

DAR AULAS
DA MAIÊUTICA, AINDA

TOMÁS
MAIA

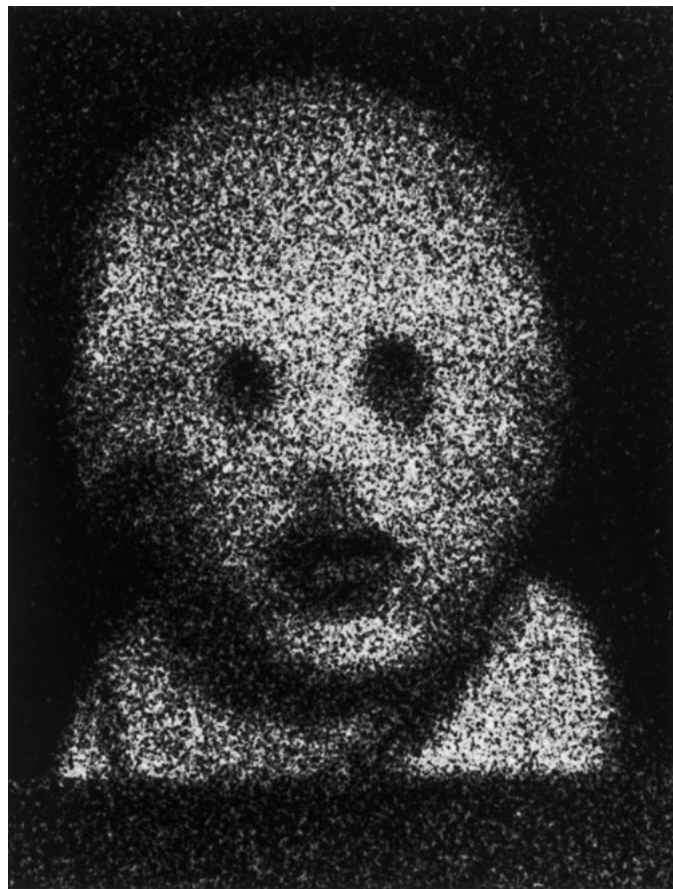
As primeiras linhas deste texto destinaram-se a uma aula dada no Museu Calouste Gulbenkian/Colecção Moderna, Lisboa, ocorrida a 5 de Maio de 2018, a convite de Maria João Mayer Branco. A aula — que decorreu no âmbito de uma parceria entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a Fundação C. Gulbenkian — teve dois motes iniciais que, algures, deveriam cruzar-se. De um lado, a pergunta que me foi endereçada: «Aprende-se a ser artista?»; do outro, uma obra que escolhi pertencente àquela mesma Colecção: a série fotográfica 22474, de José Luís Neto.

OBRIGADO A

Ana Mata, Anabela Mota, José Luís Neto, Maria João Mayer Branco, Paulo Pires do Vale, Paulo Sarmento e Pedro Maia.



© José Luís Neto
Da série 22474 (2000)
Prova, gelatina e prata, 41 x 31 cm



© José Luís Neto
Da série 22474 (2000)
Prova, gelatina e prata, 41 x 31 cm

Na tua alma jaz um saber e tu não o sabes. Por mim, todavia, passarás a saber esse saber que era teu. Eu, a quem chamam «mestre», nada sei; apenas posso desimpedir o caminho que te levará a ti. Sim, a ti mesmo — de quem te esqueceste.

Tal é o princípio da maiêutica socrática — que não consiste numa transmissão de saberes, mas na descoberta, por interposto ignorante, do saber mais próprio (e mais arcaico).

O mestre abre o caminho para quem ignora que sabe. E o discípulo precisa do mestre não para adquirir o saber (uma vez que o mestre é ignorante), mas para desobstruí-lo: para saber que sabe. Daqui pode extrair-se, se não uma *ideia geral de ensino*, pelo menos uma ideia de *ensino da arte*. Mas tal não vai ser possível sem uma ruptura com os pressupostos metafísicos da dita maiêutica — pelo menos tal como Platão os enuncia através de Sócrates.

Na verdade, aquela ideia de ensino tanto deve à filosofia quanto precisa de ser distinguida da filosofia — ou do modo como esta começou formal e substancialmente por se instituir (se é que é possível distinguir entre a forma e o fundo substancial do discurso filosófico).

Ela deve à filosofia a relação nua entre dois humanos (uma relação sem mediador e — sobretudo — sem mediador transcendente). A filosofia começa por ser a relação entre *dois ignorantes*, quando um homem se põe face a um outro homem (face ao abismo desse homem), e não mais diante de uma esfinge ou de um oráculo a decifrar. Quando dois humanos — face a face — aceitaram a sua ignorância fundamental, a filosofia pôde começar. Num certo sentido, a filosofia não é mais do que esse começo, do que esse impulso, esse tender e mesmo esse amar (*philein*) em direcção daquilo que, para Platão, seria uma «sabedoria» entretanto perdida (em última instância, a sabedoria do deus cujo símbolo cimeiro é Apolo). A palavra «filosofia» contém um inacabamento primordial, ainda que esse movimento tenha sido confundido originariamente com uma incompletude (quer dizer — e no dizer do *Banquete*: quando *eros* foi determinado a partir de uma falta e, portanto, identificado com a posse ou o impulso possessivo: com a *epithymia*).

Mas aquela ideia de ensino distingue-se da forma inicial da filosofia, isto é, do *agôn* (do combate) discursivo. Na verdade, se para ensinar basta haver duas pessoas, o face-a-face do ensino não implica, por princípio, qualquer tensão agonística. E não a implica porque o ensino não é a disputa pela *posse* de um conteúdo cognitivo. No ensino, não se trata de apurar quem é o mais forte em conhecimento, mas de abrir para o outro uma via que este não sabe (ou não pôde) abrir para si mesmo.

