Têm de procurar os colegas motivados, mesmo que sejam de outras escolas, para em conjunto organizarem grupos de estudo, debates, conferências, acções de formação reais com formadores competentes e não tolices para o crédito formal. Se os professores estão à espera que o Ministério lhes mande alguém a casa para lhes resolver os problemas de uma escola tonta e caduca, estão enganados. As coisas nunca são assim. Quem tem os pés entalados é que tem de se mexer.

Tudo isto pode e deve ser feito com tolerância. Não se trata de sanear os colegas e ficarmos nós com o lugar deles. Trata-se de pugnar pela qualidade do ensino, doa a quem doer. É a dignificação da profissão do professor que está em causa. É inacreditável que Sócrates tenha morrido em nome do ensino livre da filosofia e da discussão pública de ideias para 25 séculos depois chegarmos ao ensino vergonhoso que temos — burocrático, ultrapassado, cinzento, incompetente e em estado terminal de apatia generalizada. Não merecemos a tradição ocidental que deu forma à nossa civilização: a tradição do ensino livre e da procura desassombrada do conhecimento.

Os programas do Ministério da Educação

Os programas de filosofia do Ministério são fruto do desconhecimento. A única coisa boa que têm é que à força de serem vagos, podemos fazer mais ou menos tudo o que queremos. E portanto podemos também fazer um trabalho de qualidade. O problema é que podemos também fazer um trabalho péssimo, e estamos sempre legitimados. Ao invés de os programas se constituírem como um farol de qualidade, como um estímulo ao bom ensino, são programas que dificultam o trabalho dos bons professores, que têm de lutar contra os grupos de filosofia das escolas, que insistem em interpretar os programas do Ministério da maneira do costume, repetindo os erros do costume. Os problemas centrais da ética e da estética, da epistemologia e da filosofia da religião estão misteriosamente arredados dos programas. Os professores que querem leccionar filosofia a sério têm de lutar contra provas globais que consistem em pedir ao estudante que regurgite tontices vagas e palavras caras que não compreendem, num concerto macabro infelizmente trágico. Depois vamos todos para casa e o ordenado ao fim do mês está certo. É inacreditável que os contribuintes

andem a pagar o ordenado a milhares de professores do ensino secundário que pouco mais sabem fazer do que conversa de café com os alunos — e que são mandatados para isso pelos programas mentecaptos, burocráticos e cinzentos do Ministério.

Que pode o professor competente fazer? Numa palavra, contornar os programas. Usar a tola vagueza e indeterminação dos programas, para dar filosofia séria, ensinando os seus estudantes a pensar sobre os problemas, as teorias e os argumentos clássicos da filosofia. Para isso terá de estudar. Terá de estudar os melhores livros introdutórios de filosofia que se publicam por esse mundo fora e ver como nesses livros as coisas são diferentes. Nesses livros a epistemologia faz sentido, assim como a metafísica ou a filosofia da ciência ou a ética; e todas estas disciplinas podem ser correctamente ensinadas, do mais simples e importante para o menos simples e menos importante. Em dois anos de estudo obrigatório da disciplina podemos dar aos nossos estudantes uma ideia bastante boa do que é a filosofia. Esse estudo pode abrir horizontes aos estudantes, mostrando-lhes como se discute ideias de forma criativa e rigorosa, como se reage a argumentos, como se descobre pontos fracos nas teorias, como podemos alargar a nossa compreensão dos conceitos tradicionalmente estudados na filosofia e como isso é importante para a formação básica do cidadão de uma democracia. Só é pena que para se fazer isto tenhamos de lutar contra os programas do Ministério, contra provas globais inspiradas nos programas e contra professores que não querem sair do território conhecido do *repetitorium* para a criatividade e a verdadeira filosofia.

O exercício de criatividade que o professor competente de filosofia tem de fazer é o seguinte: olhar para cada secção do programa do Ministério e conseguir encaixar os problemas, teorias e argumentos tradicionais da filosofia naquela selva de criancices. Claro que fazer isto implica estudar filosofia e ter um conhecimento relativamente bem estruturado das diferentes disciplinas filosóficas e do que se estuda em cada uma delas. Mas depois de atingirmos este estado conseguimos olhar para o programa e onde se lê «a problemática dos valores», entendemos «introdução à ética», onde está «a problemática do conhecimento» lemos «epistemologia», e onde se refere a «descrição fenomenológica do conhecimento» (que tem a particularidade de não ser nem uma descrição, nem fenomenologia, nem ser sobre o conhecimento) passamos tranquilamente à frente porque essa tolice nada tem a ver com a teoria do conhecimento séria — é apenas uma tolice

que é adorada como uma vaca sagrada, apesar de não querer dizer realmente nada excepto a trivialidade de que o sujeito do conhecimento é por definição o que conhece o objecto do conhecimento e este é por definição o que é conhecido por aquele; se a epistemologia é isto, Platão era um alfaiate.

Estudantes desmotivados

Todos os professores se queixam dos alunos desmotivados. É curioso, porque dada a desmotivação e a falta de qualidade do ensino, é até milagroso que apesar de tudo haja tantos estudantes tão inteligentes no sistema. Sempre que faço conferências nas escolas secundárias há sempre estudantes que fazem perguntas boas perguntas. Isto não é de espantar; as pessoas são naturalmente curiosas e inteligentes — umas mais que outras. É claro que vivemos numa sociedade obcecada pela televisão, pela publicidade, pela frivolidade das modas e das tolices americanas. Só é pena que não tenhamos importado as boas universidades americanas juntamente com a Coca-Cola. Mas que seria de esperar? Estudantes motivados, perfeitos, inteligentes, ardentes de curiosidade para saber que o sujeito sai fora de si para conhecer o objecto e que a ética é diferente da moral mas nunca se percebe a diferença e que há três leis lógicas do pensamento que são fundamentais mas depois nunca mais usamos quando estudamos lógica? Isto nunca aconteceu em época alguma do ensino.

Sempre houve estudantes bons e interessados, e estudantes maus e calaceiros. O objectivo do professor é duplo: levar mais longe os estudantes inteligentes e talentosos, e abrir horizontes aos outros, mostrar-lhes que além da Coca-Cola e das motocicletas e das discotecas e há muitas outras coisas; há ideias, e argumentos, há problemas que têm de ser resolvidos, há a possibilidade de pensarmos melhor ou pior, e isso é coisa que podemos aprender a fazer. Mas se a sala de aula for um velório de filósofos mortos, não podemos culpar os estudantes por preferirem a discoteca e a Coca-Cola; até eu prefiro a Coca-Cola à maior parte das aulas a que fui submetido na faculdade e no secundário. Mas as boas aulas, as aulas que tive o privilégio de ter com professores competentes, são experiências inesquecíveis, que me formaram o carácter e que fizeram de mim o que sou hoje. A gratidão que se sente por quem nos formou é tão grande que os filósofos gregos achavam que esse era o sentimento mais profundo que pode haver entre dois seres

humanos. E é verdade; porque um bom professor não se limita a ensinar-nos uma coisa qualquer — ensina-nos a ser mais humanos do que éramos antes, quer nos ensine geometria ou filosofia, música ou física.

A tarefa do bom professor perante estudantes desmotivados é motivá-los. E se o professor abandonar o discurso cinzento da filosofia de cordel, se estudar filosofia e transmitir as melhores ideias, argumentos e problemas da filosofia, verá como isso desperta os estudantes do seu torpor. A filosofia é uma actividade viva, que nos interpela porque o objecto de estudo da filosofia é as nossas convicções, incluindo as nossas convicções mais queridas. A filosofia põe-nos em jogo. É muito difícil que estudantes medianamente inteligentes não se sintam atraídos por uma disciplina tão estimulante como a filosofia, uma disciplina que nos ajuda a compreender melhor todas as outras disciplinas, e a compreender melhor as artes, e a sociedade e os seres humanos.

É preciso evitar um alçapão. A linha que separa a simplificação da deturpação é por vezes ténue. É preciso ter cuidado. A filosofia não é uma disciplina insusceptível de ser explicada de forma simples e introdutória; mas não podemos simplificar tanto que se torne conversa de café inconsequente e tonta. Isso não é nem nunca foi a verdadeira filosofia. A filosofia sempre foi uma disciplina subtil, nunca foi uma colecção respigada ao acaso de ideias feitas.

É preciso ter cuidado com os chavões. Um ensino crítico da filosofia tem por objectivo que os estudantes saibam ser críticos e não que saibam repetir chavões — como o chavão das três leis do pensamento ou do sujeito a sair de si para conhecer o objecto. O elemento crucial que pode ajudar o bom professor de filosofia a evitar as simplificações grosseiras e caricaturais é o respeito pela inteligência. Isto quer dizer que o professor tem de pensar bem no que está a dizer e tem de se perguntar se o que está a dizer faz realmente sentido. Se não faz, tem de procurar informar-se, estudar bons livros, frequentar boas acções de formação, falar com colegas. Se tivermos respeito pela nossa própria inteligência e pela inteligência dos nossos estudantes, teremos a capacidade para corrigir erros na formulação dos problemas, teorias e argumentos da filosofia. Quando vemos que as coisas não fazem sentido como estamos a dizê-las, ou que são obviamente falsas, ou obviamente verdadeiras, então mudamos, vamos estudar, pois algo está errado.

Conclusão

Terei pintado um quadro demasiado negro? Não creio. É muito estimulante para trabalhar como professor em prol da filosofia de qualidade, precisamente porque está quase tudo por fazer e não há muita gente a fazê-lo. Por muito modesta que possa ser a sua contribuição como professor, será imensa. Nas suas mãos está, de algum modo, o futuro do desenvolvimento cultural do país. Está nas suas mãos a possibilidade de continuarmos a ter as vedetas televisivas da cultura, vaidosas, turvas e acéfalas como é costume, ou passarmos a ter um país com uma cultura viva, feita por pessoas de inteligência desempenada, para as quais ler um livro não é um aborrecimento de morte e discutir ideias não é o mesmo do que a gritaria na peixaria da esquina ou a troca de galhardetes dos «pensadores» nacionais do regime. Está nas suas mãos dar aos nossos jovens as mesmas oportunidades que têm os jovens dos países mais desenvolvidos — a oportunidade de participar na discussão internacional de ideias sem terem de abandonar o seu próprio país, como teve de fazer António Damásio, entre tantos outros.

Capítulo 2

O PROBLEMA DIDÁCTICO DA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA

UM DOS PROBLEMAS que alguns professores de filosofia enfrentam é o seguinte: Como definir, perante os estudantes, a filosofia? À primeira vista isto pode não parecer um problema. Mas compreendemos a hesitação de muitos professores se pensarmos que diferentes filósofos têm diferentes concepções da filosofia. Dado que o professor honesto não quer ser dogmático nem enganar os seus estudantes, dando-lhes a entender que só há uma concepção de filosofia, fica com um problema para resolver. Muitas vezes, esse problema acaba por ser resolvido da pior maneira: apresentando de forma vaga aos estudantes várias «perspectivas» diferentes, sem qualquer contextualização filosófica, o que leva o estudante a pensar que a filosofia tem de ser um enorme disparate, já que nem sobre o que ela mesmo é os filósofos concordam. Estas linhas pretendem contribuir para resolver este problema no ensino da filosofia.

Em primeiro lugar, e em última análise, a melhor definição de filosofia é a definição implícita que o estudante irá adquirir ao longo do ano, ao estudar os problemas da filosofia, as suas teorias e os seus argumentos. Antes de os estudantes terem efectivamente estudado física nenhum professor consegue definir a física explicitamente, excepto de forma circular e não informativa. Dizer que a física é a disciplina que estuda os problemas físicos é tão pouco informativo como dizer que a filosofia estuda os problemas filosóficos. Em geral a melhor coisa a fazer é caracterizar a física e a filosofia, dando alguns exemplos de problemas da física e da filosofia, e destacando algumas características importantes destas disciplinas — e depois começar logo a estudar a disciplina propriamente dita, sem perder demasiado tempo com esta caracterização.

Em segundo lugar, apesar de tantas posições diferentes perante a filosofia, há uma certa convergência entre os filósofos. A filosofia é uma actividade crítica, que consiste no estudo rigoroso dos conceitos mais básicos que usamos no dia-a-dia, nas ciências (humanas e da natureza), nas religiões e nas artes. Os frutos desse estudo são em geral teorias ou ideias filosóficas que procuram resolver certos problemas, apoiando-se em argumentos. Os filósofos podem argumentar de forma mais explícita e rigorosa ou mais sugestiva e vaga, mas em geral apresentam argumentos para defender os seus pontos de vista.

Dada esta convergência, parece-me correcto apresentar aos estudantes a filosofia como uma actividade crítica, que procura resolver problemas de carácter conceptual (por oposição a problemas de carácter empírico, que só podem ser resolvidos pelas ciências empíricas como a história ou a física), apresentando teorias sustentadas por argumentos. Todavia, dado o facto de superficialmente alguns textos filosóficos não apresentarem quaisquer argumentos ou verdadeiras teorias, mas apenas sugestões e ideias um pouco vagas, muitos professores poderão discordar da ideia de que existe esta convergência. Poderão pensar que esta convergência é ilusória. Acho que isto é que é uma ilusão, provocada por uma formação académica deficiente. Discutirei este aspecto já de seguida. Para já, podemos aceitar provisoriamente a ideia de que a convergência apresentada é pouco significativa, ou que não existe de todo em todo.

Mesmo assim, e em terceiro lugar, o único trabalho honesto que podemos fazer, como professores e estudantes, é um trabalho crítico. Mesmo que alguns filósofos achem que a verdade absoluta acerca da natureza da filosofia é a aceitação passiva e acrítica das suas ideias, sem pensar em argumentos que as sustentem ou em argumentos que as refutem, o nosso trabalho como professores é ensinar os estudantes a pensar por si próprios. O ensino da filosofia não faz sentido se for transformado em propaganda ou em catequese. O professor honesto tem de procurar, antes de mais, dar aos seus estudantes a possibilidade de participar no debate de ideias filosóficas, e não apenas a possibilidade de repetir acriticamente as teorias dos filósofos preferidos do professor. E isto parece-me inteiramente consensual entre os professores honestos — se bem que na prática alguns acabem por ser mais propagandísticos e catequistas do que verdadeiros professores de filosofia, o que se fica a dever sobretudo a falta de formação académica.

Assim, mesmo que todos os filósofos discordem quanto à natureza da filosofia, mesmo que alguns defendam tratar-se de uma mera conversa irônica, ou de uma atitude estética, ou de uma interpretação interpretante, ou de uma auscultação do Ser além das palavras, a única maneira honesta de ensinar filosofia é dar aos estudantes a possibilidade de dizerem o que acham do que esses filósofos dizem — é dar aos estudantes a liberdade para pensar. E só podemos dar aos estudantes a liberdade para pensar quando os ensinamos a argumentar, a avaliar os pontos fracos e os pontos fortes das teorias e ideias dos filósofos, a avaliar problemas e argumentos, a procurar alternativas, a pensar em contra-exemplos, etc. Por isso, de um ponto de vista prático, o professor pode substituir a questão «O que é a filosofia?» pela questão «O que vamos nós fazer na disciplina de Filosofia?» E mesmo que não haja convergência no que respeita à primeira questão, há sem dúvida convergência entre os professores no que respeita à segunda.

Uma boa analogia para se compreender esta ideia é o ensino das artes — da música, ou da pintura, ou da literatura (por oposição à história da literatura). Quem for um músico partidário do romantismo tem uma certa concepção da música radicalmente diferente da concepção dodecafônica. O mesmo acontece a quem for um pintor neo-clássico, relativamente ao cubismo. Que pode agora o professor de artes fazer? Tentar uma «síntese hegeliana» que misture tudo? Manter a diversidade de concepções da arte? Fingir que não há pintura cubista nem música dodecafônica? Não. O que o professor terá de ensinar ao estudante de artes são as técnicas básicas da composição musical e da pintura. O que compete ao professor competente de música ou pintura é dar aos seus estudantes os instrumentos de composição e pintura que lhes permitam escolher o seu próprio estilo. O mesmo acontece em filosofia. O professor competente tem de ensinar os instrumentos filosóficos para que os seus estudantes possam ter uma postura crítica perante os problemas, as teorias e os argumentos dos filósofos.

Todavia, como disse, penso que é uma ilusão pensar que não há convergência entre os filósofos quanto à natureza da filosofia. Essa ilusão resulta de uma formação filosófica deficiente, que confunde filosofia com história da filosofia, e discussão filosófica com discussão filológica. Um professor de história da pintura não é a mesma coisa do que um professor de pintura. Uma pessoa pode tirar um curso de 4 anos de história da pintura e nunca aprender a misturar tintas ou a fazer um esboço. Mas se o mesmo

acontecer num curso de pintura, algo está errado. Infelizmente, é o que em grande parte acontece com a formação filosófica que a maior parte das universidades dão aos seus estudantes. Ironicamente, acontece com a história da filosofia o que não acontece com a história da pintura: sem se saber realmente filosofia, é impossível ser-se um bom estudante de história da filosofia; porque não teremos os instrumentos para compreender cabalmente as ideias dos filósofos, elas aparecerão sempre distorcidas, caricaturadas, tal como acontecerá a alguém que nada sabe de física e que se dedique a estudar história da física.

Pensar que muitos filósofos não aceitam a filosofia como uma actividade crítica, que consiste na discussão de ideias, avaliação de argumentos, etc., resulta de uma leitura superficial dos textos da tradição filosófica. Por exemplo, ao ler Heidegger ou Deleuze pode parecer que não há argumentos e que para estes autores a filosofia é outra coisa. Mas isto é uma ilusão que resulta da incapacidade para encontrar nos seus textos argumentos e teorias, só porque o modo como estes autores se exprimem é estranho. Mas Heidegger e Deleuze apresentam argumentos, e Heidegger defende até que a função da filosofia é precisamente permitir o distanciamento crítico perante as nossas próprias ideias, que tantas vezes são meros preconceitos do nosso tempo. Ensinar as ideias de Heidegger ou Deleuze acriticamente, em termos catequistas e propagandísticos, é traiçar Heidegger e Deleuze. E o mesmo se passa com qualquer outro filósofo.

A melhor homenagem que podemos prestar a qualquer filósofo, como professores, é dar aos nossos estudantes os instrumentos que lhes permitam compreender e discutir com rigor as ideias desses filósofos. A melhor homenagem que podemos prestar a um músico, como professores de música, não é obrigar os estudantes a ouvir-lhe as obras embevecidamente e sem qualquer espírito crítico, mas antes dar instrumentos aos nossos estudantes para avaliar criticamente a obra desse músico. A tentação do nosso ensino para fazer parar o pensamento é desastrosa didáctica, cultural e socialmente. Estudantes que não pensam são maus estudantes, agentes culturais que não pensam são tontos e uma sociedade que não pensa sente-se em crise permanente.

Em conclusão: mesmo que alguns filósofos declarem a morte da filosofia, ou que a ética é uma ilusão, ou que a filosofia é uma apreciação irónica das ideias alheias ou uma filologia de salão — e são uma

pequeníssima minoria os que declaram tais coisas — o dever do professor é sempre o mesmo: dar ao estudante os instrumentos que lhe permitam exercer a liberdade de avaliar criticamente essas ideias, e não impedir essa liberdade leccionando as ideias dos filósofos como colecções de frases e palavras para enfeitar o discurso. Consequentemente, ainda que não possamos definir claramente a filosofia como uma actividade crítica, a disciplina de filosofia só pode ser ensinada criticamente se for ensinada com competência. Portanto, à pergunta do estudante «O que é a filosofia?» o professor tanto pode substituí-la pela pergunta «O que vamos fazer nesta disciplina?» como responder-lhe directamente; em ambos os casos, a resposta será igual — vamos aprender a avaliar e discutir argumentos, teorias e problemas, a levantar objecções e a traçar distinções, a testar intuições, a confrontar as nossas ideias com outras ideias; em suma, vamos aprender a pensar.

Capítulo 3

A NATUREZA DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

UMA DAS DIFICULDADES que estudantes e professores de filosofia enfrentam é a seguinte: ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir. Isto desorienta o estudante e o professor, porque não encontram na filosofia o tipo de *conteúdos* que se encontra na história, na física ou na matemática. Na história há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na física, leis e fórmulas; na matemática, teoremas e axiomas e regras. E na filosofia? Há as opiniões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo. Esta visão das coisas está subtilmente errada, mas é em parte correcta — e o problema é que desorienta estudantes e professores. É sobre este tipo de problemas que a natureza da filosofia levanta ao ensino e ao estudo que dedico estas páginas.

O primeiro aspecto a ter em linha de conta é o seguinte: ao contrário do que as pessoas pensam, o que há realmente de interessante na física para um físico, ou na música para um musicólogo, ou na história para um historiador, não é o amontoado de conteúdos que se aprendem ao longo de vários anos de ensino nos bancos do secundário e da faculdade, mas o que vem depois disso — as fronteiras do conhecimento, o que ainda não se sabe sobre a civilização minóica ou a revolução francesa, o que ainda não se sabe sobre a origem do universo ou a natureza dos *quarks*, o que ainda não se sabe sobre a natureza do ritmo ou da harmonia. Todavia, porque as fronteiras do conhecimento só são exploradas por relativamente poucas pessoas, geralmente depois ou durante um doutoramento nestas áreas, as pessoas ficam com a ideia errada de que a física é apenas aquelas fórmulas e leis que se aprenderam nos bancos do secundário e da faculdade —

desconhecem que o conhecimento, em todas as áreas, assim como as artes e outras manifestações culturais, está em formação; não está acabado. E desconhecem que nas fronteiras do conhecimento há desacordo, discussão de ideias, disputas, várias teorias em confronto, tentativas falhadas de compreender certos fenômenos, etc. Como na filosofia. A diferença fundamental é que na filosofia ficamos nas fronteiras do conhecimento ao fim de muito pouco tempo, porque em filosofia não se sabe praticamente nada.

Mas se não se sabe praticamente nada na filosofia, como podemos andar a estudar filosofia durante anos na escola e na faculdade? Podemos fazer isso porque o tipo de estudo que se faz em filosofia — se o fizermos bem — é como o estudo que faz um historiador quando explora as fronteiras do conhecimento: descobre problemas, procura resolvê-los, discute a sua solução com os seus colegas, e os seus colegas discordam dele, e avançam outras soluções, apoiadas noutros argumentos, chamando a atenção para diferentes provas históricas ou para diferentes maneiras de interpretar documentos. E o mesmo faz o físico: apresenta novas teorias, procura refutar as dos seus colegas, chama a atenção para novas experiências, ou reinterpreta velhas experiências. Uma vez mais: a diferença é que um físico ou um musicólogo ou um historiador apoiam-se numa imensidão de conhecimentos e o pobre filósofo está em cima de uma tábua frágil no meio de um oceano de dúvidas e perplexidades.

Mas até esta imagem é enganadora. Apesar de o filósofo não poder apoiar-se numa imensidão de conhecimentos *filosóficos*, pode e deve apoiar-se precisamente nos mesmos conhecimentos em que se apoia o musicólogo, o historiador ou o físico — tudo depende da área da filosofia que estamos a estudar. Não podemos estudar filosofia da arte sem nada saber de arte; não podemos estudar filosofia da linguagem sem nada saber de linguística; não podemos estudar metafísica sem nada saber de lógica; não podemos estudar filosofia da ciência sem nada saber de ciência. Mas, tal como o físico que se apoia em tudo o que se sabe sobre os fenômenos físicos coça a cabeça sem saber resolver os problemas intrincados das fronteiras da física, também o filósofo está perplexo porque tudo o que se sabe em todas as disciplinas do conhecimento não lhe permite resolver os problemas intrincados que lhe interessam.

Não admira que a natureza da filosofia provoque tanta perplexidade e desorientação em estudantes e professores. A tentação é acabar com a

filosofia — é precisamente o que os novos programas do Ministério fazem: transformam a filosofia numa espécie de conversa de café vaga e sem qualquer contacto com a tradição filosófica. Seria como sentarmo-nos todos à mesa do café a discutir a origem do universo sem nada saber de física: um absurdo irresponsável. A tentação do Ministério é transformar a filosofia numa espécie de sociologia e psicologia baratas. Outra tentação é transformar a filosofia em história da filosofia: em vez de discutirmos os grandes problemas filosóficos, fazemos a história dessa discussão e mantemo-nos educadamente afastados dela. É claro que isto é profundamente frustrante para o estudante mais inteligente e talentoso que, precisamente, está muito interessado em pensar e discutir ideias sobre vários problemas filosóficos que o preocupam. Estas duas atitudes mostram bem a desorientação: reduzir a filosofia a outras disciplinas é sintoma de que andamos desesperados à procura de conteúdos, queremos que a filosofia tenha conteúdos como a física ou a musicologia. Ou acabamos por fazer da história da filosofia o próprio conteúdo da filosofia. Em ambos os casos há desorientação e uma incompreensão fundamental da natureza da filosofia.

A pergunta que se impõe é esta: o que vamos então estudar e ensinar aos nossos estudantes? Se a filosofia não tem conteúdos, que vamos nós fazer? É muito simples: vamos estudar e ensinar a discutir os problemas da filosofia, começando pelos mais acessíveis e avançando para os mais difíceis. Para uma pessoa poder discutir com pés e cabeça um problema qualquer da filosofia tem de ter os conhecimentos relevantes (de ciência, arte, etc.), como já fiz notar. E tem de conhecer minimamente a discussão actual desse problema — do mesmo modo que um físico ou um historiador não pode ignorar as respostas dos seus colegas aos problemas que o preocupam, também o filósofo não pode ignorar as respostas dos outros filósofos aos problemas que o preocupam. E a verdade é que se aprende muito estudando essas discussões, apesar de não se aprender conteúdos perfeitos e acabados como a física ou a história do secundário — mas como já ficou claro, esses conteúdos perfeitos e acabados da história e da física do secundário não são nem de perto nem de longe o que interessa aos grandes historiadores e aos grandes físicos. Finalmente, para uma pessoa poder discutir um problema em filosofia tem de saber discutir problemas: tem de saber lógica formal e informal, do mesmo modo que um historiador tem de

saber compreender um documento ou um físico tem de saber fazer uma experiência ou compreender uma fórmula.

