

Entrevista à Revista *Ser* do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (2004)

António Gonzalez – A Professora Olga Pombo vem da filosofia. Por contingências profissionais, dedica-se à filosofia da educação e, pelo que percebi, também à filosofia da ciência. Podemos talvez começar por estas suas duas paixões.

Olga Pombo – Muito bem. Quando cheguei à Faculdade de Ciências, com uma licenciatura em filosofia e um mestrado sobre Leibniz, procurei perceber em que é que eu podia, honestamente, contribuir para um curso de formação de professores de ciências. Pensei que o mais útil seria trabalhar na área da epistemologia e filosofia da ciência. E assim foi. Durante anos, dei (e ainda dou) uma cadeira que se chamava "Seminário Interdisciplinar" e que, posteriormente, passou a chamar-se "Seminário Temático", mas que, em boa verdade, se deveria chamar "Epistemologia e Ensino das Ciências". O objectivo era fazer reverter para os alunos alguns conhecimentos da filosofia das ciências que pudessem ser úteis para compreender o que é aquilo que esses alunos - futuros professores - vão ensinar. Porque aprenderam, por exemplo, matemática, mas, por estranho que pareça, nunca foram convidados a pensar o que é a matemática. Nessa cadeira, eu convidava os estudantes (e convido ainda) a ler textos de grandes autores de filosofia da matemática. A hipótese orientadora dessa cadeira é (continua a ser ainda hoje) a de que, procurar perceber o que é a matemática, o que são os seres matemáticos, o que são os signos matemáticos, o que são as operações matemáticas, o que é o cálculo matemático, etc., é uma componente muito importante para a actividade de um futuro professor de matemática. Em relação à física ou à biologia, a mesma coisa. Entretanto, mais tarde, foi-me oferecida a cadeira de "História e Filosofia da Educação". Passei a dar então as duas cadeiras e, a pouco e pouco, nesses caminhos paralelos, fui descobrindo que a escola e o seu destino cognitivo era uma coisa e que a educação era outra. Publiquei um livro sobre esse assunto - *A Escola, a Recta e o Círculo* - em que sou muito clara e muito frontal. Talvez mesmo um pouco exagerada na distinção que estabeleço entre ensino e educação. Mas, quando se quer pensar, o melhor que temos a fazer é extremar os conceitos. Os conceitos, como sabe, são redes que lançam fios para todos os lados, redes que abrem para outras redes. Portanto, tudo está sempre relacionado com tudo. Mas essa é a pior maneira para começar a pensar. A única maneira - aprendi isto com Leibniz que é o meu autor de referência fundamental - é extremar as diferenças. Portanto, se queremos pensar a educação e a escola, não vamos

começar por aquilo que as une. Pelo contrário, há que começar por pensar o que as separa. E de facto, o meu trabalho na cadeira de História e Filosofia da Educação tem sido esse: ver por onde passa a linha de demarcação entre ensino e educação, procurar perceber o que é verdadeiramente a escola e o que é verdadeiramente a educação, quais são as suas grandes diferenças, deixando de lado, para já, a questão das ligações. Essas ligações são o mais óbvio. Elas constituem o pantanal em que toda a gente se afunda e afundam-se no pantanal porque não fizeram a experiência das margens. Ora, o que é interessante é fazer a experiência das margens, lá onde o pantanal acaba e onde começamos a encontrar terra clara.

A.G. – Vou pegar no seu livro *Quatro Textos Excêntricos*. Fiquei particularmente interessado nesta escolha do Ortega y Gasset que inicia um curso de metafísica com a provocante frase: “vamos estudar metafísica e isso que vamos fazer é uma falsidade”. É uma frase magnífica. E, depois, todo o desenvolvimento do texto, em que Ortega tenta jogar um pouco com o papel do estudante, sempre numa linha de grande provocação... Deve ter sido uma delícia ouvir este homem...

O .P. - Esse livrinho é bem o exemplo do posicionamento muito independente em relação aos clichés e às modas que sempre adoptei no meu trabalho em Filosofia da Educação. Nele, como vê, não fui publicar os filósofos da educação que toda a gente publica, que toda a gente lê. Muitos desses nem são sequer filósofos, mas pedagogos cuja importância não quero desmerecer, mas que não têm, nem os instrumentos, nem o rigor, nem os hábitos de trabalho que a filosofia dá. A filosofia da educação é um capítulo da filosofia e, como tal, tem que usar esses instrumentos e essa metodologia. É o que fazem Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset e alguns outros.

A.G. – Quem lê o texto de Ortega, dá-se conta de um tipo muito particular de cinismo. Veja-se quando ele escreve “... o desejo de saber que o bom estudante possa sentir é completamente heterogéneo, talvez mesmo antagónico, com o estado de espírito que levou à criação do saber. A situação do estudante perante a ciência é oposta à do criador”.