Poderia arriscar-se uma palavra: o ensino dá-se num *diálogo* que se esquia à *dialéctica* entendida filosoficamente (quer seja no sentido antigo ou no sentido moderno do termo). Todavia, a diferença entre «diálogo» e «dialéctica» é ínfima, tanto mais que os dois termos derivam do mesmo étimo, além de ter sido através da dialéctica — subentendida como *tekhne dialektike*: «arte da discussão» — que a filosofia se destacou do fundo da religião grega, concebendo-se como um diálogo entre (pelo menos) dois ignorantes. Mas a dialéctica é originariamente inseparável do agonismo e por isso há que recuar até àquilo que a possibilitou (lá onde talvez seja possível desenlaçar o tenaz *agôn* das consciências-de-si, no sentido hegeliano desta expressão). Há que recuar até à nudez do «diálogo» — na sua diferença frágil mas decisiva *para pensar o ensino*: um diálogo sem vencido nem vencedor; sem tese nem refutação. Um diálogo sem sucessivas negações — e, sobretudo, sem a obrigação de produzir uma síntese do conhecimento. No diálogo, subsiste sempre a pergunta: *quem visita quem?*

Com esta frágil distinção (entre diálogo e dialéctica), aparentemente apenas «formal», acedemos à diferença de fundo entre a filosofia e a ideia de ensino aqui esboçada. Se a filosofia começa de facto entre dois ignorantes, ela não deixa todavia de pressupor que há um saber a recuperar e, por conseguinte, que o verdadeiro saber é o saber que se *sabe*: a ciência da ciência (*episteme epistemes*, como se afirma no diálogo *Cármides*, 169c-d). É neste rigoroso sentido que a reminiscência (platónica) sustenta a maiêutica (socrática) porque esta não seria mais do que uma técnica para reaver a sabedoria (o saber-que-se-sabe) pressuposto por aquela mesma reminiscência. Quer dizer, uma técnica para voltar ao si (esquecido). Ora, como veremos, o sentido da maiêutica que reactivo (o sentido *dialógico* de uma certa *assistência*) só poderá inspirar uma ideia de ensino se — ao mesmo tempo e sob duas condições — rompermos com alguns pressupostos platónicos (os quais não são despidiendos pois encontram-se nos fundamentos de todo o edifício metafísico).

—

A imagem dada por Sócrates à desobstrução do saber é a do *parto*. O que significa que a arte (*tekhne*) do mestre é comparável à da *parteira*, mesmo que se trate, para o filósofo, de uma espécie superior (de uma parteira espiritual).

Eis o enunciado principal:

«Pois, nesta minha arte de dar à luz, coexistem as outras todas que há na outra arte [na arte das parteiras], diferindo não só no facto de serem homens a dar à luz e não mulheres, mas também no de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante desta nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de gerar também uma autêntica verdade. Pois isto é o que justamente a minha arte partilha com a das parteiras: sou incapaz de produzir saberes. Mas disso já muitos me criticaram, pois faço perguntas aos outros, enquanto eu próprio não presto declarações sobre nada, porque nada tenho de sábio; e o que criticam é verdade. A causa disso é a seguinte: o deus que me obriga a fazer nascer, impediu-me de produzir. Não sou, portanto, absolutamente nada sábio, nem tenho nenhuma descoberta que venha de mim, nascida da minha alma; mas aqueles que convivem comigo, a princípio alguns parecem de todo incapazes de aprender, mas, com o avanço do convívio, todos aqueles a quem o deus permite, é espantoso o quanto produzem, como eles próprios e os outros acham; sendo claro que nunca aprenderam nada disto por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas. No entanto, o deus e eu é que fomos a causa do parto. [...] Os que se associam a mim sofrem algo idêntico às mulheres que estão a dar à luz: de facto, têm dores de parto e ficam cheios de dificuldades, durante noites e dias, e muito mais do que elas; mas a minha arte tem o poder de provocar esta dor de parto e de a fazer parar.» (*Teeteto*, 150b-d, 151a).

Que o parto descrito por Sócrates seja de natureza superior àquele que é efectuado pelas parteiras (porque é um homem que o realiza, e ao ser masculino cabe parir almas e não corpos), eis, como é sabido, uma das hierarquias fundadoras da filosofia. E é de tal modo fundadora que, no seu estrato mais obscuro, talvez seja impossível decidir qual dos pares de opostos tem precedência sobre o outro: se o par corpo-alma ou o par feminino-masculino. Seja como for, Sócrates articula-os pressupondo uma determinação recíproca: à superioridade (do parto) da alma corresponde a função e a arte masculinas, ainda que estas sejam paradoxal e significativamente modeladas sobre o corpo da mulher. E modeladas duplamente: o discípulo ocupando o lugar de uma mãe, o mestre o lugar de uma parteira.

Mas tudo isto não nos impede de manter a ideia de *parto da alma* como matriz da própria ideia de ensino (da arte). É que o parto condensa — diferenças e, sobretudo, hierarquias sexuais à parte — o *paradoxo matricial* do ensino.

E qual é esse paradoxo?

A obra requer tanto do mesmo (que a produz) quanto do outro (que a assiste), tanto um tempo próprio de gestação, quanto um tempo alheio de assistência. Se o discípulo tem algo de inato, já o nascimento da obra, para ser bem sucedido, precisa de ser assistido. Sem o mestre, o discípulo só engendraria morte e destruição (prolongando indefinidamente a gestação, abortando um futuro ser — ou mesmo, como diria Sócrates, destruindo o já-nascido).

Ensinar será então *assistir a um nascimento* — em vários sentidos do verbo «assistir»: testemunhar, acompanhar, ajudar e, no limite, induzir o parto. (Em português, como transitivo directo e indirecto, o verbo *assistir* significa justamente *servir de parteira*.)

—

Todos os professores são assistentes (de partos). O ensino é o nascimento assistido (o estrito reverso da eutanásia).

O ensino é a arte (*tekhne*) do parto assistido.

—

Dar assistência a um parto, eis a essência do ensino; com rigor se diz (usando aliás uma bela expressão portuguesa): ensinar é *dar aulas*.

No caso do ensino da arte (e das artes visuais), essa dádiva é evidente e literal: trata-se de dar assistência ao dar-à-luz.

—

Para que estas definições sejam verdadeiras (definições dedutíveis, até certo ponto, da maiêutica socrática), impõem-se, no entanto, as *duas* condições a que já aludi.