Quando o ensino da filosofia é de qualidade, como infelizmente raramente é, o estudante sai da disciplina a saber pensar com mais clareza, a saber traçar distinções, a saber detectar e evitar erros de raciocínio, a saber avaliar opiniões opostas e a tomar decisões informadas e reflectidas. Como é evidente, isto é de importância fundamental para a vida pública e cultural de qualquer sociedade civilizada.

O estudo da filosofia começa pela compreensão gradual de um determinado problema ou conjunto de problemas filosóficos. O que é realmente o problema do livre arbítrio, por exemplo? Como podemos formulá-lo com precisão? O que está em causa? Por que razão é isto importante? Não será antes uma confusão, um falso problema?

Uma forma de tentar compreender um problema é saber o que alguns dos grandes filósofos, clássicos e contemporâneos, pensaram sobre esse problema. Muitas vezes, verifica-se que diferentes filósofos compreenderam o problema de formas subtilmente diferentes. Será a compreensão que um dado filósofo tem de um dado problema a melhor? Ou não? Porquê? Contrastando a forma como diferentes filósofos formularam um problema com a nossa própria compreensão do problema enriquecemos a nossa compreensão, traçamos distinções e evitamos confusões.

Como é evidente, os problemas existem para serem resolvidos e os filósofos oferecem as suas soluções, as suas teorias, para resolver estes problemas, tal como os físicos e os biólogos. Mas serão essas teorias boas? Temos de pensar, analisar com cuidado as diferentes teorias, verificar todos os passos em que a teoria se apoia e ver se o problema fica realmente resolvido, ou apenas disfarçado, reaparecendo noutra lado incólume. O estudante de filosofia compara estas teorias, forma a sua própria opinião sobre elas, e se for criativo cria a sua própria teoria ao longo de anos de estudo.

As teorias apoiam-se em argumentos e este é outro aspecto em que a filosofia difere muito das outras disciplinas. As teorias filosóficas apoiam-se quase exclusivamente em argumentos... filosóficos. Os raciocínios dos físicos têm dois tipos de ajudas: a experiência empírica e a matemática. A experiência empírica permite-lhes testar as suas teorias, verificar se a realidade é como a teoria diz que é. A matemática permite dar um grande rigor a essas teorias, e permite retirar consequências matemáticas da teoria.

A filosofia, ao contrário das outras disciplinas, nem dispõe de testes empíricos, laboratórios e observações, estatísticas e outros dados; nem se apoia em raciocínios meramente matemáticos e formais. Tudo o que a filosofia tem é o apoio dos resultados das outras ciências e a sua capacidade para reflectir de forma rigorosa e pormenorizada nos problemas e teorias que nos interessam. O pensamento filosófico é subtil, por vezes muito abstracto, e apoia-se na argumentação não matemática. Precisamos de conhecer a lógica formal e informal, para evitar confusões e falácias, mas não temos em filosofia métodos formais de prova, ao contrário do que acontece na matemática ou na física. Temos apenas a nossa capacidade para argumentar, de forma tão rigorosa quanto possível.

Uma correcta compreensão da natureza da filosofia obriga a que o seu ensino procure o seguinte: o estudante terá de compreender claramente os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia e terá de formar a sua opinião abalizada sobre eles; o estudante deverá ser estimulado a desenvolver o seu pensamento autónomo sobre os problemas as teorias e os argumentos da filosofia. Deverá ser capaz de traçar distinções relevantes, terá de saber defender as suas ideias, terá de conhecer os argumentos que se levantam contra as suas ideias e terá de saber responder-lhes de forma adequada e responsável. Terá de conhecer as alternativas às ideias que defende e terá de saber explicar por que razão as ideias que defende são melhores do que as alternativas. Terá de saber argumentar sem cair em falácias, terá de ser capaz de reagir a contra-argumentos e a contra-exemplos, terá de dominar os pormenores técnicos e as subtilezas das teorias e argumentos mais complexos.

Um ensino de qualidade da filosofia não é possível sem um espaço para que o estudante discuta ideias. No King's College London cada estudante tem um tutor cujo papel é obrigá-lo a tomar posição e a saber defender as suas ideias. Todas as semanas, o estudante tem uma aula privada de uma hora, ou num grupo pequeno de não mais de 4 ou 5 estudantes no caso dos estudantes de licenciatura. O estudante lê previamente dois textos clássicos ou contemporâneos sobre um tema e escreve um pequeno ensaio de uma página, respondendo a uma pergunta. E o único objectivo da aula privada é fazer o estudante dizer o que pensa e defender as suas ideias — e não regurgitar as ideias dos outros. O estudante aprende assim, pela prática, a fazer filosofia: aprende a discutir ideias filosóficas, a rever as suas posições, a ter em consideração contra-argumentos e contra-exemplos, aprende a ver

alternativas, sente a dificuldade de defender as suas ideias. Num ensino de qualidade da filosofia não se pode desprezar o momento da discussão filosófica: sem este momento, não há bom ensino da filosofia.

Claro que há outros momentos do ensino da filosofia: a exposição, por parte do professor, dos problemas, das teorias e dos argumentos da filosofia; a redacção de pequenos ensaios expositivos e não de discussão — isto é, ensaios em que o estudante formula um problema, uma teoria ou um argumento, sem necessariamente os discutir. Mas em geral pede-se sempre ensaios mistos. O próprio estudante acaba por perceber que se formular mal as teorias que procura refutar, o seu trabalho será mal classificado precisamente porque está a refutar o que ninguém defende; se formular mal um problema, a sua solução será uma tolice porque poderá estar baseada numa confusão. Este método de misturar as coisas é conforme à natureza humana e à natureza da própria filosofia: é muito difícil estudar um determinado problema, teoria ou argumento e não começar imediatamente a ter ideias sobre tudo aquilo. Neste tipo de ensino isso é estimulado, mas mostra-se que nem todas as ideias que temos são boas. Na verdade, o estudante rapidamente percebe que a maior parte das ideias que temos não valem nada — mas temos de começar por algum lado e o melhor é começarmos pelos nossos erros, pois quanto mais cedo nos livrarmos deles melhor.

No mau ensino da filosofia o estudante nunca se sente envolvido nas coisas que atira para os testes e para os trabalhos finais; é capaz de escrever páginas muito académicas sobre Davidson ou Heidegger, mas se à mesa do café lhe perguntarmos o que realmente pensa sobre tudo aquilo... ou não pensa nada, ou pensa tolices, porque nunca pensou realmente naquilo tudo: limitou-se a fazer um relatório, como eu sou capaz de ler um livro de medicina do século XVIII e fazer um relatório sobre o que o autor diz, sem nunca me passar pela cabeça se concordo ou não com tudo aquilo — o meu trabalho é um mero formalismo que não quer dizer coisa alguma. Isto é tudo o que o ensino da filosofia não deve ser. Na verdade, o ensino nunca deve ser assim, seja qual for a disciplina. Mas nas outras nota-se menos, porque há um batalhão de conteúdos técnicos atrás dos quais o formalismo oculto e a pura incompreensão cega se esconde tranquilamente.

As ideias e os problemas, seja em filosofia, seja em física ou em musicologia, são coisas vivas, não são curiosidades mortas no museu bolorento dos neurónios adormecidos, frases que se alinham umas atrás das

outras para dar a nota, que depois dá o canudo que depois dá o emprego que depois dá a casa e o carro e um lugarzinho confortável no cemitério da freguesia. Um ser humano é sem dúvida mais do que isto. O ensino de qualidade também: é o que nos faz humanos — seres inteligentes curiosos, perplexos com o universo e connosco próprios, ardentes de conhecimento, que procuram resolver problemas, criar teorias, avaliá-las discuti-las, acrescentar um pouco mais de compreensão para podermos morrer ligeiramente menos estúpidos do que nascemos, e para que os que vêm depois de nós possam começar dois degraus acima de nós na caminhada que nos faz humanos.

Capítulo 4

DEFINIÇÃO DE «DEFINIÇÃO»

O OBJECTIVO deste texto é ajudar estudantes e professores a compreender melhor os diferentes tipos de definições e o que as distinguem.

As definições são importantes. São importantes em filosofia e nas ciências e são importantes no nosso dia-a-dia e na vida pública.

São importantes na vida pública porque temos necessidade de usar com rigor várias noções que a regem. Uma forma de obter algum rigor é definir cuidadosamente algumas noções centrais. Por exemplo, para os advogados, juízes e polícias, um roubo não é bem o que as pessoas comuns entendem por roubo. Em termos populares, um roubo acontece sempre que alguém subtrai ilegalmente os bens alheios. Mas um polícia distingue um roubo de um furto e em ambos os casos alguém subtraiu ilegalmente bens alheios. Para um polícia e para o nosso sistema judicial é importante saber se esse acto envolveu violência, ou não. Se não, então é apenas um furto. Se sim, é um roubo. Também na escola é muito importante definir claramente várias noções, mesmo que isso por vezes introduza arbitrariedades. Por exemplo, um estudante com 10 tem aproveitamento. Com 9, não. Isto é artificioso, mas qualquer outra alternativa seria também artificiosa. Tivemos de definir o que era «ter aproveitamento» e tínhamos de fazê-lo de forma rigorosa. Pagamos um certo preço por esse rigor, mas se deixássemos a noção por definir, se permitíssemos que a noção fosse vaga, o preço a pagar seria ainda maior.

Na ciência, as definições são também importantes. Todos nós aprendemos nos bancos do ensino secundário que em física os termos «massa», «velocidade» e muitos outros se definem de uma forma muito precisa e rigorosa. Sem estas definições a física não seria possível, porque

nunca poderíamos isolar com suficiente precisão os fenómenos que queremos estudar. Enquanto continuarmos a olhar para um objecto que cai e não conseguirmos distinguir a massa da velocidade e estas do ímpeto, não poderemos fazer física.

Também na filosofia as definições são importantes. São importantes por duas razões: para que o nosso discurso seja mais claro e como meio para uma compreensão mais substancial dos nossos conceitos mais importantes. Mas as definições em filosofia tornam-se muitas vezes objecto de disputa filosófica, porque são surpreendentemente difíceis de obter. Isto não acontece porque os filósofos sejam particularmente menos inteligentes do que os físicos ou os legisladores. Acontece porque os conceitos que queremos definir em filosofia são por vezes tão centrais na nossa economia conceptual que se tornam difíceis de definir. A física consegue definir «massa», mas como definir os conceitos com que se define a massa? Como definir «energia» e «corpo»? E como definir os conceitos que usamos para definir esses conceitos? Os legisladores conseguem definir «roubo» e «furto», mas como definir a noção mais básica de «justiça» ou «bem moral»? Na escola definimos perfeitamente bem o que é ter aproveitamento, mas como podemos definir o conhecimento? As definições que interessam na filosofia são difíceis porque são definições de conceitos tão básicos e centrais que é difícil encontrar outros conceitos mais básicos e mais simples que possamos usar para os definir.

Todavia, do facto de algo ser difícil de fazer não se pode concluir que não vale a pena fazer. Afinal, as definições da física também são difíceis e durante muitos séculos a física esteve num grande impasse. Só nos últimos séculos a física e as outras ciências conheceram desenvolvimentos extraordinários. Ao longo da história da filosofia, a tentativa para definir alguns dos conceitos centrais do nosso pensamento tem sido uma constante. As primeiras obras filosóficas articuladas que nos chegaram são os diálogos de Platão, que consistem em grande parte, precisamente, em tentativas de definir conceitos centrais do nosso pensamento, conceitos importantes para a filosofia. Entre os conceitos que Platão tentou definir, encontram-se os seguintes: bem, justiça e conhecimento. Estes conceitos são centrais no nosso pensamento acerca de muitas matérias, e é por isso que são importantes para a filosofia; mas é por serem igualmente conceitos muito básicos que são tão esquivos.

O mais brilhante aluno de Platão, Aristóteles, percebeu que as definições eram extremamente importantes para a filosofia. E procurou compreender melhor o que eram as definições; procurou, de alguma maneira, definir as definições. Felizmente, temos hoje uma compreensão muito mais clara do que são as definições do que tinha Aristóteles.

O primeiro aspecto a ter em conta é o seguinte. Em termos populares, definir uma coisa é dizer qual é a sua essência. Assim, por exemplo, podemos dizer que queremos definir o Homem, ou, numa linguagem não sexista, queremos definir o ser humano.

Em primeiro lugar, importa esclarecer que certos usos da linguagem, que no dia-a-dia não geram problemas, podem gerar problemas em filosofia. Ao dizer que queremos definir o ser humano, parece que estamos a dizer que queremos definir uma certa coisa, como definir um certo ser humano — qual? Obviamente, não é disto que se trata. O que nós queremos é definir os seres humanos no seu todo, e usamos uma figura de estilo elementar que consiste em tomar a parte pelo todo, substantivando a nossa expressão e falando de «o ser humano». Claro que não queremos definir um certo ser humano; queremos defini-los a todos, queremos definir a categoria «Ser Humano». A este nível, esta liberdade linguística não ameaça grandes confusões. Mas se começarmos a falar do Ser, pensando que estamos a falar de uma coisa, e não de uma categoria de coisas — a categoria mais geral, que abrange tudo o que há — a confusão espreita-nos e será quase inevitável. O passo para começarmos a pensar que o Ser é uma espécie de Deus, ou outro tipo de entidade particular, não é muito grande. E isso será uma grande confusão, confusão a que uma das pessoas que mais a combateu, Heidegger, dá também origem dada a maneira turva como se exprime.

Em segundo lugar, pensar que definir algo é dizer a sua essência é o resultado de uma concepção natural e intuitiva, mas redutora, do que é uma definição. Definir algo através da sua essência é apenas uma forma particular de definição. Ter uma compreensão clara dos diferentes tipos de definição é o que nos vai ocupar nestas páginas.

Propriedades e objectos

Começemos, precisamente, pelo tipo de definição que intuitivamente se tem em mente. Definir algo é, segundo esta concepção, apresentar a essência

desse algo. Mas o que é a essência desse algo? É isto que iremos começar por esclarecer.

Dizer que a essência do ser humano é a abertura às diferentes potencialidades, ou dizer que a essência do ser humano é a racionalidade, ou qualquer coisa deste género, é apenas uma forma pouco rigorosa de dizer que uma propriedade essencial individuadora de ser humano é a abertura às diferentes potencialidades ou a racionalidade. E enquanto não tivermos uma ideia clara do que é uma propriedade essencial e individuadora, não teremos uma compreensão clara do que estamos a dizer.

Comecemos pelo princípio. Podemos distinguir pelo menos duas categorias básicas de constituintes do universo (mas pode haver mais). Aquilo a que podemos chamar «particulares» e aquilo a que podemos chamar «propriedades». Esta distinção está inscrita na nossa linguagem. Usamos dispositivos diferentes para falar de particulares e para falar de propriedades. Tomemos a seguinte afirmação simples: «O João é alto». Nesta frase podemos distinguir o sujeito («João») e o predicado («é alto»). A frase afirma que o João tem a propriedade de ser alto. Na nossa linguagem, dispositivos como os nomes próprios e os substantivos comuns referem particulares; e os predicados exprimem propriedades. Os nomes próprios (e outros dispositivos linguísticos que não importa agora referir) são a contraparte linguística dos particulares. São dispositivos linguísticos que referem particulares. Os predicados são a contraparte linguística das propriedades. São dispositivos linguísticos que exprimem propriedades.

Com um certo abuso de linguagem, podemos dizer que a Joana tem belos predicados. Mas o que queremos dizer é que a Joana tem belas propriedades. Predicados são as entidades linguísticas que usamos para falar das propriedades, que não são entidades linguísticas. Mas é claro que se a Joana tem belas propriedades, tem também belos predicados porque ao falarmos nela iremos dizer que é bonita, boa pessoa, sincera, altruísta, etc. — estaremos a usar vários predicados para falar das várias propriedades da Joana.

Algumas propriedades não são relacionais, pelo menos superficialmente, como ser verde. Mas muitas outras são relacionais; são propriedades que relacionam mais de um particular. Quando eu digo que o João é alto estou na verdade a dizer que, em relação à altura média das outras pessoas, o João é alto. Ser alto é uma propriedade relacional, apesar de por vezes parecer que o não é. Mas há propriedades relacionais óbvias,

como estar entre Lisboa e Porto. Coimbra, por exemplo, tem, precisamente, esta propriedade relacional. Na lógica actual a diferença entre propriedades não relacionais e relacionais torna-se mais fácil de compreender porque usamos predicados monádicos no primeiro caso e predicados não monádicos no segundo. Assim, Fx é um predicado monádico como «ser branco». Mas Fxy é um predicado binário, como «amar». E $Fxyz$ é um predicado triádico, como «estar entre dois sítios».

Há muita filosofia, e de grande interesse, sobre vários problemas associados às propriedades. Não podemos, obviamente, tratar de tal coisa aqui. Para os nossos propósitos basta ter uma visão clara do que é uma propriedade, e que as propriedades tanto podem ser relacionais como não. É tentador dizer que as propriedades não relacionais são intrínsecas e simples, mas isto é muito provavelmente um erro. Uma propriedade como «ser alto» é intrínseca sob vários pontos de vista importantes, e todavia é claramente relacional. E uma propriedade como «ser verde» parece simples, mas podemos analisá-la em várias propriedades mais simples, como ter um certo comprimento de onda (se estamos a pensar na própria luz) ou activar determinados centros do nosso sistema nervoso (se estamos a pensar na sensação visual e não na luz em si). Um convencionalista desejará dizer que as propriedades são simples ou complexas em função do ponto de vista em que nos colocamos (é o caso de Goodman, com o «verdul»). Um realista dirá que há propriedades simples primitivas, a partir das quais se constroem as outras. Mas mesmo um realista terá de aceitar que nem todas as propriedades que na linguagem comum parecem simples são realmente simples. Em qualquer caso, estas discussões subtis não afectam a compreensão geral que precisamos para os propósitos deste ensaio; o que precisamos é de compreender algumas noções centrais que são cruciais para compreender melhor as definições.

Propriedades essenciais e essência

Se pensarmos no conjunto das propriedades de Sócrates, podemos fazer uma lista muito longa. Sócrates era um ser humano, era grego, era filósofo, foi condenado à morte, etc. Intuitivamente, algumas destas propriedades são contingentes, no sentido em que Sócrates tinha essas propriedades, mas poderia não as ter tido. Por exemplo, Sócrates era grego, mas poderia ter sido egípcio, se os seus pais tivessem emigrado para o Egipto. E se

acharmos que mesmo assim ele seria grego, por ser filho de gregos, podemos imaginar que os avós de Sócrates poderiam ter emigrado para o Egipto. E assim, Sócrates poderia ter sido egípcio. Isto quer dizer que a propriedade de ser grego não é uma propriedade essencial de Sócrates.

Por outro lado, é pelo menos difícil pensar que, apesar de Sócrates ser efectivamente um ser humano, poderia não o ter sido. Intuitivamente, ser um ser humano é uma propriedade diferente de ser grego. Sócrates era grego, mas poderia não o ter sido. E era também um ser humano, mas não poderia deixar de o ser. Dizemos assim que, em relação a Sócrates, a propriedade de ser grego é acidental ou contingente, ao passo que a propriedade de ser um ser humano não é acidental ou contingente: é necessária ou essencial.

Pensemos outra vez no que temos em mente, intuitivamente, quando falamos da «essência» de algo. Se virmos com atenção, verificamos que não aceitamos que a essência de Sócrates, por exemplo, consista em ser um ser humano. O que temos intuitivamente em vista não são apenas as propriedades essenciais de Sócrates. Mesmo que seja verdade que ser um ser humano é uma propriedade essencial de Sócrates, isso não é ainda a sua «essência». Não vou dizer o que temos em mente com o uso intuitivo de «essência», porque não sei o que é e acho que ninguém sabe. O uso intuitivo de «essência» é demasiado vago. Mas uma aproximação é o seguinte: além de Sócrates ter determinadas propriedades essenciais, tem provavelmente outras propriedades que além de essenciais são individuadoras. A diferença é a seguinte: Sócrates é essencialmente um ser humano. Mas isso não distingue Sócrates dos outros seres humanos. O que queremos como «essência» é algo que distinga Sócrates dos outros seres humanos. O que queremos não é apenas uma propriedade ou conjunto de propriedades essenciais. Queremos uma propriedade ou conjunto de propriedades que além de essenciais sejam também individuadoras: que distingam Sócrates de outros objectos. Por outras palavras, queremos uma propriedade ou conjunto de propriedades que só Sócrates tenha. (Curiosamente, Aristóteles achava que só poderíamos definir categorias, como ser humano, mas não particulares, como Sócrates.)

Um exemplo pode ajudar-nos a ver o que pode ser isso de uma propriedade essencial individuadora. Pensemos no número 2. Este número tem uma propriedade essencial: ser par. Mas, claro, ser par não é uma propriedade que distinga este número de outros números, porque há muitos

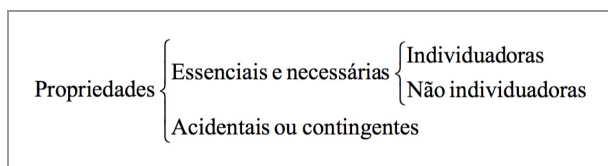
outros números que são pares. Pensemos agora na propriedade de ser um número par e primo. Só o número 2 tem esta propriedade. Claro que é uma propriedade que resulta da conjunção de duas outras propriedades. Mas isso é irrelevante. O ponto crucial é que essa propriedade, complexa ou não, além de essencial é individuadora: é uma propriedade que nenhum outro objecto exemplifica. Este exemplo mostra também outro aspecto importante para as definições. Se repararmos bem, ser par não é uma propriedade individuadora de 2. E ser primo também não. Isto quer dizer que as duas propriedades, separadamente, não são definidoras de 2. Mas conjuntamente são: não há, nem poderia haver, qualquer outro particular além do 2 que seja par e primo. Assim, esta conjunção de propriedades constitui um conjunto de propriedades essenciais individuadoras de 2.

Será que podemos encontrar alguma propriedade essencial individuadora de Sócrates? O código genético é uma boa pista, mas infelizmente não serve, pois Sócrates poderia ter tido um irmão gémeo, que partilharia com ele exactamente o mesmo código genético. Mas, mesmo que servisse, esta propriedade essencial individuadora não serviria de muito. Penso que quando procuramos intuitivamente a «essência» de Sócrates ou dos seres humanos, não estamos a pensar em Sócrates nem nos seres humanos como organismos biológicos, mas como seres mentais. Assim, qualquer propriedade individuadora que dermos será sempre vista como um «truque lógico» por quem procura as grandes essências e as definições profundas, porque essa pessoa está em pleno dualismo cartesiano (está a pensar que os seres humanos e Sócrates têm uma coisa — a alma ou o espírito — que é fundamental para a compreensão da sua essência), e não querem ouvir falar de propriedades individuadoras corriqueiras, propriedades biológicas ou físicas. Mas se é isso que procuramos, é melhor que o tornemos claro desde o início e é melhor estarmos preparados para defender o dualismo alma-corpo, do qual a nossa pergunta pela «essência» depende.

Essências e definições

Vimos o que são propriedades, e como podemos distinguir dois tipos de propriedades: as essenciais ou necessárias e as contingentes ou acidentais. Quanto às propriedades essenciais, podemos distinguir as meramente essenciais, das individuadoras. Estas últimas constituem o que por vezes

procuramos quando queremos a «essência» de algo (mas nem sempre, como vimos; voltaremos a este tema).



Podemos introduzir uma distinção entre propriedades essenciais e necessárias, ou podemos usar estes termos como equivalentes. Se introduzirmos a distinção, será a seguinte: uma propriedade essencial de um objecto é aquela propriedade tal que não há qualquer circunstância possível em que esse objecto exista e não tenha essa propriedade. Mas há circunstâncias em que esse objecto não tem essa propriedade: são circunstâncias em que o próprio objecto não existe, e portanto também não tem essa propriedade. Por exemplo, se achamos que Sócrates era essencialmente um ser humano, é porque não há circunstâncias em que ele exista e não seja um ser humano. Mas há circunstâncias em que Sócrates não é um ser humano: são circunstâncias em que Sócrates não existe. Imagine-se que os pais de Sócrates nunca se tinham conhecido; ou que a mãe dele tinha morrido na infância. Essas são circunstâncias em que Sócrates não seria um ser humano, porque Sócrates não existiria nessas circunstâncias. Assim, podemos dizer que ser um ser humano é uma propriedade essencial de Sócrates (porque ele é um ser humano em todas as circunstâncias possíveis em que existe), mas não necessária (porque ele não existe em todas as circunstâncias possíveis).

Uma propriedade necessária de um objecto é aquela propriedade tal que esse objecto tem essa propriedade em todas as circunstâncias possíveis. Claro que só os objectos que existem em todas as circunstâncias possíveis podem ter propriedades necessárias. Aos objectos que existem em todas as circunstâncias possíveis chama-se «existentes necessários». Nem todos os objectos são existentes necessários. Os planetas, as pessoas e as cidades que existem poderiam não ter existido. Mas os números, e Deus (se existe), são tradicionalmente encarados como existentes necessários: existem em todas as circunstâncias possíveis. Assim, a propriedade de ser par é uma propriedade não apenas essencial mas também necessária do número 2. O conhecido argumento ontológico a favor da existência de Deus procura

mostrar que Deus é um existente necessário (um objecto que existe em todas as circunstâncias possíveis) e que se tentarmos pensar o contrário, somos conduzidos a uma contradição.

Mas o nosso tema é as definições. Perdemos tanto tempo com propriedades porque sem compreender estas distinções não podemos compreender alguns tipos fundamentais de definições. Não podemos compreender a diferença entre definições essencialistas e definições não essencialistas.

