

ESCOLA, ATENÇÃO E MUNDO

Maria José Vaz Pinto

"Desde a minha juventude tive um intenso desejo de compreender ou explicar o que observava. (...) O meu sucesso como homem de ciência, qualquer que tenha sido, foi determinado, tanto quanto posso julgar, por qualidades mentais e condições complexas e diversificadas. Entre estas, as mais importantes foram o amor pela ciência, uma paciência sem limites na reflexão demorada acerca de qualquer assunto, perseverança em observar e recolher factos, e uma boa dose de imaginação assim como de senso comum. Com capacidades tão moderadas como as minhas, é na verdade surpreendente que tenha influenciado de modo considerável as opiniões dos homens de ciência sobre alguns pontos importantes."

Charles Darwin (1809-1882)¹

"Para prestar realmente atenção, é necessário saber como consegui-lo. O mais das vezes confunde-se a atenção com uma espécie de esforço muscular. Aplicamos muitas vezes esse tipo de esforço muscular aos estudos. Como isso acaba por fadigar, tem-se a impressão de que se trabalhou. É uma ilusão. O trabalho é o esforço útil, seja fatigante ou não. (...) A inteligência não pode ser conduzida senão pelo desejo. Para que haja desejo é necessário que haja prazer e alegria. A inteligência não cresce e não dá frutos senão na alegria. A alegria de aprender é tão indispensável aos estudos como a respiração aos corredores. Onde ela está ausente, não há estudantes, mas pobres caricaturas de aprendizes que no final da sua aprendizagem nem ofício terão."

Simone Weil (1909-1943)²

"As sociedades só são viáveis na medida em que conseguem formar, individual e colectivamente, a atenção ao mundo que se constitui nelas e ao que, nesse mundo, se apresenta como a sua própria singularidade enquanto mundo a fazer-se, mas sempre sob ameaça de se desfazer."

Bernard Stiegler³

As "escolas" e a "escola": a reflexão sobre a escola, no confronto incessantemente reaberto entre as nossas experiências e os nossos desejos, inclui sempre uma dimensão utópica.⁴ Como foi com ênfase sublinhado, a escola inscreve-se na temporalidade e na dialéctica viva entre passado, presente e futuro. O que quer dizer que todos os que estamos empenhados na responsabilidade educativa temos de prestar atenção à realidade do mundo em que vivemos, com os pés bem assentes na terra, e temos de prestar atenção aos "sinais" dos tempos – do "mundo" em vias de ser e de acontecer. Heraclito de

Éfeso dizia que "os olhos e os ouvidos são más testemunhas para os que têm almas bárbaras"⁵, ou seja, os testemunhos do que vemos e do que ouvimos só são valiosos desde que saibamos "descodificar" as suas mensagens, interpretar a sua linguagem. "Bárbaros", para os Gregos, eram todos aqueles que não falavam o seu idioma, a língua comum que era um dos esteios da cultura ou *paideia* que fazia a grandeza da Hélade.⁶ Prestar atenção é receber o que nos chega, ou nos é dado, por múltiplas "entradas", mas implica não só a disponibilidade para acolher, como o discernimento para ajuizar, para apreender e aprender. A escola, espaço institucional – entre a casa e a cidade, entre a esfera privada e a esfera pública – onde se opera a transmissão dos saberes às novas gerações, constitui o tempo favorável para aprender, aprender a crescer, aprender a ser.⁷

Servem-me de suporte para o que pretendo focar sobre o tema que me foi proposto, nesta tarde primaveril dos finais da primeira década do terceiro milénio, algumas notas de leitura de um cientista e de uma filósofa, Charles Darwin (1809-1882) e Simone Weil (1909-1943), o que nos permite de alguma forma associarmos-nos às comemorações em curso, com motivo nos centenários dos respectivos nascimentos. Assim, articularei a minha exposição em três momentos: 1. A lição de Darwin – o novo paradigma científico e a especificidade do "animal" humano: o homem frente a si mesmo e ao mundo; 2. A lição de Simone Weil – a disciplina da atenção e as exigências da tarefa educativa; 3. A ciência e a filosofia – os desafios pedagógicos que se nos põem hoje.