A ideia de professor-parteira não tem de depender da teoria da reminiscência platónica, porquanto esta sustenta a maiêutica socrática: o discípulo, um aparente ignorante, sendo aquele que poderia recuperar o saber pleno da sua alma (o saber que se sabe). Se aquela ideia dependesse (ou continuasse a depender) de tal teoria, um tal professor seria o iniciador de uma anamnese individual, isto é, de uma auto-identificação do ignorante que, pela memória, acederia a si mesmo e estabeleceria, definitivamente, o seu ser. A reminiscência tem como fim a (re)conquista da identidade. Por outro lado, e é a segunda condição (afastando-nos ainda mais do teor do *Teeteto* — que procura definir, justamente, o que é a *episteme*), o «objecto» do parto também não se constitui num saber ou num conhecimento (nem nos seus opostos: na sensação, na percepção ou na opinião...). É, antes, aquilo a que a tradição — a começar por Platão — chamou *dom* (ou *moira*, numa passagem do diálogo *Íon*, à qual voltarei). E o

dom, o dom que alguém supostamente possui, é aquilo mesmo que o *despossui* (e seria necessário mostrar quanto Platão simultaneamente aceitaria e denegaria esta proposição). Eis o que há de mais simples e mais misterioso no ensino em geral (e no ensino da arte em particular): o dom não pode ser objecto de posse para quem o recebeu. O dom — ele mesmo sem doador — *desidentifica* o seu destinatário. No dom experiencia-se o abismo da desidentidade originária do «si». E é por isso que tudo o que provém do dom — a chamada «obra» — não é propriedade de ninguém, a começar por quem é habitado (ou assombrado) por esse mesmo dom.

Se for portanto possível — e tem de ser possível *porque é necessário* — retirar à maiêutica (socrática) a teoria da reminiscência (platonica), e se introduzirmos no lugar da *episteme* a ideia de dom, julgo que reunimos as duas condições necessárias para pensar o ensino em geral e o ensino da arte em particular. E, desse modo, para definir *uma maiêutica sem metempsicose e sem outro «objecto» que não o dom do aprendiz* (dom que passa *entre* os objectos, os saberes, as técnicas e os preceitos). Tal é a ideia de ensino (artístico) aqui proposta: técnica de fazer nascer o próprio dom *de fazer nascer ou criar (poiein)*.

Se uma aula não for *dada*, se ela se resumir à comunicação de saberes ou de técnicas — dito de outra maneira: se aquele que transmite não *se der ele mesmo* naquilo que dá, então podemos estar certos de que não despertará no aprendiz qualquer dom. As aulas ou são dadas ou não serão aulas... E são dadas para que o dom do aprendiz se dê — por contacto ou contágio.

—

Aristóteles soube-o quando escolheu como exemplo o «ensino» para ilustrar a realização do movimento (ou a essência deste, a mobilidade: *kinesis*). E é significativo que não tenha utilizado a palavra «acção» (*praxis*), empregando, antes, o termo *poiesis* para caracterizar o ensino — ainda que a finalidade deste não seja a produção de uma obra (a produção ou a criação, portanto, de algo exterior ao acto de ensinar). Tudo se passa como se o ensino fosse uma paradoxal *praxis poiética*, ou uma acção sempre no limiar da criação (mas não será essa afinal a posição *intermédia* de qualquer «parteira»?). Entre agir (sobre alguém) e produzir (algo), o ensino é essencialmente um *co-mover*.

Assim, da mesma maneira que o movimento é o acto do motor no móvel, ensinar é um agir (Aristóteles escreve: *poiein*), mas na medida em que a acção daquele que ensina se exerce em tal ensinado (*Física*, III, 202b). O ensino é o *mesmo* para quem o dá e para quem o recebe, mas, se no professor está em potência, no ensinado (no aprendiz) está em acto. Ainda que Aristóteles procure

elucidar no Livro III a natureza do movimento e do infinito, ele deixa-nos mesmo assim, de passagem e implicitamente, dois ensinamentos sobre ensinar: *o ensino é essencialmente um movimento, e a sua razão de ser é o aprendiz* — a passagem ao acto de ensinar. Em bom rigor, o ensino não reside nem no mestre nem no aprendiz, mas na *passagem*: na moção e na comoção entre ambos que é na verdade um impulso perpétuo. Ora, como o ensino provém de um acto *comovente*, a aprendizagem nunca está terminada, ela permanece *em movimento* no aprendiz e no mestre. O inacabado, aqui, não aponta para uma via de completude ou de enciclopedismo do saber: é o vestígio do ensino enquanto moção, da essência do aprendiz e do mestre enquanto seres movidos e co-movidos.

—

«Também tu, Íon, és como eles: quando se trata de Homero, és imparável; mas, se se trata de outros, ficas sem fala. Se me perguntas qual é a causa desta facilidade em falar de Homero e não dos outros, respondo-te que não deves a uma arte [*tekhne*] a tua habilidade [*deinos*] em louvar Homero, mas a um dom divino [*theia moira*]» (*Íon*, 536d).

Um tal dom, uma tal graça ou concessão — não já «divina», mas «natural» — enformará toda a teoria do *génio* (moderno). E é por isso que a definição inexcelsível de «génio» foi aquela que Kant fixou: «*Génio é a inata disposição do ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá a regra à arte*» (*Terceira Crítica*, § 46).

O génio é a disposição para fazer nascer (para fazer *de natureza*). Mas esse fazer fica por se manifestar (ou fica no seu estado *naïf*, pré-artístico) se não se confrontar ele mesmo com uma *tekhne*. A arte da arte é a afinação constante do encontro entre um dom natural e uma técnica.