Imaginemos que se define do seguinte modo o conceito de criatura com rins: «Criatura com rins é toda aquela criatura que tem coração». Esta definição funciona bem, dentro de certos limites. Funciona extensionalmente bem, no sentido em que não há quaisquer contra-exemplos de criaturas que tenham rins e não tenham coração. Mas esta definição não é essencialista. Porquê? Porque apesar de ser verdade que todas as criaturas que têm rins têm coração, não há qualquer razão para pensar que uma propriedade essencial das criaturas que têm rins é terem coração. Isto é um facto da natureza, mas talvez seja uma contingência evolutiva. Talvez noutros planetas outras criaturas com rins não tenham coração; ou talvez tivesse havido na Terra criaturas com rins e sem coração, se a história evolutiva tivesse sido diferente.

Podemos, por isso, distinguir definições essencialistas de definições extensionais. A diferença é esta: numa definição essencialista, apresentamos propriedades essenciais e individuadoras, do que queremos definir. Numa definição extensional limitamo-nos a apresentar propriedades que o que queremos definir exhibe, mas não pretendemos com isso dizer que o que queremos definir tem de ter essas propriedades em todas as circunstâncias possíveis. Assim, as definições essencialistas são muito mais fortes do que as definições meramente extensionais.

Mas há um tipo ainda mais forte de definições: são as definições analíticas. Neste caso, o que obtemos é uma sinonímia. Por exemplo, podemos definir a água deste modo: «Uma dada substância é água se, e só se, for H_2O ». Ser H_2O é uma propriedade essencial e individuadora da água: isto quer dizer que qualquer substância que seja H_2O é água e que toda a substância que for água é H_2O . Mas sem dúvida que « H_2O » não é um sinónimo de «água». Que a água é H_2O foi uma descoberta empírica da ciência química; não é um facto linguístico sobre o significado da palavra

«água». Quem descobriu que a água era H₂O foram os químicos e não os lexicógrafos. Assim, a nossa definição é essencialista, mas não é analítica.

As definições analíticas são as mais fortes. O resultado de uma definição analítica é a análise do conceito a definir. É isto que é literalmente uma análise, e quem pensa que a metáfora de «decompor» um conceito nas suas partes é dizer literalmente o que é uma análise não sabe ainda claramente do que está a falar. A metáfora da «decomposição» das partes de um conceito resulta de em geral, mas nem sempre, o conceito que queremos definir ser definido analiticamente com recurso a dois ou três conceitos mais simples, como no exemplo seguinte: «O conhecimento é crença justificada verdadeira». A ideia de uma análise ou definição analítica é esta: o conceito dado é definido com base em vários conceitos diferentes que fazem parte do significado do conceito original. Isto quer dizer que numa definição analítica ou numa análise temos de captar o significado do conceito que estamos a definir. Por exemplo, pode-se definir «virgem» do seguinte modo: «Uma pessoa é virgem se, e só se, nunca teve relações sexuais» (ou: «Uma pessoa virgem é alguém que nunca teve relações sexuais»). Esta definição é analítica porque nos diz qual é o significado de «virgem». Grande parte dos grandes debates em filosofia resulta da tentativa de encontrar definições analíticas de alguns conceitos centrais, como conhecimento. Platão, por exemplo, no diálogo *Teeteto*, procura mostrar que a definição analítica de conhecimento como crença verdadeira justificada, apesar de apelativa, não funciona.

É também agora evidente que quem acha que a análise filosófica se «opõe» à síntese, ou que ambas se «complementam», não sabe o que é uma análise, e está a pensar em termos meramente formais, linguísticos e lexicais. Dado que, lexicalmente, «análise» e «síntese» se opõem, e dada a infeliz ideia de Hegel de que os opostos se complementam, parece imediatamente profundo e filosófico dizer que a síntese completa a análise. Isto é o resultado de uma má formação filosófica, baseada em trocadilhos e jogos de palavras, um exercício puramente formal e meramente lexical. Uma análise do conhecimento é importante porque nos ajuda a compreender o que é o conhecimento; uma síntese do conhecimento... seria o quê? Juntar «as partes componentes» do conhecimento? Para quê? Isso já nós temos intuitivamente, sempre que falamos do conhecimento.

As definições essencialistas têm uma força intermédia; são mais fortes do que as extensionais, mas mais fracas do que as analíticas. São mais

fracas do que as analíticas no sentido em que não procuram dar o significado do termo a definir. Quando definimos água como H_2O , não estamos a dizer que é isso que a palavra «água» quer dizer. Isto seria ridículo, porque implicaria que antes de os químicos descobrirem a composição química da água ninguém sabia o que a palavra «água» queria dizer. Logo, esta definição é essencialista mas não é analítica.

As definições mais fracas são as meramente extensionais. São mais fracas no sentido em que não se baseiam em propriedades essenciais nem no significado das palavras, mas unicamente numa coincidência extensional. Mas o que significa «coincidência extensional»? Para compreendermos isto temos de saber o que é a extensão de um predicado ou de um termo. Pensemos no predicado «ser verde». A sua extensão é todos os objectos verdes. Quando temos uma coincidência extensional, isso quer dizer apenas que a extensão do termo a definir e a extensão do termo ou termos que usamos para fazer a definição coincidem. Mas essa coincidência pode não passar precisamente de uma contingência, um facto aleatório do mundo. Numa definição extensional não estamos a falar de propriedades essenciais, nem do significado das palavras; estamos só a apontar um facto do mundo, que pode muito bem ser contingente.

As definições filosóficas pretendem em geral ser analíticas ou essencialistas, e não apenas extensionais. Mas isso nem sempre é possível. Aristóteles, por exemplo, definia ser humano como animal racional: Um ser é um ser humano se, e só se, for um animal racional. Claro que esta definição não é analítica. «Ser humano» não quer dizer «animal racional»; esta definição não é uma análise. Se amanhã descobrirmos uma espécie biológica inteligente noutra planeta, não teremos de alterar o significado da expressão «ser humano». Mas se «ser humano» quisesse dizer «animal racional», seria impossível que um animal racional não fosse humano. Não é fácil saber se a definição de Aristóteles é essencialista ou meramente extensional. O facto de Aristóteles conceber as definições em termos de género próximo e diferença específica contribui para pensar que ele tinha em mente uma mera coincidência extensional: afinal, a definição em termos de género próximo e diferença específica é apenas uma forma de sobrepor duas classes de objectos de tal forma que a sua extensão coincida exactamente com o que queremos definir. Mas muitas pessoas pensaram que este tipo de definição de Aristóteles era essencialista; pensaram que as propriedades da racionalidade e da animalidade eram essenciais ao ser

humano. Curiosamente, isto elimina a possibilidade de os seres humanos serem uma alma imortal não animal. Hoje em dia é muito mais plausível tomar a definição de Aristóteles como meramente extensional; se concebermos «racional» no sentido forte de ser dotado de grande inteligência (suficiente para discutir definições, por exemplo), é verdade que todos os animais racionais que existem (na Terra) são seres humanos. Mas as coisas poderiam ter sido diferentes. Outra espécie de animal poderia ter dado origem a uma espécie inteligente diferente; seriam animais racionais; mas não seriam seres humanos. Portanto, de um certo ponto de vista, a definição de Aristóteles está correcta se a entendermos como uma definição extensional; mas está errada se a entendermos como uma definição essencialista.

Pensemos outra vez na ideia intuitiva da «essência» das coisas. Nesta ideia intuitiva estão misturadas duas ideias distintas: a de definições analíticas e a de definições essencialistas. Em ambos os casos damos, de algum modo, a «essência» do que estamos a definir. A essência da água é ser H₂O. A essência das pessoas virgens é nunca terem tido relações sexuais. Mas confundir os dois tipos de definições e falar confusamente «essências» não contribui em nada para uma compreensão mais alargada do que queremos fazer.

Condicionais e condições

A forma mais rigorosa de uma definição é a seguinte: «Uma certa coisa é *F* se, e só se, essa coisa for *G*». Outra forma é dizer apenas: «*F* é *G*». O segundo caso é menos claro do que o primeiro e tem de ser entendido como uma forma abreviada do primeiro. Por vezes esta forma abreviada é mais directa. («*F*» e «*G*» abreviam predicados.) É mais simples dizer «A água é H₂O» do que dizer «Uma substância é água se, e só se, for H₂O». Mas as duas formas são aceitáveis. Todavia, para sabermos avaliar definições temos não só de ter em mente todas as distinções que já aqui apresentámos, mas também de saber muito bem o que quer dizer o «se, e só se» que ocorre nas definições. E mesmo quando não ocorre, quando dizemos apenas «é», podemos entender que isto é apenas uma forma abreviada de falar.

O que quer dizer «se, e só se»? Em primeiro lugar, quer dizer o mesmo que «se, e somente se» — estas duas maneiras de falar são apenas variações

linguísticas. Uma afirmação com a forma «se, e só se» é uma bicondicional; podemos também dizer que é uma equivalência. O que é uma bicondicional? Uma bicondicional, como o nome indica, são duas condicionais juntas. Assim, dizer « p se, e só se, q » é o mesmo do que dizer «Se p , então q , e se q , então p ». (« p » e « q » abreviam afirmações.) E como podemos avaliar as bicondicionais? Em que condições são as bicondicionais verdadeiras ou falsas?

Uma bicondicional é uma forma de juntarmos duas afirmações. «Hoje vou à praia» e «A Joana telefona-me» são duas afirmações. Podemos juntar as duas e dizer «Hoje vou à praia se, e só se, a Joana me telefonar». Esta frase grande, constituída pelas duas mais pequenas, é uma bicondicional. E será verdadeira quando as duas frases que a constituem tiverem o mesmo valor de verdade. Se a primeira for verdadeira e a segunda falsa, ou vice-versa, a bicondicional será falsa. Isto é evidente para quem sabe lógica proposicional.

Mas há outra forma importante de entender as bicondicionais e que nos mostra imediatamente como podemos avaliar definições baseadas em bicondicionais. Uma bicondicional oferece-nos condições necessárias e suficientes. Quando eu digo que vou à praia se, e só se, a Joana me telefonar, estou a dizer que uma condição necessária e suficiente para eu ir à praia é o telefonema da Joana. Por outras palavras, vou à praia exactamente no caso de a Joana me telefonar, e não vou à praia precisamente no caso de ela não me telefonar. A melhor maneira de pensarmos no que são condições necessárias e suficientes é como se segue.

Uma condição suficiente para ser F diz-nos as condições que basta algo obedecer para ser F . Uma condição suficiente para ser uma ave é ser um pintassilgo. Isto quer dizer que não há pintassilgos que não sejam aves, ou seja, quer dizer que todos os pintassilgos são aves. Se G é uma condição suficiente para F , então todos os G são F . Uma condição suficiente garante que não temos coisas a mais. É uma boa garantia. Mas não chega, porque não garante que não temos coisas a menos. Afinal, não é verdade que todas as aves são pintassilgos. Os pardais também são aves.

Por outro lado, uma condição necessária para ser F diz-nos as condições a que algo tem de obedecer para ser F . Uma condição necessária para ser ave é pôr ovos. Isto quer dizer que não há aves que não ponham ovos, ou seja, quer dizer que todas as aves põem ovos. Se G é uma condição necessária para F , então todos os F são G . Uma condição necessária garante

que não temos coisas a menos. É uma boa garantia. Mas não chega, porque não garante que não temos coisas a mais. Afinal, não é verdade que todos os animais que põem ovos são aves. As serpentes também põem ovos.

A «magia» acontece quando juntamos condições necessárias e suficientes. Aí temos esta excelente garantia: não deixamos nada de fora nem temos coisas a mais. É o melhor dos mundos: todos os F são G e todos os G são F .

A maneira de avaliar definições é ver separadamente se as condições apresentadas são realmente necessárias e depois ver se são suficientes (ou vice-versa, a ordem é irrelevante). Por exemplo, imagine-se que alguém afirma o seguinte:

O Homem é o ser que faz de si próprio uma questão para o pensamento.

Esta é uma ideia aparentemente profunda. Mas será que devemos limitar-nos a repetir esta sentença de aspecto profundo? Não será melhor tentar ver se será verdadeira? Quem quiser fazer isso, e pensar por si mesmo em vez de repetir apenas o que se disse, pode pensar assim:

Aparentemente, o autor está a dizer, com uma linguagem sexista e antiquada, que um ser é um ser humano se, e só se, fizer de si mesmo uma questão para o pensamento. Isto quer dizer que uma condição necessária e suficiente para ser um ser humano é um ser pensar em si mesmo. Mas isto não pode ser verdade. Se houver quaisquer outros seres inteligentes no universo, ou se houver Deus, ou se houver anjos, todos esses seres reflectirão sobre si próprios, mas não serão seres humanos. Portanto, reflectir sobre si mesmo não é uma condição suficiente para ser um ser humano. Na melhor das hipóteses, é uma condição necessária. Mas será necessária? Será que os primeiros homens da pré-história reflectiam sobre eles? Muito provavelmente, não. Portanto, o que o autor quer realmente dizer, se tentarmos ser justos, é que uma característica importante dos seres humanos é a sua inteligência, que lhes permite pensar em muitas coisas incluindo neles próprios. Mas isto é trivial. Por detrás de uma

afirmação de aspecto portentoso, esconde-se uma trivialidade sem qualquer interesse e da qual nada de substancial pode resultar.

Em suma: quando estamos perante uma definição com a forma « F se, e só se, G » temos de tentar ver se há F que não são G e se há G que não são F . E mesmo que a definição se apresente apenas como « F é G », devemos entender esta expressão como uma abreviatura da primeira.

Resta chamar a atenção para uma subtileza. Imagine-se que alguém afirma « F é G e H » ou « F se, e só se, G e H ». Neste caso, apresenta-se duas propriedades para conseguir uma definição. Quando uma definição apresenta mais de uma propriedade, devemos entender que só a conjunção das propriedades é uma condição suficiente. Isto é, é o conjunto de G e H que é uma condição suficiente para F . G , separadamente, ou H , separadamente, podem não ser condições suficientes para F . Mas G e H são, separadamente, condições necessárias para F . Isto quer dizer que G , só por si (tal como H), é uma condição necessária para F .

Por exemplo, pensemos na seguinte definição: «Um estudante tem aproveitamento se tiver mais de 10 e tiver assistido a mais de 80% das aulas». Isto quer dizer que uma condição necessária para ter aproveitamento é ter mais de 10; outra é ter assistido a mais de 80% das aulas. Mas não basta ter mais de 10 para ter aproveitamento; nem basta ter assistido a mais de 80% das aulas para ter aproveitamento; é preciso as duas coisas juntas. Assim, ter mais de 10 e ter assistido a mais de 80% das aulas são condições conjuntamente suficientes e separadamente necessárias para ter aproveitamento. Isto quer dizer que todos os alunos que tiverem aproveitamento terão tido mais de 10. Mas nem todos os alunos que tiveram mais de 10 terão tido aproveitamento. Todavia, todos os alunos que tiveram mais de 10 e que assistiram a mais de 80% das aulas tiveram aproveitamento.

Avaliar definições

Os três tipos de definições explícitas exigem da parte de quem as avalia alguma subtileza. Em primeiro lugar, qualquer definição explícita, seja analítica, essencialista ou meramente extensional, tem de passar o teste das condições necessárias e suficientes. Se a definição diz que os seres

humanos são animais racionais, não podemos encontrar um animal racional que não seja um ser humano, nem podemos encontrar um ser humano que não seja um animal racional. O esquema geral é sempre o mesmo: definições como « F é G » ou « F se, e só se, G » avaliam-se procurando contra-exemplos. Um contra-exemplo é um F que não é G , ou um G que não é F . (Esta é uma das razões pelas quais o quadrado de oposição é importante.)

Se encontrarmos um contra-exemplo deste género, a definição cai por terra, seja ela analítica, essencialista ou extensional. Porque um contra-exemplo refuta a forma mais fraca de definição, a extensional, refuta também qualquer das outras formas mais fortes de definição explícita. Se a definição não é boa nem em termos meramente extensionais, então também não é uma boa definição essencialista nem analítica.

Portanto, para derrotar qualquer um dos tipos de definições explícitas, basta um contra-exemplo.

Mas como avaliamos as definições essencialistas? Claro, já sabemos que se nem sequer for uma boa definição extensionalista, também não será uma boa definição essencialista. Mas imaginemos que estamos perante uma definição para a qual não há contra-exemplos, como «o ser humano é um animal racional». Não há animais racionais que não sejam humanos nem seres humanos que não sejam racionais. Mas isto não chega para mostrar que esta é uma boa definição essencialista. Isto só mostra que talvez seja uma boa definição extensionalista. Para ser uma boa definição essencialista tem de passar o teste das condições necessárias e suficientes, e mais um teste ainda. Não basta que não haja realmente contra-exemplos; é preciso que não seja possível haver contra-exemplos. Isto é, não basta que efectivamente todos os seres humanos sejam animais racionais e que todos os animais racionais sejam seres humanos. É preciso que não tivesse podido ser de outro modo. Ora, é perfeitamente plausível que os animais racionais não tivessem sido humanos; poderiam ter pertencido a outra espécie qualquer. Portanto, apesar de esta definição passar o primeiro teste, falha o segundo: falha o teste modal. Para que uma definição essencialista seja boa não basta que todos os F sejam G e que todos os G sejam F . É preciso que seja necessário que todos os F sejam G e que todos os G sejam F .

Uma definição analítica tem de passar três testes. O primeiro, o das condições necessárias e suficientes; o segundo, o teste modal; e um terceiro teste. Imagine-se que alguém defende a seguinte definição: «A água é

H₂O». Será esta uma boa definição analítica? Será que estamos perante uma análise de «água»? Para avaliarmos esta definição temos de saber se há efectivamente substâncias que sejam H₂O e não sejam água, ou vice-versa. Não há tal coisa. A definição passa o primeiro teste. E será necessário que qualquer substância que seja H₂O é água e vice-versa? É verdade que sim; não é possível que um certo líquido seja realmente água mas não seja H₂O nem vice-versa. A definição passa o segundo teste. Mas não passa o terceiro teste: «H₂O» não é um sinónimo de «água». Se fosse um sinónimo, não teria sido uma descoberta da química. É este o terceiro teste, o teste que nos diz se uma definição é ou não analítica. Se for analítica, *F* e *G* têm de ser sinónimos: *G* tem de captar o significado de *F*. Este é o tipo mais forte de definição e agora percebemos porquê: para termos uma boa definição analítica, temos de nos submeter a três testes e não apenas a um ou dois.

Definições implícitas e caracterizações

Demorámos bastante a distinguir os três tipos de definições explícitas a que podemos deitar mão. Mas estas definições não são as únicas que existem. Também temos definições implícitas. As definições implícitas não são muito populares e intuitivamente podemos ser levados a pensar que as definições implícitas não são verdadeiras definições. Isto é um erro. Algumas definições implícitas podem ser extraordinariamente precisas e rigorosas, podendo até ser usadas em lógica, geometria e matemática. E há razões para pensar que alguns conceitos centrais não poderão ser explicitamente definidos. Todavia, não se segue daí que não possamos definir com muito rigor esses conceitos. Pura e simplesmente, essa definição não será explícita.

Pensemos, por exemplo, na cor verde. Como posso eu definir esta cor? Um físico ou um psicólogo cognitivo podem talvez definir explicitamente o verde. Mas todos nós podemos definir implicitamente a cor verde. Fazemo-lo apontando para os objectos verdes e distinguindo-os dos objectos que não são verdes. Isto acontece com a maior parte dos nossos conceitos. Sabemos muito bem o que é uma obra de arte e o que não é uma obra de arte, mas temos uma grande dificuldade em definir explicitamente uma obra de arte. Sabemos muito bem o que é um acto moralmente correcto de um acto moralmente incorrecto, mas temos uma grande dificuldade em definir

explicitamente um acto moralmente correcto. Sócrates exagerava quando clamava que os seus concidadãos nada sabiam da moral ou da justiça por serem incapazes de definir explicitamente a justiça ou o bem. Claro que eles sabiam muito acerca da justiça e acerca do bem. Pura e simplesmente não conseguiam apresentar definições explícitas dos conceitos centrais da ética e da filosofia política.

Há dois tipos de definições implícitas: as ostensivas e as contextuais. Nas definições implícitas ostensivas, limitamo-nos a apontar para casos concretos de objectos que exemplificam o que queremos definir. Perguntam-me o que é a justiça e eu apresento vários casos de actos justos e vários casos de actos injustos. Perguntam-me o que é a cor verde e eu apresento vários casos de objectos verdes e vários casos de objectos que não são verdes. Isto é perfeitamente adequado.

Por outro lado, podemos apresentar uma definição contextual. Por exemplo, podemos apresentar um sistema lógico em que nunca se define explicitamente a adição. Mas porque o sistema exhibe as propriedades fundamentais da adição, esse sistema acaba por constituir na sua globalidade uma definição implícita de adição. Em lado algum do sistema encontramos uma afirmação que defina a adição. Mas a totalidade do sistema é uma poderosa definição implícita de adição; a adição é o que tem as propriedades evidenciadas pelo sistema.

Todavia, nem sempre obtemos o esclarecimento que desejamos com as definições implícitas. Alguém que pergunte o que é a literatura ficará decepcionado se nos limitarmos a mandar-lhe vários romances para casa, ao ritmo de um por semana, para ele ler. Todavia, teremos uma grande dificuldade em definir explicitamente a literatura. Uma caracterização é uma alternativa à definição, que muitas vezes surge em complemento a ela.

Numa caracterização apresentamos um conjunto de propriedades que consideramos importantes para que se compreenda do que estamos a falar. Essas propriedades podem não ser necessárias nem suficientes. São apenas propriedades que podem ser esclarecedoras, mesmo que haja excepções, mesmo que muitas outras propriedades possam ser evocadas, etc. Por exemplo, se uma criança perguntar o que é o álcool é duvidoso que seja muito útil falar-lhe da composição química do álcool. Todavia, esta definição é perfeitamente boa; é uma definição essencialista. Mas não é informativa; na verdade, é até incompreensível. A criança precisa de algo que a ajude a começar a identificar o álcool, distinguindo-o de outras

coisas, precisa de saber o que fazemos em geral com o álcool, etc. E é isso que lhe podemos dizer. Podemos dizer-lhe que é um líquido transparente que usamos para desinfetar feridas, que é muito inflamável e volátil, etc. Em suma, escolhemos um conjunto de propriedades que reputamos importantes e apresentamos essas propriedades à criança. E podemos fazer isto ao mesmo tempo que lhe mostramos frascos com álcool. E até podemos fazer isto ao mesmo tempo que apresentamos uma definição essencialista; pois nessa altura a definição essencialista já será informativa e compreensível. As caracterizações são auxiliares preciosos para a compreensão.

É por isso que quem insiste numa definição explícita de filosofia como condição prévia para podermos identificar textos de filosofia está a laborar num erro. Se isso fosse assim, quase ninguém saberia identificar quase nada. Se queremos informar as pessoas de algo, o melhor é mostrar-lhes exemplos claros disso, e apresentar uma caracterização. As definições explícitas não são geralmente informativas para quem nada sabe do que estamos a falar. Mas as definições implícitas e as caracterizações são muito úteis, pois permitem ao nosso interlocutor descobrir por si o que desejamos dar a conhecer. Por isso, quando alguém nos pergunta o que é a filosofia, devemos destacar algumas características importantes, e dirigi-lo para os livros relevantes, onde poderá ver por si mesmo o que é a filosofia.

Metáforas e jogos de palavras

Afirmei que as definições essencialistas eram mais «fortes» do que as extensionais e mais «fracas» do que as analíticas. Mas esta metáfora da força quer dizer o quê?

Algumas pessoas pensam que na filosofia e no pensamento as metáforas devem ser encaradas como pontos de chegada do pensamento. Neste caso, estão a confundir muitas coisas. As metáforas podem ser importantes por vários motivos; são importantes porque nos ajudam a compreender as coisas; são importantes porque tornam o nosso discurso mais compreensível. Mas pensar que podemos usar metáforas como substituto do pensamento literal é batota. Se eu fosse incapaz de explicar literalmente o que quis dizer com «força» neste contexto, seria legítimo desconfiar que eu não sabia muito bem do que estava a falar.

Quem usa X como metáfora para falar de Y tem de obedecer a duas condições para podermos considerar que é intelectualmente honesto:

Tem de ter um bom conhecimento de X . Não se pode usar a mecânica quântica como metáfora para falar de arte se não se tiver um conhecimento profundo da mecânica quântica. Isto será apenas uma forma de tentar impedir o pensamento do interlocutor, que fica intimidado com o uso de tão esotérica área do conhecimento.

Tem de saber exprimir-se literalmente, sem recorrer à metáfora. Quem for incapaz de se exprimir literalmente para falar da força lógica não sabe bem do que está a falar e a metáfora é apenas uma forma de esconder a ignorância. Se um médico for incapaz de explicar literalmente o que é uma constipação, se recorrer sempre a metáforas, é incompetente. O mesmo acontece na filosofia e em tudo.

Quando dizemos que p tem mais força lógica do que q isto quer dizer que p implica q , mas q não implica p . Assim, todas as definições analíticas nos dão simultaneamente propriedades essenciais individuadoras e ao mesmo tempo garantem a coincidência extensional. Mas nem todas as definições essencialistas são analíticas, apesar de todas as definições essencialistas garantirem a coincidência extensional. Agora ficou claro o que queríamos dizer. Sem metáforas.

Todavia, há um aspecto que pode confundir o estudante. Pensemos, por exemplo, na filosofia da arte. Um dos problemas desta disciplina é a definição de obra de arte. O que é realmente uma obra de arte? Como é habitual nestas coisas, estamos como Santo Agostinho, que dizia acerca do tempo: se ninguém me pergunta, sei o que é; se me perguntam, não sei. O que Santo Agostinho queria dizer era que tinha uma boa definição implícita de tempo, mas era incapaz de dizer explicitamente o que é o tempo. E o mesmo acontece com a arte. Agora já compreendemos bem este aspecto.