1. A lição de Darwin – o novo paradigma científico e a especificidade do "animal" humano: o homem frente a si mesmo e ao mundo

"Desde Galileu (segundo a observação de Freud), o homem não tinha cessado de perder, um por um, aos olhos da ciência, os privilégios que até então o faziam ser considerado como único no mundo. Astronomicamente, primeiro, na medida em que (como a Terra e com ela) se afogava no enorme anonimato das massas estelares; biologicamente, em seguida, na medida em que ele (como qualquer outro animal) se perdia na multidão das espécies, suas irmãs; psicologicamente, enfim, na medida em que se abria, no coração do seu "Eu", um abismo de Inconsciente: em três patamares sucessivos, em quatro séculos, o Homem (...) tinha parecido dissolver-se

definitivamente no comum das coisas". Este levantamento sumário da situação do homem em face dos avanços da ciência suscita o seguinte comentário do biólogo contemporâneo, Jacques Arnould: "Quatro séculos depois dos trabalhos de Copérnico e da entrada do Ocidente no que se convencionou chamar Tempos Modernos, o homem e a humanidade inteira com ele parecem ameaçados de dissolução e de desaparecimento. No seio de um universo cada vez mais vasto, habitado ou não por outras formas de vida e de inteligência diferentes das da Terra, no seio de um mundo de seres vivos de onde a humanidade teria emergido por acaso, (...) na posse de um psiquismo inconsciente que resiste em parte à introspecção e ao

controle, como não colocar honestamente a questão: e então o homem, o que é o homem?"⁹

Nos começos do século XXI, reduzido à modéstia da sua condição "animal", consciente da finitude das suas coordenadas espaço-temporais, o homem assume-se no que constitui a sua identidade específica e no desafio a protagonizar a sua ipseidade singular. Tem, à partida, o património de algumas certezas e de muitas incertezas, no mundo que lhe é dado, "mundo a fazer-se e sob ameaça de se desfazer." Vectores patentes no novo paradigma: primado da evolução, sensibilidade aguda às categorias da mudança, necessidade de um "rumo" que norteie as contingências inerentes aos variados percursos e as aprendizagens propícias aos tempos irrepetíveis das nossas histórias de vida.

O que distingue o homem do animal e qual o modo humano de habitar o mundo? Destaco do auto-retrato de Darwin, alguns traços muito sugestivos: o intenso desejo de compreender o que observava; uma paciência sem limites na reflexão demorada acerca de qualquer assunto; uma boa dose de imaginação assim como de senso comum.

Ele próprio sublinha que "o seu amor pela ciência (pelas ciências naturais)", "invariável e ardente" desde a juventude, o levou a reflectir durante "vários anos" sobre "algum problema por explicar". Sem inclinação "para seguir cegamente o caminho de outras pessoas", Darwin, não obstante o seu individualismo (solitário e pioneiro), admite ter sido estimulado pela comunidade científica e "grandemente ajudado pela ambição de ser estimado pelos seus colegas naturalistas." O seu génio inventivo – "não resisto a formar uma hipótese sobre todo e qualquer assunto" – submete-se ao rigor metódico da verificação, e "a abertura de espírito" que "tenta firmemente manter" alia-se à modéstia com que assume as suas limitações!

Ressalto de tudo isto, a apaixonada atenção do cientista aos pormenores, a observação detida e criteriosa dos dados da experiência, ponto de partida para toda a problematização. Prestar atenção às semelhanças e às diferenças, dar-se conta do que representa "desvio" ou "ruptura" e não encaixa na explicação disponível.

2. A lição de Simone Weil – a disciplina da atenção e as tarefas da missão educativa

A atenção que se pratica nos diversos estudos escolares constitui em si mesma uma valiosa aprendizagem que não se confunde com o esforço muscular – exige um esforço de tipo especial. Implica treinar a receptividade, esvaziando a mente de "ruídos" e de "lixos", para acolher o que nos é dado.¹⁰ Há que distinguir os diferentes tipos de esforços, sem escamotear as dificuldades: "Não ter nem dom nem gosto natural pela geometria não impede que a investigação de um problema ou o estudo de uma demonstração desenvolvam a atenção"¹¹. As circunstâncias adversas podem tornar-se favoráveis, pois mesmo que não se chegue a encontrar a solução, ou a perceber a demonstração, "jamais, em caso algum, qualquer esforço de atenção verdadeiro se perde".¹² Sublinha igualmente as vantagens no plano da aprendizagem que advêm para os alunos do

exercício de prestar atenção "aos erros cometidos e às correcções dos professores", elogiando a virtude da humildade como um precioso tesouro, quando o reconhecimento dessas falhas se alia a um genuíno desejo de aprender. Aí está o fulcro de toda a formação e os requisitos indispensáveis a que a escola desempenhe a sua missão educativa: "a inteligência não pode ser conduzida senão pelo desejo" e "a alegria de aprender é tão indispensável aos estudos como a respiração aos corredores!"¹³