Ora, esse encontro dá-se, primeiramente, com um *outro*, ou seja, com um *mestre* — de tal modo que podemos obter a definição de *professor* (quase) invertendo a definição kantiana de «génio»: *disposição do ânimo pela qual a arte dá a regra à natureza* (do aprendiz). Sim, de tal modo: a ideia de ensino assim esboçada consiste na tentativa de inserir a arte da parteira na teoria kantiana do génio... Se o génio sente em si mesmo a «regra» natural (a possibilidade de caminhar), o professor, esse, dá «regras» (ou abre caminhos) ao dom inato. Tais «regras» não constituem, portanto, preceitos técnicos: são modos de fazer nascer o dom do outro. Toda a verdadeira sala de aulas é uma sala de partos onde se assiste — demorada ou dolorosamente — aos trabalhos que podem conduzir (ou não) a uma obra. E a assistência, por vezes, reduz o diálogo à mudez de um gesto.

Mesmo se Kant jamais relacionou, tanto quanto seja do meu conhecimento, a arte da parteira com o ensino do génio, ele não

deixou todavia de convocar a maiêutica quando, no âmbito da *Metafísica dos Costumes* e, em particular, no da Doutrina da Virtude, reflectiu sobre a necessidade de ensinar a ética. E mesmo se essa convocação da maiêutica faz um apelo à *razão* do aprendiz (e não ao seu *dom*), os termos com que Kant categoriza aí diferentes modos de ensino remetem-nos, pelo menos implicitamente, para o ensino da arte — ou para algo de comum a todo e qualquer ensino quando este obedece, necessariamente, a um princípio dialógico. E é precisamente com o intuito de precisar a natureza desse diálogo que Kant chega a escrever que «o mestre é a parteira dos pensamentos do discípulo», deixando clara a necessidade de uma certa indução no parto ou de uma assistência ao aprendiz-parturiente (para este pensar livremente).

Kant começa por advertir que o ensino não pode ser exercido por meio de palavras e de exortações (que deixariam passivo, se não mesmo submisso, o aprendiz) mas através de questões «quando o professor interroga o seu discípulo sobre aquilo que quer ensinar». A este método Kant chama «erotemático» (ou seja, *interrogativo*), o qual pode, por sua vez, apelar à razão do discípulo (modo dialógico) ou apelar simplesmente à sua memória (modo catequético). Eis a passagem: «Pois que se alguém quer perguntar alguma coisa à razão da outra pessoa, tal não pode acontecer senão dialogicamente, quer dizer, de um modo tal que o mestre orienta mediante as questões o curso de pensamento do seu discípulo, desenvolvendo nele a disposição para certos conceitos mediante a apresentação de casos (o mestre é a parteira dos pensamentos do discípulo); o discípulo, que toma assim consciência da sua própria capacidade de pensar, proporciona ao mestre, por via das questões que lhe coloca (sobre a obscuridade nas proposições ou a dúvida que estas lhe suscitam), a oportunidade de ele próprio, na linha de um *docendo discimus* [ensinando, aprendemos], aprender a perguntar de modo correcto.» (*A Metafísica dos Costumes*, Segunda Parte, II, «Metodologia ética», § 50).

É extraordinário constatar o modo como Kant sustenta a inteira reciprocidade do diálogo, porque o professor também aprende ensinando, aprende com o ensinado, e desde logo pela aprendizagem de como deve perguntar. E se, neste mesmo excerto, em vez de «casos» lermos «exemplos» (no sentido que este termo toma na terceira *Crítica*, ainda que a *Metafísica dos Costumes* dê também relevo ao exemplo moral do professor — à sua conduta exemplar), então obtemos integralmente — sem por assim dizer sair de Kant — a ideia dialógica de ensino que retomo aqui, introduzindo a maiêutica na teoria kantiana do génio. Na «Introdução à Doutrina da Virtude», Kant já precisava que o método chamado «dialógico (socrático)» é necessário quando «se pressupõe que tal conhecimento [do conceito de dever] está já de modo natural incluído na sua razão e só precisa de ser desenvolvido» (*ibid.*, Segunda Parte, Introdução, XVIII, «Anotação»).

Por meio de casos apresentados, ou por meio de exemplos dados, eis o princípio dialógico do ensino: o professor conduz o curso de um pensamento e, posteriormente, induz a que esse mesmo pensamento, tornado livre, se verta em obra. Depois de conduzir e de induzir, o professor, qual aprendiz, reduz-se ao espanto.

—

A arte não se ensina porque é inata — mas o inato (da arte) *não nasce por si mesmo*. O inato precisa de *ser assistido* para nascer.

A natureza (a *physis*) é tudo aquilo que nasce *por si*, enquanto a arte é uma naturalidade técnica e uma tecnicidade natural. Ensina-se alguém a tirar o dom de si próprio; ensina-se alguém a nascer *para si mesmo* (um «alguém», portanto, que já é um outro *em si mesmo*). Se a arte é *arte de tirar* (a arte tira da natureza a força vivificante desta), o ensino da arte é a *técnica de tirar a arte de tirar* (que está cativa).

Num certo sentido, é o mesmo «tirar»: trata-se sempre de tirar um dom — e sem dúvida que uma tal técnica se aproxima de uma arte, sobretudo quando se trata de ensino artístico. (*Tekhne*, aliás, se de facto deriva do verbo *tiktô* — parir, criar, conceber —, talvez torne compreensível que o termo tenha designado, antes de saber-fazer, o próprio *saber*.) Quando o ensino cumpre a sua função mais genuína — levar alguém a nascer para si mesmo —, ensinar fica então no limiar da arte e assemelha-se a um produzir (embora não se crie uma obra, mas se assista à criação — à hetero-criação — de um ser).

Num outro sentido, porém, o ensino não é uma arte porque não cabe ao professor produzir. O professor não detém nem transmite o dom do aprendiz. Tal como na maiêutica socrática, o professor só pode dizer honestamente: não fui eu que pari (ou que fiz obra); apenas *induzi* o parto.

—

O artista tira o dom da (sua) natureza para daí extrair uma obra; o professor tira o dom do artista para induzir uma obra.

—

We can never be born enough — *Nunca podemos nascer o suficiente* (escreveu e. e. cummings). Talvez seja a divisa do perpétuo aprendiz.

Nunca acabamos de nascer até à morte. A morte não é o fim da *vida*, mas de uma sucessão de *nascimentos*.

—

«Tirar», para o professor–parteira, significa pois: desimpedir a passagem, libertar o caminho, desobstruir a via... Um professor não indica o caminho a seguir, mas põe alguém *a caminho de*...