Mas há algo que ainda pode provocar confusão: as definições essencialistas de arte são refutadas mostrando que há obras de arte que escapam à definição, ou que pelo contrário a definição abarca coisas que não são obras de arte. Ora, este tipo de contra-exemplos não refuta apenas as definições essencialistas: refuta qualquer tipo de definições explícitas.

Isto pode confundir-nos, porque podemos pensar que nesse caso nem sequer há definições essencialistas. Isto é um erro. Claro que há; mas são tão más que nem conseguem resistir ao primeiro teste — falham extensionalmente.

Bem sei que não é fácil ver a diferença entre definições essencialistas e meramente extensionais. Não conseguiremos ver a diferença enquanto não pensarmos em termos modais. Vejamos se conseguimos esclarecer este aspecto. Pensemos em corvos. Todos os corvos são negros. Será que a propriedade de ser negro é essencial dos corvos? Que quer isto dizer? Todos os corvos são efectivamente negros. Mas ao perguntarmos se esta é uma propriedade essencial estamos a perguntar se há circunstâncias possíveis em que os corvos não são negros. E podemos perfeitamente dizer que sim. Em determinadas circunstâncias ambientais, que um biólogo evolucionista poderá determinar, os corvos poderiam ter sido verdes, se isso tivesse favorecido a sua sobrevivência. Que quer isto dizer? Isto quer dizer que podemos usar a propriedade de ser negro para construir uma definição de corvo, mas essa definição será meramente extensional. Não será uma definição essencialista.

Para terminar, repare-se no título deste ensaio: trata-se claramente de um jogo de palavras. É uma brincadeira. Falar na definição de «definição» tem graça. É como falar da filosofia dizendo que consiste em pensar sobre o pensamento. Mas um jogo de palavras não pode ser encarado como mais do que uma brincadeira. E é claro que há brincadeiras muito sérias, basta ler Lewis Carroll e saber lógica para perceber isso. Mas, uma vez mais, não podemos substituir o pensamento literal e directo, pelos jogos de palavras. Precisamente porque os jogos de palavras são divertidos, hipnotizam o leitor e tiram-lhe o espírito crítico. E o que um autor honesto quer é leitores críticos, que o possam corrigir, e não leitores anódinos, que acenam com a cabeça e repetem o «mantra» infinitamente.

Finalmente, repare-se que ao longo deste ensaio nunca se disse explicitamente o que era uma definição. Mas na sua totalidade, espero que este ensaio constitua uma boa definição do que é uma definição. Cabe ao leitor saber que tipo de definição é, e verificar se contém erros, que eu terei de corrigir — com todo o gosto, pois não há nada que mais agrade a um autor honesto do que ser corrigido pelos seus leitores.

Capítulo 5

O QUE É A FILOSOFIA?

O OBJECTIVO destas páginas é não apenas responder à pergunta do título, mas também fornecer alguns instrumentos importantes para quem chega à filosofia pela primeira vez. Este texto será por isso do interesse, espero, de estudantes, professores e pessoas que querem realmente saber o que é afinal a filosofia.

Definições

Os professores e manuais portugueses de filosofia que se vêem confrontados com a pergunta «O que é a filosofia?» sentem-se geralmente impotentes para dar uma resposta que se compreenda — acabando muitas vezes por se limitarem a confundir a questão com jogos de palavras, citações autoritárias e textos obscuros. Não é nada disso o que me proponho fazer.

Quando as pessoas perguntam «O que é a filosofia?» estão em geral à espera de um tipo particular de definição. A definição que as pessoas têm em mente é a definição explícita. Uma definição explícita é algo como isto: «Uma pessoa solteira é uma pessoa que não é casada». As definições explícitas são, na verdade, raras.

Ninguém sabe definir explicitamente a física — ou, pelo menos, é muito difícil fazê-lo. Dizer «A física é a ciência que estuda os fenómenos físicos» não adianta grande coisa; nós também podemos dizer que «A filosofia é a prática intelectual que estuda os problemas filosóficos». A primeira definição não é muito satisfatória porque se não soubermos o que é a física

é pouco provável que saibamos o que são realmente fenómenos físicos e como se distinguem tais fenómenos dos fenómenos não físicos. A segunda também não é muito satisfatória porque é pouco provável que quem não sabe o que é a filosofia saiba o que são realmente os problemas filosóficos e como se distinguem tais problemas dos problemas não filosóficos.

Do facto de sermos incapazes de apresentar uma definição explícita de uma dada noção não se segue que não saibamos do que estamos a falar. Afinal, sabemos do que estamos a falar quando falamos de física, mas poucos de nós sabem definir a física. E o mesmo acontece com imensas noções. Por exemplo, eu não sei definir a cor azul; mas sei reconhecer a cor azul e diferenciá-la das outras cores — apesar de haver casos em que hesito; quando estou perante um azul esverdeado, não será antes um verde azulado? Mas os casos claros são suficientes para poder afirmar que sei do que estou a falar quando digo que o céu é azul.

Contudo, como posso saber o que é a cor azul ou a física se não sei definir explicitamente nenhuma dessas noções? Bom, posso saber o que é a cor azul ou a física apesar de não saber definir explicitamente nenhuma dessas noções porque as definições, em geral, não são tudo o que há para nos ajudar a compreender as coisas, e porque, em particular, há outro tipo de definições além das explícitas.

Por exemplo, eu aprendi a distinguir os objectos azuis dos objectos de outras cores sem que ninguém me tenha fornecido uma definição explícita da cor azul. Os psicólogos cognitivos poderão estudar em pormenor como se dá o processo da aprendizagem das cores, mas não é isso que interessa agora. O que interessa é que, seja qual for o processo, esse processo não envolveu uma definição explícita. Provavelmente, envolveu apenas aquilo a que em filosofia e lógica se chama «definição implícita»: se uma pessoa que não sabe o que é a cor azul me perguntar, eu posso apontar para vários objectos que exibam um azul bem vivo e dizer que esses objectos são azuis. Eu nunca disse explicitamente o que era o azul. Mas a outra pessoa compreende o que eu quero dizer. É isto a definição implícita.

A definição implícita ocorre quando alguém me pergunta o que é X e eu, em vez de dizer « X é Y » aponto apenas para vários X , ou exibo vários contextos diferentes em que o termo « X » é usado. Ilustremos este último tipo de definição implícita: muitas vezes, ao lermos um romance, deparamo-nos com certos termos que desconhecemos. Todavia, pelo contexto, percebemos do que se trata: pode ser, por exemplo, um termo raro

que refere certos estados de espírito. A este tipo de definição implícita chama-se «não ostensiva» ou «contextual». Ao outro tipo de definição implícita, a que apresenta objectos que são X para explicar o que o termo « X » quer dizer, chama-se «ostensiva».

Eis uma curiosidade: há por vezes a tendência para pensar que só as definições explícitas são as «verdadeiras» definições. Mas não há qualquer razão para pensar isso. Na verdade, podemos desenvolver métodos extremamente rigorosos, em lógica, de definições implícitas contextuais. Podemos apresentar sistemas de lógica em que nunca se define explicitamente a condicional nem a negação; mas a totalidade do sistema constitui uma definição implícita extremamente rigorosa da condicional e da negação — a condicional e a negação são aqueles operadores que têm as propriedades que o meu sistema lógico exhibe.

Caracterizações

Voltemos à física e à filosofia. Uma definição implícita muito simples de física é dizer que a física é o que os físicos fazem e o que está escrito nos livros de física. E podemos dizer o mesmo relativamente à filosofia. E, na verdade, esta é a melhor definição que podemos ter de física ou de filosofia: a prova do pudim, como se diz por vezes, consiste em comê-lo. A melhor maneira de saber o que é a física é estudar física; a melhor maneira de saber o que é a filosofia é estudar filosofia.

Mas isto é injusto. Como pode alguém decidir se está interessado em física ou em filosofia sem antes saber qualquer coisa sobre isso? Terá uma pessoa de estudar física ou filosofia durante 2 anos para depois saber se realmente estava interessado? Não poderemos dizer nada à partida que ajude as pessoas? Teremos de as mandar ler manuais de física ou de filosofia para poderem perceber do que tratam tais coisas? Claro que não. Isto seria ridículo.

Apesar de uma definição implícita de filosofia ou de física ser a melhor maneira de ficar a saber realmente o que é a física ou a filosofia, podemos no entanto destacar algumas características mais importantes destas disciplinas e explicar, de forma não exaustiva, em que consiste o estudo da física e da filosofia. Chama-se a isto «caracterização». Nós fazemos isto muitas vezes, quando não somos capazes de definir algo, nem explicitamente nem implicitamente. Ou em complemento a uma definição explícita ou implícita.

Por exemplo, eu não sei definir explicitamente o estilo de uma grande escritora como Marguerite Yourcenar; e se estiver a falar com um amigo posso não ter um livro desta autora à mão para lhe mostrar alguns parágrafos e páginas memoráveis. Mas posso caracterizar o estilo dela. Posso destacar algumas das características mais importantes do seu estilo. Claro que isto não será uma definição porque muitos outros escritores poderão ter algumas destas características ou mesmo todas. Mas estas características de algum modo conseguirão dar uma ideia do que é o estilo de Marguerite Yourcenar, sem que o meu amigo tenha de ler a obra completa da autora e sem que eu tenha de lhe ler alguns dos seus melhores trechos.

E é isso que vou fazer para responder à nossa pergunta. O que é a filosofia? A minha resposta irá consistir em apresentar algumas das características mais importantes da filosofia. Mas vou fazer mais: darei vários exemplos de problemas filosóficos. Assim, com uma caracterização e recorrendo a exemplos, espero dar uma boa ideia do que é a filosofia. Acresce a isso que estarei ao mesmo tempo a fornecer alguns instrumentos filosóficos básicos — como as noções de definição e caracterização que já apresentei — que lhe permitirão dar os primeiros passos na filosofia.

Teorias e proposições

Das várias actividades humanas, como a religião, a arte, a ciência e a filosofia, as duas últimas dedicam-se a resolver problemas. A física ocupa-se dos problemas físicos, a matemática dos problemas matemáticos e a filosofia dos problemas filosóficos. Qualquer destas disciplinas apresenta teorias, que pretendem resolver os problemas de que se ocupam. A física apresenta teorias físicas, a matemática teorias matemáticas e a filosofia teorias filosóficas. Chama-se por vezes «teses» às teorias filosóficas; podemos também chamar-lhes «doutrinas», ou «sistemas». Não importa, desde que saibamos do que estamos a falar.

Mas do que estamos nós a falar quando falamos de teorias? O que é uma teoria? Bom, uma vez mais, talvez não seja possível oferecer uma definição explícita de «teoria». Mas é pelo menos possível apresentar um conjunto de características salientes: em primeiro lugar, as teorias não podem confundir-se com as coisas nem com os fenómenos. A teoria da relatividade de Einstein não é um fenómeno físico; a teoria de Einstein

procura explicar vários fenómenos físicos. Uma teoria é constituída por proposições. Mas o que quer dizer «proposição»?

Uma proposição é algo como isto: «Nenhum objecto pode viajar mais depressa do que a luz». Promessas, perguntas e exclamações não são proposições: «Prometo dizer toda a verdade», «Quem foi Aristóteles?» e «Fecha a porta!» não são proposições. Uma proposição é o que uma frase declarativa com sentido nos diz. Uma frase como «O João é boa pessoa» diz-nos que o João é boa pessoa. Claro que há frases declarativas que não têm sentido: «As dores de cabeça são muito salgadas» é uma frase declarativa, mas não parece realmente afirmar coisa alguma. Em filosofia, dizemos que uma frase destas não tem sentido ou é absurda — é uma frase que não tem qualquer valor de verdade. Não se trata apenas de nós não sabermos qual é o valor de verdade que ela tem — não se trata apenas de não sabermos se a frase é verdadeira ou falsa. É mais forte do que isso. A frase não tem valor de verdade algum. É muito diferente da frase «Há água em Marte» que é uma frase verdadeira ou falsa, apesar de ninguém saber se é verdadeira ou falsa.

Uma das características de qualquer actividade — intelectual ou não — é o facto de dar um significado especializado e muito preciso a certas palavras ou expressões. Isso acontece na ciência, nas artes, na religião e em várias actividades profissionais. Isto não quer dizer que estejamos a reformar a linguagem, ou a usar a linguagem de uma forma falaciosa e propositadamente confusa — apesar de isso por vezes acontecer realmente na má filosofia. Isto acontece na má filosofia porque as pessoas que não têm a devida preparação filosófica têm tendência para começar a usar as palavras da filosofia sem perceberem bem o que estão a dizer; e começam a falar do Ser e do Acto e da Potência e da Ontologia, etc., apesar de terem apenas uma ideia pálida e muitas vezes errada do que essas palavras querem dizer. Para estas pessoas, a filosofia não passa de um jogo que se faz com palavras que mal se conhecem. Isto, claro, não é senão uma pálida imagem do que é a filosofia.

Em suma: o uso especializado ou técnico de certos termos em filosofia é um recurso comum a outras actividades e que nos ajuda a fazer melhor o nosso trabalho — mas implica da nossa parte que sejamos capazes de dominar o sentido especial em que usamos esses termos, se não quisermos que a nossa actividade seja uma caricatura da verdadeira filosofia. Por exemplo, em física, o termo «massa» tem um significado bastante preciso e

que não coincide com o significado que, no dia-a-dia, damos a esta palavra. Em filosofia, os termos «absurdo» e «sentido» são usados de um modo ligeiramente diferente do habitual. No dia-a-dia, se eu afirmar uma contradição, como «Marco Aurélio foi um filósofo e não foi um filósofo», a nossa primeira reacção é pensar que estamos a querer dizer que, de um certo ponto de vista e relativamente a certos aspectos, Marco Aurélio foi um filósofo, mas que de outros pontos de vista e relativamente a outros aspectos, Marco Aurélio não foi um filósofo. Mas se insistirmos na nossa proposição, dizendo que não é isso que queremos dizer, mas antes que ele foi e não foi um filósofo, independentemente dos pontos de vista e dos aspectos que tivermos em mente, a nossa reacção natural é exclamar «Isso é absurdo!» ou «Isso não faz sentido!».

Usamos estas mesmas expressões para qualificar proposições claramente falsas. Se alguém disser que a água do mar é óptima para matar a sede, a reacção é a mesma: «Isso é absurdo!» ou «Isso não faz sentido». Do ponto de vista do uso especializado ou técnico que em filosofia se faz do termo «sentido» ou «absurdo», uma proposição só não tem sentido (isto é, só é absurda) quando não é susceptível de ter valor de verdade. Assim, a proposição expressa pela frase «Marco Aurélio foi um filósofo e não foi um filósofo» não é uma proposição absurda: é uma proposição com sentido. É uma proposição com sentido visto que é falsa — na verdade, é necessariamente falsa. Dado que é falsa, tem um valor de verdade; dado que tem um valor de verdade, tem sentido. O mesmo acontece com a proposição expressa pela frase «A água do mar é óptima para matar a sede».

Do ponto de vista popular ou comum, dizemos que uma frase é absurda quando é, do ponto de vista conversacional, inútil. Ora, as frases necessariamente falsas e as frases obviamente falsas são, geralmente, inúteis do ponto de vista conversacional — isto é, não constituem uma contribuição construtiva para uma conversa. Daí que tenhamos tendência para pensar que essas frases não têm sentido.

As frases que nos interessam são as que exprimem proposições, que são susceptíveis de serem verdadeiras ou falsas, ainda que não saibamos se são verdadeiras ou falsas — muitas vezes, o objectivo é mesmo tentar descobrir se são verdadeiras ou falsas. Por exemplo, não se sabe se Deus existe ou não — esta é uma questão filosófica tradicional. Mas só faz sentido discutir esta questão se acharmos que a frase «Deus existe» exprime realmente uma

proposição; se não exprime uma proposição nada há para discutir, porque a frase não pode ser verdadeira nem falsa.

Mas não será que as frases exprimem muitas outras coisas, além do que exprimem literalmente? Claro que sim. A frase «Deus existe» pode exprimir um anseio ou esperança, ou pelo contrário uma posição irónica perante o mal que grassa no mundo. As frases podem exprimir muitas coisas. Mas na discussão filosófica interessa-nos também o seu sentido literal, e não apenas os seus sentidos laterais. Fugir do sentido literal das frases e pretender que só os sentidos laterais são importantes é uma visão redutora da filosofia que contraria a tradição filosófica e que em nada contribui para a discussão clara, criativa e crítica dos problemas da filosofia.

O facto de nós precisarmos de saber o que exprimem literalmente as frases da filosofia obriga-nos a evitar tanto quanto possível as ambiguidades e as vaguezas. Uma frase é ambígua quando exprime literalmente mais de uma proposição. Se eu disser «A filosofia consiste na sua história» posso estar querendo afirmar duas coisas completamente diferentes: ou que o trabalho filosófico consiste apenas em fazer a história do que se fez; ou que o trabalho filosófico que se faz fica inscrito na história. Para discutirmos ideias — em filosofia, como em tudo o resto — é muito importante a precisão na linguagem: temos de evitar tanto quanto possível as ambiguidades.

Algumas pessoas cultivam discursos «filosóficos» ambíguos, por acharem que são mais «ricos». Mas isto é uma ilusão. A verdadeira riqueza discursiva e filosófica resulta do valor das ideias defendidas e não do facto de não se saber bem o que se está a defender porque se defendem várias coisas, muitas vezes opostas, ao mesmo tempo. Pelo contrário, este modo de proceder é empobrecedor porque é redutor — reduz a filosofia a um jogo de palavras. A filosofia não é um jogo de palavras; a filosofia não é um jogo. A uma pessoa sem preparação filosófica, a filosofia pode parecer um jogo, mas isso é só porque não se tem preparação filosófica; se eu ler um texto de medicina do século XVI, porque nada sei de medicina, também me vai parecer que se trata apenas de um jogo de palavras inconsequente. Mas isso é uma ilusão.

Além da ambiguidade, temos também de evitar a vagueza. Uma frase é vaga quando não se sabe que proposição está a exprimir. Isso acontece muitas vezes em filosofia, e isso pode dar uma vez mais às pessoas a ideia

de que a vagueza é uma propriedade a cultivar em filosofia. Uma vez mais, isso resulta de não se ter uma preparação filosófica adequada e, uma vez mais, isso é uma perspectiva redutora da filosofia. Se queremos pensar, reflectir e ser críticos, temos de saber sobre o que estamos exactamente a pensar. Mas se a frase que temos perante nós for de tal modo vaga que não conseguimos saber o que quer essa frase dizer exactamente, então a discussão não pode prosseguir.

Em filosofia há uma exigência de clareza. A ambiguidade e a vagueza são incompatíveis com a clareza. Logo, devemos evitar a ambiguidade e a vagueza. Em filosofia há também uma exigência de honestidade. Mas a ambiguidade e a vagueza não são compatíveis com a honestidade. Se eu nunca me comprometer realmente com qualquer proposição porque o que digo é sempre vago e ambíguo, a minha posição será sempre irrefutável. Mas a honestidade exige que apresentemos as nossas ideias de forma a que as outras pessoas as possam avaliar criticamente. Logo, devemos ser claros.

Já compreendemos melhor o que quer dizer «proposição». Uma proposição é o pensamento literalmente expresso por uma frase declarativa que tenha sentido ou valor de verdade (independentemente de nós sabermos se a frase é verdadeira ou falsa). Fala-se por vezes de afirmações em vez de proposições. Há uma diferença subtil entre as duas coisas, havendo até filósofos que apostam forte contra a ideia e que existem proposições. Mas essa diferença não nos interessa agora. Basta-nos perceber que duas frases diferentes podem exprimir a mesma afirmação ou proposição: as frases «Portugal é um país pobre» e «Portugal is a poor country» exprimem a mesma afirmação ou proposição. E uma mesma frase pode exprimir diferentes proposições: a frase «Hoje choveu em Lisboa» pode exprimir a afirmação ou proposição de que no dia 30 de Junho de 2000 choveu em Lisboa, se for proferida nesse dia, ou pode exprimir a afirmação ou proposição de que no dia 3 de Dezembro de 1999 choveu em Lisboa, se for proferida nesse dia.

Consistência e verdade

Agora compreendemos melhor o que é uma teoria, porque compreendemos melhor o que é uma proposição. Uma teoria é constituída por um conjunto de proposições. Mas nem todos os conjuntos de proposições são teorias. As teorias são conjuntos de proposições que procuram resolver problemas ou

explicar fenómenos. Uma vez que quaisquer conjuntos de proposições têm certas propriedades lógicas, as teorias também têm essas propriedades.

Uma dessas propriedades é a consistência. A consistência é uma propriedade de duas ou mais proposições. Duas ou mais proposições são consistentes quando podem ser todas verdadeiras. Não quer dizer que sejam realmente todas verdadeiras; significa apenas que podem ser todas verdadeiras — mas talvez sejam todas falsas. Eis um conjunto de proposições consistentes:

Portugal é um país africano. Sócrates era um agricultor tunisino.

Difícilmente quereríamos que estas duas proposições constituíssem uma teoria, claro. São proposições desinteressantes e falsas. Mas o que nos importa é que estas duas proposições são consistentes — apesar de serem ambas falsas. Já se vê que o que interessa nas teorias não é apenas que sejam consistentes; interessa que sejam verdadeiras.

Por vezes diz-se que uma teoria é «consistente com os factos». Isto é uma forma popular de falar. Podemos falar assim, desde que compreendamos bem que, a rigor, uma teoria não pode ser consistente com os factos porque os factos não são proposições e a consistência é uma propriedade apenas de proposições. O que se quer dizer quando se diz que uma teoria é consistente com os factos é outra coisa; quer-se dizer que essa teoria é consistente com as descrições dos factos. Por exemplo, o Holocausto foi um facto — um facto cujo horror é difícil de exprimir. Mas não se pode confundir o facto em si com uma descrição do facto.

Já vimos que a consistência de uma teoria não garante a sua verdade; mas nem no sentido popular de «consistência com os factos» a consistência de uma teoria garante a sua verdade. Vejamos porquê.

Pensem na proposição expressa pela seguinte frase: «Os animais não podem ter direitos». Esta proposição é com certeza consistente com os factos. Isto é: não há descrições de factos que sejam inconsistentes com esta proposição. Mas daí não se segue que esta proposição seja verdadeira. Uma maneira fácil de verificar isso é pensar na proposição contrária: «Os animais podem ter direitos». Como também não há descrições de factos que sejam inconsistentes com esta afirmação, também ela teria de ser verdadeira, se tudo o que bastasse para a verdade fosse a tal «consistência com os factos». Nesse caso, teríamos duas proposições contrárias que

seriam verdadeiras. Mas isto é absurdo, porque se duas proposições são contrárias, não podem ser ambas verdadeiras. Logo, não é verdade que a «consistência com os factos» garanta a verdade das teorias.

Algumas pessoas têm tendência para pensar que tudo o que conta nas teorias filosóficas é serem consistentes. Mas já vimos que a consistência de uma teoria não garante a sua verdade. Quem pensa isto está a fazer uma confusão, que resulta talvez do facto de, no caso das teorias das ciências empíricas, a «consistência com os factos» garantir a verdade de uma teoria. Mas, precisamente, a filosofia não é uma ciência empírica. Mas o que quer isto dizer?

O carácter conceptual da filosofia

Pensemos outra vez numa afirmação como «Nenhum objecto pode viajar mais depressa do que a luz». As afirmações das ciências empíricas são afirmações do género desta: afirmações que se referem ao mundo que podemos observar pelos sentidos ou que podemos inferir a partir de observações e medições complicadas realizadas com instrumentos como um espectrómetro ou um radiotelescópio. Mas por mais que façamos medições e observações não iremos descobrir se os animais têm direitos, nem se Deus existe, nem se há números.

Ao contrário da física e da biologia, a filosofia não tem um carácter empírico; é um estudo conceptual. Neste aspecto, a filosofia é mais parecida com a matemática, que também não é uma disciplina empírica. Mas a filosofia distingue-se da matemática por várias razões. Em primeiro lugar, não dispõe de métodos formais de demonstração, como a matemática; em segundo lugar, não se ocupa do tipo de problemas de que se ocupa a matemática. Mas de que tipo de problemas se ocupa afinal a filosofia?

Uma vez mais, o melhor é dar exemplos e apontar algumas das características mais salientes dos problemas filosóficos típicos. Pensemos, por exemplo, em Deus. Os cristãos têm uma dada concepção de Deus, os muçulmanos outra e os hindus outra ainda. E há muitas mais, tantas quantas as religiões. As religiões partem de certas verdades reveladas pelos seus profetas e inscritas nos seus livros sagrados; procuram descobrir a verdadeira natureza de Deus e encontrar o caminho da salvação. Mas nada disso são problemas filosóficos. A filosofia não cultiva dogmas, como a religião; a filosofia faz o contrário: procura destruir dogmas. Os cristãos,

muçulmanos e hindus, partem do princípio de que existe Deus. A filosofia pergunta: mas que razões temos para pensar que existe Deus? E, admitindo que existe um deus sumamente bom e criador, onisciente e onipotente, como se explica a existência de tanto sofrimento? A filosofia faz as perguntas difíceis que muitas pessoas gostariam de calar, e que efectivamente têm muitas vezes conseguido calar ao longo da infeliz história humana. Podemos dizer, poeticamente, que a filosofia é um grito de liberdade contra a opressão do dogma. E nisto, uma vez mais, a filosofia é semelhante à ciência.

O que distingue os problemas da filosofia dos problemas da ciência é o seu carácter conceptual, a sua generalidade e a inexistência de fronteiras precisas. Os problemas da matemática são também bastante gerais e em grande medida conceptuais — mas têm fronteiras muito precisas. Não se pode determinar matematicamente se os animais têm direitos; não se pode determinar matematicamente se Deus existe — e nem sequer se pode determinar matematicamente se os números existem independentemente de nós. Qualquer problema com suficiente generalidade, de carácter conceptual e para a solução do qual não exista qualquer ciência pode ser um problema filosófico. Os problemas da matemática têm fronteiras muito claras: têm de poder ser resolvidos pelos métodos formais da matemática. Em filosofia, pelo contrário, não há métodos formais para resolver problemas.