O.P. – Sim, penso que, nessa passagem, quando Ortega fala do “bom estudante”, se refere àquilo que, na escola, é muitas vezes considerado um “bom estudante”: aquele que vê o saber como qualquer coisa já constituída, que tem apenas que absorver, e não como uma aventura da qual ele pode, mais tarde, vir a ser participante. Isto remete-nos à nossa conversa sobre a escola e a educação. Cada vez mais me fui apercebendo de quanto a escola é determinante para a própria produção da ciência. Não havia ciência se não houvesse escola! Isto é uma verdade a que os cientistas, normalmente, não dão atenção. E isto porque a ciência que eles fazem se passa em laboratórios, entre colegas, entre pares, etc. Ora, esses pares têm que ser formados

em algum lado, tem que haver uma instituição - que foi inventada pelos humanos aproximadamente há dois mil e quinhentos anos - que visa justamente isso: fazer com que cada nova geração que chega ao mundo dos vivos seja inscrita no património cultural que é o de todos nós. Porque, como você, que é psicólogo, sabe muito bem, a criação *ex nihilo* é coisa que não está ao alcance dos humanos. Para os mortais, a criação é sempre transformação de alguma coisa que tem que já lá estar. Para se inventar, para se construir o novo, tem que se partir do velho. E é a escola que dá o velho. Na expressão de um monge medieval que eu gosto muito de citar “Nós somos anões aos ombros de gigantes”. É só porque estamos aos ombros de gigantes que podemos ver alguma coisa nova, que podemos chegar além daquilo a que os nossos antepassados chegaram.... A verdade é que, num período de tempo que hoje demora cerca de vinte e cinco anos - dantes demorava muito menos, a escolaridade era muito menor - somos capazes de, lentamente, subir às costas dos gigantes. E a escola é fundamentalmente essa escada, essa subida. Se deixasse de haver escola, os cientistas poderiam continuar a trabalhar, durante uns anos, nos seus laboratórios. Poderiam até, eventualmente, formar outros cientistas. Mas, ao fim de duas ou três gerações, a ciência teria terminado porque não havia pessoas preparadas para dar continuidade ao elo da criação. Esse elo da criação tem a escola como elemento decisivo. O que acontece, muitas vezes, é que a comunidade científica se pensa a si própria de forma horizontal, como uma comunidade unicamente de pares. Mas, se ela se olhasse com atenção, perceberia aquilo que homens como Kuhn, Popper ou Bachelard perceberam. Por exemplo, para Kuhn é através da escola que se constitui um paradigma. Por isso é que ele se vai dar ao trabalho de estudar os manuais e os livros escolares, etc. Bachelard, Popper e Ortega y Gasset não dizem senão isso. Ou seja, o que eu estou a afirmar é que a escola é essa instituição humana que foi inventada no mesmo momento em que a ciência foi inventada - curiosamente, muita gente nunca pensou nisto - e que os destinos destas duas figuras são, desde então, inseparáveis. A etimologia vem a meu favor. A palavra “matemática”, *mathemata*, significa justamente “aquilo que se pode ensinar”. Não se trata de educar. Os gregos tinham um sistema de educação complexo, a *paideia* (do grego *paidos* = criança), anterior à escola e que nada tem a ver com ela. A escola foi inventada muito depois, para ensinar a ler e a escrever, e para ensinar matemática, a grande ciência grega, com uma estrutura dedutiva, demonstrativa, e que, justamente por isso, podia ser ensinada. A escola é pois essa instituição humana que foi inventada no momento em que foi inventada a própria ciência, e que a ela está inexoravelmente ligada como a instituição que garante as condições para a continuidade e o crescimento do conhecimento. É por isso que a função da escola é ensinar e não educar. Aqui é que eu sou radical. Quando digo “não é educar”, sei que estou a

exagerar. Mas é fundamental que o faça. O que toda a gente diz, hoje em dia, é que a escola é sobretudo educadora. Ora, se o professor é sobretudo educador, se tem como tarefas essenciais a educação cívica e moral e ética, e não sei que mais - tudo palavras que servem para dar cobertura às maiores trivialidades - se o professor tem de ser director de turma, contactar com os pais dos seus alunos, etc., o que é que vai faltar? Tempo para ensinar! Não é por acaso que Portugal está muito abaixo dos outros países da União Europeia no que diz respeito aos resultados dos alunos. Claro que há muitas causas para um tal insucesso. Com certeza! Não vou ser redutora e dizer que há uma só. Mas, do meu ponto de vista, há uma causa fundamental que nunca ninguém refere: o facto de o sistema estar todo montado para transformar o professor num educador e, portanto, para lhe retirar a sua responsabilidade de ensinar. Ora, a tarefa primordial do professor, aquela que mais ninguém poderá fazer, aquela para a qual apenas ele está preparado, é ensinar, ou seja, permitir que os jovens, em 25 anos, aprendam aquilo que a humanidade conquistou até agora, fazê-los contactar com esse património e, se possível, criar neles a sensibilidade para se deixarem comover com isso e a vontade de querer contribuir para o seu crescimento.