(Diotima, quando se refere à missão de ensinar — mesmo se há diferença entre a maiêutica platônica e a socrática —, utiliza precisamente o verbo *euporein*: «abrir caminho», «dar passagem»... [O Banquete, 209c] E o facto de ser uma mulher a dizê-lo — e no momento em que Sócrates ocupa o lugar de discípulo... — não é de todo indiferente para o texto platónico: como se se oferecesse de passagem a uma mulher a possibilidade de enunciar aquilo mesmo que esse texto denega continuamente às mulheres: ser parteira de almas. Mas é uma mulher *estrangeira*, não oriunda de Atenas...)

«Pôr a caminho» resume assim, de outra maneira, o ensinamento que extraio da maiêutica socrática para o ensino (da arte). É aliás nesse andamento e nesse encontro — nessa co-moção — que Jaspers definiu a ausência de «teoria» socrática: «No contexto da história da filosofia grega, enquanto história de posicionamentos teóricos, ele [Sócrates] não tem qualquer lugar. Sócrates é o encontrar-se-a-caminho no pensamento com o saber da ignorância» (*Os Mestres da Humanidade*).

—

«Pôr a caminho» é precisamente a ideia que Kant retomou quando distinguiu — de uma vez por todas — a *sucessão da imitação*. Suceder é abrir um novo caminho a partir daquele que nos precede; imitar é simplesmente prolongar (ou decalcar) um caminho já traçado.

«Não há absolutamente nenhum uso das nossas forças, por livre que ele possa ser, e mesmo da razão [...] que não incidiria em falsas tentativas se cada sujeito sempre devesse começar totalmente da disposição bruta da sua índole, se outros não o tivessem precedido com as suas tentativas, não para fazer dos seus sucessores simples imitadores, mas para pôr outros a caminho pelo seu procedimento, a fim de procurarem em si próprios os princípios e assim tomarem o seu caminho próprio e frequentemente melhor» (*Ibid.*, § 32).

Pôr outros a caminho de si próprios: mostrar que há *um outro sempre antes do próprio*.

E mostrar que o «próprio» só existe *a caminho*. A caminho de si — já outro ou alterado. Melhor ainda: se não existe o «si», está-se sempre a caminho de *ninguém* — que é a descoberta mais surpreendente e abissal que *alguém* possa fazer.

—

Talvez possamos começar a responder à pergunta «Aprende-se a ser artista?».

Não, não se aprende o dom (e ainda menos a possuí-lo), mas aprende-se a tirá-lo de nós mesmos. Aprende-se a *libertá-lo*.

O aprendiz que se sente — momentaneamente — perdido, está a aprender o essencial: «não sei para onde vou», diz ele amiúde, «mas encontro-me a caminho». Aprender a ser artista é *aprender a perder-se* (a perder de vista qualquer caminho traçado, a começar pelo caminho daquele que nos põe a caminho). Não se é livre quando nos julgamos independentes dos outros, antes se conseguirmos libertar o nosso próprio dom, dependendo para isso — e dependendo sempre — de um meio de libertação.

A esse meio ou a essa mediação, como já aludi, Kant chama *exemplo*.

O ensino da arte precisa (*maximamente*, dirá Kant) de exemplos, porque a faculdade de gosto — e com ela a expressão do dom — não é passível de ser determinada por conceitos ou preceitos. Nenhum saber (técnico ou livresco) faz um artista: só a proximidade — vertiginosa — de um exemplo o pode libertar: libertar o dom quando se atenta no exemplo, não enquanto *forma* a imitar, mas como *matéria* a elaborar (é ainda uma indicação de Kant).

—

Um mestre é assim — e por natureza — humilde: seja porque ele mesmo nada produz (ocupando o lugar socrático do filósofo ignorante), seja porque intimamente não pode possuir o seu próprio dom. Mas o aprendiz também é, por natureza, humilde: sem o mestre, ele não poderia libertar-se ou expor-se (no sentido em que um recém-nascido é exposto). E quando o diálogo entre ambos atinge o ponto da aporia (para o discípulo) e da encruzilhada (para o mestre), emana então a palavra decisiva do mestre: *liberta-te de mim*.

—

O professor, seja o que ele fizer ou disser, não fizer ou calar, já é em si mesmo um exemplo. E isso deveria bastar para se ser realmente professor: *saber dar o exemplo* (em todos os sentidos da expressão).

Se esse exemplo for regularmente (e, por maioria de razão, exclusivamente) tirado da própria obra ou tão-somente do gosto do professor, então corre-se o risco de trair a verdade do ensino. É que então o saber do professor começa a confundir-se, no espírito do aprendiz, com um conteúdo doutrinal de quem possui a verdade (quando a verdade da arte está no facto de não existir qualquer verdade prévia à obra a realizar). A verdade está no *fazer-se ao caminho* aberto pelo professor — que diz e só pode dizer acerca da sua própria obra: «Eis um caminho (que eu próprio não escolhi voluntariamente); eis as minhas fontes (que outros me indicaram); eis alguns exemplos

(que te posso dar). De tudo isto, *tira* o que te convier (segundo a tua natureza).»

Em contrapartida, não há nada de mais nefasto — e mesmo contrário — ao ensino do que idolatrar um professor (mesmo se o *eidolon* — a imagem da identificação plena — seja um risco inerente ao ensino e a qualquer relação amorosa). A essa idolatria seria preferível o auto-didactismo (mas este é uma contradição nos termos, pois a didáctica é por definição um hetero-didactismo). E no entanto o idólatra do mestre é mais auto-destrutivo do que o auto-didacta (o qual não chega, em rigor, a construir nada).

(Mas talvez seja inevitável um momento de idolatria em toda a aprendizagem.)

—

Um exemplo cruza-se no nosso caminho: abre um cruzamento imprevisto. O ensino da arte é a técnica de *pôr* e *tirar* alguém de uma encruzilhada. Exemplo, no sentido kantiano, é aquilo que se atravessa e inflecte uma direcção tomada. Todos os caminhos (ditos «próprios»), se analisados retrospectivamente, são percursos definidos numa encruzilhada.