Irei de seguida dar alguns exemplos de problemas típicos da filosofia. Antes, porém, quero esclarecer desde já uma confusão que costuma subsistir no ensino da filosofia. Essa confusão é a seguinte. Há certas correntes irracionistas em filosofia, surgidas no século XIX, que defenderam o fim da filosofia — falam dramaticamente da «morte da filosofia». O que isto quer dizer é o seguinte: estas pessoas não acreditam que seja possível alcançar qualquer tipo de resultados interessantes pela reflexão filosófica. É como se estivessem intoxicadas pelo positivismo do século XIX, que afirmava que um dia todo o conhecimento seria matemático e preciso como a física. Uma vez que a filosofia não é de modo algum como a física, essas pessoas pensaram que a filosofia era um estudo sem futuro.

Esta ideia, como todas as ideias filosóficas, deve ser discutida às claras, com a nossa inteligência crítica, em vez de ser subterraneamente transmitida aos estudantes como se fosse consensual. E é claro que não é

nada consensual. Nunca se produziu tanta filosofia de tanta qualidade como hoje em dia; na verdade, produziu-se mais filosofia nos últimos 100 anos do que em toda a história da filosofia. É caso para dizer que a filosofia está bem viva.

Não quero discutir aqui esta ideia da «morte da filosofia», que paira sobre os manuais e professores do ensino secundário e superior não como uma ideia claramente articulada, mas como um pressuposto turvo do qual não se tem bem consciência. O que quero fazer é mostrar como esta ideia ajuda a lançar a confusão, desvirtuando a filosofia e transformando-a num parente pobre de disciplinas respeitáveis como a psicologia, a sociologia, a antropologia ou os estudos literários. Se temos a filosofia como profissão e achamos que a filosofia morreu, deveríamos pelo menos ser consequentes e abandonar completamente a nossa profissão. Ao invés, o que se verifica é que se cultivam as especulações antropológicas, sociológicas, etc., sem qualquer base científica, ou que se transforma a filosofia em crítica literária de má qualidade.

Uma das características da filosofia é o facto de não ser uma investigação empírica, como já sublinhei; para saber se os animais têm direitos ou se Deus existe, não tenho de fazer trabalho científico de campo, não tenho de fazer experiências em laboratórios, nem tenho de elaborar inquéritos, nem tenho de fazer estatísticas; limito-me a pensar. Posso ter de usar dados empíricos fornecidos pelas ciências; mas não compete à filosofia fazer o levantamento desses dados.

Este modo de proceder tradicional da filosofia, que resulta da sua natureza conceptual, acaba por contribuir para pseudo-investigações de quem não sabe distinguir os problemas susceptíveis de serem estudados pela filosofia dos problemas que só com alguma investigação empírica podem ser abordados de forma respeitável.

Repare-se na seguinte distinção crucial: todos nós temos opiniões sobre vários aspectos do mundo que nos rodeia. Eu vou a um país estrangeiro e formo uma ideia intuitiva sobre o carácter das pessoas desse país, comparando-as com as pessoas do meu próprio país. A formação deste tipo de opiniões é inevitável; mas não se pode confundir isto com ciência. Ninguém pode dizer, só porque visitou durante 3 anos a Índia, que os indianos são em geral mais honestos do que os portugueses. Este resultado não oferece quaisquer garantias; é suficiente para animar conversas de café

com os nossos amigos; mas basear um estudo sério sobre estas observações não sistemáticas é uma tolice.

Se temos de basear uma reflexão filosófica sobre dados empíricos, esses dados empíricos têm de ser fidedignos; não podem resultar da mera observação de senso comum. Isso é apenas má sociologia ou má psicologia. Isso não é um estudo sério e honesto. O que é irónico é que abundam os problemas filosóficos em que podemos reflectir sem termos de usar informação empírica e só as doutrinas da «morte da filosofia» afastam as pessoas desses problemas — fazendo-as procurar novos problemas que, no entanto, não podem ser seriamente estudados sem usar os métodos empíricos da sociologia ou da psicologia.

Outra consequência desastrosa das doutrinas da «morte da filosofia» é a ideia de que a filosofia é uma arte. Uma vez mais, podemos defender esta ideia filosófica — mas às claras, como algo que tem de ser criticamente avaliado, e não subterraneamente, como algo que está sempre suposto e latente mas que nunca se manifesta.

É claro que qualquer pessoa pode fazer o que quiser — e se quiser escrever textos sobre temas filosóficos com o objectivo de produzir obras literárias, ninguém deve interferir. Mas é preciso compreender que esta ideia não é o projecto original da filosofia; o projecto original da filosofia não era produzir literatura, mas sim explicações que satisfaçam a nossa curiosidade sobre os aspectos mais gerais da nossa estrutura conceptual. Não só é redutor querer encarar a filosofia unicamente como uma forma de literatura, como é algo que renuncia ao projecto original de pessoas como Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant ou Frege.

Aliás, é também estranho que as pessoas que em geral encaram a filosofia como uma forma de literatura gostem depois de interpretar filosoficamente as artes. É estranho que possamos escrever filosofia artisticamente e que possamos interpretar filosoficamente as artes, mas que não possamos interpretar as artes artisticamente nem escrever filosofia filosoficamente. Claro que perante os artistas uma pessoa com formação filosófica consegue impressionar, e perante os filósofos os ademanos «literários» podem ter o seu efeito. Mas o objectivo de um estudioso não deveria ser impressionar, mas contribuir modestamente para o avanço e transmissão do conhecimento.

Os problemas da filosofia

A filosofia desenvolveu ao longo da sua vida milenar várias disciplinas distintas. Por vezes, alguns problemas surgem em mais do que uma disciplina. Mas é bom ter uma ideia dos diferentes tipos de problemas estudados por algumas disciplinas da filosofia.

Começemos pela ética. A ética não estuda os preconceitos comportamentais — preconceitos como a ideia católica de que os homossexuais não podem casar e que ninguém deve ter relações sexuais antes do casamento. A ética nada tem a ver com este tipo de coisas. Este tipo de coisas emana de um certo código religioso de comportamentos, que pouco se relaciona na verdade com a ética — é apenas uma manifestação de uma certa visão religiosa do mundo. Faz-se por vezes uma distinção entre «moral» e «ética» querendo reservar para esta última a acepção filosófica, ao passo que a primeira se referiria aos costumes sociais. Mas esta distinção é artificial e caiu em desuso desde há muito tempo.

A ética ocupa-se de vários tipos de problemas bastante distintos. Os mais fáceis de compreender são os da ética aplicada, que se ocupa de problemas como o aborto e a eutanásia. Será o aborto um mal que deve ser proibido? Repare-se que não se trata de saber se o aborto é um mal aos olhos de Deus ou do Papa ou de qualquer confissão religiosa; trata-se de saber se o aborto é, eticamente, e à luz da nossa razão, algo que deve ser proibido, tal como o assassinio é proibido independentemente das religiões. O que ocupa a reflexão filosófica não é apenas a tentativa de dizer «Sim, o aborto é um mal» ou «Não, o aborto não é um mal». O que distingue a reflexão filosófica é a fundamentação racional: os argumentos que sustentam as nossas posições. O que importa são os argumentos que se apresentam para dizer que sim ao aborto ou para dizer que não. O trabalho da filosofia consiste em estudar esses argumentos e avaliá-los criticamente. A filosofia é algo que cada um faz com a sua própria cabeça, em diálogo crítico com os outros. A filosofia não consiste em ler textos e «comentar» o que esses textos dizem. A filosofia consiste em pensar nos mesmos problemas que são tratados nesses textos, o que é muito, muito diferente.

A ética ocupa-se também de outras questões menos óbvias. Por exemplo, o que quer dizer «Matar inocentes é um mal» ou «Não devemos matar inocentes»? O que quer realmente dizer a palavra «dever»? Este tipo de problema é enfrentado pelo que se chama «metaética». A metaética

ocupa-se da questão de saber qual é a natureza das afirmações éticas. É a área mais geral e conceptual da ética. Há várias teorias que tentam responder a este problema, algumas tecnicamente bastante complexas e precisas.

A epistemologia é outra disciplina da filosofia. Neste caso, trata-se de investigar vários problemas relacionados com o nosso conhecimento. Uma vez mais, o carácter conceptual da filosofia obriga a distinguir os problemas filosóficos do conhecimento dos problemas psicológicos ou sociológicos do conhecimento. Por exemplo, a psicologia cognitiva tem vindo a conduzir várias investigações sobre o modo como os seres humanos estruturam vários aspectos do conhecimento. Piaget, por exemplo, procurou estabelecer etapas diferenciadas no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Os seus estudos estão hoje ultrapassados por investigações mais recentes, mas tanto os seus estudos como os estudos mais recentes não são estudos filosóficos nem têm interesse para a filosofia. Os problemas estudados pela epistemologia ou pela filosofia do conhecimento não se referem de modo algum ao fenómeno do conhecimento tal como ele ocorre realmente nos seres humanos; os problemas da epistemologia e da filosofia do conhecimento são mais gerais e de carácter conceptual.

Um dos problemas da epistemologia mais simples de apresentar é este: o que é o conhecimento? O conhecimento distingue-se da mera opinião porque o conhecimento é factivo — isto é, não podemos conhecer falsidades, apesar de podermos pensar falsidades. Mas o que é realmente o conhecimento? Não se trata apenas de opinião, porque as opiniões podem ser falsas mas o conhecimento não. Será então que o conhecimento é apenas a opinião verdadeira? Mas será que podemos dizer que os atomistas gregos sabiam realmente que tudo é composto por átomos? Eles tinham realmente essa opinião, e essa opinião veio a verificar-se séculos depois ser verdadeira; mas, de algum modo, parece que eles não sabiam realmente que tudo era composto de átomos — apenas tinham essa opinião que, por acaso, acabou por coincidir com a verdade. O que está em causa neste problema é a definição de conhecimento — algo que não pode determinar-se recorrendo a estudos de natureza empírica.

Outro problema importante na área da epistemologia é a questão da justificação do conhecimento — perante um fragmento particular de pretensa conhecimento, como podemos saber que se trata realmente de conhecimento e não de uma ilusão? Por exemplo, todos pensamos que o

mundo exterior é independente de nós; mas que razões teremos para pensar isso? E não haverá razões para pensar o contrário?

Reserva-se por vezes o termo «epistemologia» para a filosofia do conhecimento científico, usando-se o termo «gnosologia» para a filosofia do conhecimento em geral. Mas esta terminologia não é usada hoje em dia nas grandes universidades do mundo inteiro, nem corresponde à realidade do que se estuda quando se estuda epistemologia. A epistemologia é o estudo filosófico de vários problemas relacionados com o conhecimento — independentemente de se tratar de conhecimento científico ou de outro qualquer tipo de conhecimento. É a filosofia da ciência que se ocupa de vários problemas relacionados com a ciência, incluindo o conhecimento científico.

Outra disciplina filosófica é a metafísica, que se ocupa de outro tipo de problemas. Que tipo de coisas existem no mundo? Admitindo que existem árvores e mesas e pessoas, será que os números também existem? E as cores? E os conceitos, como a Justiça? Quantos tipos de existência há, se há mais do que um? E quais são as categorias mais gerais da realidade? Como poderemos conceber a identidade? Se ao longo de 10 anos formos substituindo as tábuas todas de um bote de madeira, o bote de hoje será ainda o mesmo do que o bote de há 10 anos? Mas se não é o mesmo, para onde foi o bote de há 10 anos e quando deixou ele de existir?

É claro que há muitos mais problemas da filosofia. Os problemas da filosofia têm esta característica em geral: não se podem resolver recorrendo aos métodos estabelecidos das ciências e implicam um uso forte da argumentação. Os problemas da filosofia interpelam-nos e exigem-nos argumentos. É claro que achamos que o mundo exterior existe independentemente de nós; mas como podemos justificar esta opinião? A filosofia é um pedido sistemático de justificações e essas justificações são argumentos — argumentos de carácter conceptual e não argumentos de carácter empírico.

Argumentos

O que é um argumento? Um argumento é uma forma de justificarmos uma proposição. E um argumento é um conjunto de proposições. Um conjunto de tal modo organizado que algumas dessas proposições fundamentam a

proposição que se quer defender. Por exemplo, uma pessoa pode defender que a vida não faz sentido com o seguinte argumento:

A vida não faz sentido. Se fizesse sentido, Deus existiria. Mas Deus não existe.

Este argumento tem uma característica que muito interessa aos filósofos: é válido. O que é um argumento válido? Repare-se: não há qualquer maneira de as premissas deste argumento serem verdadeiras e a sua conclusão falsa. As premissas são «Se a vida fizesse sentido, Deus existiria» e «Deus não existe». E a conclusão é «A vida não faz sentido». Não é difícil de ver que é impossível as premissas serem todas verdadeiras e a conclusão falsa. Significa isto que estabelecemos assim tão facilmente a conclusão filosófica de que a vida não faz sentido? Claro que não. Ainda mal começámos o trabalho crítico da filosofia. O nosso trabalho só começa quando nos perguntamos: será este argumento razoável? Bom, já sabemos que é válido — mas isso quer dizer apenas que é impossível as premissas serem verdadeiras e a conclusão falsa. Mas serão as premissas verdadeiras?

Agora começamos a perceber que este argumento, só por si, é um mau argumento. Isto acontece porque as duas premissas são pelo menos tão disputáveis como a conclusão. Se não temos mais razões para aceitar as premissas de um argumento do que a sua conclusão, então o argumento é mau, ainda que seja válido. Ora, que razões temos para pensar que Deus não existe? E que razões temos para pensar que se a vida fizesse sentido, Deus existiria? Não será possível que a vida faça sentido apesar de não existir Deus?

Este argumento poderia ser a síntese de um argumento mais vasto, argumento no qual se defendesse cada uma das suas premissas cuidadosamente. Nesse caso, este argumento seria tão bom quanto os argumentos usados para defender cada uma das suas premissas.

Já vemos agora duas características fundamentais da filosofia: o seu carácter eminentemente argumentativo e o facto de a argumentação filosófica raramente conduzir rapidamente a resultados consensuais. Este último aspecto produz por vezes resultados infelizes.

Se começarmos a falar filosoficamente com um amigo sobre Deus e ele acreditar que Deus existe, rapidamente ele começa a ficar desesperado: existem tantos argumentos contra a existência de Deus! E parecem todos

tão poderosos! Mas, por outro lado, também existem muitos argumentos a favor de Deus! E parecem igualmente poderosos! Que fazer?

A tentação popular é dizer: «Não se pode saber se Deus existe ou não e a filosofia é inútil porque nunca se consegue decidir nada». Esta é uma reacção compreensível, mas errada. É claro que nem todas as pessoas têm vocação para a filosofia e portanto nem todas as pessoas apreciam a discussão pormenorizada, sistemática e consequente que constitui a tarefa dos filósofos. Mas daí a dizer que a filosofia nunca conseguirá concluir nada... Bom, a reacção filosófica normal, mas talvez irritante, é perguntar: «Mas como sabes que a filosofia nunca vai conseguir concluir nada? Isso parece pelo menos tão difícil de provar como conseguir provar que Deus existe ou que Deus não existe!» E isto é o tipo de resposta que vai irritar quem está predisposto contra a filosofia.

Já Platão tinha alertado para esta dificuldade: as pessoas têm certas opiniões sobre o mundo que as rodeia e a filosofia coloca essas opiniões em causa, o que é desconfortável. É natural que as pessoas resistam, um pouco assustadas, à discussão filosófica — é que esta é um pouco vertiginosa. A discussão filosófica exige um grande apego à verdade — um apego que tem de ser maior do que o apego pelo nosso próprio conforto espiritual, feito de verdades caseiras e familiares acriticamente aceites.

Também neste aspecto a filosofia se aproxima bastante da ciência. Pessoas como Newton e Galileu, pessoas como Einstein e Bohr, procuraram continuar a pensar quando todo o pensamento parecia inútil e quando nenhuma garantia de sucesso havia. No tempo de Newton havia várias teorias diferentes para explicar a queda dos corpos e a gravitação dos planetas e qualquer pessoa que começasse a estudar essas teorias contraditórias rapidamente ficaria com a sensação de que jamais seria possível sair daquele labirinto de razões a favor e contra cada uma das teorias. Só a persistência pode produzir resultados — na filosofia como na ciência. Como nas artes: quem estudar hoje música ou pintura terá a sensação que está tudo feito e nada resta fazer; mas a verdade é que novos e grandes músicos e pintores surgem regularmente. O espírito humano é intrinsecamente criativo, e não é por algumas pessoas serem pouco criativas que estamos autorizados a pensar que está tudo feito e que só resta fazer a história do que se fez.

É claro que hoje estamos habituados a pensar na ciência como algo que produz resultados. Mas a história da ciência esteve estagnada durante

séculos. Por outro lado, o tipo de desenvolvimentos que se esperam da filosofia não é o mesmo tipo de desenvolvimentos que esperamos da ciência. Podemos ainda hoje não poder decidir cabalmente que Deus existe, nem que Deus não existe; mas sabemos hoje muito mais do que é necessário acontecer para que Deus exista e do que é necessário acontecer para que Deus não exista. Em qualquer caso, os resultados mais palpáveis da filosofia nunca terão o poder de convencer a multidão como a ciência o faz; a multidão convence-se de que a ciência é uma coisa séria porque há automóveis e micro-ondas; mas se tivéssemos exactamente o mesmo conhecimento científico que temos hoje, mas sem quaisquer aplicações tecnológicas, quem estaria disposto a encarar a ciência com seriedade? Muitas pessoas teriam precisamente a mesma reacção que têm hoje em relação à filosofia: algo que não serve para nada.

Para que serve a filosofia?

A filosofia, diz-se por vezes, não serve para nada. Isto é por vezes apontado à nossa cabeça como se fosse o argumento final contra a filosofia. Por vezes, professores e manuais do ensino secundário, inquietos com esta questão, fazem o pior: jogos sofisticados de palavras para mostrar que a resposta «A filosofia não serve para nada» afirma que a filosofia serve para alguma coisa. Isto, claro, é um disparate de quem sendo licenciado em filosofia pouco mais aprendeu a fazer do que a comentar textos de filósofos que morreram há séculos, sem perceber bem o que está a ler e sem saber fazer aquilo que se espera que uma pessoa com formação em filosofia saiba fazer: argumentar claramente.

Há três princípios metodológicos que o professor Aires Almeida transmite aos seus alunos, e que são de uma importância crucial: ser claro, ser consequente e ser crítico — três cês. Quem apresenta o sofisma acima referido não está a ser consequente. Mas vejamos primeiro qual é o sofisma. Argumentam essas pessoas do seguinte modo: se a filosofia não serve para nada, é porque serve para alguma coisa, visto que duas negativas nos dão uma positiva. Este argumento é sofisticado porque é apenas um jogo inconsequente de palavras. Se essas pessoas fossem consequentes, deveriam reagir do seguinte modo quando alguém diz que não está ninguém no cinema: «Ahah! Deve estar lá alguém!» Isto é uma tolice, claro. As línguas como o francês e o português usam duplas negativas no sentido de negativa

simples; dizer que não está ninguém no cinema quer dizer que o cinema está vazio; dizer que a filosofia não serve para nada quer dizer que a filosofia para nada serve.

Mas será verdade que a filosofia não serve para nada? Claro que não. A filosofia, como a ciência, como a arte e como a religião, serve para alargar a nossa compreensão do mundo. Em particular, a filosofia oferece-nos uma compreensão da nossa estrutura conceptual mais básica, oferece-nos uma compreensão daqueles instrumentos que estamos habituados a usar para fazer ciência, para fazer religião e para fazer arte, assim como na nossa vida quotidiana. A filosofia é difícil porque se ocupa de problemas tão básicos que poucos instrumentos restam para nos ajudarem no nosso estudo. Os matemáticos fazem maravilhas com os números; mas são incapazes de determinar a natureza última dos próprios números — têm de se limitar a usá-los, apesar de não saberem bem o que são. Todos nós sabemos pensar em termos de deveres, no dia-a-dia; mas a filosofia procura saber qual é a natureza desse pensamento ético que nos acompanha sem nós darmos muitas vezes por isso.

Para compreendermos melhor as dificuldades da filosofia é conveniente pensar numa metáfora. Imagine-se que estou a fazer uma casa. Preciso de usar várias ferramentas, como a pá de pedreiro, e vários materiais, como o cimento. Mas quando quero fazer uma pá de pedreiro, ou quando quero fazer o cimento, terei de usar outras ferramentas mais básicas. E depois terei de ter ferramentas para fazer as ferramentas com que faço a pá de pedreiro ou o cimento. E por aí fora. Experimente ir para uma ilha deserta fazer uma casa, sem levar nada da civilização. Será extremamente difícil: não terá ferramentas à sua disposição para fazer nada, excepto as suas mãos e a sua inteligência.

Num certo sentido, é esta a dificuldade da filosofia: estamos a tentar estudar as próprias ferramentas que usamos habitualmente para pensar. Por esse motivo, falta-nos ferramentas, falta-nos apoio. Mas não estamos completamente desamparados; temos a argumentação para nos ajudar. São os argumentos que fazem a diferença. São os argumentos que nos permitem ir mais longe na compreensão da nossa estrutura cognitiva mais profunda, que nos permitem compreender melhor os conceitos que usamos no pensamento quotidiano, científico, artístico e religioso.

É agora claro que a filosofia serve para alguma coisa. Serve para compreendermos melhor a estrutura conceptual que usamos no dia-a-dia, na

ciência, nas artes e na religião. Claro que a filosofia não serve para distrair o «povo», como o futebol ou a tourada. Mas também a matemática não serve para isso, nem a religião, nem a arte em geral. Para que serve *Os Maias*, de Eça de Queirós? Para que serve a teoria da evolução de Darwin? Para que nos serve saber que só na nossa galáxia há tantas estrelas quantos os segundos que existem em três mil anos? Serve para sabermos mais sobre nós próprios e sobre o universo em que habitamos. Tal como a filosofia.

Filosofia, história da filosofia e história das ideias

A caracterização da filosofia que ofereci até agora parece decididamente pouco ter a ver com a filosofia tal como é ensinada nas escolas. Mas isto é só porque Portugal foi afectado pelo mais rude golpe que a filosofia sofreu na sua história, e que quase a fez desaparecer: o hegelianismo, que acabou por degenerar no irracionalismo romântico e que, graças à contribuição do disparatado positivismo, teve como resultado último o abandono do projecto original da filosofia — a tal «morte da filosofia». Mas a filosofia, felizmente, está bem viva. Só o facto de em Portugal continuarmos a trabalhar sob os preconceitos hegelianos e irracionalistas explica o estado actual da situação. Os licenciados em filosofia pouco mais sabem do que citar e parafrasear textos; não sabem pensar pela sua própria cabeça. Perante um argumento, reagem como uma pessoa comum e sem qualquer formação. Desconhecem os problemas tradicionais da filosofia, assim como as teorias e argumentos que se discutem hoje mais do que nunca por esse mundo fora. Sendo este o estado de coisas, não admira que não se veja qual é a vantagem de se estudar filosofia, seja no secundário seja no superior.

Pior: a filosofia acaba hoje em dia em Portugal por servir, em certos sectores, como uma forma sofisticada de tentar inculcar ideologias obscurantistas anti-ciência e perigosamente perto dos mais negros devaneios irracionalistas. Esta situação não é exclusiva do nosso país. Acontece o mesmo em França, Espanha, Itália e Alemanha; acontece o mesmo em departamentos de literatura americanos e ingleses. E apesar da denúncia do livro de Alan Sokal e Jean Bricmont (*Imposturas Intelectuais*, trad. de Nuno Crato e Carlos Veloso, Gradiva, Lisboa, 1999), a situação mantém-se: o logro de uma prática pseudo-académica continua, o uso ideológico da filosofia é um facto e hordas de estudantes são todos os anos

lançados nas mãos de professores que nem sabem bem o mal que estão a fazer.

Contra este estado de coisas só pode lutar-se de uma maneira: defendendo o direito inalienável de praticar, estudar e transmitir outra maneira de fazer filosofia — uma maneira socrática, crítica, argumentativa, que consista não na transmissão subterrânea de preconceitos irracionalistas e obscurantistas ou no comentário vago, ambíguo e palavroso do texto filosófico e na arte da exegese estéril, mas antes no exercício crítico da nossa razão, à semelhança do que fizeram os nossos antecessores — a cuja memória devemos pelo menos a homenagem de prosseguir o mesmo esforço de compreensão e discussão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia.

Nas nossas escolas confunde-se filosofia com história da filosofia e esta última com história das ideias. Uma vez mais, esta confusão parece resultar da ideia de que a filosofia «morreu»; logo, só resta fazer a sua história. Isto é de tal forma subterrâneo que as pessoas não sabem distinguir filosofia de história da filosofia, havendo até quem afirme, com sabor a Hegel, que a filosofia consiste na sua história. É impressionante a quantidade de coisas que se inventam para fugir à filosofia; parece que a filosofia incomoda muita gente.

A filosofia ocupa-se de problemas, teorias e argumentos. A história da filosofia não se ocupa do estudo dos problemas, teorias e argumentos da filosofia, a não ser como meio e não como fim em si. Para um estudante de filosofia, a história da filosofia é um meio para compreender melhor o que determinado filósofo queria realmente dizer; para compreender melhor determinado problema, teoria ou argumento. Mas é apenas um meio. O fim é perguntar-se se o filósofo tem razão, depois de ter compreendido o que ele queria dizer. Haverá boas razões para pensar que sim? Ou melhores razões para pensar que não? Estudar filosofia é aprender a pensar pela sua própria cabeça nos grandes problemas e argumentos da filosofia, e ter uma atitude crítica em relação às grandes teorias que os filósofos inventaram para tentar resolver esses problemas.