A .G. – Uma frase, sinceramente já não sei de que capítulo do seu livro *A Escola, A Recta e o Circulo*, anda à volta do verbo “dar”. Os professores “dão” disciplinas, “dão” cursos aos alunos. E eu pergunto, o que é que nós “damos” de facto. Nós - falo agora também enquanto professor - o que é que damos? Por que é que usamos este verbo: “Vamos dar uma cadeira”? Um colega meu, brincalhão e provocador ao mesmo tempo, costuma dizer que não dá, vende... O. P. – É uma boa pergunta que vai ao encontro de uma coisa muito bonita que tem a ver com o que estávamos a dizer. O professor é pago para ensinar. Seja no estado, seja noutra sítio qualquer, é pago. Os sofistas, como se sabe, foram criticados por quererem ser pagos. Sócrates fez-lhes um ataque cerrado. Toda a gente sabe isso. No fundo era o começo de uma profissão. Nesse aspecto, os sofistas estavam muito além de Sócrates e perceberam que os professores tinham de ser pagos. Mas, além daquilo que o professor, digamos assim, tem como tarefa fazer para compensar esse pagamento que lhe é devido, a palavra “dar” continua a utilizar-se estranhamente por todo o lado: vou “dar” uma aula, vou “dar” uma cadeira. Podia dizer-se: “Vou vender uma aula” ou “Vender uma cadeira”, como diz o seu colega brincalhão...

A.G. – ... ou emprestar, já agora...

O.P. - ... ou emprestar, ou trocar, ou qualquer coisa assim. Mas não! O verbo recorrente é sempre o verbo “dar”. Julgo perceber - não sei, posso estar enganada - que essa utilização intensiva do verbo “dar”, obsessiva quase, tem a ver com a compreensão de que há sempre alguma coisa a mais no trabalho do professor para além daquilo que é suposto ele fazer, daquilo que ele tem de fazer. É um pouco paradoxal. O professor é aquele que faz mais alguma

coisa do que aquilo que tem de fazer, e essa “alguma coisa” é o que justifica o uso recorrente do verbo “dar”! Quando você “dá” uma aula de matemática, ou de física ou de psicologia, você é, perante aqueles alunos - para o melhor ou para o pior - o representante da Matemática, ou da Psicologia ou da Física. Representa esse saber, apresenta-o e explica os seus conceitos e as suas teorias. Mas o professor não é um dicionário que está a debitar informações. Há sempre, da parte dos alunos, a expectativa de algo mais que o professor “dê”. E, da parte do professor, há o desejo muito secreto - que uns realizam maravilhosamente, outros de forma muito inábil - que é o de, juntamente com o saber que representa e transmite, “dar-se” também a si, dar o seu esforço, dar exemplo do seu gosto pelo própria disciplina que lecciona, dar entusiasmo. Quer dizer que um professor, além daquilo que “dá” em termos de “matéria”, “dá” também, inerente a isso, o gosto que tem em dar aquilo que dá.(...) Por isso é que um professor nunca poderá ser um bom professor se não gostar daquilo que está a ensinar. Mas, se gostar daquilo que está a ensinar, então, alguma coisa nele sente que, ao cumprir aquela função (que lhe é paga), ao a-presentar e re-presentar perante os alunos um certo saber, lhe cabe uma missão muito elevada que é a de, pelo seu ensino, “dar” aos seus alunos a possibilidade de participar no processo de transmissão e criação da cultura. O bom professor tem essa noção e, além disso, tem essa chama, e, além disso, tem essa habilidade! Dir-me-ão: “vamos então treinar essa habilidade”. Que disparate! Não se pode treinar essa habilidade, porque essa habilidade é fruto do gosto que o professor tem naquilo que ensina, e o gosto que ele tem naquilo que ensina vem do conhecimento que ele tem acerca daquilo que ensina. Repare! Nós nunca gostamos de nada que não percebamos e, pelo contrário, quando percebemos...ah!, que maravilha! Então gostamos imenso. As crianças são a mesma coisa, os jovens são a mesma coisa. Só quem nunca deu boas aulas é que nunca viu um aluno, de repente, exclamar com alegria e orgulho: "Já percebi!". É o grande prazer de aprender. E é isso que liga os bons professores aos seus alunos. É isso que os torna amigos para sempre.