Os exemplos apanham-nos sempre numa curva da vida. E os exemplos que são verdadeiramente encontros — aqueles que *nos fazem nascer* — traçam as curvas de uma vida (instantes mortais e nascentes).

—

Se o mestre diz «liberta-te de mim», o aprendiz pede (tacitamente): *tira-me de mim. Liberta-me. Sê minha parteira.*

—

O verbo *maieuesthai* significa «parir» (verbo do qual deriva o feminino substantivado *maeutike*: técnica de fazer nascer ou de ajudar a parir).

«Maiêutica» quer dizer simplesmente *ser parteira*.

—

O que importa no ensino não é verdadeiramente, ou não é principalmente, ouvir a voz do mestre, mas dar atenção à voz do discípulo. Tanto mais que este, como diria Kant, ainda não sabe perguntar — o que só torna mais urgente a acção do professor: é preciso saber responder à incapacidade de o aluno perguntar, conquanto a resposta dada seja igualmente muda. A responsabilidade de um professor é a

de responder sempre a um aluno, mesmo na ausência de perguntas.

É que a voz do discípulo diz essencialmente: tira-me de mim; tira-me da noite em que estou aprisionado. Não te falo da noite que virá, mas daquela que me precede e impede de aceder à existência: a uma vida que possa dizer «minha», a um corpo que possa dizer «meu» e a um nome que possa dizer «próprio» — sabendo que nada disso, porque vem de um dom que me excede, será *meu, próprio e apropriável*,

— nem nunca o será.

Como aqueles fantasmas da série 22474 (de José Luís Neto).

Não é o terror da morte, não; é algo de bem mais arrepiante e fascinante — e que nenhuma antecipação ou memória colectiva poderá interiorizar. É a inexistência absolutamente anterior *que no entanto nos olha de um fundo mineral*.

É o fantasma que clama antes da vida: não uma alma errando depois da morte, mas a própria alma (o princípio vivificante) pedindo para *nascer*. Pedindo e só pedindo *para sair*.

Sair do capuz da noite eterna.

—

A originalidade da série 22474 resulta do *encontro* com uma imagem de Joshua Benoliel. José Luís Neto é o rapsodo de Benoliel, e a história da arte é uma rapsódia universal.

São os rapsodos que *fazem* história, e esta rapsódia começou explicitamente com *A Ilíada*, cujo autor — chamado «Homero» — nomeia provavelmente apenas um dos aedos ou rapsodos que a cantou.

(A *origem* da literatura e da arte é inidentificável.)

—

Não sabemos se animais ou se já humanos são. E suspeitamos até, diante de uma ou outra frente, se são seres extraterrestres. Chamemo-los *animulas* — pequenas almas individuais, individuando-se, distinguindo-se da noite granulosa que as envolve. Um olhar bastaria ou bastará para trazê-las à vida.

Esse olhar está do lado de cá, do lado do dia delimitado por essa barra horizontal (sobre a qual algumas *animulas* se apoiam). Acima desse horizonte (que é o horizonte mesmo da sua visão) emergem formas que vagamente procuram formar-se ao contacto com o nosso olhar.

Mas não chegam a ser nem máscaras nem retratos.

A ampliação fotográfica do negativo original permitiu que o capuz branco se confundisse com a própria frente: nada se oculta — senão a noite glacial e anterior; ninguém é identificável. Mas essa mesma

ampliação, que nos concentra o olhar sobre as órbitas e a cavidade bucal, impede paradoxalmente que vejamos uma galeria de retratos. A redução ao elemento definidor do retrato (o cruzamento de olhares), ao ser extremada, mostra afinal que o retrato ainda não foi possível. Quando um olho se reduz a uma pupila desmedida, por mais que dela tentemos retirar um olhar, este esvai-se para o fundo da imagem. Tais pupilas são o buraco negro da visão: delas nada emana — e é o nosso próprio olhar que aí se afunda ou abisma.

Mas isto *também* significa que as *animulas* são o reverso de qualquer máscara e a pura possibilidade do retrato.

Um buraco negro está para uma galáxia como um olho está para um retrato.

E a máscara que *nada* oculta é, provavelmente, a máscara que *tudo* revela.

—

Proponho que lhes chamemos *animulas* pensando, primeiramente, no uso que Barthes fez desse termo, mas também em Nietzsche que abre um dos textos mais inspiradores sobre o ensino (a terceira *Intempestiva*) com um diálogo entre a «jovem alma» e ela mesma (e poderíamos pensar que esse diálogo a um tempo encena e inverte ou, melhor, subverte a definição platónica de «pensamento», *dianoia*: «o diálogo da alma consigo mesma»; *O Sofista*, 263e). Eis a palavra inicial da jovem alma nietzschiana: «vou tentar chegar à liberdade». E qual é o meio que Nietzsche elege para alcançá-la? Sim — se «no mundo existe apenas um caminho que só tu poderás percorrer», como diz a jovem alma para si mesma —, qual é o meio para descobrir esse trilho? A alma, voltando-se então para a sua vida anterior, pergunta e responde: «Que amaste tu verdadeiramente até agora? O que é que atraiu a tua alma, o que é que te dominou e alegrou ao mesmo tempo? Coloca diante de ti a série dos objectos que veneraste e talvez eles te ofereçam, através da sua natureza e sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro Eu. [...] Os teus verdadeiros educadores e formadores descobrirão verdadeiramente aquilo que é o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e formação, algo em todo o caso de difícil acesso, que está ligado, paralisado: os teus educadores não podem senão ser os teus libertadores.» (*Schopenhauer como educador*, 1).

Algo «de difícil acesso, que está ligado, paralisado»... O ensino é a escola da libertação. E de uma dupla libertação: da libertação do mestre (pelo discípulo) e da auto-libertação do discípulo (graças ao mestre).

—

Eis o que há de mais perturbante na série 22474: procura-se em vão a transparência do olhar — e é-nos devolvida a noite. A noite onde um olho anónimo *se formou*.