Mas muitas pessoas confundem os fins da filosofia com os fins da história da filosofia e acabam o estudo da filosofia ainda antes de o terem começado. Isto é, nunca chegam a fazer a pergunta filosófica crucial: «Será que X tem razão?» Perdem um tempo inusitado com questões exegéticas e

históricas, com questões hermenêuticas e interpretativas — e nunca chegam ao estudo filosófico propriamente dito.

A juntar a esta confusão, há o mito da contextualização. Julga-se que depois de se dizer que o filósofo *X* nasceu no ano tal filho da pessoa tal, e que no seu tempo se travava a guerra *Y* e que ele falava a língua *H*, se está melhor habilitado a compreender o filósofo. Isto só por si é altamente discutível; mas o pior é ficar-se por esta contextualização, sem que nunca se discuta realmente o que o filósofo defendeu. Depois da contextualização vem a paráfrase acrítica e a citação copiosa, em que as palavras do filósofo são usadas de um ponto de vista meramente formal — Hegel «tem a ver» com dialéctica e Platão com caverna, o Ser é muito importante e tem a ver com Heidegger. O discurso do estudante consiste em repetir o que leu, num exercício meramente formal de repetição de palavras que nem sabe o que querem dizer. Se Kant fala de juízos, falemos então também de juízos — mas o que é um juízo? Não se sabe. Hume fala de ideias, Kant de juízos e pronto. O erro é trocar as coisas, mas nem se sabe por que razão é tal coisa um erro — se é que o é.

Isto, claro, não é senão a sombra, na caverna de Platão, da verdadeira filosofia. Imagine-se que eu me punha a ler um livro de medicina do século XVI. Eu nada sei de medicina, além do que me ensinaram no ensino básico. Que posso eu fazer com tal texto? Não posso compreender quase nada porque não sei sequer medicina contemporânea, quanto mais a medicina do século XVI. Mas por muito pouco que eu compreenda o texto, por muita pouca preparação que eu tenha para compreender o texto, tenho sempre a possibilidade de fazer um exercício formal: é o chamado «comentário». Um comentário consiste em dizer mais ou menos pelas mesmas palavras, muitas das quais eu nem sei o que querem dizer, o que o texto diz. Não é um exercício crítico — não se discutem as ideias do autor, não se avaliam os seus argumentos, não se compreende o problema que o atormentou; limitamo-nos a dizer mais ou menos o mesmo. É um exercício puramente formal, como se estivéssemos no quarto chinês de Searle a receber instruções numa língua que desconhecemos — não sabemos o que *X* quer dizer, mas sabemos que *X* se usa com *Y* mas nunca com *H*.

O quarto chinês é uma ideia filosófica apresentada pelo filósofo contemporâneo John Searle para argumentar contra a ideia de que uma máquina pode pensar. Segundo ele, tudo o que uma máquina pode fazer é manipular símbolos. É como se eu estivesse fechado num quarto, sem

janelas e de uma ranhura me aparecesse de vez em quando um pedacinho de papel com uns riscos; eu não sei o que esses riscos querem dizer; nem parecem uma verdadeira linguagem articulada. Mas tenho um livro enorme dentro do quarto onde cada um desses rabiscos está anotado, seguido de uma instrução precisa em português, como «Carrega no botão 3». E eu carrego no botão 3. Mas não percebi realmente o pedacinho de papel que me chegou. Acontece que o pedacinho de papel estava escrito em chinês e que o livro que eu tenho é um dicionário. Mas apesar de, para todos os efeitos, eu ser capaz de reagir às ordens dadas em chinês, eu não compreendia realmente essas ordens: limitava-me a reagir como um autómato. O mesmo acontece com as pessoas que, sem uma preparação filosófica prévia, se põem a ler os textos dos grandes filósofos: aprendem a reagir verbalmente, e copiosamente, sem perceberem realmente do que estão a falar.

Curiosamente, a história da filosofia e a história das ideias são fracos candidatos à investigação se acharmos que a filosofia não pode avançar por abundarem os argumentos contraditórios. Isto porque as pretensas conexões históricas que interessam à história da filosofia e à história das ideias são tão discutíveis como os problemas filosóficos tradicionais. Uma vez mais, claro, a história da filosofia e a história das ideias surgem como formas de fugir à filosofia.

Isto não significa que a história da filosofia não tenha a sua dignidade própria e o seu uso filosófico. Claro que tem. É preciso é não confundir as coisas. E, sobretudo, é preciso não pensar ingenuamente que podemos fazer história da filosofia sem saber primeiro filosofia — isso é tão absurdo como pretender fazer história da economia sem saber economia. Este simples facto devia ser suficiente para as pessoas perceberem que quem quer aprender filosofia não pode começar pela história da filosofia, pois para estudar história da filosofia já é necessário saber filosofia.

Em qualquer caso, é muito estranho que se encarem os textos dos filósofos como se tivessem sido manuais escritos para estudantes — coisa que manifestamente não foram. O resultado de ler os textos dos grandes filósofos sem antes ter aprendido filosofia é o comentário acrítico e palavroso e a incapacidade para reflectir pela sua própria cabeça sobre o mais simples dos problemas filosóficos. O resultado último é o facto de as pessoas com esta formação terem, perante a profusão de argumentos e teorias contraditórias da filosofia, a mesma reacção que uma pessoa

comum: «É claro que não se pode definir a arte!» Isto é de uma ingenuidade que se compreende numa pessoa sem formação filosófica, mas não num professor de filosofia. Um professor de filosofia sabe muito bem que é tão difícil mostrar que não é possível definir a arte como é difícil tentar defini-la.

Conclusão

A filosofia é uma actividade crítica, que consiste na tentativa de compreensão sistemática dos nossos conceitos mais básicos. Conceitos como os seguintes: bem, arte, justiça, beleza, verdade, validade, igualdade, identidade, liberdade, existência, etc. A filosofia não é a sua história. A filosofia interpela-nos a enfrentar os mesmos problemas que os grandes filósofos do passado enfrentaram; interpela-nos a pensar pela nossa própria cabeça. Um estudante sério de filosofia aprende a pensar pela sua própria cabeça, aprende a defender as suas posições com argumentos sólidos — não aprende a repetir de forma palavrosa o que disse Kant ou Hegel ou Aristóteles.

A atitude que reduz a filosofia a um jogo de palavras inconsequente, obscuro, palavroso e acrítico é uma traição ao projecto original da filosofia; é má filosofia. Acho que essa traição tem todo o direito de existir; mas acho que não tem o direito de procurar calar o projecto original da filosofia. Isso seria tão absurdo como ter os maus músicos a calar, nos conservatórios, os músicos de qualidade. Devemos ser tolerantes. Mas devemos dizer — cordialmente — que a pseudofilosofia não é a única alternativa que existe. Há outras formas de fazer filosofia; formas mais criativas, mais consequentes, mais claras e, sobretudo, mais críticas e menos palavrosas. A escolha deve ser livre e deve haver igualdade de oportunidades para todos. (Este capítulo foi originalmente publicado na revista *Intelectu*; agradeço a Sara Bizarro a oportunidade concedida.)

Capítulo 6

A TRADIÇÃO SOCRÁTICA

UM DOS PROBLEMAS sentidos tanto por estudantes como por professores de filosofia no seu labor diário é a dificuldade em discutir directamente os problemas, as teorias e os argumentos dos filósofos. Quem não procura saber apenas o que dizem os filósofos, mas também pensar sobre os problemas que os ocuparam, discutir os seus argumentos e ter uma visão crítica sobre as suas posições, sente-se impotente para o fazer. Isto acontece porque para podermos fazer filosofia (em vez de nos limitarmos a falar de longe sobre ela) temos de ter à nossa disposição um conjunto de instrumentos críticos que infelizmente são pouco conhecidos entre nós. Sem esses instrumentos não é possível dar continuidade à tradição filosófica iniciada por Sócrates: a tradição do pensamento crítico. Sem esses instrumentos o ensino da filosofia não consegue cumprir o seu papel: ensinar a pensar — ensinar a pensar de forma sistemática, rigorosa e disciplinada sobre os problemas, os argumentos e as teorias da filosofia.

É minha forte convicção que deve haver respeito e diálogo — e não costas voltadas e truques de bastidores — entre os praticantes de filosofia, independentemente das suas opções de fundo. Temos todos de respeitar as opções filosóficas uns dos outros e, se possível, de encontrar pontos de contacto que sejam úteis para todos. Uma das matérias em que todos parecem concordar é esta: a filosofia é uma actividade crítica; e o seu ensino tem como objectivo primordial dotar os estudantes de espírito crítico.

O objectivo deste ensaio é apresentar e defender a tradição socrática, isto é, a postura crítica na filosofia. Com este fim em vista, irei exhibir algumas das características desta tradição e procurar refutar algumas das

posições que a ela se opõem. Espero que ninguém aceite passivamente as minhas ideias nem os meus argumentos e que todos avaliem criticamente o que tenho para dizer.

Mas há um ponto ético que convém desde já esclarecer. Do facto de eu pensar que uma perspectiva está errada não se segue que eu pense que as pessoas que a defendem e praticam não têm o direito de o fazer. Penso que este tipo de intolerância está errado, se bem que compreenda que alguém interessado em discutir os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia tenha tendência para ser intolerante para com as pessoas que lhe dificultam esta prática, não só por terem diferentes perspectivas da filosofia, mas por constituírem a esmagadora maioria em Portugal. Também é verdade que penso que as perspectivas que não se situam na tradição socrática têm resultados culturais, didácticos e sociais desastrosos. Mas continuo a pensar que essas pessoas têm todo o direito de cultivar e ensinar filosofia segundo o seu ponto de vista. O que acho é que as pessoas que, como eu, se situam na tradição socrática têm o mesmíssimo direito. E compete-nos a nós, que defendemos diferentes pontos de vista sobre a filosofia, dar uma lição de tolerância a um mundo que bem precisa dela, respeitando mutuamente o nosso trabalho e a nossa postura. Espero, pois, que os argumentos avançados nesta conferência contra as posturas não socráticas não sejam entendidos como uma atitude de intolerância. Os meus argumentos são apenas as razões que me levam a pensar que as atitudes não socráticas estão erradas; não constituem razões para pensar que as pessoas que defendem tais perspectivas não têm o direito inalienável de estar erradas.

A filosofia e a história

Sem argumentos, a filosofia perde o seu sentido; pois o que caracteriza a filosofia é, acima de tudo, a atitude crítica que consiste em perguntar a cada passo, perante todas as propostas e todas as ideias: «Será isso verdade?» E a resposta a esta pergunta é algo a que só podemos chegar por meio da avaliação dos argumentos, tanto daqueles que os filósofos efectivamente apresentam, como dos que nós podemos adiantar para defender a proposta em questão.

Para sustentar esta ideia é necessário introduzir desde já uma distinção crucial: a distinção entre filosofia, história da filosofia e história das ideias. Os ingredientes fundamentais da filosofia — as teorias, os argumentos e os

problemas — tanto interessam à própria filosofia como à sua história e à história das ideias. Mas o modo de estudar estes ingredientes é significativamente diferente nos três casos.

A história das ideias interessa-se pelas conexões que esses ingredientes têm com o contexto histórico, social, cultural, económico, etc.; interessa-se também pela evolução que esses ingredientes demonstram ao longo da história. Ao historiador das ideias não interessa saber se uma teoria de um filósofo é ou não razoável, ou se um argumento é ou não aceitável. O historiador das ideias é um historiador e não um filósofo; o que lhe interessa são sobretudo questões de ordem histórica, e não questões de ordem filosófica. Interessa-lhe conhecer as repercussões e o contexto cultural e social da Crítica da Razão Pura, mas não se interessa pela questão de saber se as teorias de Kant são verdadeiras.

A história da filosofia não se ocupa tanto, como a história das ideias, dos contextos e repercussões históricos dos ingredientes básicos da filosofia. A história da filosofia ocupa-se sobretudo de questões exegéticas: que queria o autor dizer exactamente com certa passagem? Que queria certo termo dizer na época histórica em causa? As teorias, os argumentos e os problemas apresentados pelos filósofos são interessantes para o historiador da filosofia independentemente do seu valor intrinsecamente filosófico. Um argumento trivialmente falacioso não tem qualquer valor filosófico intrínseco; mas tem valor histórico desde que tenha tido um papel histórico qualquer.

Mas a filosofia não está preocupada com repercussões e contextos históricos, nem com questões de exegese. A filosofia ocupa-se exclusivamente da apreciação crítica dos problemas, das teorias e dos argumentos filosóficos. E do mesmo modo que temos de distinguir claramente a actividade do historiador da música da actividade do músico, temos também de distinguir cuidadosamente a actividade do historiador da filosofia da actividade do filósofo.

Todavia, a relação que a filosofia mantém com a sua história é razoavelmente mais íntima do que aquela que a música ou a física mantêm com as suas histórias. Talvez um físico de nomeada possa fazer toda a sua carreira sem nunca ter lido um único texto clássico de física, como o tratado de Newton, ou as obras de Galileu. Mas uma situação deste género é bastante mais difícil em filosofia (apesar de ter acontecido realmente no caso de Wittgenstein). Isto acontece porque, ao contrário das ciências, um

argumento, uma teoria ou um problema filosóficos com dois mil anos pode ainda constituir um desafio para os filósofos actuais. E o filósofo contemporâneo pode ganhar com a leitura dos clássicos da filosofia. Mas a sua leitura, enquanto filósofo, será sempre estritamente filosófica e crítica e não histórica. O que interessa primariamente ao filósofo ao ler um texto de Platão ou Kant não são as repercussões e contextos históricos e sociais, nem as questões de exegese; ao filósofo interessa saber se as teorias de Platão são verdadeiras, se os seus argumentos são correctos e se os problemas por ele apresentados são genuínos.

Todavia, a filosofia *não é* a sua história. Este tipo de hegelianismo só pode defender-se defendendo o próprio hegelianismo; mas isso será já uma discussão filosófica, e não histórica, pelo que a defesa do hegelianismo se arrisca a ser um exemplo admirável de uma contradição pragmática. (Uma contradição pragmática ocorre quando aquilo que estamos a fazer é inconsistente com o que estamos a dizer: como quando dizemos «não estou a dizer nada».)

A ideia de que a filosofia é a sua história tem a desvantagem terrível de dar às pessoas a ideia de que se pode começar por estudar filosofia estudando a sua história, o que na verdade é tão absurdo como começar por estudar música, pintura ou física estudando as grandes obras históricas de música, pintura ou física. Na verdade, é precisamente o contrário: tal como para fazer história da música ou da pintura ou da física é preciso saber música ou pintura ou física, também para fazer história da filosofia é preciso saber filosofia. Caso contrário, acabamos por não fazer mais do que paráfrases dos textos dos filósofos, sem perceber muito bem o que querem realmente dizer: uma sintaxe sem semântica, um formalismo sem conteúdo.

O estudante de filosofia deve dirigir a sua atenção para a questão de saber se o que diz Platão, Descartes ou Kant é verdade. Para isso, tem de dominar os instrumentos críticos tradicionais da filosofia: a dialéctica argumentativa, a lógica informal e formal. A questão de saber o que queria certo filósofo realmente dizer é relativamente irrelevante (mas não completamente irrelevante) para o estudante de filosofia; essa é a área especializada do historiador de filosofia (que tem de ter, claro, formação filosófica). O que interessa ao estudante de filosofia é aprender filosofia; se a teoria de Descartes não era exactamente aquilo que a tradição lhe atribui, isso só é realmente grave (filosoficamente) se a teoria que lhe atribuímos for, filosoficamente, trivial. Caso contrário, está tudo bem, uma vez que

estamos a discutir uma teoria, um problema ou um argumento interessantes filosoficamente, ainda que historicamente ninguém os tenha defendido.

Isto não faz do estudante de filosofia uma pessoa historicamente descuidada, que atribui o *cogito* a Platão e a teoria das formas a Wittgenstein. Limita apenas o tempo, o esforço e a atenção dedicados a questões históricas. Há um momento, ditado pelo bom senso, em que o estudante de filosofia pára de se preocupar com a questão de saber o que disse realmente Platão ou Descartes e presume que eles disseram *X*; e depois entra no que interessa: discutir *X*. E é claro que esta discussão pode a qualquer momento ser revista. Mas ainda que se venha a descobrir que o *cogito* de Descartes era completamente diferente do que pensamos hoje ser, isso é historicamente interessante, mas filosoficamente irrelevante: a versão que conhecemos do *cogito* é filosoficamente interessante, ainda que Descartes nunca a tenha defendido.

É claro que o filósofo precisa da história da filosofia e da história das ideias para poder compreender os textos clássicos da filosofia. E precisa tanto mais desses instrumentos historiográficos quanto mais distante no tempo estiver o texto em causa. Para compreender o que queria dizer Parménides com o seu *to on* é preciso saber como era esta expressão usada no seu tempo. Mas enquanto nos detivermos sobre estes aspectos não teremos passado do preâmbulo da filosofia. A filosofia começa quando nos perguntamos: dado o que Parménides queria dizer com as suas teses, são elas verdadeiras ou não? Que argumentos podemos aduzir a seu favor? Que argumentos podemos aduzir contra elas? Enquanto não fizermos este exercício crítico não estaremos a fazer filosofia, estaremos apenas a fazer história da filosofia.

É claro que a história da filosofia e a história das ideias têm valor — não apenas enquanto instrumento de compreensão que nos permite discutir as ideias dos filósofos, mas também por nos oferecer um distanciamento em relação aos nossos próprios preconceitos históricos. Ao percebermos que as ideias dos filósofos se deixam obviamente influenciar pelo tempo histórico em que são produzidas passamos a ter algumas reservas em relação às nossas próprias ideias e começamos a perguntar-nos se não estaremos a ser vítimas de um preconceito histórico. Isso é positivo, claro. Tal como estudar pintura, ou religião comparada, ou história, ou física, o estudo da história da filosofia e da história das ideias é compensador — mas nenhum destes estudos se pode confundir com o estudo da filosofia, ainda que todos eles,

uns mais do que outros, constituam elementos importantes para o estudo da filosofia.

Só quando entramos na discussão filosófica estamos a dialogar com a tradição filosófica; quando estamos a fazer a sua história estamos apenas a exercer as funções de conservador de museu — e de um conservador da Tate Gallery não se pode dizer que dialoga com a tradição da pintura. Quem dialoga com os quadros que o conservador da Tate Gallery recolhe, preserva e expõe são os pintores e não o conservador. São os pintores, os filósofos e os físicos que prosseguem, inovam, invertem ou se rebelam em relação aos seus predecessores, e não os historiadores da pintura ou da filosofia ou da física. São os filósofos e os pintores e os físicos, que, em última análise, exercem a actividade que depois competirá aos historiadores recolher, conservar, sistematizar e divulgar. Como escreveu Kant:

Há letrados para quem a história da filosofia (tanto antiga como moderna) é a sua própria filosofia; os presentes prolegómenos não são escritos para eles. Deverão aguardar que os que se esforçam por beber nas fontes da própria razão tenham terminado a sua tarefa, e será então a sua vez de informar o mundo do que se fez. (Immanuel Kant, *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura*, 1783, trad. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 1982, p. A3.)

Não é possível ser-se historiador da filosofia sem se possuir uma sólida formação filosófica. E só quando possuímos uma sólida formação filosófica podemos participar activamente (e ensinar a participar activamente) no debate universal de ideias que começou com Sócrates e tem conseguido prosseguir — contra a vontade dos que querem cidadãos passivos e intelectuais acrílicos.

Incomensurabilidade

A caracterização apresentada da actividade própria da filosofia pode parecer ingénua. Com efeito, há por vezes uma certa tendência para pensar que as posições dos filósofos são *incomensuráveis*: não podemos avaliar a posição de cada filósofo; cada um tem razão dentro do seu próprio sistema, apesar de serem todos diferentes uns dos outros. Assim, não podemos avaliar

criticamente os filósofos no sentido acima descrito, restando-nos apenas a actividade histórica ou exegética.

Julgo que a tese da incomensurabilidade está errada. E vou já de seguida tentar mostrar por que razão penso que está errada. Mas antes é talvez conveniente esclarecer as motivações desta ideia. Talvez a ideia da incomensurabilidade tenha origem numa confusão entre o conceito de *consistência* e o de *verdade*. Ao estudar um filósofo, apercebemo-nos muitas vezes que o seu pensamento é consistente; as suas diversas partes formam um todo coerente. Por outro lado, as teorias e os argumentos dos filósofos são por vezes verdadeiramente subtis e podemos sentir-nos esmagados com a sua inteligência, ficando incapazes de reagir. É verdade que esta última reacção é compreensível; mas não é menos verdade que não pode constituir uma razão para pensar que todos têm razão. Na verdade, se lermos os textos dos grandes cientistas do passado, teremos a mesma sensação de esmagamento; no entanto, tais textos estão errados em muitos aspectos.

Uma teoria é um conjunto de proposições. E um conjunto de proposições é consistente se, e só se, as suas proposições podem ser todas verdadeiras. Por exemplo, o seguinte conjunto de duas proposições é inconsistente:

Deus existe.

Deus não existe.

Qualquer teoria que contenha um par de proposições inconsistentes é inconsistente. Mas do facto de uma teoria não ser inconsistente não se segue que é verdadeira. Tome-se o seguinte conjunto de proposições:

A relva é azul.

O céu é verde.

Apesar de estas duas proposições serem consistentes, nenhuma delas é verdadeira. A consistência garante-nos apenas que as proposições de um certo conjunto *podem* ser verdadeiras; não nos garante que são *efectivamente* verdadeiras.

Talvez a confusão entre consistência e verdade esteja na origem da ideia de que as teses dos filósofos são incomensuráveis. Mas, como vimos, a consistência de uma teoria não garante a sua verdade. Ainda que o pensamento de Descartes ou Kant seja coerente, daí não se segue que qualquer deles tenha razão.

Talvez seja esta a motivação da tese da incomensurabilidade. Mas, como disse, penso que a tese está errada. Passo agora a expor as razões pelas quais penso isto. Temos de começar por perceber que a ideia de que as teorias filosóficas são incomensuráveis não é auto-evidente. Na verdade, como vimos, pode até ser fruto de uma confusão conceptual. Ora, uma alternativa à tese da incomensurabilidade dos filósofos é a ideia oposta: a de que as ideias dos filósofos não são incomensuráveis, mas que, pelo contrário, os filósofos podem ser avaliados; os seus argumentos podem ser melhores ou piores, correctos ou não; as suas teorias podem ser plausíveis ou não; os problemas de que se ocupam podem ser genuínos ou não, e podem estar bem formulados ou menos bem formulados ou até decididamente mal formulados. Deste ponto de vista, as teorias, os argumentos e os problemas dos filósofos não são incomensuráveis; podem, e devem, ser por nós avaliados, usando as funções críticas da nossa razão. E é isto que significa dizer que a filosofia é «o lugar crítico da razão».

Estes dois pontos de vista são contraditórios e estão em competição um com o outro. A tese da incomensurabilidade não pode ser apresentada como se fosse a única tese possível, a única alternativa plausível. Mas se admitirmos que a tese da incomensurabilidade tem de competir com a tese da não incomensurabilidade, teremos de encontrar motivos para nos decidirmos por uma ou por outra. Ora, os motivos legítimos à nossa disposição são motivos que sejam não apenas simpáticos a quem os defende, por qualquer motivo (como a preferência pessoal), mas motivos que possam apresentar-se como razoáveis a qualquer pessoa. Numa palavra, terão de ser razões. O que significa que o defensor da tese da incomensurabilidade terá de apresentar *argumentos* para defender a sua tese. Mas a partir do momento em que o defensor da tese da incomensurabilidade começar a apresentar argumentos para se defender, estará condenado a perder a discussão. Isto acontece por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque é altamente improvável que a única tese filosófica que não é incomensurável seja a tese de que as ideias dos filósofos são incomensuráveis. Por que razão esta tese em particular não é

incomensurável quando todas as outras teses filosóficas o são? E o defensor da incomensurabilidade precisa de afirmar que a sua tese não é incomensurável, pois se admitir que a sua tese é incomensurável estará a admitir que as teses dos filósofos não são realmente incomensuráveis; só são incomensuráveis do seu ponto de vista. Por outras palavras, não estará a constituir-se como uma alternativa viável ao seu opositor, pois não consegue demonstrar que ele está errado.

Em segundo lugar, porque se a tese da incomensurabilidade fosse verdadeira, estudar filosofia deixaria de ter sentido. Se tudo se equivale, tudo vale e nada vale. Só nos resta fazer história da filosofia, ou história das ideias. Mas a ideia de que podemos fazer história da filosofia ou história das ideias fica também comprometida. É altamente improvável que só as teses dos filósofos sejam incomensuráveis. Quem defende esta ideia terá de aceitar que também as teses dos historiadores da filosofia e dos historiadores das ideias são incomensuráveis. Mas se também estas actividades são incomensuráveis, não faz sentido continuarmos a praticá-las, pois não há padrões de excelência académica, não há ideias erradas e ideias certas sobre história da filosofia ou história das ideias; em suma, ficamos reduzidos ao silêncio; ou ficamos reduzidos a um discurso em que tudo vale, um discurso insusceptível de erro. Mas uma actividade intelectual insusceptível de erro é uma má prática intelectual.

Penso, pois, que a tese da incomensurabilidade das ideias dos filósofos está errada. Os filósofos pensaram coisas sobre certos conceitos básicos, como o conceito de bem, de justiça, de beleza, de significado, de conhecimento, de validade, de causalidade, etc. E isso que pensaram pode e deve ser avaliado. Não devemos ler os filósofos como oráculos da verdade, mas como seres humanos que procuraram atingir uma compreensão mais completa daqueles conceitos básicos que constituem o estudo da filosofia. Honrar os nossos antepassados é também prosseguir o seu esforço e não apenas limitarmo-nos a fazer a história desse esforço. Honrar um matemático não é apenas fazer a história dos seus feitos, mas também prosseguir o seu esforço de conhecer a realidade matemática; honrar um pintor não é apenas fazer a história da sua arte, mas prosseguir-la e inová-la.

Mas será que podemos efectivamente compreender o que queriam dizer os filósofos, sobretudo os mais antigos? Não será que os termos por eles usados diferem significativamente dos nossos? Será que podemos realmente compreender o que significa o termo *to on* para Parménides, ou o termo

eudemonia para Aristóteles? Quando se faz esta pergunta retórica, o que se tem em vista é uma resposta negativa: não podemos compreender cabalmente um filósofo distante de nós no tempo porque o contexto histórico em que ele se situa é diferente do nosso. Curiosamente, este parece-me um excelente argumento *contra* o estudo da história da filosofia. Se não podemos compreender o que quer Parménides dizer com o *to on*, não vale a pena estudá-lo. Esta perspectiva teria a consequência extraordinária de pôr no desemprego todos os historiadores de filosofia do mundo. Claro que esta consequência desastrosa não é um argumento contra esta ideia; o que é um argumento contra esta ideia é o facto de haver efectivamente historiadores da filosofia com um alto recorte intelectual, cujo papel é, em grande parte, precisamente, determinar o que queriam exactamente os filósofos dizer. Duvido que tantas pessoas de elevado recorte intelectual estejam pura e simplesmente enganadas e que a sua actividade não passe de uma ilusão.

O estudante de filosofia tem de isolar um número razoável de interpretações do que queria Aristóteles dizer com o termo *eudemonia*. Essas interpretações são o objecto do estudo do historiador da filosofia. O estudante de filosofia pergunta-se então, perante as várias interpretações possíveis: das várias versões da teoria moral de Aristóteles que resultam das várias interpretações dos seus termos básicos, quais são as mais razoáveis filosoficamente? Quais são os argumentos filosóficos favoráveis a elas? E que argumentos filosóficos há contra elas? Enquanto não fizermos este trabalho, não estaremos a estudar filosofia: estaremos a estudar história da filosofia. A filosofia começa quando perguntamos: dada esta interpretação da teoria moral de Kant, será que ele tem razão?

Discutir os filósofos

Esta atitude de discutir e avaliar as ideias dos filósofos é por vezes encarada como arrogante. Mas a verdade é que a posição da incomensurabilidade é que é arrogante. Quando fugimos à discussão e à argumentação dos filósofos estamos a colocar-nos num plano superior ao dos filósofos: estamos acima dos filósofos porque, ao contrário deles, sabemos que todas as suas ideias são apenas expressões de uma individualidade, de uma história, de uma cultura. Estamos a tratar os filósofos como objectos que reagem mecanicamente a uma série de factores, e não como seres humanos,

como Peter Strawson mostra («Freedom and Resentment», 1974, in Gary Watson, org., *Free Will*, Oxford University Press, Oxford, 1982). Deste ponto de vista, todos os filósofos estavam enganados; as suas ideias não têm o valor universal que eles queriam; são apenas manifestações situadas e porventura narcísicas. É verdade que em muitos casos as ideias dos filósofos terão precisamente estes, e outros, defeitos; mas declarar que *todas* têm estes defeitos parece-me bastante menos modesto do que afirmar que *algumas* das suas ideias são suficientemente interessantes para merecerem ser levadas a sério, como algo intrinsecamente importante, e não apenas como algo que manifesta uma certa personalidade, uma certa cultura e uma certa história.

Como se sabe, um dos problemas do ensino da filosofia, sobretudo no secundário, é o facto de os alunos não perceberem o sentido de estudar uma catadupa de filósofos e de ideias que se contradizem mutuamente; e muitos estudantes revoltam-se pelo facto de as suas ideias serem menosprezadas, ao passo que as ideias dos filósofos, que lhes parecem patetas, têm de ser estudadas e repetidas. Curiosamente, penso que esta atitude dos alunos é saudável; e é pena que seja menos comum na faculdade do que no secundário. Penso que esta atitude deve ser estimulada. Pois a função da filosofia na escola não é com toda a certeza dar aos estudantes a capacidade para repetir mais ou menos mal as ideias dos filósofos, mas a capacidade para defender e criticar ideias, a capacidade criativa para reagir a problemas com propostas bem pensadas, o talento para compreender o objectivo de um argumento, as suas premissas e o seu alcance. Em suma, o objectivo da filosofia na escola é dotar os estudantes de uma sólida capacidade crítica. Os instrumentos sem os quais essa capacidade crítica não pode ser alcançada são os instrumentos críticos. A posse destes instrumentos marca a diferença entre as reacções ingénuas dos estudantes às ideias dos filósofos, e uma reacção ponderada e fundamentada. O nosso esforço tem de se dirigir não no sentido de calar a reacção ingénua dos estudantes, mas de a transformar em material de partida para o exercício da atitude crítica; é preciso que o estudante se pergunte: «Eu penso isto, mas será que tenho razão?»

É importante sublinhar a importância didáctica e pedagógica dos instrumentos críticos no ensino da filosofia, quer na universidade, quer no secundário. Num ensino orientado para a argumentação, para a crítica, para a discussão, não pedimos aos alunos que nos digam o que pensava Platão,

ou Russell ou Descartes. Pedimos-lhes que nos digam o que pensam do que eles pensavam. E o que avaliamos não é se o aluno concorda ou discorda; o que se avalia não são as ideias que o aluno defende, mas a maneira como as defende. Num ensino socrático perguntamos ao aluno se concorda com a afirmação de Descartes de que só Deus pode garantir que as suas ideias claras e distintas são verdadeiras; mas o que avaliamos não é se o aluno concorda ou não, mas as razões que apresenta para concordar ou para discordar. O que avaliamos num aluno, quer ele concorde quer discorde, é se ele tem consciência das dificuldades que a sua posição envolve e se domina os argumentos favoráveis e contrários a ela. Em nenhum caso avaliamos o aluno pela opinião que defende, mas antes pela maneira como a defende. E isto é um ensino para a liberdade; a liberdade de pensar.

Este é um aspecto crucial do ensino crítico da filosofia: os nossos alunos, os nossos jovens, os futuros cidadãos que dirigirão e que participarão mais ou menos activamente na nossa comunidade, ficarão com uma consciência crítica; compreenderão que são livres para defender as ideias que desejam, desde que as defendam com argumentos sólidos e bem pensados. Ficarão a perceber as regras do debate de ideias e ficarão preparados para debater ideias.

Regras

Falei de «regras». Mas não serão as regras uma espécie de «colete-de-forças», uma inibição à livre criatividade de cada um? Não será antes que a actividade da argumentação se quer livre, irreduzível a um cânone? Esta é uma reacção a que por vezes assistimos quando se tenta defender a importância da argumentação na filosofia. Diz-se que o pensamento filosófico é algo mais criativo, mais profundo, algo que não se pode «domesticar» por meio de meia dúzia de regras. A liberdade do pensamento, ouve-se por vezes dizer, não deve ser limitada por nenhuma regras.

Penso que esta posição está errada e que é consequência de uma confusão. A confusão que penso estar na sua base é a seguinte. Muitas vezes, ao longo da história, temos verificado que o que era aceite por algumas pessoas como uma forma razoável de pensar foi mais tarde denunciado como o resultado de preconceitos limitadores, o resultado da admissão acrítica de certos princípios que só servem para tolher o passo ao

pensamento livre. Somos por isso tentados a pensar que o pensamento livre terá de libertar-se de todas as peias. Mas as regras do pensamento não são peias: são as regras que nos permitem pensar. Poderão ser boas, ou menos boas, ou decididamente más; mas temos de pensar com regras, porque não há outra maneira de pensar. A confusão consiste em pensar que só porque algumas regras se revelaram más devemos abandonar todas as regras, quando o que seria razoável seria afirmar que temos de encontrar regras melhores.

A posição que defende que um pensamento livre e sem peias é um pensamento sem regras está errada porque, pura e simplesmente, não é possível tal coisa. A única alternativa que existe é entre dominar as regras que usamos ao pensar ou sermos dominados por elas; mas não é possível pensar sem regras. É tão impossível pensar sem regras como é impossível tocar piano sem regras; a diferença entre um grande pianista e uma pessoa que nada sabe de piano é que quando esta última mexe nas teclas de um piano é dominada pelas regras mais básicas que ela própria desconhece; ao passo que um pianista de grande perfil domina as regras, conhece-as, escolhe as que quer usar e — o mais importante de tudo — tem uma perspectiva crítica sobre as regras. Pode introduzir novas maneiras de tocar piano, mais expressivas, melhores, mais completas. Numa palavra, mais livres. Acontece o mesmo com o pensamento. O pensamento livre não é o pensamento sem regras; o pensamento livre é o pensamento com regras adequadas e conscientemente assumidas e dominadas. Desconhecer as regras com que pensamos pode dar uma sensação de liberdade; mas esta sensação não passa disso mesmo: uma sensação. No que respeita às regras do pensamento, a alternativa é dominá-las ou ser por elas dominado.

Mas não será a argumentação inútil, dado que um argumento pode ser válido, apesar de as suas premissas (todas elas ou apenas algumas) serem falsas? De maneira nenhuma. Em primeiro lugar, o que interessa à filosofia não são os argumentos válidos: interessam-nos os argumentos válidos *com* premissas verdadeiras; e interessam-nos também os argumentos não dedutivos, como os argumentos por analogia. Um argumento válido de um filósofo que contenha pelo menos uma premissa obviamente falsa é um mau argumento. Mas os argumentos dos filósofos raramente contêm premissas obviamente falsas. Os filósofos não são, em geral, pessoas pouco inteligentes. Eles sabem que para que os seus argumentos sejam eficazes as suas premissas têm de ser verdadeiras. O que pode acontecer é que os seus

argumentos contenham premissas disputáveis. Claro. Mas que podemos fazer perante isto? Só podemos fazer duas coisas: ou passamos a discutir, cordial, filosófica e rigorosamente, a premissa ou premissas em causa; ou acabamos a discussão e portanto a filosofia, ficando cada pessoa com a sua opinião. Mas esta última alternativa nunca foi a opção dos filósofos. Quando Aristóteles discorda de Platão não se limita a afirmar que discorda de Platão; apresenta argumentos para sustentar a sua discordância. O mesmo acontece neste caso. Se discordarmos de uma ou mais premissas, teremos de as discutir; e a única maneira de o fazer é argumentando, apresentando argumentos tão razoáveis quanto possível. É aliás esta vontade indomável para continuar a discutir civilizada e rigorosamente as divergências — em vez de nos cristalizarmos na nossa opinião relativa, pessoal e fechada à discussão — que torna a filosofia, a meu ver, sublime.

Modo de vida

Há outra atitude, razoavelmente comum, que desafia a concepção de filosofia como uma actividade crítica ou argumentativa. Esta atitude está geralmente relacionada de perto com a ideia de incomensurabilidade. Refiro-me à ideia de que a filosofia é sobretudo uma atitude, e, como atitude, algo de profundamente pessoal. A filosofia é entendida sobretudo como uma *prática*, uma atitude perante a vida. O sentido da vida é o tema filosófico julgado central, e por vezes único, pelas pessoas que defendem esta atitude.

Ficou tristemente célebre o texto de Rudolf Carnap em que ele procura mostrar que aquilo a que chama «metafísica» não passa de um conjunto de frases sem sentido, frases que nada exprimem («The Elimination of Metaphysics Through Logical Analysis of Language», 1932, in A. J. Ayer, org., *Logical Positivism*, The Free Press, 1959; reimpressão: Greenwood Press, 1978, pp. 60-81). Esta atitude dos positivistas lógicos está hoje felizmente ultrapassada e parece constituir apenas uma expressão emocional de uma atitude que acho compreensível, mas indefensável. O tema do sentido da vida era muito estudado na Antiguidade. As diversas escolas filosóficas gregas não discordavam apenas em termos teóricos; discordavam também quanto ao tipo de vida que defendiam. Cada escola apresentava e defendia um modo de vida. Infelizmente essa tradição perdeu-se na idade média com a preponderância da filosofia cristã, para a

qual o problema do sentido da vida já é dado como resolvido. Alguns dos melhores filósofos contemporâneos, como Robert Nozick, Thomas Nagel e Peter Singer, estão a reactivar este estudo. «Death» e «The Absurd», de Thomas Nagel (*Mortal Questions*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979, pp. 1-23), assim como o último capítulo de *Que Quer Dizer Tudo Isto?* (Gradiva, Lisboa, 1995, pp. 87-92) são excelentes exemplos de como este tema pode ser tratado com rigor. Peter Singer faz precisamente o mesmo, se bem que numa perspectiva de carácter muito mais prático, na sua obra *How Are We to Live?* (Nova Iorque, Prometheus Books, 1995 e também Oxford University Press). O capítulo «The Meaning of Life» da obra *Philosophical Explanations*, de Robert Nozick oferece um tratamento alargado do tema (Oxford, Clarendon Press, 1981).

Para defender que a filosofia é sobretudo um modo de estar na vida não temos de pensar que a argumentação não tem qualquer papel a desempenhar na filosofia nem que a filosofia é fundamentalmente uma atitude pessoal. Pensar sobre o modo de estar na vida e o sentido da existência é um tema importante; mas, como tudo o que há para pensar, tanto podemos pensá-lo com cuidado, procurando distinguir os meros preconceitos sem fundamento das ideias razoáveis, como podemos resolver acreditar na primeira ideia que nos agrada, sem que tenhamos boas razões para acreditar nela, para além do conforto que nos proporciona. Ao contrário do que pensam as pessoas que defendem a filosofia como uma atitude pessoal e que escapa à discussão, o que nos divide não é a ideia de que o tema do sentido da existência é importante. Eu acho que é importante e há muitos filósofos da tradição socrática que acham que é importante e tenho pena dos que não conseguem perceber por que razão é importante, pois têm uma deficiência conceptual qualquer; mas continuo a pensar que a argumentação também é importante.

O que nos separa então? O que nos separa é o tipo de resposta que procuramos. As pessoas que acham que a filosofia é uma atitude pessoal procuram uma resposta pessoal, subjectiva e, sobretudo, espiritualmente confortável. Mas, para mim, só a verdade é espiritualmente confortável. O nosso desacordo é quanto ao tipo de exigência: eu exijo que as respostas quanto ao sentido da existência sejam plausíveis para que sejam confortáveis; elas não impõem tais exigências. É um conflito de exigências. Eu sou mais exigente do que essas pessoas; mas tanto elas como eu achamos que o problema do sentido da existência é importante.

A argumentação e a lógica são tão importantes quando se estuda o problema do sentido da existência como quando se estuda filosofia da linguagem, ou ética, ou epistemologia, ou filosofia política. Porquê? Porque a argumentação cuidada é a única maneira que temos de distinguir a verdade da ilusão. Em geral não basta afirmar algo para que se perceba que isso é verdade; é preciso apresentar razões para defender que isso é verdade.

Sei que é fácil ficar impaciente quando queremos acreditar que algo é verdade e aparece alguém que se põe a questionar-nos sobre as razões que temos para acreditar nisso. Mas não preciso de recordar a imagem de Sócrates para lembrar que essa é a nossa tradição, essa é a nossa obrigação como estudantes de filosofia: interrogar, interrogar, interrogar. A nossa herança é a atitude crítica, é o exame das razões, o avaliar das posições em confronto, a tentativa de ir mais além da mera crença sem fundamentos. Para honrarmos essa herança socrática temos de saber argumentar, temos de saber defender e atacar ideias; temos, numa palavra, de saber pensar.

Atitude estética

Há uma perspectiva sobre a nossa actividade como estudiosos da filosofia diametralmente oposta à tradição socrática. Podemos chamar a essa perspectiva a *atitude estética*. Deste ponto de vista, o nosso trabalho não consiste na avaliação e produção de argumentos ou teorias, mas na criação estética de conceitos. O filósofo cria conceitos não para compreender melhor o mundo, nem a consciência, nem os seres humanos, mas como resultado de uma atitude estética que não tem outro fim, presumivelmente, do que ela própria. A este tipo de atitude está muitas vezes associado um certo tipo de trabalho que consiste em descrever experiências pessoais no contacto com os textos filosóficos, ou no contacto com a escrita filosófica. Este tipo de atitude parece resultar da tese da incomensurabilidade. Deste ponto de vista, a nossa tarefa não é estudar teorias, argumentos e problemas, nem ensinar a estudar tal coisa. O objectivo último é produzir textos que procuram afirmar-se como obras de arte, textos que fazem um uso intenso de jogos de palavras e que têm em atenção aspectos estéticos como o ritmo, o som, a força, etc., e cujo objectivo final parece ser sugerir coisas agradáveis, como a importância fundamental de nós, a tarefa heróica da filosofia, o esforço hercúleo para dizer o indizível.

Penso que esta perspectiva da filosofia é um desvio (pós-moderno ou não) da nossa herança. Mas isto, só por si, não constitui um argumento contra esta perspectiva, pois muitos desvios de muitas heranças são positivos. Por exemplo, a ideia de que a escravatura está moralmente errada é um desvio de uma longa e infeliz tradição humana. Mas eu penso que a perspectiva estética da filosofia não é apenas um desvio da tradição filosófica; é um desvio perverso, um desvio errado, um caminho que não deve ser seguido.

Em primeiro lugar, a perspectiva estética não pode apresentar-se como a única possível. Para o fazer teria de mostrar por que razão a tradição socrática está errada; mas, ao fazê-lo, estará desde logo a contradizer-se, pois terá de o fazer *argumentando*: não é pelo facto de nos limitarmos a afirmar que algo é verdade que demonstrámos que isso é efectivamente verdade. Claro que os partidários da perspectiva estética poderão dizer que o único tema que pode ser discutido é o de saber se a atitude estética é a mais plausível; mas será agora necessário mostrar por que motivo é esse o único tema que pode ser discutido, o que em si mesmo constitui uma outra discussão que refuta pela sua própria existência a ideia de que só havia uma discussão possível. Deparamos pois, uma vez mais, com o carácter incontornável da discussão filosófica.

Em segundo lugar, quando colocada em competição com a perspectiva socrática, a perspectiva estética está condenada a perder: ao não argumentar *contra* a tradição socrática, a perspectiva estética não se apresenta como uma alternativa que exclui a socrática, mas apenas como uma opção possível. Ora, é trivial que a atitude estética é uma opção possível; a questão é a de saber se será a melhor ou a mais razoável das duas. A opção estética apresenta-se assim como uma idiosincrasia pessoal, algo que podemos adoptar ou não em virtude de factores arbitrários.

Por outro lado, os partidários da atitude estética não podem dialogar com a tradição filosófica. Os filósofos discutiram problemas, teorias e argumentos; não apresentaram perspectivas pessoais sobre o que lhes acontecia quando liam ou escreviam textos de filosofia. O ensino da filosofia, na perspectiva estética, produz resultados desastrosos: o estudante não desenvolve capacidades críticas; aprende apenas a ter reacções emocionais aos textos dos filósofos, textos que ele próprio não percebe muito bem. É por isso que acho que esta é uma atitude perversa: a filosofia caracteriza-se, desde os seus primórdios, por cultivar o espírito crítico; e

este é um projecto de imenso valor cultural, social e pessoal. A filosofia permite-nos ter uma compreensão mais clara e integrada do mundo e das diversas manifestações culturais humanas, como a ciência, a religião e a arte. A atitude estética não nos permite perceber se a perspectiva de Kant sobre a ética é melhor ou pior do que a de Aristóteles, não nos permite perceber se Popper terá razão quando caracteriza a actividade científica como hipotético-dedutiva, não nos permite perceber se a teoria da arte de Nelson Goodman será mais razoável do que a de Platão. A atitude estética só nos permite ter reacções emocionais, de dúbio valor, aos textos dos filósofos.

Mas a verdade é que a atitude estética não escapa aos conteúdos filosóficos: apenas finge que o faz. Não há qualquer texto que não tenha um conteúdo; um texto tem de dizer qualquer coisa. A diferença crucial entre as pessoas que cultivam a atitude estética e as que adoptam a tradição socrática é que as primeiras (porventura inadvertidamente) escondem o conteúdo dos seus textos por detrás de recursos literários e poéticos de dúbio valor artístico, ao passo que as últimas se oferecem o mais claramente possível à avaliação crítica do leitor. Num caso, procuramos fazer passar ideias sem que o leitor se aperceba disso; no outro, convidamos cordialmente o leitor a ter em consideração os fundamentos das ideias que defendemos. A atitude estética acaba assim por ser a própria antítese da tradição socrática, que procura trazer à clareira do pensamento crítico todos os nossos preconceitos; a atitude estética faz passar preconceitos subrepticamente, servindo-se da ambiguidade, dos jogos de palavras, do ritmo, da força e de outros recursos literários que nos fazem mergulhar numa selva onde é fácil perder o norte.

A ideia de transformar a actividade filosófica na criação de conceitos, típica da atitude estética, é reveladora de uma confusão básica. Uma pessoa que nada percebe de geometria pode ser levada a pensar, ao ler um livro desta área, que se trata de uma obra para ensinar a desenhar círculos, triângulos, etc. (o exemplo é de Kant, *Prolegómenos*, pp. A205-206); mas isso não é verdade. Os círculos, os triângulos, etc., que encontramos num livro de geometria estão lá por outros motivos que não o de ensinar a desenhar. O mesmo acontece com os filósofos. Os filósofos introduzem muitos conceitos com que não estamos habituados a lidar no dia-a-dia; mas fazem-no com um fim: compreender melhor outros conceitos com os quais lidamos no dia-a-dia, na ciência, na religião e na arte. Claro que se não

percebermos os objectivos dos filósofos poderemos pensar que se trata de uma criação *ad libitum*, sem outro fim que não o estético, tal como no exemplo aludido podemos pensar que um livro de geometria não tem outro fim que o de ensinar a desenhar. Mas não era essa a intenção original dos filósofos. A atitude estética pode, na melhor das hipóteses, afirmar-se não como uma herdeira da actividade filosófica, mas como uma reformadora dessa actividade. Mas, como acontece em todas as reformas, terá de mostrar que vale realmente a pena empreendê-la. Tanto quanto sei, isso ainda não foi cabalmente feito; e há razões para pensar que fazer tal coisa constituirá inevitavelmente uma contradição pragmática exemplar. Penso, pois, que é razoável defender a tradição socrática e que devemos prosseguir o trabalho crítico que herdámos.

Os textos dos filósofos são por vezes lidos de um ponto de vista estético, como se fossem poemas ou obras literárias. Assim, podemos ler um texto de Descartes para apreciar os seus recursos literários como as metáforas, o ritmo, a estrutura, etc. Este tipo de atitude tem o terrível defeito de dar às pessoas que a adoptam a ideia errada de que estão a estudar filosofia, quando na verdade estão apenas a estudar crítica literária, mudando o objecto de estudo, que agora não incide sobre as obras tradicionais da literatura e da poesia, mas antes sobre as obras dos filósofos. É óbvio que as pessoas são livres de ler os textos dos filósofos como muito bem entenderem; mas é importante que se perceba que enquanto não lermos filosoficamente os textos dos filósofos não estaremos a dar continuidade à tradição filosófica. Os filósofos ocupam-se de problemas, avaliam argumentos e teorias, propõem as suas próprias teorias e os seus próprios argumentos. Aristóteles não faz apreciações estéticas sobre a obra de Platão; discute os problemas, as teorias e os argumentos de Platão. Enquanto não fizermos o que fazia Aristóteles ou qualquer outro filósofo tradicional não estaremos a fazer filosofia, apesar de podermos estar a fazer outra coisa interessante. E, claro, temos todo o direito a fazer essa outra coisa. Como temos também o direito de ler criticamente os textos dos filósofos.

Conclusão

Não me parece, pois, que haja alternativas credíveis à tradição socrática que entende a filosofia como uma actividade crítica, argumentativa, criativa. E é

evidente que não há boas razões para recusar este modo tradicional de fazer filosofia, que foi infelizmente abandonado pela filosofia que se ensina nas nossas escolas. A filosofia analítica, que recupera a tradição socrática, parece-me assim a única maneira de dar continuidade à verdadeira filosofia.

(Este ensaio baseia-se numa conferência proferida no Liceu Camões, em Fevereiro de 1999, por ocasião da comemoração dos 90 anos daquela instituição. Agradeço o convite de Miguel Cordeiro Ramos e a excelente recepção e discussão que Isabel Zibaia e Paula Lapa me proporcionaram. O texto da conferência baseia-se em parte no seminário sobre construção de argumentos que integrou o III Encontro de Didáctica da Filosofia da Associação de Professores de Filosofia e que decorreu em Évora em Outubro de 1998. Aos meus colegas e amigos da APF, sobretudo João Carlos Lopes e Cândida Ferreira, agradeço a maravilhosa oportunidade que me foi concedida. Aos formandos que assistiram a este seminário — professores do ensino secundário em busca de alternativas — devo-lhes o apoio inesquecível que me foi dado.)

Capítulo 7

COMO ESTUDAR FILOSOFIA

MUITAS PESSOAS SENTEM-SE um pouco desorientadas quando querem estudar filosofia. Este é um problema que afecta não apenas estudantes e professores, mas também outras pessoas que nos seus tempos livres se interessam pela filosofia. Estas linhas pretendem dar algumas orientações para que o estudo e o ensino da filosofia sejam mais compensadores.

Filosofia e história da filosofia

É preciso distinguir a história da filosofia da filosofia. A distinção compreende-se melhor se pensarmos na física ou na pintura. Estudar física ou pintura envolve também o estudo da história da física e da história da pintura; mas o objectivo final é muito diferente do estudo da física e do estudo da pintura. Quando estudamos pintura, o nosso objectivo é aprender a pintar; mas quando estudamos história da pintura, o nosso objectivo é apenas saber coisas sobre a história da pintura. O mesmo acontece na física. Quando estudamos física queremos ser físicos, queremos saber física. Quando estudamos história da física queremos apenas saber factos acerca da história da física. Como é evidente, não podemos ser historiadores da física se não soubermos realmente física, tal como não podemos ser historiadores da pintura se não soubermos pintura. E o mesmo acontece no caso da filosofia: não podemos ser historiadores da filosofia se não soubermos filosofia.

Mas o que é saber filosofia? Saber pintura ou física parecem ser coisas claras. Mas o que é saber filosofia? Saber física, por exemplo, é conhecer as

teorias contemporâneas consensuais da física, e ter uma ideia do que está por saber. E saber pintura é conhecer várias técnicas de pintura, é ter a capacidade para pintar um quadro, para misturar tintas, para traçar esboços, etc. E saber filosofia?

A comparação com a pintura e a física é boa precisamente porque saber filosofia é um pouco como as duas coisas.

Por um lado, saber filosofia é como a física: é conhecer as teorias filosóficas actuais sobre das diferentes disciplinas da filosofia. Mas ao contrário do que acontece na física, essas teorias não são de modo algum consensuais — diferentes filósofos defendem diferentes teorias e não há, como na física, um corpo vasto de conhecimentos relativamente estabelecidos. O corpo de conhecimentos estabelecidos na filosofia é muito pequeno.

Mas por outro lado saber filosofia é como saber pintura: é mais um saber-fazer do que um saber-que. Saber filosofia é saber filosofar. E o que é saber filosofar? É saber pensar de forma disciplinada e consequente sobre os problemas, as teorias e os problemas de que se ocupam os filósofos. Para sabermos fazer isto é necessário ter um bom conhecimento da história da filosofia, não de um ponto de vista histórico, mas de um ponto de vista filosófico. É preciso saber qual é o contexto filosófico do *Fédon* de Platão, por exemplo, para o podermos ler com proveito. E o que é o contexto filosófico? É o problema que está em causa, a teoria proposta por Platão, e os argumentos por ele avançados; é conhecer as principais objecções à teoria e aos argumentos de Platão, e conhecer teorias alternativas, clássicas e contemporâneas. Sem este conhecimento, ler o *Fédon* de Platão, ou ler qualquer outra obra de filosofia, será um exercício filosoficamente vão.

Problemas, teorias e argumentos

Ao ler um texto de um filósofo é necessário perceber antes de mais os problemas que esse filósofo está a tentar resolver. Esse problema pode ser formulado de diferentes modos; compete ao estudante tentar formular o problema da maneira mais rigorosa possível, tendo consciência das alternativas subtis.

Por outro lado, é preciso ter uma atitude crítica perante o problema em causa. Será ele um verdadeiro problema? Porquê? Ou será apenas o resultado de uma grande confusão? Porquê?

Muitos estudantes sentem-se defraudados com o estudo da filosofia porque ao ler os textos dos filósofos deparam com várias ideias soltas, que depois são negadas por outros filósofos, que outros ainda voltam a negar, e tudo parece um festival de pessoas opinativas que se divertem a proferir sentenças ininteligíveis sobre o que não se percebe. Esta sensação é o resultado de se começar a ler os textos dos filósofos sem compreender cabalmente os problemas da filosofia.

Os problemas da filosofia são reais, não são invenções de pessoas ociosas. Mas para os compreendermos temos de ter a preparação adequada. Do mesmo modo que precisamos de obras introdutórias para nos ensinar física e técnicas de pintura, também precisamos de obras introdutórias para aprender filosofia. Por isso, temos de ler obras de carácter introdutório que nos ajudam a compreender as obras dos grandes filósofos. Essas obras dão-nos o contexto filosófico das grandes obras dos filósofos. Explicam o que é o problema do mal, por exemplo, ou o que é o problema da mente/corpo, ou o problema do sentido da vida. Explicam-nos os aspectos fundamentais das diferentes teorias filosóficas, clássicas e contemporâneas. E ajudam-nos a compreender os argumentos por vezes intrincados dos filósofos. Além disso, esses livros introdutórios dão-nos muitas vezes os instrumentos críticos que precisamos para podermos entrar na discussão filosófica como participantes activos e não meramente como espectadores passivos. Ensinam-nos assim a avaliar teorias e argumentos, a formular problemas, e a apresentar os nossos próprios argumentos. Essas obras são por isso fundamentais — tanto mais importantes aliás quanto pior for o ensino a que estamos sujeitos. São essas obras que nos permitem verdadeiramente compreender e discutir as ideias dos grandes filósofos, como Descartes, Platão ou Kant, Russell, Singer ou Swinburne.

Como ler os textos

Quando lemos um texto de um filósofo devemos procurar o seguinte:

1. *Que problema ou problemas está o filósofo a tentar resolver?* a) Como podemos formular de forma rigorosa o problema? Haverá formas subtilmente erradas de formular o problema, talvez semelhantes à correcta, mas enganadoras? b) Por que razão é esse problema importante? Será mesmo importante? Que diferença faz? Não será apenas uma confusão? Por que razão é uma confusão? E por que razão não é uma confusão?

2. *Que teoria propõe o filósofo para resolver o problema?* a) Como podemos formular e articular rigorosamente essa teoria? Quais são os seus aspectos mais subtis, que por isso mesmo nos podem escapar? b) Será essa teoria adequada para resolver o problema? Será uma teoria aceitável? Que consequências tem a teoria? Quais são os seus pontos fracos? E quais são os seus pontos fortes? c) Que outras teorias existem para resolver esse problema? Será que a teoria que estamos a estudar é melhor do que qualquer outra? Porquê? Que vantagens tem a teoria que estamos a estudar relativamente às outras? E que desvantagens tem?

3. *Que argumentos apresenta o filósofo?* a) Como podemos formular da forma mais rigorosa possível os argumentos centrais do filósofo? Quais são os aspectos mais subtis desses argumentos? b) São esses argumentos sólidos? Ou são falaciosos? Ou baseiam-se em premissas inaceitáveis? Se são inaceitáveis, por que razão são inaceitáveis? c) Que outros argumentos podemos avançar para apoiar ou refutar as ideias do filósofo? Apresenta o filósofo alguns contra-argumentos aos argumentos que podemos avançar contra ele? Ou ignora-os por completo?

Ler os textos dos filósofos sem fazer estas perguntas é empobrecedor e transforma a filosofia num velório de Grandes Filósofos Mortos em que nos limitamos a repetir as suas ideias sem as perceber muito bem. Sem este tipo de leitura crítica o ensino da filosofia atraiçoa o espírito crítico que sempre a caracterizou e que está na origem do estudo e da investigação livres — cujas conquistas mais recentes são as ciências e as artes modernas, independentes de proibições religiosas, estatais ou ideológicas. Infelizmente, há uma tendência nas humanidades em geral e na filosofia em particular para acolher práticas de «estudo» obscurantistas e iniciáticas, que preferem banhar os estudantes em palavras estranhas e citações abstrusas, com o objectivo último de fazer parar o pensamento e ganhar partidários para as hostes falsamente humanistas dos que se sentem mal com o pensamento livre das ciências e das artes e preferem lisuras de recorte medieval — sem perceberem, ironicamente, que se houve uma característica fundamental do pensamento filosófico medieval, foi precisamente o seu sentido crítico, que manteve acesa a chama da liberdade de investigação e pensamento.

Como se faz um trabalho

Um estudante pode fazer vários tipos de trabalhos em filosofia. O mais filosófico é aquele em que o estudante defende uma determinada ideia. Quanto mais cedo o estudante começar a ser obrigado a defender as suas ideias, mais depressa compreende a importância de estudar com cuidado os grandes filósofos. Perante um problema filosófico qualquer pessoa começa a avançar posições e argumentos que os grandes filósofos efectivamente desenvolveram. Quando o estudante se apercebe disto compreende para que serve estudar os grandes filósofos: são eles que nos permitem ir mais longe, pois percorreram já grande parte do caminho que teríamos de percorrer sem eles. Estudando-os, podemos almejar ir mais longe do que eles foram, tal como na pintura e na física o contacto com o que já foi feito e com o que já se sabe nos permite fazer o que ainda não foi feito e descobrir o que ainda não se sabe.

No que respeita à realização de um trabalho em filosofia, como em todas as outras áreas, é necessário desde cedo que o estudante adquira bons hábitos e que compreenda que há maneiras erradas e maneiras correctas de trabalhar. Imagine-se que defendo que a vida não faz sentido porque Deus não existe. Qual será a melhor maneira de fazer um trabalho para defender estas ideias? Há muitas maneiras, mas podemos distinguir pelo menos duas opostas:

1. Posso limitar-me a escolher os autores que concordam com a minha ideia. Faço alguns comentários rápidos a quem não concorda comigo, cito abundantemente os filósofos que concordam comigo, sobretudo em línguas estrangeiras que conferem autoridade como o alemão e o grego, exibio uma enorme erudição para encolher o leitor, e está o trabalho feito.

2. Estudo alguns dos autores que concordam com a minha posição e analiso os seus argumentos. Escolho os que me parecem mais fortes e adapto-os se achar que isso é necessário, articulando-os e formulando-os com as minhas palavras. Estudo cuidadosamente alguns dos melhores argumentos *contra* a minha posição. Tenho de encontrar boas respostas a esses argumentos. Tenho de mostrar por que razão as melhores ideias opostas à minha estão erradas. Tenho de mostrar que as minhas ideias sobre esta matéria são melhores do que as melhores ideias contrárias.

A honestidade, o interesse e o alcance do primeiro tipo de trabalho é nulo. Não passa de uma enorme falácia do apelo à autoridade. Quando várias autoridades numa dada matéria discordam não podemos citar aquele

punhado de autoridades que concordam connosco. Isto é dogmatismo e desonestidade intelectual.

Poderá o leitor perguntar: mas alguém faz uma coisa assim tão disparatada? A resposta é mista. Claramente, não. Mas no fundo, é o que tantas vezes se faz, mas sob um disfarce. Vamos falar desse disfarce.

Afirmar que o tipo de trabalho em que o estudante defende ideias é o mais interessante e estimulante e o mais verdadeiramente filosófico. Mas é evidente que nem todos os estudantes se sentem à vontade para ter posições filosóficas. Muitos sentem-se agnósticos e sem posição perante os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia. Não há qualquer problema com isto; afinal trata-se apenas de estudantes. Claro que estudantes assim nunca serão bons estudantes de filosofia; mas podem ser perfeitamente competentes.

Um segundo tipo de trabalho é meramente expositivo. Consiste unicamente em articular da forma mais rigorosa possível um determinado problema, teoria e argumento de um dado filósofo ou grupo de filósofos. Num trabalho desse género, o estudante pode perfeitamente limitar o seu âmbito. Pode decidir expor unicamente os argumentos de Descartes contra o génio maligno, ou os argumentos de Putnam contra o cérebro numa cuba. Trata-se de um trabalho expositivo não comparativo, um trabalho de carácter muito restrito. Melhor seria comparar esses argumentos com as objecções que lhes foram levantadas, mas o estudante tem de começar por algum lado e um trabalho deste género é de facto o primeiro passo.

Mas este primeiro passo tem um perigo: servir de máscara para o dogmatismo de que falei antes. Sob a máscara de um mero «levantamento» da teoria ou dos argumentos de Heidegger, faz-se um trabalho cujo objectivo é de facto refutar todas as posições que colocam em causa as ideias de Heidegger. Sem nunca as analisar com cuidado, sem nunca as formular em pormenor, mencionando-as apenas de passagem só para mostrar quão tolas são, escreve-se um trabalho desonesto de 20 páginas que parece honesto. É preciso que este tipo de prática seja eliminada.

Como se avalia um estudante

Posto isto, alguns professores poderão perguntar: «Mas como se avalia um estudante?» Até agora, a avaliação dos estudantes de filosofia nas nossas escolas tem sido dogmática e o contrário do que é um ensino criativo e

crítico da filosofia. Basicamente, o estudante que repetir as ideias preferidas do professor tem boas notas. Os outros, não. Esta prática tem de ser eliminada, já que é de uma desonestidade que roça o impensável.

Vejam um caso concreto. Um professor faz um teste ou pede um pequeno trabalho em que o estudante responda à seguinte pergunta: «Deus não pode existir, dada a existência de tanto mal no mundo. Concorda? Porquê?»

O que se espera do estudante é que diga realmente o que pensa. Mas o que se avalia não é se ele pensa que sim ou que não, mas o modo como defende o que pensa. Se ele concordar, tem de mostrar que conhece as respostas contrárias e os argumentos e teorias que as sustentam; e tem de apresentar as razões pelas quais ele pensa que a balança pende para o seu lado e não para o outro. O que se avalia são duas ordens de coisas:

1. A criatividade que o estudante manifesta ao defender as suas ideias e ao articular argumentos.

2. O conhecimento que o estudante revela dos argumentos e teorias contrárias à sua posição, e o conhecimento das distinções importantes que se podem introduzir ao discutir o tema.

Um estudante que se limite a dizer «É evidente que Deus não pode existir dado haver tanto mal no mundo» é um mau estudante. É mau porque é ingénuo; revela não conhecer as ideias dos filósofos que procuraram resolver o problema do mal; revela não conhecer a distinção importante entre o mal natural e o mal moral; e revela inteligência nula por pensar que basta dizer que sim porque sim, sem precisar de justificar de forma mais robusta a sua posição.

Infelizmente, tenho verificado ao longo de anos que muitos estudantes e professores que passaram a vida a descrever superficialmente e com muitas notas de rodapé as ideias dos filósofos têm reacções deste género quando lhes pedimos para dizerem o que realmente pensam. Estão de tal forma habituados a repetir sem pensar que quando pensam realmente são tão ingénuos, ou mais, do que uma pessoa que nunca tenha estudado filosofia.

É por isso que tantas pessoas com formação filosófica em Portugal têm tendência para fugir às perguntas. Não têm ideias sobre o aborto ou a eutanásia, sobre o problema do mal ou a existência de Deus, sobre o livre arbítrio ou as descrições definidas. Não pensam nada acerca destas coisas. Quando as pressionamos referem apenas vagamente que são questões muito profundas e que há várias perspectivas, e que há muitas «problemáticas

éticas» e tudo isso; mas, basicamente, fogem às perguntas com a habilidade de políticos desonestos. Isto não pode ser. É como pedir a uma pessoa que estudou piano durante 20 anos que interprete qualquer coisa ao piano e ela venha com histórias sobre as diferentes maneiras de interpretar a peça que lhe pedimos para tocar, e que é tudo muito complicado e que mais não sei quê. Um ensino da filosofia que tenha isto como resultado é uma miséria e precisa rapidamente de uma revisão profunda.

Estudar filosofia é ser interpelado e responder a essa interpelação. É dizer o que pensamos, mas é também tornar o nosso pensamento mais sofisticado do que a conversa de café. O que se pede de alguém que estudou filosofia durante anos quando lhe pedimos uma opinião não é uma opinião ingênua nem são centenas de notas de rodapé que fogem à pergunta. O que pedimos é uma opinião reflectida e fundamentada no seu estudo. É o mesmo que pedimos a um médico quando lhe pedimos um diagnóstico. Não queremos que ele fuja à pergunta com citações de mil médicos gregos e alemães, nem queremos que nos diga o mesmo que o vizinho do terceiro esquerdo, que é condutor de autocarros, diria. Queremos uma opinião profissional. O mesmo acontece na filosofia. Queremos a opinião de alguém que sabe pensar e que conhece várias teorias e vários argumentos, que conhece os pontos fortes e os pontos fracos dessas várias teorias e argumentos, que teve tempo e oportunidade para tomar posição. Mesmo que essa posição seja agnóstica! Dizer «Não consigo decidir-me sobre isso» é mais honesto e revela mais seriedade e maturidade intelectual do que fugir à pergunta ou responder com superficialidades.

O dogmatismo

Um estudo honesto é incompatível com o dogmatismo. E uma pessoa honesta não cala os melhores argumentos contra as suas ideias, nem esconde as teorias de que não gosta. Pelo contrário: procura responder a esses argumentos e procura mostrar por que razão a teoria que defende é melhor. É por isso que nenhum bom estudante ou professor de filosofia, ou do que quer que seja, pode ser dogmático. Dogmatismo no estudo e no ensino é sinal de incompetência. Quem acredita genuinamente numa ideia acredita que é a melhor e portanto não tem medo de mostrar as ideias contrárias porque tem confiança que sabe mostrar por que razão essas ideias estão erradas.

O estudo faz as pessoas contactar com muitas ideias diferentes das suas. Os estudantes aprendem a relativizar as suas ideias no sentido em que o que antes lhes parecia a única alternativa é afinal uma entre muitas, o que antes lhes parecia uma ideia evidente, é afinal contestado por alguns dos maiores filósofos, artistas e cientistas. Isto dá ao estudante a abertura de espírito, a humildade e o cosmopolitismo das ideias que é um dos efeitos mais importantes do estudo de qualidade.

Mas se o ensino não for criativo e de qualidade o cosmopolitismo das ideias transforma-se em relativismo das palavras. Tudo são perspectivas e nunca se toma posição — ou quando se toma é ironicamente, sem seriedade, sem pretendermos enfrentar os melhores argumentos contra nós. Isto transforma a filosofia em sofística, a argumentação em retórica barata e o livre pensamento na repetição acrítica de superficialidades. Este tipo de atitude é um sério obstáculo ao ensino de qualidade da filosofia, transformando-a num mero amontoado de ideias abstrusas cada uma legítima em si e do seu próprio ponto de vista, todas coerentes internamente e interessantes esteticamente — um ror de tolices que tudo o que faz é paralisar a verdadeira atitude filosófica, a atitude crítica que responde à interpelação das ideias, dos argumentos e dos problemas da filosofia.

Capítulo 8

FILOSOFIA E SUBJECTIVIDADE

UMA DAS IDEIAS erradas sobre a filosofia que dificulta o seu ensino é o mito da subjectividade. Quero falar deste mito, relacionando-o com algo de mais geral que explica a sua génese e tem por sua vez consequências também mais gerais e mais inquietantes.

A mentalidade positivista que adoptámos em Portugal vê as coisas assim: de um lado, estão as ciências e do outro está a completa subjectividade. Neste segundo lado mete-se a filosofia, a história, e tudo o que não é ciência. Este dualismo entre a ciência e as humanidades é falso, desastroso e fruto de uma incompreensão de base quer das humanidades quer da ciência.

Quem defende que a filosofia é subjectiva pensa que a ciência é o que não é e está convencido que a filosofia não é o que é. Essa pessoa pensa que a ciência é um amontoado de *resultados*, prontos a decorar e a aplicar, para fazer pontes e automóveis e prédios e remédios para os bicos-de-papagaio. E pensa que a filosofia não é um estudo rigoroso, objectivo e científico. E está enganada nos dois casos.

Comecemos pelo primeiro. Não podemos confundir os resultados da ciência com a ciência em si. A melhor maneira de percebermos a diferença é a seguinte. Imaginemos que na Antiguidade egípcia os nossos antepassados tinham descoberto uma espécie de Enciclopédia Galáctica, deixada em terras egípcias por alienígenas. Com base nessa Enciclopédia, os egípcios poderiam fazer pontes e automóveis e tudo o que hoje é o resultado da ciência. Diríamos, nessa circunstância, que os egípcios tinham ciência? Certamente que não. Limitaram-se a aplicar receitas cujos fundamentos desconhecem, como eu posso perfeitamente fazer um

magnífico jantar sem perceber nada de culinária, seguindo apenas uma receita muito boa. O problema é pensar-se que a ciência é precisamente uma espécie de receitas, conjuntos de fórmulas «objectivas» para fazer pontes e micro-ondas. Isso não é a ciência; é apenas uma aplicação da ciência. A ciência é o que está antes disso, é a investigação fundamental que procura compreender melhor o mundo que nos rodeia. E é isso que os egípcios do nosso exemplo não têm.

Compreendo que em Portugal se possa ter esta ideia da ciência. Se me é permitida a caricatura, é como aquela criança a quem perguntamos de onde vem o leite e nos responde: «Do supermercado!» O que há de errado com esta criança é não perceber o que aconteceu antes de o leite aparecer no supermercado. O que há de errado na concepção que muitos estudantes têm da ciência é do mesmo teor. A ciência não é na sua maior parte feita em Portugal: é importada. A tecnologia não é portuguesa, e a ciência também não. Os medicamentos que compramos são quase todos de laboratórios estrangeiros, e os livros que usamos nas faculdades são também estrangeiros e esta situação dá às pessoas a ilusão de pensar que a ciência vem dos livros, tal como a criança pensa que o leite vem do supermercado. Tal como o leite, também a ciência passou por um longo processo antes de chegar aos livros que são depois copiados, repetidos, decorados e aplicados em Portugal. A ciência nasceu na cabeça dos seres humanos, nus e sós perante o universo, e sem quaisquer garantias de resultados. Mas quem se limita a consumir ciência como quem consome leite empacotado, não se apercebe disto.

Ora, quando compreendemos o modo como a ciência se faz, desfaz-se o mito de que a ciência é objectiva e a filosofia subjectiva. Em ambos os casos temos actividades humanas que procuram ir além dos nossos preconceitos e limitações, e em ambos os casos temos sucessos e falhanços. A verdadeira diferença entre a filosofia e a ciência é apenas esta: a ciência produz muitos mais resultados consensuais do que a filosofia. Mas quando estamos nas fronteiras do conhecimento, seja na ciência ou na filosofia, estamos sempre na mesma situação: somos seres humanos razoavelmente inteligentes que procuram dar o seu melhor e não têm quaisquer garantias. Quando estamos a desenvolver teorias sobre o início do universo não podemos sentar-nos, decorar meia dúzia de fórmulas, e resolver o problema. Não! Tal como na filosofia, temos de nos confrontar com muitas teorias diferentes e contraditórias, entre as quais não é fácil decidir. O que

engrandece a humanidade é haver pessoas que insistem em tentar, quando muitas outras teriam logo desistido por ser tudo «muito subjectivo».

O que me assusta na ideia que os estudantes fazem da filosofia e da ciência é o alheamento que isto revela e a falta de preparação para enfrentar os desafios humanos mais básicos. Quem pensa que onde há disputa tudo é subjectivo não está preparado para entrar na discussão de ideias que faz avançar o conhecimento e é vítima da ideia infantil de que o leite vem do supermercado — ou seja, que o conhecimento está todo feito e escrito algures. Era bom que os professores preparassem os nossos estudantes não para consumidores e aplicadores acéfalos do conhecimento importado por atacado, mas em participantes de igual direito na comunidade internacional que discute ideias contraditórias e teorias rivais — que é de onde verdadeiramente vem o leite.

Capítulo 9

LEITURAS E RECURSOS

NÃO HÁ muitos livros bons de carácter introdutório em português, apesar de abundarem em língua inglesa. Das introduções que abrangem várias disciplinas da filosofia destacam-se *Que Quer Dizer Tudo Isto?*, de Thomas Nagel (Gradiva, Lisboa, 1995), e *Elementos Básicos de Filosofia* (Gradiva, Lisboa, 1998), ambos particularmente indicados para estudantes. Para professores e estudantes mais sofisticados destaca-se *Pense*, de Simon Blackburn (Gradiva, Lisboa, 2001).

Em língua inglesa há um mundo de bons livros introdutórios que abrangem várias disciplinas da filosofia, dos quais se destacam *Core Questions in Philosophy*, de Elliot Sober (Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1995), e *Philosophical Problems and Arguments*, de Cornman, Lehrer e Pappas (Hackett, Indianapolis, 1992). Na *Crítica* estão publicados excertos destes dois livros que são ilustrativos e úteis: «O Que é o Conhecimento?» e «Os Instrumentos do Ofício», respectivamente. *Philosophy in Practice*, de Adam Morton (Blackwell, Oxford, 1995), do qual na *Crítica* se pode ler um excerto intitulado «Ensinar a Filosofar», é particularmente indicado para professores que procurem diversificar o seu ensino.

No que respeita a dicionários, dos vários em língua portuguesa só o *Dicionário de Filosofia*, de Simon Blackburn (Gradiva, Lisboa, 1997) apresenta a filosofia como uma disciplina crítica e criativa. Em língua inglesa o *Oxford Companion to Philosophy*, org. por Ted Honderich (Oxford University Press, Oxford, 1995), é muito maior e mais completo.

Relativamente a histórias da filosofia, a *História Concisa da Filosofia Ocidental*, de Anthony Kenny (Temas e Debates, Lisboa, 1999) é a mais

actualizada e tecnicamente correcta das disponíveis em português.

A Internet oferece vários recursos importantes para professores e estudantes. Na secção «Filosofia Geral» da *Crítica* encontra-se vários artigos úteis, dos quais se destacam os seguintes: «Bons e Maus Ensaios Filosóficos», de R. W. Hepburn, «Como se Escreve um Ensaio de Filosofia», de James Pryor, «Ensinar a Pensar», de Immanuel Kant, «A Empregabilidade do Licenciado de Filosofia em Portugal», de António Paulo Costa, «A Filosofia faz-se Pensando», de Paulo Jorge Domingues de Sousa, «A Filosofia no Ensino Superior», de Desidério Murcho, «Avaliação em Filosofia no Ensino Secundário», de Paulo Ruas, «Em Filosofia Avalia-se o Quê?», de António Paulo Costa, e «Uma Defesa do Pensamento Crítico nas Escolas», de Álvaro Nunes.

Das outras publicações na Internet que oferecem recursos importantes a professores e estudantes, em língua portuguesa, destacam-se *Costàvista*, *Intelectu* e *Filosofia e Educação*. O *Centro para o Ensino da Filosofia*, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, oferece apoio a professores e estudantes, disponibiliza documentos sobre os programas do ensino secundário, e uma útil lista de recursos.

SOBRE O AUTOR

Desidério Murcho é professor de filosofia na Universidade Federal de Ouro Preto. É autor de vários livros, destacando-se *Essencialismo Naturalizado* (2002), *O Lugar da Lógica na Filosofia* (2003), *Filosofia em Directo* (2011) e *Sete Ideias Filosóficas que Toda a Gente Deveria Conhecer* (2011). Traduziu vários livros, incluindo obras de George Orwell, Thomas Nagel, Bertrand Russell, Alvin Plantinga, Susan Wolf, W. O. Quine, Nelson Goodman e Simon Blackburn. Fundou a revista *Crítica* e escreveu para o jornal *Público*.

dmurcho.com
dmurcho@icloud.com