A.G – Eu passaria agora para um novo verbo: o verbo “ler”. Porque, juntamente com a matemática, de facto, a língua, a leitura, é sem duvida, a base de tudo o resto.

O. P. - Inteiramente de acordo consigo: a leitura é a base de toda a aprendizagem escolar. E o que se está a passar no ensino do português em Portugal é dramático! Andam por aí uns senhores que apregoam umas metodologias que eles acham muito novas, segundo as quais os alunos devem aprender português a partir das “falas quotidianas”. Dizem isso por uma razão falsamente progressista: porque “temos que ir ao encontro do que os alunos já sabem”, porque “não lhes podemos dar mais do que aquilo que eles sabem”, porque “temos de partir do modo como falam, eles e aqueles com quem convivem no seu dia a dia”. Ora, a meu ver, os alunos

vão à escola para aprender aquilo que não sabem! E quando chegam à escola e percebem que, afinal, lhes dão para aprender aquilo que vêem na televisão todos os dias, não podem senão detestar a escola... Para isso, não precisam de ir à escola; têm a televisão e os amigos do bairro. A escola tem que ensinar a língua portuguesa que sempre ensinou. Não é por espírito retrógrado que digo isso. Não sou nada retrógrada. É por consciência dos factos! Se não se sabe gramática, se não se percebe a função de uma conjunção, ou de um advérbio, se não se percebe o sentido adversativo do “mas”, copulativo do “e”, disjuntivo do “ou”, etc., se não se percebem as várias formas da articulação verbal... E só se percebe isso como? Lendo os grandes autores onde a língua vive no seu melhor. Não é ouvindo o noticiário. Veja os livros de português como estão feitos! Eu já me dei ao trabalho de o fazer. É lastimável. A maior parte dos livros é ocupada por bonecos. Porque se parte do princípio que as crianças, agora, já não lêem.

A.G - E, assim, de facto, não lêem!

O.P. – Claro! O que acontecerá ao fim de duas ou três gerações, em que os próprios professores, muitos deles, também já são iletrados (quantos terão lido 10 grandes obras inteiras na sua vida, para além das sebatas e dos manuais escolares)? Estamos perante uma situação desoladora. Até porque a leitura, depois, é um veículo para todas as aprendizagens escolares. Como é que um estudante vai ler um livro de História, por exemplo, se não souber ler? Como vai aprender uma língua estrangeira? Claro que os livros de História também estão cheios de bonecada! Estamos num estado de degradação lastimável, perigoso. A única solução, quando há uma crise – a Hannah Arendt diz isso claramente – é parar e pensar o que está a acontecer. Mas pensar de uma forma radical, sem medo, ouvindo todas as vozes. Só depois tomar decisões. Ora, entre nós, por um lado, a crise é permanente e, por outro, nunca há ninguém que saia fora dos parâmetros estabelecidos, das verdades óbvias, para pensar com calma o que está a acontecer. Ou, se os há, nunca são escutados com a atenção que lhes seria devida. São sempre os mesmos que são consultados! São sempre as mesmas pessoas que dizem o que se deve fazer. Quem diz diferente é tolo, antiquado, ignorante. Logo a seguir, sem pensar (pensar implica pesar argumentos e contra-argumentos), reformam. Todos os anos assistimos a novas reformas. Mas os reformadores nunca se dão ao trabalho de ouvir os que pensam de outra maneira. Era essa a sua obrigação. Os nossos reformadores são de uma arrogância e tacanhez insuportáveis.

A.G. – Falando em parar, parar para ler...Eu delicieei-me com este livro que tem aqui, na sua estante: Uma *História da Leitura* do Alberto Manguel, um argentino que teve o privilégio de conviver com o Borges. Há aqui uma passagem que achei uma maravilha. Quando o Borges, já

não podia ler devido à cegueira, pedia ao Manguel, então um rapaz, para lhe ler os clássicos em voz alta. Pois o Borges, não só apontava os erros de leitura que o jovem estava a cometer como os corrigia. Inclusivamente, o Alberto Manguel sentia que o dono do sentido do que ele estava a ler não era ele, era aquele idoso que estava sentado na cadeira, ao seu lado. Este “parar” e este procurar, o apreciar dos grandes clássicos para pensar a partir deles, o estar em silêncio... tudo isso é um mundo que se está a perder. Há cada vez menos o culto da língua pela língua, da letra pela letra e pelo pensamento que lhe está associado.

O.P. – Sem dúvida! Essa é uma condição quase civilizacional... estamos a passar por isso. Há duas posições inversas em relação a todas as mudanças que referiu. Há a posição delirante que aposta nos futuros maravilha que vão ser possíveis, e há a posição pessimista daqueles que condenam antecipadamente o futuro. Eu não quero tomar nem uma posição nem outra. Não por amor às virtudes medianas (acho sempre que a verdade está nos extremos). Mas porque me parece que, quando as coisas acalmarem, quando as euforias passarem, as novas tecnologias nos vão oferecer um acesso mais profundo e mais directo aos grandes pensadores e aos grandes textos. Há dias, na Internet, estive a viajar por um manuscrito da *Metafísica* de Aristóteles. Eu nunca teria acesso àquele magnífico *fac-simile* sem a Internet. Nos livros, o problema não é o formato. O livro pode estar escrito “on-line”. Não deixa por isso de ser um livro. O mais importante não é o suporte em que o livro está escrito. O mais importante é não perder tempo a ler coisas que não prestam. Ler apenas coisas que valem a pena ser lidas. Um bom livro é inesgotável.

A.G. - Os clássicos...”Porquê ler os clássicos?” como diz o nosso amigo Calvino. Uma das razões para que ele aponta é que em cada uma das vezes que se lê ou relê se aprende sempre. Um clássico é sempre novo, actual... (“Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer”).

O.P. - Deixe-me contar-lhe uma experiência curiosa que realizo há já vários anos na cadeira de filosofia da educação: a leitura, com os meus alunos, do diálogo *Protágoras* de Platão. Eu adoro esse diálogo! Aliás, ando a tentar fazer uma edição “on-line”, com características hiper textuais curiosas...

A.G – Isso tem, sem falta, de nos dizer, quando estiver feito!

O.P. – Está quase feito. Mas nunca mais está feito. Sabe, sou muito perfeccionista e nunca mais acabo. Mas você não imagina o que é a experiência de leitura do *Protágoras* com os meus alunos. Eu quase os obrigo a comprar o livro. Vou à editora de propósito comprar os livros com um desconto especial, trago os pacotes no meu carro, para poder vender os livros aos meus alunos a um preço mais barato. O meu objectivo é que eles fiquem com o livro e não

com fotocópias. Aqueles que não tiverem dinheiro, olhe, ofereço-lhes o livro. Não imagina como ficam deslumbrados. Como crescem. Como o seu olhar se transforma com aquele texto. Com os seus 2.500 anos, o texto fala com uma profundidade esplendorosa do que é a escola, do que é a educação, do que é o ensino. Como sabe, trata-se de uma conversa entre Protágoras e Sócrates, portanto, entre um grande sofista e o arqui-inimigo dos sofistas. Por exemplo, um momento muito bonito e muito significativo para a história da escola é quando Cálías, o dono da casa – a conversa passa-se numa casa particular pois a escola ainda não tinha casa própria, fazia-se na rua, à porta do ginásio e, naquele caso, em casa de Cálías - diz aos presentes: “E se nos sentássemos todos?”. Acho que é por isso que, daí para a frente, na escola se está sentado. Acho que é por isso que “estamos aqui sentados”, compreende? A escola era feita em pé. Aristóteles, por exemplo, continuará a fazê-la em pé. Protágoras fazia-a em pé, deslocando-se de um lado para o outro e os ouvintes iam com ele, atrás dele. Mas há um momento em que, por sugestão de Cálías, os presentes se sentam. E aqui estamos nós sentados. A escola está a rebentar naquele livro. E é fabuloso ver os alunos apaixonarem-se pelo livro. Não é um ou outro aluno. São gerações e gerações que passaram e passam pela minha aula. Ou seja, ao contrário do que muitas vezes se diz, os alunos, quando colocados perante um clássico - por exemplo, “agora vamos falar de um texto que tem dois mil e quinhentos anos, o *Protágoras* de Platão” - os alunos, sejam de física, de matemática ou de biologia, são capazes de se apaixonar.

A.G - Sabe que o tema de fundo da nossa próxima revista, vai ser o visível e o invisível. Como é que podemos meter aqui o visível e o invisível, nesta nossa conversa?

O.P. – De uma maneira muito fácil. É que a ciência é a procura do invisível através da análise do visível. O que a ciência constrói são entidades invisíveis: conceitos, leis, teorias. E a escola, como não podia deixar de ser, na sua primordial função de ensino, tem justamente por tarefa “dar a ver” esse invisível. Não tenho nada contra as práticas laboratoriais. Mas o excessivo acento tónico na observação é, do meu ponto de vista, uma perspectiva que passa ao lado do essencial. Quando um professor faz uma demonstração do Teorema de Pitágoras, quando explica um acontecimento histórico ou uma teoria física, está a entrar no campo do invisível. O que ele quer - e felizmente consegue - é ensinar teorias, relações, articulações. E tudo isso é invisível. O círculo, por exemplo, é invisível aos olhos da carne. Você nunca viu o círculo. Viu coisas circulares. Viu a lua que é mais ou menos um círculo, quando está cheia. Viu o sol que também é mais ou menos um círculo. Desenha um círculo com um compasso. Num computador já se podem fazer círculos mais perfeitos. Mas nada disso é o círculo. No entanto, quando um professor, numa aula de matemática diz: “Seja a, b, c um triângulo isósceles...”, o

que é importante é o “Seja”. É obvio que a, b, c - o triângulo que ele desenha no quadro - não é o triângulo isósceles. É um exemplar mais ou menos grosseiro e imperfeito do triângulo isósceles... Mas, a verdade, é que todos os alunos vêem o triângulo isósceles, aquele que a palavra do professor ensina, não aquele que o professor traçou no quadro. Por outras palavras, ensinar matemática, ou física ou história, é introduzir o aluno no invisível. É por isso que não posso concordar com um modelo de ensino excessivamente laboratorial. Um tal modelo está sempre associado a uma ideologia ingenuamente “construtivista”. Como se o aluno tivesse que “construir” teorias, leis, relações, outra vez, do princípio, a partir daquilo que está a ver, agora, com os olhos da carne, no laboratório.

A.G - Tinham que ser génios porque quem descobriu essas teorias, essas leis, essas relações, foram génios, gigantes.

O.P. – É que, quem descobriu, só descobriu porque outros já tinham descoberto outras coisas antes. Portanto, pretender - como hoje às vezes se diz - fazer um “ensino por descoberta”, pretender que o aluno descubra, por si próprio, a partir da sua própria observação, é meio caminho andado para não ensinar coisa nenhuma. Sem dúvida que o aluno pode ser convidado a fazer isso uma vez ou duas. Para perceber os procedimentos, para ter uma experiência do rigor da observação, da importância dos instrumentos, etc. Mas isso constitui uma instrução às regras de laboratório. De facto, o que é importante, o que se ensina verdadeiramente é o invisível.

A.G – Sei que, já o referiu, é uma especialista em Leibniz, e penso que também em Kant?

O.P. – Eu não disse que era especialista em Leibniz. Disse que Leibniz é o meu autor de referência fundamental. Quanto a Kant, sou apenas leitora interessada.

A.G – Nesta revista, de uma escola de psicologia, diga-nos como é que seduziria estudantes de psicologia para esses dois “monstros”...

O.P. – Percebo bem que Leibniz e Kant possam ser muito importantes para uma escola de psicologia, sobretudo Kant. Kant veio pôr na ordem do dia a questão dos limites do conhecimento, sem com isso regressar ao empirismo de David Hume.

A.G – A guerra entre empiristas e racionalistas...

O.P. – ...e por aí fora. Porém, no caso de Kant, tudo deriva de uma atenção muito especial para com as estruturas cognitivas do sujeito. É por aí, talvez, que Kant mais pode interessar à psicologia. Para Kant o conhecimento supõe a presença de estruturas *a priori* no sujeito. Mas o que quer dizer *a priori*? De vez em quando, trabalho com os meus alunos um texto de Piaget que, como sabe, foi muito marcado pela *Crítica da Razão Pura*. É interessantíssimo ver como Piaget tenta desesperadamente escapar ao modelo kantiano, dizendo que as estruturas do

sujeito não são *a priori*; que as próprias estruturas são construídas. Mas, depois, perguntamos: “Se são construídas, então por que é que cada um não as constrói à sua maneira?” E a resposta de Piaget é a de que “há princípios gerais de construção”. E voltamos a perguntar: “E qual o estatuto desses princípios gerais de construção? São *a priori*?” E Piaget diz, “Não, estão inscritos geneticamente, têm uma inscrição genética”. Garanto-lhe que isto, visto em detalhe, entusiasma qualquer aluno! Faço esse exercício algumas vezes, no “Seminário Temático”, a tal cadeira onde ando à volta do que é o conhecimento matemático, de como explicar a necessidade do conhecimento matemático. Ora, o que o Piaget quer salvaguardar é a justamente a necessidade, é que haja conhecimentos necessários. É muito interessante ver de que modo Piaget estabelece com Kant uma luta silenciosa. Página a página, ele tem um inimigo que quer abater: o *a priori* kantiano. Comparando dois ou três textos fabulosos de Piaget sobre esta questão, chegamos ao fim e, muito honestamente, temos que perguntar qual a diferença entre essa inscrição no património genético da humanidade e o *a priori* Kantiano. Piaget quer salvar as mesmas coisas que Kant quer salvar. Mas, enquanto Kant, para isso, instaura o “Sujeito transcendental”, o nosso amigo Piaget remete para o “Sujeito epistémico”. Porém, o sujeito epistémico obedece a princípios universais de construção. Piaget vai recuando, vai mudando de terminologia... Às tantas, já não são princípios, são regras para construção dos princípios. O que levanta novas questões: “De onde é que vêm essas regras? Por que é que todos temos as mesmas?” E aí, Piaget aproxima-se outra vez de Kant. Não tem outra solução. Kant é um pensador muito forte...

Já Leibniz é muito menos conhecido e menos lido. Por diversas razões. A primeira é logo a dificuldade do acesso aos textos. A obra de Leibniz é muito fragmentária. Temos a *Monadologia*, a *Teodiceia*, os *Novos Ensaios*, mais meia dúzia de livros. Mas, a maior parte da obra de Leibniz são fragmentos, cartas, textos cuja grande maioria só foi publicada postumamente! Quer dizer, há vários livros de Leibniz que estão acessíveis e traduzidos em todas as línguas. Mas, depois, há um conjunto imenso de textos que só se encontram em edições já mais ou menos eruditas, de difícil acesso. Isso uma razão. Depois, porque, ao contrário de Kant cujos textos são muito sistemáticos - parágrafos, sub-parágrafos, alíneas, obras muito bem organizadas - Leibniz fala de muitas coisas numa só carta... teologia, matemática, direito, história das línguas, etc. Outra razão diz respeito ao facto de, contrariamente a Kant, que era um pensador de rupturas e de grandes clivagens, Leibniz nos ter deixado uma filosofia em acto, se quiser! Leibniz estava sempre a ensaiar várias hipóteses ao mesmo tempo, sempre a ouvir o que os outros tinham para dizer, sempre a tentar perceber bem os argumentos dos outros. E o seu pensamento modelava-se, depois, diferentemente, em

consonância com o contexto argumentativo em que escrevia. De alguma maneira, ele foi um dos mais poderosos arautos do diálogo universal. Leibniz adopta várias perspectivas, a dele e a dos outros (...) e joga naquelas várias perspectivas. Procura englobá-las a todas numa compreensão mais funda, mais alargada. Os seus escritos são por isso muito subtis, muito profundos, de muito difícil acesso Mas, vencidas essas dificuldades de acesso à obra, ao texto, ao pensamento, a Psicologia teria muita coisa a aprender com Leibniz. Sobretudo na questão da percepção e na relação entre o pensamento e o símbolo.

A.G – Vou agora fazer-lhe um desafio. Vou pedir-lhe, a si que já mostrou um enorme gosto pelo etimologia e pelas palavras, que escolha uma palavra “fetiche”.

O.P. – É-me muito difícil eleger uma só palavra. Eu não me oriento por uma só coisa. Acho que nós somos uma enciclopédia, no sentido de a nossa vida ser feita de farrapos, de fragmentos, de estilhaços. Somos feitos de bocados. Somos vários. Não somos só um...

A.G. – Isso é uma boa palavra, em termos de etimologia, “enciclopédia”...

O.P. –A *enkuklos paidea*, ou seja, o círculo perfeito do conhecimento, é uma palavra construída na civilização helenística e depois retomada por Rabelais no século XVI. Rabelais sonhava que Gargantua desse ao seu filho Pantagruel um conhecimento integral do universo, que não houvesse rio de que ele não conhecesse o nome, que não houvesse língua de que ele não soubesse os segredos, que não houvesse lugar do mundo que ele não tivesse desbravado, que não houvesse árvore da floresta, ou animal do campo de que não conhecesse as propriedades. Os nomes, as corolas das flores, deveria “conhecer todo o universo da enciclopédia”! É aí, nessa célebre carta de Gargantua, que a palavra entra novamente no vocabulário moderno. É a partir daí que ela, depois, vai ser largamente utilizada. Por Leibniz, por exemplo, que era um enciclopedista convicto. O meu interesse pela enciclopédia está sobretudo marcado pela inspiração de Leibniz. Foi essa pista que persequi num projecto FCT que coordenei sobre *Enciclopédia e Hipertexto*. O que me agrada na enciclopédia é ela remeter para um modelo de conhecimento que, ao mesmo tempo, é total e variado, é não-linear e descentrado e, ao mesmo tempo, atende ao mais pequeno detalhe, à mais fina ideia. É um ideal muito excessivo, muito labiríntico, muito extravagante mas também muito amável e atencioso...

A.G. – Lá entramos no Borges outra vez...

O.P. – Tem razão. A Enciclopédia, a biblioteca universal, a escola, o museu, a república dos sábios. Sabe? A minha tese de doutoramento estuda a conjugação dessas cinco figuras da unidade das ciências. Todas elas, figuras de fechamento e, ao mesmo tempo, de abertura. Fazer uma totalidade que não perca o frágil, o insignificante, o concreto/imediato. Odeio a totalidade

esquemática, que se desinteressa pelo particular. Mas o sonho de uma totalidade que se quer agarrar ao particular é um sonho desmedido, impossível! Por outro lado, o facto de ser impossível não quer dizer que não possa ser... desejável... Quer dizer, o impossível está-se sempre a transformar em possível, não é? O impossível está aberto. Além disso, a enciclopédia tem um regime combinatório. Pode-se entrar por onde se quiser. Todos podem entrar. Não há uma porta real...

A.G – Bem, eu já lhe roubei a tal “palavra fetiche” que ia escolher, a palavra enciclopédia...

O.P. – Não, não sou capaz de escolher uma. Justamente o que lhe estava a tentar dizer é que há sempre várias palavras: independência, autonomia, liberdade, há várias palavras que para mim são muito importantes. A autonomia talvez seja uma das mais importantes, pensar pela cabeça própria, tanto quanto possível. Para mim é muito importante não me deixar ir, resistir o mais possível. Sou uma resistente. A palavra “resistente” é também para mim uma palavra muito importante. Como vê, eu não sou capaz de me ater a uma só palavra.

A.G – E se fossemos pelo gosto da sonoridade da palavra?...

O.P. – Tem razão. Por exemplo, “Saber - Sabor”. Esta dupla, que Roland Barthes tão bem soube teorizar, é algo que me encanta e que, agora que estou mais velha, ...

A.G. – “Cronologicamente mais avançada”, em estilo politicamente correcto...

O.P. – Não, não. Mais velha! Quando uma pessoa trabalha bastante durante a sua vida, depois há uma doçura que se adquire. Tem a ver com essa questão do sabor. Tenho ainda muitas tarefas que me distraem, que não me dão sossego, tarefas organizativas em que estou empenhada - porque estou a formar um Centro de Filosofia das Ciências que fomenta e apoia a investigação nesta área em Portugal, e quero, antes de me ir embora da Faculdade, deixar esse Centro relativamente constituído, para que outros, depois, o prossigam - e, portanto, estou dedicada a este projecto e passa por mim muita burocracia. Mas quando tenho tempo para ler... Você não imagina o que é para mim, hoje, ler. Um bom texto que eu hoje leia é como se fosse uma chuva de estrelas que cai sobre os meus ombros. Quer dizer, estou hoje receptiva à leitura de uma forma muito intensa. Tudo ressoa de uma forma extraordinária... Acho que alcancei um bocadinho esse estado: o saber para mim transformou-se absolutamente em sabor. Quando leio assim, à desgarrada, sem ser “ler para” - porque isso nem é bem ler, é estudar, que é diferente, não é? Uma pessoa quando tem que ler, não lê, estuda! Estudar, tem um “para” qualquer. Mas ler não tem “para” nenhum. Quando simplesmente lemos, as palavras tocam-nos de uma forma inaugural. De facto, tenho hoje esse gosto como nunca tive. E acho que isso é fruto do que eu fui aprendendo ao longo da vida... E também dessa etimologia profunda que liga “saber” e “sabor”... E de eu já estar mais velha.

A.G – Entramos neste tema da velhice...

O.P. – Mas o entardecer é uma coisa muito bonita. Sabe que a filosofia sempre foi pensada como uma preparação para a morte (...) como um “saber morrer”. Isso é muito profundo, saber morrer. O Homem é o único animal que sabe que vai morrer, o único animal que constrói túmulos, que inventa deuses, que preza o passado e antecipa o futuro, que tem memória do Futuro. Por isso é que, uma das primeiras manifestações humanas são os túmulos...e por isso é que a mais decisiva marca do humano é a escrita enquanto memória do passado e promessa de futuro. Acho que a filosofia, em grande parte, é uma aprendizagem para saber morrer com paz, com sabor, com sabedoria. O que não quer dizer que não se aceite a vida no seu esplendor. Não são coisas contraditórias. Pelo contrário! A vida, justamente, tem de ser vivida no seu esplendor. É o esplendor da vida que vai dar sentido a este absurdo que é a morte. Em vez de fechar com a morte, fechemos com a vida e o seu esplendor. Aí está outra bela palavra: “Esplendor”, esplendor porque atira para mil lados, abre todas as portas.