É com esse mesmo olho que José Luís Neto anteviu uma outra surpreendente série — justamente intitulada *Anónimo*. Esta série enquadra alguns transeuntes anónimos que foram captados sem intenção por um outro fotógrafo, também ele anónimo, do início do século XX, com a aparente encomenda de inventariar os bairros populares de Lisboa. Com o isolamento extremo das figuras, reduzindo a fotografia a uma área de poucos milímetros, José Luís Neto dá a ver silhuetas tremidas, desfocadas e de costas — em todo o caso, sempre inidentificáveis. Parecem almas que passam ou que só existem de passagem pelas *ruas de uma cidade qualquer* (como lhes chamou Bernardo Soares, no *Livro do Desassossego*, fragmento «Entrei no barbeiro no modo do costume»).

A série *Anónimo* é quase como o reverso da série 22474: naquela, as almas existentes já se desvanecem; desta, surge o clamor do que ainda não existe.

—

Quando se vê uma obra (ou um filho) pela primeira vez, a nossa estranheza ultrapassa aquela que imaginamos ter diante de um extraterrestre. O alienígena vem de um lugar remotamente exterior, mas passível de ser conhecido. As *animulas* de José Luís Neto, essas, não nos são estranhas: são a estranheza entranhada, o susto íntimo do que nos está a nascer.

São o nosso desconhecido inextirpável, o rosto anterior à nossa face e que não adere a nenhuma máscara. É aterradoramente doce o seu clamor. É irredutivelmente atópica a sua origem. São mais do que de origem estranha: são a estranheza da origem.

O que é profundamente comovente é haver incessantemente um outro mundo neste, é não deixarmos de vir continuamente de outro mundo.

—

Nós somos estes fantasmas que clamam do fundo das espécies. E que pairam diante dos homens enquanto estão em vida.

—

Tudo o que não foi, tudo o que não pôde ser, e um sonho entrevisto, um vislumbre abortado, um trejeito esboçado, um terror sem rosto, uma prece ignorada, uma pupila sem olhar.

Tudo o que não foi mas está a *vir a ser*. Quando a inexistência *te*

olha (quando ela te clama): então sabes que estás na iminência de criar. Quando uma *animula* te chama: tens de lhe dar corpo.

—

A arte (a criação) dá-nos a entender o que é realmente a transmigração das almas. Cada obra é uma *animula* a tomar corpo — algo que passa de geração em geração ao ser contemplado ou ao despertar outra «jovem alma». O movimento que inspira a história (da arte) é um trespasse: a passagem de uma *animula* (de um *genius*, diria Kant) de corpo em corpo, cada um sentindo-se animado ou redivivo com o que passa através dele ou o trespassa. Cada um mostrando que nenhuma alma vive ou vem ao ser fora de um corpo. Esta transmigração, decerto, não é uma exclusividade da arte: antes, constitui a forma mesma da manifestação do amor. Se ser trespassado pelo ser vivificante do outro é amar, criar é ainda uma ampliação indeterminada do amor. Criar é fazer passar para outros corpos aquele mesmo trespasse, dando-lhe uma forma sobrevivente a qualquer corpo vivo. A obra é assim mais manifestamente uma transmigração da alma do que um filho (que morrerá). Mas não conheço expressão mais pungente da transmigração do que aquela em que Camões recusa, explicitamente, o sentido pitagórico (e, depois, platónico) da «metempsicose»: a alma, supostamente imortal, libertando-se do corpo *depois da morte*. A esta concepção tradicional, Camões opõe — ainda que brevemente — a ideia de um trespasse da alma *em vida*. É numa sequência de condicionais que ritma a primeira *Elegia* sobre a possibilidade do amor — limito-me a citar três versos:

*Se noutro corpo ãa alma se traspassa,
Não como quis Pitágoras, na morte,
Mas como manda Amor, na vida escassa...*

Podemos pensar que esta ideia (de trespasse das almas em corpos vivos) anima a própria tradição (transmissão) dita «cultural» e, portanto, também esse lugar de eleição que é o ensino. O professor-parteira faz esse trespasse (por amor): passa o exemplo para a alma do aluno. Não há outra imortalidade da alma senão a do trespasse amoroso (que é a experiência mesma da *mortalidade*).

—

Platão pensava que o ser humano era um cárcere (e os corpos os nossos carcereiros); a série 22474 dá-nos a pensar exactamente o inverso: é o não-ser que se configura como prisão (e a alma como um presidiário).

É o corpo — inseparável da alma — que liberta o ser, ou que é

libertação *de ser*. Mas talvez seja isto mesmo que, na «alegoria da caverna», Platão não deixa de figurar, involuntariamente... A libertação é um movimento (uma rotação) do corpo: a alma leva o corpo consigo, o corpo faz virar (ou rodar) a alma...

Seja como for, a série fotográfica 22474 dá-nos a ver esta libertação: não a incorporação ou a desincorporação da alma, mas o princípio vivificante e encorpado *que é a alma*. Inversão integral da metafísica. A arte, desde sempre, foi anti-metafísica (mas esse «anti», como qualquer outro, nunca terá sido o seu programa).

—

A pupila é a pequena boneca ou a mãe miniatural para a criança que (se) vê. O que provavelmente procuramos ver numa imagem é a sua pupila (o seu ponto cego). O olhar que nos apavora e nos fascina.

—

Se os criadores são «uma espécie de “mãe”»,

(sim, como escreveu Nietzsche: «Um criador permanente, uma espécie de “mãe”, no grandioso sentido da palavra, uma pessoa que já não sabe nem quer saber de mais nada excepto das gravidezes e partos do seu espírito, que não tem de modo algum tempo para reflectir sobre si e sobre o seu trabalho ou para fazer comparações»; *A Gaia Ciência*, § 369),

se os criadores são de uma tal espécie, então todos os professores que *ensinam a criar* são parteiros.

Diminutivo terno que significa (em grego antigo) «pequena mãe», *maia* designa uma mulher velha, a mãe ou a avó (da criança). E é essa mesma palavra — «maia» — que serviu de nome para *parteira*, dando origem ao termo *maiêutica*.

—

Cada aprendiz é uma *animula* que pede (quantas vezes sem saber pedir) para sair de si.