Esta é a tónica fundamental que Simone Weil propõe para a atenção que a escola reclama para cumprir as suas finalidades: "A educação – quer esta tenha por objecto crianças ou adultos, indivíduos ou um povo, ou a si-mesmo –, consiste em suscitar móbeis. Indicar o que é vantajoso, o que é obrigatório, o que é conveniente, incumbe ao ensino. A educação ocupa-se dos móbeis para a educação efectiva. Porque nunca alguma acção é executada na ausência de móbeis capazes de fornecer para esta acção a soma indispensável de energia. Querer conduzir criaturas humanas – os outros ou a si-mesmo – para o bem, indicando unicamente a direcção, sem ter cuidado a assegurar a presença dos móbeis correspondentes, é como se se quisesse, apoiando sobre o acelerador, fazer avançar um carro vazio de combustível!"¹⁴

3. A ciência e a filosofia – os desafios pedagógicos que se nos põem hoje

A escola centrada na transmissão de conhecimentos implica a aprendizagem das actividades cognitivas, mobilizando a disciplina da atenção, da crítica e da apropriação pessoal. Qualquer destas acções envolve uma forma de escolha e constitui um feixe interligado de caminhos para crescer e para ser. A escola aberta ao mundo tem como missão, no diálogo das experiências, a aprendizagem da autonomia e do sentido de pertença comunitária. Retomando o fio das anteriores reflexões, o que dá ao animal homem o seu peculiar estatuto é a capacidade questionante, o ser enquanto sujeito capaz de contemplar o mundo e de se preocupar com os seus porquês.¹⁵ O destino do homem prende-se com esta condição e com esta vocação e nos primórdios da sua história intelectual a ciência e a filosofia confundiam-se.¹⁶

Faremos uso, para aprofundar estas linhas de força, da pertinente ajuda de um pensador contemporâneo, Bernard Stiegler. Ele enfatiza vigorosamente o nexo indissociável entre educação e apropriação: "A educação não é primeiramente a aprendizagem dos conhecimentos constituídos por si mesmos, e para sempre fixados, mas a capacidade de fazer seus estes conhecimentos, de modo a poder transformá-los pelo simples facto de os interiorizar, e para tornar-se, por isso, apto a cuidar do mundo – de si e dos outros, e do que partilham como seu bem comum – incluindo e, sobretudo, mostrando-se capaz de pôr em causa essas ideias feitas que correm sempre o risco de tornar-se os saberes postos nas mãos daqueles que não foram formados para os receber por aquilo que são: não mais ideias feitas, mas questões que ininterruptamente se tem de voltar a pôr sobre o ofício."¹⁷ O conhecimento tem um papel mediador e transformador: aquele que aprendeu pode transformar o aprendido e, com isso, transformar-se a si mesmo.

Dito por outras palavras: "Um conhecimento não é uma ferramenta posta à disposição de um utilizador: ele é o que individua um indivíduo, é ele que transforma esse indivíduo, não para o identificar, mas para o singularizar."¹⁸

A psique humana é formada "por um desejo que sustenta uma vontade" e ela é tanto mais fecunda para a colectividade quanto "aí se dá a conhecer como uma singularidade": a psique do ser humano, cuja multidão de singularidades constitui o género humano, é o enigma de um desequilíbrio permanente que não pára de se reequilibrar por um saber viver que é sempre aprender a viver.¹⁹ Quando Stiegler insiste na prioridade irrecusável da atenção como "cuidado" de si-mesmo e dos outros, ele sobreleva a dimensão comunitária e o que representa a especificidade dos humanos: "como atenção, o cuidado de que aqui se trata não se poderia reduzir ao cuidado tido com uma massa de seres vivos: ele constitui a base da sociabilidade e também da saúde psíquica de um ser humano que vive numa sociedade em perpétua evolução, o que distingue radicalmente a saúde da psique humana da saúde do sistema nervoso central do animal."²⁰

O equívoco mais grave que impende sobre a escola é confundir a informação com a instrução, na medida em que esse engano representa a destruição da verdadeira capacidade de atenção. Esta forma-se através dos diversos tipos de disciplinas, cada uma delas com os seus conteúdos próprios e com os procedimentos e critérios de avaliação específicos às respectivas áreas de estudos, e só assim a escola enquanto instituição serve o seu mandato.²¹ A "reforma da escola" – a denominada e publicitada "modernização da escola" – só poderá ser levada a cabo na fidelidade a estes princípios e no respeito pelos padrões de esforço que possibilitem a transformação das pessoas.²²

Nesta ordem de ideias, julgo oportuno ressaltar que o que torna único o destino do animal humano – para lá dos aparentes reveses aos seus privilégios milenários – é precisamente a tal inquietação questionante que o fez singrar nos caminhos da ciência e da filosofia. Husserl proferiu em 1935 um discurso famoso que tem sido, em tempos recentes, recorrentemente evocado sobre "A crise da humanidade europeia e a filosofia"²³: "Para captar o carácter não essencial da *crise* presente, seria preciso destacar o conceito de Europa e fazer aí aparecer a teleologia histórica que ordena os fins infinitos da razão; seria preciso mostrar como o *mundo* europeu nasceu de ideias da razão, a saber do espírito da filosofia.²⁴ A «crise» poderia então esclarecer-se se nela se discernisse o *fracasso aparente do racionalismo*. Se uma cultura racional não resultou, o motivo para tal não reside na essência do próprio racionalismo, mas unicamente na sua *alienação*, no facto de que ele se atolou no *naturalismo* e no *objectivismo*." E o filósofo acrescenta algo que desperta fundas ressonâncias em nós: "A crise da Europa só tem duas saídas: ou a Europa virá a desaparecer, tornando-se cada vez mais estranha à sua significação racional, que é o seu sentido vital, e sossobrará no ódio do espírito e na barbárie; ou a Europa renasce do espírito da filosofia, graças a um heroísmo da razão que ultrapassará definitivamente o

naturalismo. O maior perigo que ameaça a Europa, é o cansaço." Contra isso, há que fazer renascer das cinzas "o Fénix de uma nova interioridade viva, de uma nova espiritualidade", que será para os homens "a garantia secreta de um grande e duradouro futuro: pois só o espírito é imortal."²⁵

Ao insistir nestas vertentes da história da razão, retoma-se a questão principal que nos tem interpelado: o que é o homem?⁶ O ritmo acelerado de mudanças de toda a ordem (económico-financeiras, sociais, culturais, ecológicas) que temos vivido à escala mundial,²⁷ torna mais premente a urgência de medidas drásticas para salvar o mundo e salvar o que é humano no mundo, co-pertença de todos nós. A escola está no âmago "do mundo a fazer-se e sob ameaça de se desfazer", mas os tempos de crise são também os desafios que nos obrigam a inventar respostas criativas. A ciência não se reduz à sua esfera instrumental e operatória, a filosofia não se reduz a qualquer modelo científico, estranho a ela mesma. A lição de Darwin, a lição de Simone Weil, são lições em aberto: apontam para valores que não morrem. Cada dia é um novo dia, cada novo dia uma oportunidade de recomeço. Para ir por diante com o que vale a pena. Importa repensar a escola nestes múltiplos contextos e investir nela a nossa solicitude atenta para que ela protagonize hoje a missão que sempre foi a sua.

(1) Charles Darwin, *Autobiografia* (1876), Lisboa, Relógio d'Água, 2004, pp.131-134.

(2) Simone Weil, "Reflexões sobre o bom uso dos estudos escolares em vista do amor a Deus", *Espera de Deus*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2005, pp. 97-103.

(3) Bernard Stiegler, "Tomar cuidado: sobre a solicitude no séc. XXI, *A urgência da teoria*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Tinta da China, 2007, p.163.

(4) "A dimensão utópica anima o pensamento da educação. O presente da tarefa educativa é determinado pelo desígnio de futuro. Educar é uma actividade que se refere a um montante em função da visão forte de um jusante. Trata-se de modelar o real pelo possível, submetê-lo a um objectivo a atingir" (cf. Fernando Gil, "O Estado e a sociedade civil: a responsabilidade pública e os seus limites", *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003). Como alerta Olga Pombo: urge "ver a Escola para lá das escolas", reconvertendo o olhar no sentido "de a concentrar na sua missão primeira, a do ensino" (cf. Olga Pombo, "O insuportável brilho da Escola", *ibid.*). Assim, para lá das contingências e limitações das escolas que temos, reportamo-nos à escola-padrão que pretendemos viver.

(5) Cf. Heraclito de Éfeso, DK 22 B 107.

(6) Cf. Isócrates, *Panegírico*, 50 (trad. de Maria Helena da Rocha Pereira, *Hélide*, Coimbra, IEC, 1990): "De tal modo se distanciou a nossa cidade dos outros homens, no que toca ao pensamento e à palavra, que os seus alunos se tornaram mestres dos outros e o nome de Gregos já não parece ser usado para designar uma raça, mas uma mentalidade, e chamam-se Helenos mais os que participam da nossa cultura (*paideia*) do que os que ascendem a uma origem comum."

(7) Veja-se António Cruz, "A escola, a transmissão e a barbárie", *Caderno escolar – Pensar a escola*, n.º6/08, Lisboa, Escola Secundária Vitorino Nemésio, pp.41-49. A escola, enquanto instituição, inclui coordenadas muito particulares de espaço e de tempo (*ibid.*, pp.41-42). No já mencionado colóquio sobre *Direitos e Responsabilidades na*

Sociedade Educativa (Lisboa, 2003), Fernando Gil aponta a crescente delegação das responsabilidades educativas por parte da sociedade civil em relação ao Estado, reivindicando no entanto "controlar o Estado e os professores", sendo estes, enquanto representantes do Estado, "atingidos por uma suspeita que os desestabiliza." Não deixa de ser curioso o que é dito acerca da situação dos professores – que perdem o seu equilíbrio profissional e "dão o flanco" à crítica das famílias, perante as exigências da sociedade civil. Noutra registo, mas num mesmo sentido, Olga Pombo denuncia "o complicado conjunto de artifícios curriculares" e de "espinhosas tarefas educativas" que desviam a escola da sua essencial função cognitiva – a de ensinar.

⁽⁸⁾ Teilhard de Chardin, citado por Jacques Arnould, "Face à la biologie, Dieu et l'homme gardent leur chance...", em Jean-Marie Exbrayat, Emmanuel Gabellieri, *Nature et Création entre Science et Théologie*, Paris, Vrin, 2006, pp.77-78.

⁽⁹⁾ *Ibid.*, pp.77-78. Segundo Freud, "a ciência infligiu duas feridas ao amor-próprio da humanidade: a primeira, quando revelou que a Terra não é o centro do Universo, mas um ponto minúsculo num sistema de mundos cuja dimensão é quase inconcebível; e a segunda, quando a biologia retirou ao homem o privilégio de ter sido alvo de uma criação especial e realçou o facto de ele pertencer ao mundo animal." Com efeito, a reflexão histórica e crítica de Freud prossegue com a evocação de uma terceira revolução, "a da descoberta do inconsciente", interpelando assim "três grandes discursos das origens que estão muito em voga neste início do terceiro milénio: as origens do universo, as origens da vida, as origens do Homem" (cf. Pascal Picq, *Nova História do Homem*, Lisboa, Temas e Debates, 2008, p. 14).

⁽¹⁰⁾ Simone Weil releva, entre as diversas matérias, a fecundidade das ciências matemáticas e do estudo da própria língua materna (*Espera de Deus*, op. cit., pp.97-98). Na sua "Autobiografia Espiritual" (em carta ao Padre Perrin de 15 de Maio de 1942), a filósofa diz que uma das maiores dívidas de gratidão que tem para com o destinatário dessa missiva foi ter-lhe dito uma vez uma coisa que a marcou profundamente: "Preste bem atenção, porque se passar ao lado de algo grande por sua própria culpa, será uma pena" (*ibid.*, p.66). Dito por outras palavras, "prestar atenção" é o imperativo ético por excelência e na óptica weiliana "os bens mais preciosos não devem ser procurados mas esperados" (*ibid.*, p.103), constituindo a "nova santidade" a "invenção" que urge viver como única resposta aos tempos de crise (*ibid.*, pp. 90-91).

⁽¹¹⁾ *Ibid.*, pp.97-98.

⁽¹²⁾ *Ibid.*, p. 98. "Todos os contra-sensos nas traduções, todos os absurdos na solução de problemas de geometria, todas as atrapalhadas de estilo e todos os defeitos de encadeamento de ideias nos trabalhos de composição, tudo isso decorre de o pensamento se ter precipitado precocemente sobre algo, e, ao preencher-se assim prematuramente, ter deixado de estar disponível para a verdade" (*ibid.*, p.103).

⁽¹³⁾ *Ibid.*, p.101. Não obstante a filósofa admitir que "o desejo de aprender por aprender, o desejo de verdade se tornou muito raro" (*L'Enracinement*, em Simone Weil, *Oeuvres*, édition établie sous la direction de Florence de Lussy, Paris, Gallimard, 1999, p.1054), importa ter presente esta exigência se se enfrentar a noção da acção pública como modo de educação de uma colectividade e se visar implementá-la como *saber* e não como *poder* (cf. *ibid.*, p.1144).

⁽¹⁵⁾ Para Aristóteles (*Metafísica, I, I*) "o homem por natureza deseja saber" e a *theoria* (ver, para entender e explicar) representa a forma mais elevada da vida feliz.

⁽¹⁶⁾ Assim ocorreu o nascimento da racionalidade na Grécia Antiga, no séc.VI a.C., independentemente da confluência de contributos vários, subjacente ao novo olhar dos primeiros sábios sobre o universo.

⁽¹⁷⁾ Bernard Stiegler, "Tomar Cuidado: sobre a Solitude no séc.XXI", *A Urgência da Teoria*, op.cit., p.151.

⁽¹⁸⁾ *Ibid.*, pp.152-153.

⁽¹⁹⁾ *Ibid.*, pp.153-154.

⁽²⁰⁾ *Ibidem*. Note-se a constante menção da ideia de saúde como modelo de equilíbrio e de harmonia.

⁽²¹⁾ Já Diógenes Laércio (IX, 1) atribuía a Heraclito a convicção de que "o muito aprender" – o enciclopedismo ou a mera informação acumulada – "não ensina a ter inteligência"; de outro modo "teria ensinado Hesíodo e Pitágoras, e ainda Xenófanes e Hecateu", tidos indevidamente como "sábios"! Nos nossos dias, o que se faz sentir é a ameaça das "indústrias de programas" em relação às "instituições de programas", difundindo o consumismo e o facilitismo de práticas que são alheias ao esforço de concentração e à formação do discernimento crítico. Cf. Stiegler, "Tomar cuidado: acerca da solicitude no séc.XXI", op.cit., pp.160-161.

⁽²²⁾ No sentido de "aprender a crescer" e de "aprender a ser", o que se inscreve no âmbito das prerrogativas fundamentais dos indivíduos humanos no que concerne a dignidade da pessoa.

⁽²³⁾ Husserl, *La Crise de l'Humanité Européenne et la Philosophie*, edição bilingue, trad. de P. Ricoeur, Paris, Aubier, 1977, p.103. A crise que afecta "o homem europeu" abrange na realidade "o homem ocidental", com incidências ainda mais alargadas na actual globalização.

⁽²⁴⁾ A "filosofia" denomina "a ciência universal, a ciência do todo do mundo, da única totalidade que abarca tudo o que é", vindo a ramificar-se "numa diversidade de ciências particulares". Para Husserl, "a irrupção da filosofia tomada nesse sentido, incluindo nela todas as ciências, constitui, (...) por paradoxal que pareça, o fenómeno original que caracteriza a Europa do ponto de vista espiritual" (*ibid.*, p.31).

⁽²⁵⁾ *Ibid.*, pp.103-105.

⁽²⁶⁾ "Na sua máxima concretude, o homem é um ser aberto ao infinito, ele habita o mundo de uma forma própria e peculiar, quer dizer, renuncia à rápida satisfação instintiva, olha para além de si mesmo, deseja saber"; quando, "na tradição clássica, a maior felicidade do homem era considerada a teoria pura, isto significava apenas o seguinte: não estar sujeito a automatismos vitais básicos, como acontece com o animal, poder estar desperto, fazer perguntas últimas e, por meio delas, ver e contemplar o seu próprio estar aqui" (cf. Maria Luísa Portocarrero Silva, "Razão e Memória em H.-G. Gadamer", *Revista Portuguesa de Filosofia*, 56 (2000), pp.334-335).

⁽²⁷⁾ Cf. Bernard Stiegler, op. cit., p. 159: sabemos "que o modo de vida próprio das sociedades industriais, fundadas no aumento crescente do consumo, (...) não poderá durar." Nas condições actuais, "já se tornou «insustentável», e tornar-se-ia massiva e irreversivelmente mortífero se viesse a ser adoptado pelos três mil milhões de seres humanos que há pouco entraram na «modernização» conduzida por um capitalismo ultra-especulativo e, nisso, efectivamente selvagem e descurado." Assim, "a grande questão do nosso tempo será a de *saber* abandonar este modo de vida" e de "inventar novas modalidades de existência humana em sociedades que se tornaram tecnológicas de um extremo a outro".