—

Platão (Sócrates), Kant e Nietzsche: são os atalhos que me puseram a caminho de uma ideia de ensino: são os *exemplos dados* por alguém que me chamou para pensar o ensino da arte. Esse «alguém» iniciou assim este texto que alguém está a escrever.

—

Ensinar a criar é uma tarefa intrinsecamente política e ética. Eis o mote para um outro texto que repense, politicamente, o dar-aulas.

Ensinar a criar é ensinar a lidar — de outra maneira — com aquilo mesmo que nos auto-destrói. Aquilo que nos auto-destrói é aquilo mesmo que nos pode hetero-criar.

Cada alma dificilmente suporta o seu próprio vazio. Criar ensina a sentir que o dito «vazio» não é suportável: não tem suporte, substrato ou substância — mas transporta-se e é transporte infinito.

—

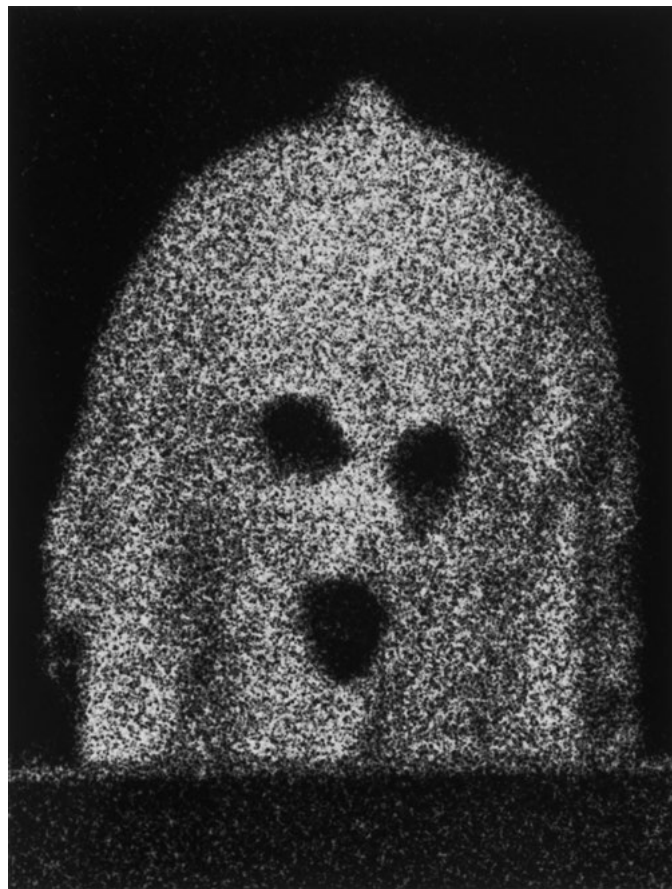
Ecografias cósmicas da série 22474: provimos do pó deste mineral incandescente.

—

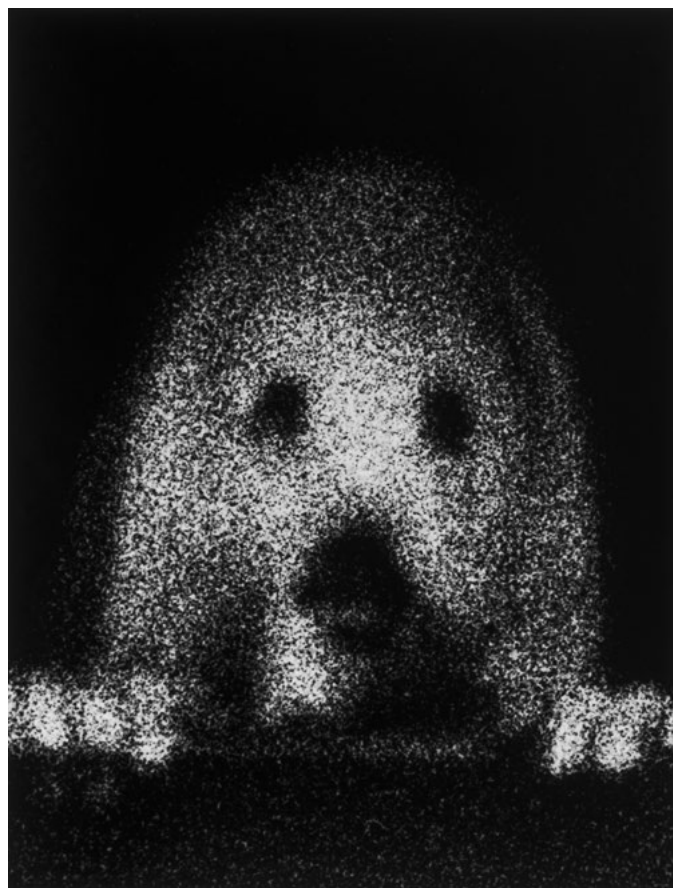
As «pequenas mães» — os professores, os artistas, os criadores em geral — fazem nascer algo à imagem inimaginável de uma grande mãe.



© José Luís Neto
Da série 22474 (2000)
Prova, gelatina e prata, 41 x 31 cm



© José Luís Neto
Da série 22474 (2000)
Prova, gelatina e prata, 41 x 31 cm



© José Luís Neto
Da série 22474 (2000)
Prova, gelatina e prata, 41 x 31 cm

Caderno de Leituras n.98

Dar aulas (da maiêutica, ainda)

Tomás Maia

Coordenação editorial Maria Carolina Fenati

Coordenação de arte Luísa Rabello

Revisão Bernardo R. Bethonico

Composto em Rubik e DM Sans

Edições Chão da Feira

Belo Horizonte, janeiro de 2020

Esta e outras publicações da editora
estão disponíveis em www.chaodafeira.com

Este projeto foi realizado com recursos da Lei Municipal de Incentivo
à Cultura de Belo Horizonte. Patrocínio UniBH. Projeto 0699/2017.

Patrocínio

Incentivo

unibh ›

LMIC
LEI MUNICIPAL DE
INCENTIVO À CULTURA

CULTURA



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**
GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA