

EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E RAZÃO

DA DISCUSSÃO SOCRÁTICA À

SABEDORIA WEILIANA

Marcelo Perine
Fac. Filosofia CES-SJ (BH)

O conceito de educação não é uma das categorias da *Logique de la Philosophie*, mas é importante no pensamento de Weil devido à sua relevância para a *Philosophie Morale* e para a *Philosophie Politique*. Tal conceito, posto em relação com a discussão socrática e com a arte pedagógica segundo Kant revela uma perspectiva privilegiada de compreensão do sistema weiliano em chave pós-kantiana. Isso pode ser verificado na questão do mal radical e nos problemas que ele põe à coerência do sistema weiliano, especialmente a partir da categoria da Sabedoria.

The concept of education is not one of the categories of the *Logique de la Philosophie* but is central in the philosophy of Weil owing to its relevance for the *Philosophie Morale* and the *Philosophie Politique*. This concept, placed in relation with socratic argument and with pedagogical art according to Kant, reveals a privileged perspective for the understanding of the Weilian system in a post-kantian mode. This can be verified in the question of radical evil and in the problems it puts to the coherence of the Weilian system, particularly from the viewpoint of the category of Wisdom.

O tema que submeto à discussão neste Colóquio sobre *Discurso, violência e linguagem: um socratismo de Eric Weil*, pretende corresponder às expectativas contidas neste título. De fato, educação, violência e razão, como sabem todos os que têm alguma familiaridade com a filosofia de Weil, atravessam toda a sua obra. Entretanto, além das dificuldades que lhe são próprias por ser autenticamente weiliano, o tema da educação

apresenta dificuldades suplementares. Dentre elas, está o fato de já ter sido exaustivamente tratado pelo excelente artigo de Patrice Canivez: *Educação e instrução segundo Eric Weil. Implicações sociais, políticas e morais da ação educativa*.¹ Além disso, no Colóquio de Chantilly em 1982, a comunicação de Michel Soetard, *Eric Weil. Filosofia e Educação*,² pelas aporias que levanta, parece não deixar outro caminho senão a obra escrita do filósofo, para qualquer um que queira se instalar sobre os seus ombros para ver mais longe no que diz respeito à educação. Assim, levando adiante esse famoso tropo da sabedoria das nações, o que resta a este anão, ator de última hora nesse circo filosófico é, para dizer como Paulo Meneses,³ operar em Weil o que ele operou em Kant e ensaiar alguma performance inédita nesse emocionante exercício de pensar os pensamentos de Weil.

No tema da educação o *socratismo de Weil* aparece com toda clareza. Para Weil, assim como a discussão para Sócrates, a educação é o único meio de conduzir à razão aquele que, tendo optado pela razão, quer se deixar conduzir. A educação para o uso sensato da liberdade é ela mesma, como a discussão socrática, um exercício da liberdade. Porém, dado que Kant foi o gigante sobre cujos ombros Weil se instalou para ver mais longe, também no que se refere à educação é preciso falar do *kantismo de Weil*.⁴ Assim, na reflexão que se segue, tendo tirado o melhor proveito dos trabalhos de Canivez e Soetard, vou procurar percorrer esse *dédalo* que vai da discussão socrática, onde se “descobre na linguagem a possibilidade do discurso formalmente coerente” (LP:132), ao acabamento do discurso na sabedoria weiliana, passando pela arte pedagógica segundo Kant e pelo problema do mal radical, versão do pecado *nos limites da simples razão*, problema que é, depois de Rousseau, como lembrou Soetard, “a pedra de tropeço da educação”.⁵

1. Cf. *Archives de Philosophie* 48(1985):529-562.

2. Cf. *Actualité d'Eric Weil Actes du Colloque International Chantilly 21-22 mai 1982*, Paris 1984:289-298, (citado AEW). Sobre esta obra ver M. Perine, “Nota bibliográfica a propósito de um livro recente” in *Síntese Nova Fase* 32 (1984):87-96.

3. Ver a recensão de Paulo Meneses ao meu livro (*Filosofia e Violência. Sentido e intenção da filosofia de E. Weil* Coleção Filosofia 6, São Paulo 1987) in *Síntese Nova Fase* 42 (1988):122-125.

4. Sobre isso ver meu livro citado na nota anterior.

5. Cf. AEW:297.

Sócrates, Kant, Weil **A discussão socrática**

“Sócrates discute e não faz mais que isso; ele não ensina nada, porque não possui certeza, ele não aprende nada, porque os outros também não possuem certeza. Ele busca uma técnica... E esta técnica é elaborada na base de um princípio, de um enunciado aceito por todos, a saber, que o homem quer o contentamento, com outras palavras, que ele busca o bem, pois o bem é o que contenta o homem” (LP:131).

Este texto, cujo contexto é a categoria da *Discussão* na *Logique*, apresenta-se como uma ilustração, “talvez a melhor ilustração que se possa encontrar da atitude da discussão, assim como das dificuldades que se opõem à sua compreensão” (LP:130s). Ele nos apresenta Sócrates como “o especialista do discurso” (LP:128), aquele que não somente discute segundo as regras da lógica e da dialética (essa nova ciência nascida da morte do conteúdo da *Certeza*), mas como o que quer levar a discussão à sua conclusão e que, para isso, “discute a discussão” (LP:128).

A discussão socrática é um dos mais vigorosos ramos do grande tronco do movimento revolucionário que nasceu em solo grego na segunda metade do século V com a atividade pedagógica dos sofistas, em torno do mais urgente problema do tempo: a formação do homem político. O novo ideal da *areté* política,⁶ engendrado depois da crise da tirania no século VI, encontrou na ciência da linguagem e da discussão o instrumento apto para qualificar todos aqueles que queriam se tornar chefes,⁷ e que precisavam ter razão. Com efeito, no mundo onde “o uso da violência está excluído os homens regram suas vidas por meio da linguagem formalmente una: eles discutem” (LP:121). Além disso, “para este mundo, fazer algo de importante é ter razão” (LP:130).

A revolução pedagógica dos sofistas, contudo, mostra-se “de inspiração menos política do que técnica: apoiados numa cultura amadurecida, educadores ousados elaboram uma nova técnica, um ensinamento mais completo, mais ambicioso e mais eficiente do que o que se conheceu antes deles”.⁸ A observação de Weil sobre Sócrates é, pois, correta: Sócrates buscava uma técnica e, nesse sentido, era um perfeito sofista, “técnico da discussão *sem convicções*, lógico enquanto inventor de regras que governam a linguagem, cidadão perfeito que quer que a comunidade se realize perfeitamente, homem moral que não se preocupa senão com o Bem” (LP:131). Como Protágoras, ele era um pedagogo, um especialista da *arte de educar os homens*,⁹ de torná-los capazes de bem governar a sua casa e de gerir com eficácia os negócios do Estado por meio da arte política.¹⁰

Apesar do individualismo arraigado dos sofistas, os mais nobres ideais da *paidéia* grega foram não só preservados mas engrandecidos pela sua atividade pedagógica. Segundo Protágoras, não se estuda *para se tornar um técnico, mas para se educar*,¹¹ e Górgias afirmava que filosofar é bom, mas só à medida que pode servir à formação do espírito, à boa educação.¹² Mas é a atividade de Sócrates a melhor ilustração do que então se chamava educação para a virtude: “Sócrates não tem senão uma coisa a oferecer: a discussão em vista do Bem” (LP:132). Para ele era evidente que “a

6. Cf. Platão, *Prot.*, 316 b; 319 a.

7. *Id.*, *Laques*, 179 cd.

8. Cf. H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris 1948, p.83.

9. Cf. Platão, *Prot.*, 317 b.

10. *Id.* *ibid.*, 319 a.

11. *Id.* *ibid.*, 312 b.

12. *Id.*, *Gorg.* 458 a.

discussão bem conduzida leva à convicção" (LP:131), e dado que ninguém busca a própria infelicidade, basta ver o Bem para se entregar a ele, esse bem que é realizado pela virtude.

A educação fundada sobre a ciência socrática — "ciência formal, mas também o ideal para o qual se dirige toda a atividade do espírito que pretende não ser particular mas convencer o homem enquanto puro membro da comunidade" (LP:132) — quer conduzir o homem ao ponto de "compreender que ele não pode ser satisfeito senão pela razão e pela linguagem (*logos*), não no seu ser pessoal, mas enquanto elemento universal da comunidade, enquanto indivíduo pensante" (LP:133). Educar o homem é discutir com ele, pois "é a discussão que liberta o homem da sua particularidade, que o conduz a si mesmo, à virtude, ao Bem: ele não pode ser ele mesmo sem ser virtuoso" (LP:135). O homem é razoável "à medida que ele *possui a razão* na qual ele exprime o que cada um pode e deve dizer, na qual ele é universal" (LP:134). A paixão não é parte essencial do seu ser: "Ela não é mais que um acidente" (LP:135). Sabendo o que é a virtude, o homem a segue, pois "virtude e saber são uma e a mesma coisa" (LP:136).

Contudo, a educação para a discussão fracassou. A comunidade que Sócrates tinha estabelecido como o único valor condena à morte "o único que tinha compreendido a discussão" (LP:130). Tal fato é compreensível, mas somente *para nós*, pois Sócrates descobriu a razão mas não "encontrou tudo o que a razão vai encontrar" (LP:131). A partir da morte de Sócrates, esse "choque que decide toda a vida de Platão" (LP:130), a razão, que era apenas não-contradição, vai descobrir que deveria suprimir a discussão e a linguagem a fim de ser razão para todos, pois a razão de todos "não existe de fato senão pela sua expressão na discussão" (LP:136).

De direito, isto é, *para si mesma*, a razão descobre que "o mundo será justificado, o Bem alcançado, quando a linguagem for de todos e de cada um: discurso sem contradição, vida sem violência" (LP:133). *Para nós*, isto é, *de fato*, a discussão corresponde verdadeiramente à realidade da luta dos interesses na Cidade. O conflito é transposto para o plano da linguagem e da moral, mas permanece o que é: conflito. O interesse de todo homem razoável é o acordo na paz, pois ele não pode encontrar satisfação fora da comunidade: o homem é cidadão, a moral tem sentido, a política é a vida da Cidade. Entretanto, "a moral do cidadão, a moral da concórdia e da não-contradição tem um sentido justamente porque nega e esquece a realidade do mundo que, para nós, é o seu, porque ela nega e esquece que esse mundo não é razoável, que a luta brutal não está definitivamente excluída, que o acordo e o Bem não estão nunca realizados" (LP:137).

A arte pedagógica em Kant¹³

3. Retomo aqui, resumidamente, o meu artigo "A educação como arte segundo Kant" in *Síntese Nova Fase* 40 (1987):9-32.

4. Cf. E. Kant, *Reflexions sur l'éducation*, trad., introd., et notes par A. Philonenko, 4^e éd., Paris 1984 (citado RE).

5. Cf. E. Kant, *Critique de la raison pure*, trad. et notes de J.-L. Delamarre et F. Marty, *Œuvres Philosophiques I*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1980, p. 1319 (citado RE:73).

"O homem é a única criatura que deve (*muss*) ser educada" (RE:69).¹⁴ Assim começam as *Reflexões sobre a educação* de Kant. É uma abertura em grande estilo, pois se trata de uma definição **metafísica** do homem. Com efeito, na obra de Kant, *müssen* indica quase sempre a necessidade lógica, filosófica, metafísica, enquanto que *sollen* indica sempre a obrigação moral. Essa definição metafísica não é científica: ela não pretende *explicar* o que é o homem. Trata-se de uma *definição humana do homem*, pois ela encerra aquilo que, para Kant, constitui todo o interesse da razão: a união do interesse prático com o interesse especulativo da razão.¹⁵ Ademais, "uma definição humana não é dada para que se possa reconhecer o homem, mas para que se possa realizar" (LP:5, Introdução).

Segundo a definição, o que falta metafisicamente a essa criatura singular para que ela se torne humana é justamente aquilo que moralmente faz dela um homem. "O homem só pode se tornar homem pela educação. Ele não é senão aquilo que a educação faz dele" (RE:73). Nessa definição de homem, da qual a idéia kantiana de educação é a expressão, encontram-se os traços mais característicos da antropologia de Kant. "Por educação entende-se, com efeito, os cuidados (a alimentação, a conservação), a disciplina e a instrução com a formação" (RE:69). Na conjunção de todos esses elementos se desenha *o homem de Kant*.

O homem nasce como o mais frágil dos animais, mas é dotado de razão. Vindo ao mundo em estado bruto, é preciso que outros façam por ele uso da razão. Os cuidados garantem sua sobrevivência animal, mas é a disciplina que "transforma a animalidade em humanidade" (RE:70). A disciplina, não sendo mais que "ato pelo qual se despoja o homem da sua animalidade" (RE:71), é a parte *negativa* da educação, pois ela impede apenas que o homem seja desviado da sua destinação por suas tendências animais. É preciso que esse animal razoável seja submetido à constrição das leis e às prescrições da razão, pois ele tem por natureza uma tendência tão grande para a liberdade, "que se ele começa por se habituar a ela durante algum tempo, ele lhe sacrifica tudo" (*ibid*). Mas a educação comporta principalmente uma parte *positiva*, pois o animal razoável e livre "tem necessidade de cuidados e de cultura, e a cultura compreende a disciplina e a instrução" (RE:72).

A educação é uma arte que encerra "o grande segredo da perfeição da natureza humana" (RE:74), mas a sua prática "deve ser aperfeiçoada por muitas gerações" (RE:77). A idéia diretora de todas

as gerações consiste em desenvolver todas as disposições naturais do homem. Trata-se da *idéia de humanidade e de sua destinação*, que não é uma simples quimera, mas “o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (RE:75). Os germes que estão no homem podem ser desenvolvidos porque só ele possui um conceito da sua destinação. É verdade que só a espécie, não os indivíduos, pode chegar a isso, mas “cada geração, instruída pelos conhecimentos precedentes, está sempre mais apta a estabelecer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais do homem e que assim conduza toda a espécie humana à sua destinação” (RE:77).

A providência não pôs no homem todas as suas disposições acabadas. “Eis porque a educação é o maior e mais difícil problema que se pode propor ao homem” (RE:77). Efetivamente, a arte de governar e a de educar os homens podem ser consideradas como “as mais difíceis” (RE:78). Contudo, numa época que se define pela *propagação das luzes*, uma educação razoável é pensável e realizável, não a partir do estado presente da humanidade, “mas a partir do seu estado futuro possível e melhor, isto é, em conformidade com a idéia de humanidade e sua destinação total” (RE:79s).

A razão pela qual um plano de educação deve receber uma orientação cosmopolita é que os germes que estão no homem devem se desenvolver sempre mais. Ademais, é preciso saber que não há princípios conduzindo ao mal nas disposições naturais do homem. O mal provém da não-submissão às regras, pois “no homem não há germes senão para o bem” (RE:80). Tal afirmação pode chocar se a consideramos em oposição à da *inerência do mau princípio ao lado do bom ou do mal radical na natureza humana*.¹⁶ Contudo, é bom saber que Kant não elude essa questão nas suas *Reflexões sobre a Educação* (cf. RE:141).

Kant chega mesmo a propor um plano de educação cosmopolita em quatro níveis: o primeiro consiste na *disciplina* onde se trata de “impedir que a animalidade seja a perda da humanidade, tanto no homem privado como no homem social” (RE:82); o segundo é a *cultura*, compreendendo a instrução e os diferentes ensinamentos que proporcionam a habilidade, isto é, “a possessão de uma faculdade suficiente para todos os fins que se lhe pode propor” (*ibid.*); o terceiro consiste na *civilização*, que se traduz pela prudência, pela capacidade de adaptação à sociedade humana, pela capacidade de ser amado e de ter influência; e o mais elevado é o nível da *moralização*, pois “o homem não deve simplesmente ser apto para todas as espécies de fins, mas ele deve também adquirir uma disposição para só escolher os fins bons” (RE:83).

16. Cf. E. Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, trad. et notes par A. Philonenko, Oeuvres Philosophiques III, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1986, pp. 29ss (citado BP III).

De acordo com a arte pedagógica segundo Kant, tornar os homens civilizados, cultivados, disciplinados já é uma grande obra, mas tudo isso não passa de condição necessária, de modo nenhum suficiente, para a realização do homem segundo a definição humana de homem. O fim de todos os esforços da educação é a moralização do homem, e esta é a verdadeira maturidade que ele deve alcançar. Kant nos diz que o homem “pode simplesmente ser domesticado, dirigido, mecanicamente instruído, ou ser realmente esclarecido... A educação ainda não chega ao seu termo com a domesticação; com efeito, é importante que as crianças antes de tudo aprendam a *pensar*” (RE:83).

Educar moralmente é tornar o homem capaz e digno de ser feliz, de encontrar a felicidade por si mesmo, no exercício da sua liberdade de *ser razoável do mundo finito*.¹⁷ Com efeito, pergunta Kant, “como se pode tornar os homens felizes se não se os torna morais nem sábios?” (RE:84). O grande problema da arte de educar os homens, segundo Kant, consiste em unir a submissão sob a constrição com a faculdade de se servir da própria liberdade. A constrição é necessária, mas é preciso cultivar a liberdade sob a constrição. Assim, “eu devo habituar meu aluno a tolerar uma constrição pesando sobre sua liberdade, e ao mesmo tempo devo conduzi-lo a fazer bom uso da sua liberdade. Sem isto, tudo o mais não passa de puro mecanismo e o homem privado de educação não sabe se servir de sua liberdade. Ele deve desde cedo sentir a inevitável resistência da sociedade, a fim de aprender a se privar e a adquirir, para ser independente” (RE:88).

A educação segundo Weil

“Se a educação devesse ser reduzida a um único fim, este seria dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que, precisamente, o satisfaça.”¹⁸ A afirmação de Weil situa a educação no plano que lhe é próprio, o da moral. O longo desenvolvimento da *Philosophie Politique* a este respeito se inscreve na seção dedicada à moral. Com efeito, o único plano sobre o qual a educação pode e deve ser considerada como problema de nosso tempo é o da moral.

Para a educação, tanto quanto para a moral, trata-se sempre de uma “domesticação do animal no homem” (PP:48), sabendo, contudo, que essa domesticação não é a de um animal mas de um ser moral-imoral, que é moral *porque* imoral (cf. PP:30; PM:18). A educação e a moral têm a ver com o único ser capaz de seguir regras porque ele é o único capaz de não segui-las (e, efetiva-

7. Já na primeira *Crítica* (cf. IP I:1366) Kant diz que a lei moral é “a que não tem outro nóvel senão a qualidade de ser digno da felicidade”. Na *Fundação da metafísica dos costumes* (trad. de V. Delbos, evue et modifiée par J. Alquié, Oeuvres Philosophiques II, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985:257, citado BP II), ele diz que assegurar a própria felicidade é um dever pelo menos indireto. E ainda, na *Crítica da razão prática* (trad. et notes par L. Ferry et H. Wismann, IP II:635) podemos ler: “Ser feliz é necessariamente o que lesteja todo ser razoável mas finito”.

18. Cf. E. Weil, “L'éducation en tant que problème de notre temps” in *Philosophie et Réalité. Derniers essais et conférences*, Paris 1982, pp. 297-309, aqui p. 304 (citado PR).

mente, muitas vezes não as segue). É enquanto violento que ele é moral, “enquanto transgressor que ele tem consciência das regras” (PM:21). A educação e a moral têm diante de si um ser que pode ser bom *porque* pode ser mau e, inversamente, um ser que não é *naturalmente* nem bom nem mau, um ser que “deve ser educado — portanto deve poder sê-lo — para querer o bem e fugir do mal; abstração feita dessa educação, ele não é nem bom nem mau, ele é, como se diz, amoral, não imoral, porque essa abstração faz dele um animal” (PM:19).

A educação é uma tarefa moral do homem moral, daquele que já se submeteu “à lei universal (natural) que ele, no seu lugar no mundo, captou na sua pureza” (PP:44). Contudo, o homem moral experimenta em si mesmo e em todos os outros que o bem está indissolivelmente ligado ao mal, “a um mal que não pode ser desenraizado, que só pode ser transformado” (PP:45). E dado que essa transformação não é possível só com a força do bem, pois “no plano da realidade e da realização, o bem não tem força, toda a força encontrando-se do lado do mal” (*ibid.*), para realizar a sua tarefa essencial, o homem moral deverá se servir dos meios que a positividade histórica põe à sua disposição, “pois se trata de vencer a paixão dos homens no plano da paixão, através dos seus próprios meios” (PP:44).

É o bem que o homem moral quer realizar na história, uma vez que ele aceitou as condições da ação positiva, mas os meios para o bem não procedem só do bem. Se ele não quer se render ao princípio do moralista puro — *fiat justitia, pereat mundus* —, princípio contraditório porque o mundo que pereceria seria o seu, ele deve apelar para a violência para que o homem e o seu mundo não sucumbam à violência de onde saíram. Entretanto, a violência que a educação tem em vista não é a violência natural da natureza exterior, nem a que se sofre por parte dos outros, mas “a que o homem enquanto ser razoável sofre de si mesmo enquanto ser empírico: o homem sofre de si mesmo (*passio, páthos, Leidenschaft*) e é dessa paixão que a educação deve libertá-lo” (PP:47). Para a educação não é importante a medida do emprego das paixões contra a paixão, mas “a escolha da paixão como meio” (*ibid.*).

Violência contra a violência, ação sobre o passional por meio da paixão, a educação que o homem moral visa, propõe e se obriga a realizar quer que os homens se submetam por si mesmos à lei universal, fazendo assim com que eles se tornem educadores de si mesmos tanto quanto de todos os que precisam ser educados. Passar ao papel de educador de si mesmo e dos outros é franquear os propileus da moral, pois “se a educação não leva senão ao limiar da moral, sem ela este limiar será intransponível, até mesmo invisível: nada de humano se fez, nada de humano jamais se fez sem educação” (PP:48).

É evidente que a ação do *passional* sobre o *passional* não é nem o todo nem o fim da educação. O que a educação visa é “a virtude do educando” (PP:49). Seria preciso recuperar a antiga acepção de *virtude* para compreender todo o alcance desse fim positivo da educação: engendrar no indivíduo a aptidão para agir sempre conveniente, corretamente, em todas as suas relações com os outros membros da sua comunidade histórica. Não se trata de modo nenhum de domesticação ao conformismo, por um lado, nem de rigorismo moralista por outro. Quando se trata de educar para a virtude, quando a educação se situa no plano que é o seu, não se trata mais de *impor* uma moral concreta ao indivíduo (ele vive sempre numa moral concreta), mas de lhe *propor* a possibilidade de uma ação sempre razoável no interior de sua moral, ação cujo ponto de partida seja “uma reflexão moral pessoal sob a autoridade exclusiva da razão” (PP:50). O que a educação quer dar ao indivíduo é uma *atitude* (tomando este termo no sentido da *héxis* aristotélica) correta, a que convém. Trata-se, pois, de formar no indivíduo um *sentido moral* concreto e histórico, uma espécie de “dom de perceber e de fazer perceber o que está *bem* em todos os sentidos da palavra” (PP:52). Educar para a virtude é o mesmo que formar homens capazes de decidir e agir razoavelmente no seu lugar no mundo, isto é, “segundo as exigências do universal na situação concreta, sabendo o que eles fazem e por que o fazem” (PP:53).

Se é verdade que o único fim da educação consiste em oferecer ao homem a oportunidade de levar uma vida que o satisfaça, se seu fim positivo é o de dar a virtude ao educando, virtude que “designa a perfeição vivida do indivíduo na sua totalidade una” (PM:197), então o objetivo e o fim da educação podem se traduzir pela palavra (perigosa, é verdade) *felicidade*, pois “a felicidade é a virtude, a virtude é a felicidade do ser razoável na sua existência finita e condicionada” (PM:198). Contudo, “a felicidade é dever, ela não é nem um dado, nem dada” (PM:204)¹⁹. Eis por que a moral e a educação jamais serão supérfluas, mesmo num mundo de justiça e satisfações realizadas: “O homem nascerá sempre violento e não chegará a pensar a idéia da felicidade sem a ajuda da filosofia; ele não a pensará sobretudo se a satisfação completa o deixa insatisfeito e o torna insensato aos seus próprios olhos” (*ibid.*).

Mal radical, sabedoria, discussão

Na sua comunicação ao Colóquio de Chantilly, Michel Soetard levanta questões ao pensamento de Weil, como ele diz, a partir desse mesmo pensamento, buscando permanecer sobre o terreno seguro da sua obra escrita.²⁰ Tais questões são particularmente

19. Sobre este ponto ver a bela comunicação de Jocelyne Lebrun ao Colóquio de Chantilly: “Le devoir d’être heureux dans la Philosophie Morale”, AEW:311-320.

20. Citado acima na nota 2.

interessantes, antes de tudo porque se reportam a *Problèmes Kantians* (PK), onde se encontra, segundo minha tese,²¹ uma chave de interpretação de toda a obra de Weil. Em seguida são questões interessantes porque elas se põem no contexto de uma reflexão sobre filosofia e educação. Além disso, segundo o autor, elas parecem abrir, ou reabrir, o círculo da reflexão filosófica concluído na *Sabedoria*. Se compreendo corretamente, o autor apresenta dois tipos de questões sobre o fundo comum do problema da educação.

A primeira questão parte da *Logique* e afirma que a atitude do filósofo-educador (tão valorizada na *Philosophie Politique*) não constitui nada de essencial na obra de Weil, dado que o sábio da *Logique* já superou as categorias da ação e do sentido. Para ele a educação não tem fundamentalmente nenhum sentido, pois o sábio weiliano é ou não é. Uma segunda série de questões se reporta a *Problèmes Kantians*, mais exatamente ao problema do mal radical, cuja existência teria encontrado nesta obra, segundo o autor, um fundamento ontológico na reflexão moral, o que teria levado Weil, seguindo a Kant, a justificar a religião nos limites da simples razão, posto que ele, como Kant, sustenta o princípio intangível segundo o qual só a moral pode fundar, justificando-a, a religião. Assim, ainda que a essência do homem seja sempre a liberdade irreduzível às instituições de constrição (Estado, Igreja, sistema educacional), elas mesmas produzidas pela maldade humana, é preciso admitir que elas são necessárias para conter a parte má do homem e indispensáveis para o exercício da liberdade. A consequência que decorre daí é evidente: trata-se de determinar a forma de ação que permita aos homens de instituição trabalhar para a realização efetiva da liberdade, dado que eles têm a ver exclusivamente com o mal no homem. Entretanto, esse mal deve ser visto sob dois aspectos que convém distinguir claramente (cf. PK:160): o mal enquanto inadequação natural no homem entre a sua vontade e a lei (o que exige que se lhe dê meios para superar o abismo entre os dois); e o mal como *vontade* de culpabilidade, coincidindo com a escolha intemporal, que deixa ao homem a total liberdade de optar pela violência contra a lei e suas instituições históricas. Eis, pois, as questões que o autor levanta: "Que forma de ação é agora capaz de conjugar, distinguindo-os, esses dois pontos de vista que permitem à liberdade realizar-se conforme a sua noção? E a filosofia, à medida que ela mesma é objeto de ensinamento, não remete, para a realização do seu sentido, a essa forma de ação? O mal radical não cava definitivamente, no seio da última categoria da *Logique de la Philosophie*, um novo abismo entre categoria e atitude?"²² Tentaremos afrontar essas questões verdadeiramente agudas, buscando na obra de Weil uma saída para essas *aporias* que a meu ver são simplesmente *problemas* — "problemas postos ao filósofo na e por sua vida de homem".²³

21. Ver o meu livro citado na nota 3.

22. Cf. AEW:298.

23. Cf. E. Weil, "La logique dans la pensée aristotélicienne" in *Essais et Conférences I*, Paris 1970, pp.44-80, aqui p. 56 (citado EC I).

Mal radical e educação

Começemos por recordar brevemente a interpretação weiliana da doutrina kantiana do mal radical, tal como a encontramos no ensaio que Weil acrescentou à primeira edição de *Problèmes Kantians* (cf. PK:143-174), no qual se opera, a meu ver, mais um daqueles “dépassements” de Kant que fazem de Weil um *kantiano pós-hegeliano*.

Neste ensaio Weil descobre um daqueles problemas da filosofia de Kant sobre o qual as velhas objeções contra o formalismo kantiano se mostram “ou não fundadas ou insustentáveis na forma em que elas ordinariamente se apresentam” (PK:9), pois o problema do mal radical, enquanto problema para a crítica, decorre da revolução que a Terceira Crítica realiza, e somente a partir dela se torna compreensível no conjunto da filosofia crítica. Segundo Weil, o problema do mal radical não pertence à primeira Crítica, onde ele se põe no quadro da doutrina do caráter inteligível da coisa-em-si (que não é *pensável* senão a partir do caráter fenomenal), portanto como problema teórico cuja solução se destina apenas a “manter aberta a via a uma metafísica do homem, metafísica que não poderia ser senão moral” (PK:155s). Igualmente ele não pertence à segunda Crítica nem à *Fundação da Metafísica dos Costumes*, onde se trata de fundar a moral absolutamente válida (e o discurso coerente dessa moral) para todos os seres dotados de razão. O mal radical só se revela a quem observa o homem e os homens concretos, “ele pertence à metafísica moral, à qual compete desenvolver o sistema dos deveres, e não fundar o conceito do dever” (PK:150). O problema do mal radical pertence, pois, à antropologia.

Essa antropologia moral, cuja tarefa consiste em *conhecer* o caráter inteligível “tal como ele decidiu ser” (PK:156), considera o homem com relação aos *fins* das suas disposições que são três: as que visam a *animalidade* do homem enquanto ser vivo, as que concernem à *humanidade* do homem enquanto ser ao mesmo tempo vivo e razoável, e as que visam sua *personalidade* enquanto ser ao mesmo tempo razoável e responsável. Todas essas disposições são em vista do bem e, tomadas segundo sua destinação natural, sua finalidade, elas constituem o conceito da natureza humana. O mal não pode provir senão da terceira disposição: “as duas primeiras podem ser desviadas do seu fim, somente a terceira pode desviá-las” (*ibid.*).²⁴ É, pois, “a maldade (*mauvaisiété*) do coração que, preferindo explicitamente o interesse à regra, inverte verdadeiramente a ordem moral do coração que poderia, portanto deveria (deve, portanto pode) se opor aos desvios das outras” (PK:157).

24. Para uma interpretação discordante ver: B. Carnois, *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris, 1973, p.154 n. 3.

Descobre-se assim que “a possibilidade do mal está fundada na natureza humana, como nela está presente, igualmente imperdível, a possibilidade do bem” (PK:157). Que o homem faça o mal, isso depende de uma decisão transcendente constatável fora dele; para que esse mal seja radical é preciso que o homem tenha admitido uma máxima má, “que prescrevesse querer o contrário da lei por ele mesmo e que não seria mais humana, mas diabólica” (ibid.). Entretanto, isso era um escândalo para quem queria compreender a religião nos limites da simples razão, para quem queria “salvar o cristianismo, compreendê-lo positivamente e não como *infâmia*... um cristianismo sem escândalo” (PK:163). Eis por que Kant falou de natureza moral *pervertida*,²⁵ de *maldade (mauvaistié)* que não é malignidade, de defeito inato, culpabilidade congênita que “não se torna falta senão no momento em que, além da simples fragilidade e da insinceridade da natureza humana, intervém a vontade de se enganar a si mesmo sobre seus motivos, vontade de mentir para si mesmo, preferir conscientemente ou com uma inconsciência culpável, o amor próprio à regra, vontade de se enganar na sua própria consciência moral e de querer assim enganar a Deus” (PK:159s).

A possibilidade onipresente de escolher o mal, não por amor ao mal, mas por ter admitido aquilo que em si é imoral, “se deduz da sua realidade” (PK:157), da realidade onde o ontológico e o empírico se unem, mesmo se opondo, para se completar: “o fundo se mostra na fenomenalidade, fenomenalidade moral, antropologia moral; e esse fundo esclarece e torna compreensível o que nós observamos no nível da moral e como moralistas” (PK:160). Ontologicamente chamado ao Bem, o homem se mostra empiricamente como tendo escolhido, nos seus atos observáveis, contra a lei e a liberdade. É na sua fenomenalidade que o homem é ao mesmo tempo bom e mau e aí a luta do Bem e do Mal é a virtude: “Atemporal, incognoscível, inaferrável em si mesmo, fato e ato antes de todo fato e ato, o mal radical é a condição de possibilidade de uma vida moral, e o seu reconhecimento, a de uma apreensão da vida moral enquanto moral” (PK:161).²⁶

Tendo visto o chocante de sua tese, não é surpreendente que Kant a tenha afirmado, como não é surpreendente o seu otimismo com relação ao progresso real da espécie humana, secretamente guiada pela Providência. O contrário é que seria surpreendente, uma vez que a *Religião* e a *Metafísica dos Costumes* são posteriores, e não por acaso, à *Crítica da Faculdade de Julgar*, onde se produz uma segunda revolução no pensamento kantiano (cf. PK:57-107: *Sens et fait*). Kant quer que a moral da universalidade seja mergulhada no mundo, um mundo que “deve ser, pode ser moralizado” (PK:171). Kant deve então considerar o paradoxo do mal radical no quadro

25. Os dois textos mais importantes encontram-se na *Religião* (cf. BP III:31 e 51). Segundo F. Marty (*La naissance de la métaphysique chez Kant. Une étude sur la notion kantienne d'analogie*, Paris 1980:457), o primeiro texto contém a melhor expressão que Kant tenha dado do mal radical. Para uma exposição bastante clara do problema em Kant ver o recente livro de D. Rosenfield, *Do mal. Para introduzir em filosofia o conceito de mal*, trad. de A. Zingano, Porto Alegre/São Paulo 1988, pp. 37-66, e a recensão de L. A. Vieira in *Síntese Nova Fase* 45 (1989):99-102.

26. Para uma interpretação discordante ver: O. Reboul, *Kant et le problème du mal*, Montréal, 1971, pp.255s.

Cf. F. Marty manifesta seu
ordão com a interpretação
de Weil sobre este ponto. Cf.
cit.:455-464.

de um mundo coerente, de uma unidade dinâmica e estruturada, no qual há seres que não podem ser compreendidos na sua especificidade senão recorrendo à finalidade; mundo que "se revela como sensato somente ao olhar do ser moral e porquanto esse ser se interpreta a partir da moral" (PK:172), mundo cujo sentido não é uma imposição ou superposição.²⁷ A descoberta do mal radical torna-se então um sólido apoio para o otimismo histórico de Kant: "Não é para desvalorizar o homem, é para lhe dar sua chance de humanização que Kant fala do mal radical" (PK:173).

Cf. E. Weil, "Faudra-t-il
nouveau parler de mo-
le?" in PR:255-278, aqui
2.

Eis o que viu o gigante "ao discernir no homem um mal radical, mas do qual ele rejeitou a consequência última".²⁸ Para o anão sobre os ombros do gigante, contudo, não era mais questão de permanecer sobre aquilo que estipulava o pensamento de Kant e todo pensamento que quer compreender a moral histórica. Para ele, ao contrário, tratava-se de compreender o que está em questão quando a moral "quer se justificar, em vez de ser simplesmente seguida" (PR:272). O que viu o anão foi que o homem pode viver na recusa de toda moral justificada ou justificável, que, "sendo livre, ele pode optar contra a liberdade, pelo desejo, pela violência, ele pode recusar a regra e os conceitos de universalidade e de universalização" (*ibid.*). Aquilo que Kant declarava impossível, a saber, que a vontade do homem pudesse se fazer diabólica, é exatamente o que Weil constata em épocas nas quais, pelo cálculo, pela técnica e pela organização "os violentos não são sempre os bárbaros" (PR:273).

Se a educação, para voltar ao ponto onde chegamos na reflexão sobre a educação em Weil, deve levar a ultrapassar o limiar da moral; se a moral da universalidade, para partir do ponto onde Kant chegou nos seus últimos escritos, deve ser mergulhada no mundo; numa palavra, se se trata de moralização do mundo e do homem, mundo que contém a violência, mas que não é absolutamente insensato, homem violento, mas razoável e livre, então a educação e a moral devem constantemente contar com a possibilidade de uma escolha última pela violência contra a razão e a liberdade, escolha insensata, é verdade, mas somente do ponto de vista do sentido (cf. PM:20). A afirmação weiliana da possibilidade que tem a vontade de se fazer diabólica compreende-se no contexto do seu kantismo pós-hegeliano, pois não nos encontramos aqui diante de uma "nova versão da astúcia da razão",²⁹ pois para Weil o discurso não é o destino da liberdade, e "a recusa da razão é a outra possibilidade interior da liberdade".³⁰

Cf. G. Kirscher, "Eric Weil:
philosophie comme lo-
que de la philosophie" in
Archives Philosophiques 8
(1981):50.

Cf. Id., "Hegel
aujourd'hui" in *Archives de
philosophie* 47 (1984):320.

Vemos por que motivo a educação enquanto violência e razão é o mais alto desafio da política, pois para esta também se trata de

(falar) de moral: “Sem a consciência do problema moral, o problema filosófico da política nem se põe” (PP:21), como não se põe o da educação. Neste contexto se compreende o desenvolvimento da tese 18 da *Philosophie Politique*: “O educador que não esqueceu que a educação é justificada porquanto está fundada na moral pura — o filósofo — acaba por compreender que ele mesmo desempenha um dos papéis do mundo histórico, e que este papel, mais do que qualquer outro, depende do caráter histórico do seu mundo” (PP:53).

Quando se fala da moral que quer se justificar em vez de ser simplesmente seguida ou, o que é o mesmo, da moral da universalidade, o que entra em questão é, exatamente, a moralização do mundo que passa pela ação política e suas técnicas: “Toda política, todo programa político que quer se justificar em lugar de só invocar a força, funda-se sobre a moral, e mais precisamente sobre a moral da universalidade” (PR:275). O mesmo vale para a educação. A passagem da reflexão moral ao reconhecimento da realidade histórica no que esta tem de positivo e não somente de imoral, se dá na ação educativa e na ação política, nas quais “o homem moral, sem abandonar a moral, se compreende como vivendo nas condições de um mundo no qual ele mesmo e a moral têm seu lugar” (PP:23), mundo no qual a condição se revela como exigência e possibilidade de uma ação condicionada e livre, mundo estruturado no qual a transformação do dado é possível “pela recusa do que é insensato segundo o sentido já presente” (*ibid.*).

Michel Soetard perguntava que forma de ação era capaz de conjugar, distinguindo-os, os dois aspectos do mal com o qual os homens de instituição têm a ver em vista de permitir a realização da liberdade conforme o seu conceito. A resposta não pode ser outra: trata-se da *ação* enquanto categoria-atitude do homem que “age sobre a realidade na sua totalidade, para submetê-la ao seu discurso” (LP:393), da ação que, enquanto atitude, “quer unir o discurso coerente com a condição numa obra que satisfaça o *ser finito*” (LP:396), sem que ele tenha de renunciar à sua finitude; ação que quer excluir a violência “por força da razão no plano da própria violência” (*ibid.*). Isto porque a ação quer “a satisfação do homem revoltado, vale dizer, a realização de um mundo no qual a revolta não só seja desrazoável (...), mas se torne impossível, humanamente impossível, ou, o que é o mesmo, que a revolta, que é o ser do indivíduo, faça parte integrante da realidade na qual ele vive, ou ainda, que a coerência deixe de ser o *outro* do indivíduo” (LP:397).

Perguntava ainda Soetard se a filosofia, enquanto objeto de um ensinamento, não remete a essa forma de ação para a realização do

seu próprio sentido. Mas é evidente que sim! Pois a unidade de filosofia e política só é alcançada na ação razoável que se quer razoável, é somente nela que a política se pensa, que política e filosofia podem coincidir, que a política pode ser a realização da filosofia e que a filosofia pode se saber política. Entretanto, “a reconciliação da revolta e do discurso não pode ser empreendida antes que os dois tenham chegado à sua forma extrema” (LP:410). Eis a razão pela qual o filósofo-educador pode se compreender como desempenhando um dos papéis do mundo histórico. É num mundo feito de “violência *informada*, educada, tornada razoável em certa medida” (PP:56) que ele desempenha seu papel e toma a sério sua função como função no mundo e do mundo, sabendo que o conflito que o opunha ao mundo só pode cessar pela ação e na ação razoável. A partir daí “o mundo e a comunidade não serão mais o mal contra o qual o educador é o único a lutar; eles serão o domínio da sua atividade e do seu pensamento que aí se compreenderão positivamente, o solo no qual sua negação do mal se acha fundado, e o mundo conterà o mal, mas não será o mal” (PP:57).

Weil levou até o fim a segunda revolução que descobriu no pensamento de Kant. Por isso ele descobre que “a ação enquanto universal nega o discurso do homem enquanto próprio e na sua própria ação” (LP:413), descobre que “do discurso se separa a linguagem, do sentido da vida, o *sentido*” (*ibid.*). Ele pode então continuar a falar de moral, pois num mundo sensato pode-se “preferir uma existência que, sem contrato de seguro, se considera como sensata porque se quer sensata” (PR:277). Compreende-se então que a tarefa do filósofo-educador seja discernir a razão no mundo, “desvelar as estruturas do mundo em vista da realização da liberdade razoável” (PP:57).

É porque Weil ousa o que Kant não ousou, a saber, “passar explicitamente de uma filosofia do ser (na qual recairá Hegel, depois do fracasso da grande tentativa fichtean, que queria deduzir e construir a realidade a partir do sentido) a uma filosofia do sentido” (PK:105), é porque ele ousa falar uma linguagem exprimindo que fato e sentido são indissolúvelmente unidos, que ele pode afirmar que “o mundo não deve perecer a fim de que a moral e a educação sejam mantidas na sua pureza” (PP:57), ao contrário, “deve viver para a educação à moral e para a liberdade na razão” (*ibid.*). Só assim a educação e a moral podem ser compreendidas na sua significação positiva para o mundo e para o homem que, neste mundo, quer ser razoável: “A primeira tarefa de quem quer mudar o mundo é compreendê-lo no que ele tem de sensato” (*ibid.*).

O mal radical, perguntava também Soetard, não cava definitivamente, no seio da última categoria da *Logique*, um novo abismo entre categoria e atitude? Por um lado esta questão já foi respondida, por outro a sua resposta depende da consideração da primeira questão, segundo a qual a atitude do filósofo-educador não constitui nada de essencial na filosofia de Weil, pois para o sábio da *Logique*, que superou as categorias da *ação* e do *sentido*, a educação não tem nenhum sentido. É o que tentarei considerar em seguida.

Educação e sabedoria

Disse que em parte a resposta à questão já foi dada. Efetivamente, enquanto problema para a moral e para a educação, mais exatamente, enquanto o problema da moral e da educação, o mal se resolve (e, nesse sentido, se dissolve) na ação: se resolve *de fato*, pois é preciso opor-se ao mal no seu próprio campo, à violência no terreno da violência, à paixão por meio da paixão; resolve-se *para o filósofo*, pois ele é o único a pensar a ação do ponto de vista da ação. Assim, o *de fato* e o *para o filósofo* se unem na ação enquanto categoria-atitude da liberdade que escolheu a razão na condição.

É verdade que o homem não é razão, ele *deve ser* razoável, e tanto é assim que, na ausência desse dever-ser, o que ele é nem se mostraria. O homem também não é livre sem condições, mas ele pode transcender a qualquer condição, pois ele é um ser moral, não *por natureza*, mas porque ele se elevou aos conceitos de dever e de lei. Porquanto ele é razoável e livre, ele age na realidade que não está acabada, num mundo que contém a violência, mas que não é feito de violência pura. A ação do homem é sempre razoável, o que não implica que todas as suas ações tenham sido razoáveis. Se se negasse esse fato, “a consciência moral se tornaria o mais incrível dos milagres” (PP:125). Mas a consciência moral não é um milagre, ela *adveio* na história, portanto ela é compreensível, pois “o que nasce na história não é puro histórico, mas é razão” (PP:126). O homem age porque ele mesmo, o mundo, a história, a natureza, numa palavra, a *realidade* é sensata. Do contrário qualquer ação seria impossível.³¹

A ação razoável, isto é, universal, é insuperável enquanto ação sensata num mundo onde *sentido* e *fato* não se opõem, numa realidade natural e histórica que *é e é sensata*, e que funda tudo. Daí segue-se que “a possibilidade e a necessidade se mostram como o que são em verdade, vale dizer, categorias da reflexão que no

31. Ver sobre este ponto os três grandes ensaios de Weil: “De la réalité” (EC I:297-323), “Philosophie et réalité” (PR:23-57) e “De la nature” (PR:343-363).

mundo sensato se põem questões, porque o homem é finito, e podem pô-las porque o que é, é sensato, porque o que é não recusa seu sentido ao que o busca, porque o homem finito é imediato ao infinito" (PK:106). A ação razoável, que não quer justificar o mundo mas torná-lo justo, não pode ser superada, pois "o homem não se atribui fim mais elevado que a sua liberdade na realidade de sua vida" (LP:413). Na realidade de sua vida não há atitude além da ação, mas a realidade de sua vida é feita de discurso-ação: ela é tecida com os fios dos discursos que urdem a trama das ações num todo compreensível onde as contradições são tomadas juntas na unidade de um sentido" (cf. LP:425).

Põe-se, entretanto, a questão de saber se a educação não é uma atividade insensata, isto é, impossível, para aquele que superou as categorias da ação e do sentido. A questão é da maior seriedade pois, de fato, ela levanta uma suspeita sobre todo o sistema, sobre a coerência de toda a filosofia weiliana. Eu já discuti este ponto, na sua formulação mais geral, na minha tese sobre Weil, e considero ter encontrado uma resposta satisfatória.³² Não é o caso de retomar aqui toda a discussão da questão, pois aqui se trata simplesmente de verificar se há uma contradição, portanto uma impossibilidade, entre a tarefa educativa atribuída ao filósofo-educador da *Philosophie Politique* e a vida do sábio que se desenha na *Logique de la Philosophie*.

O filósofo descobriu a necessidade de se fazer educador e de compreender, em vista disso, o que o mundo tem de sensato. Ele se acha, pois, obrigado a pensar a ação razoável "pela qual e na qual esse mundo poderá se perfazer" (PP:121). A ação é assim "a categoria da política razoável, ou filosófica, que compreende que sua tarefa é essencialmente educativa — educar é mostrar e dar à liberdade a possibilidade real de escolher a razão —: uma tarefa sempre a recomençar, sem solução que seja definitiva".³³ O círculo, pois, não está fechado, a humanidade não terminou o seu caminho, e o filósofo — "esse homem vigilante, esse ouvido dos surdos, esse olho dos cegos" (LP:403) — sabe o que quer a ação: "O contentamento na liberdade" (LP:419), a vida na presença do sentido presente, pois "o sentido da existência é ter um sentido" (LP:424).

O que se encontra assim é a categoria constitutiva da filosofia (cf. LP:430), a categoria da presença, da "transcendência no mundo" (LP:419), pela qual a filosofia se define como "ciência do sentido" (LP:420), enquanto visa ao sentido concreto e é constituída pelo sentido formal. Encontra-se também que o homem pode fazer filosofia, que ele pode ser filósofo, "porque ele não vive na presença, mas a ausência que o leva a compreender é o modo pelo

32. Ver meu livro citado na nota 3, esp. pp. 135-200.

33. Cf. G. Kirscher, "A abertura do discurso filosófico. Ensaio sobre a *Lógica da Filosofia* de Eric Weil" (trad. de M. Perine) in *Síntese Nova* n.º 41 (1987): 41-54, aqui 51.

O sábio desempenha seu papel na história como filósofo-educador, um papel que, "mais do que qualquer outro, depende do caráter histórico do seu mundo" (PP:53), esse mundo onde "o resultado razoável da história é a razão objetiva e assim desvelável nas instituições visando, nas suas estruturas, a possibilidade de decisões razoáveis" (PP:126). É, pois, no horizonte do Estado, esse recém-nascido da razão na história, que a atividade do filósofo-educador pode se realizar na plenitude de suas possibilidades.

O próprio Estado é, desde o seu nascimento, educador dos homens à medida que ele os faz passar da violência bruta à possibilidade da discussão razoável. Mas é na modernidade que a sua tarefa educativa se revela ao mesmo tempo como a mais urgente e a mais difícil, porém, como dispondo dos melhores meios para ter sucesso. Não é o caso de retomar aqui as análises de Patrice Canivez, extremamente bem-feitas, do problema da educação e da instrução na modernidade da sociedade e do Estado, com suas implicações sociais, políticas e morais.³⁸ Baste-nos recordar brevemente, para falar de novo no *socratismo de Weil*, do papel da discussão no Estado moderno em vista da educação do cidadão.

38. Cf. art.cit. na nota 1.

No Estado moderno a educação dos cidadãos, entre eles os governantes, "se faz sob a forma da *discussão*" (PP:202), o único meio de chegar à decisão racional nesse órgão no qual a comunidade-sociedade, histórica e racional, pensa a si mesma e age: "A discussão é o fundamento ideal do sistema *constitucional*: todo cidadão nele é *considerado* como capaz de partilhar as responsabilidades do governo e como governo em potência" (PP:203). Fala-se aqui de um *ideal*, e pode-se dizer que se fala em sentido kantiano, segundo o qual "uma Idéia não é senão o conceito de uma perfeição que ainda não foi encontrada na experiência".³⁹ Entretanto, "é bem sabido que a discussão não se aprende senão na discussão" (PP:204). Assim, encontramos aqui o grande desafio do Estado moderno cujo problema fundamental consiste, exatamente, em "conciliar o justo com o eficaz (a moral viva com a racionalidade), e conciliá-los com a razão, enquanto possibilidade de uma vida sensata para todos e compreendida como tal por todos" (PP:179).

39. Cf. E. Kant, RE:75.

É na discussão viva que "racionalidade e moral se afrontam, mas para buscar sua reconciliação racional e razoável" (PP:205). A discussão é a característica do mundo moderno, e o sucesso da ação, sucesso técnico tanto quanto político, depende da capacidade do Estado moderno de instaurar, guiar e arbitrar essa discussão que está constantemente se fazendo na opinião pública, no parlamento, na imprensa, nos sindicatos, nos partidos políticos etc. Todas essas discussões não podem se tornar *políticas* senão no plano do Estado, onde a discussão política "está sempre em busca

tanto dos seus princípios quanto do seu método e do lugar da sua resposta" (PP:206). É no plano do Estado que a discussão se encerra e se reabre, na ação e pela ação que concilia, que quer conciliar o racional com o razoável, a necessidade técnica com a moral viva, o que é *tecnicamente necessário* com o que é *moralmente desejável* (cf. PP:211).

A discussão aberta e regrada pela lei em vista das decisões políticas estabelece a verdadeira diferença entre os sistemas políticos (cf. PP:215), e a *democracia*, enquanto a forma mais elevada da vida em comum dos homens, se define "pela discussão racional e razoável" (PP:218). Eis que o filósofo reencontra, assim, seu lugar, seu papel, sua tarefa que tinha precocemente debutado com Sócrates na prematura democracia grega. O filósofo-educador não tem *conselhos* a dar aos políticos por profissão. Ele permanece sempre *homo theoreticus*, e não age à maneira do *homo politicus*. Sua ação, real no mais alto grau, "se exerce no plano da consciência, e é ação enquanto *tomada* de consciência, válida universalmente e, portanto, ação sobre todos, inclusive o homem político, mas não ação imediata sobre as instituições e as decisões da comunidade, da sociedade e do Estado" (PP:177).

Penso aqui no *homem de cultura*, tal como Weil o descreve no artigo "Virtude do diálogo" (PR:279-295). Os homens políticos discutem, e o farão tanto melhor quanto mais racional e razoável for a sua discussão; os homens de cultura dialogam, primeiro entre si, mas também com os políticos, se eles quiserem, enquanto são cidadãos. Não é necessário que o homem de cultura faça política para desempenhar seu papel na política. Ele é político *enquanto* é homem de cultura, uma vez que o diálogo é político no sentido mais forte da palavra: "Ele é a via do pensamento que cria a política nesse mundo que se pretende razoável e quer, portanto, sê-lo" (PR:295).

Conclusão

O tema que acaba de ser proposto nesse colóquio sobre o pensamento de Weil pretendeu captar, sobre um ponto particular mas importante, o que se pode chamar de *socratismo de Eric Weil*, um socratismo que mostra a sua força e a sua atualidade no papel atribuído à discussão no Estado moderno em vista da educação dos cidadãos.

O que tentei fazer aqui foi um salto (acrobático) da discussão socrática, tal como ela aparece na categoria da *Discussão*, à sabe-

dorida weiliana, como a encontramos na última categoria da *Logique de la Philosophie*.

Para voltar à metáfora do circo, foi mesmo uma acrobacia que tentei realizar no interior da linguagem, pois tratei de ir da descoberta da possibilidade do discurso coerente na linguagem (cf. LP:132) ao seu acabamento na apreensão da Verdade presente na Sabedoria (cf. LP:433). É certo que o discurso coerente na situação capta o Universal, que existe e que é um, na dualidade de Liberdade e Verdade (cf. LP:442), mas exatamente nisso está a sua *abertura*: ele é aberto à *Ação* que o realiza e à *Verdade* que o funda. Com efeito, o homem que não quer voltar ao *Absoluto*, que não se contenta, na *Obra* e no *Finito*, em fazer ou sofrer a violência, “encontra-se precisamente diante do problema da linguagem e da situação” (LP:394), ou, o que é o mesmo, diante do problema da verdade, mais exatamente, diante da *Verdade*, pois “a verdade é dada onde não há mais questão, onde linguagem e condição coincidem” (LP:91).

Minha performance, contudo, pretendendo ser inédita, corria o risco de ser mortal, pois devia passar pelo abismo do mal radical enquanto possibilidade sempre oferecida à liberdade de mergulhar no absurdo da violência. Mas era inevitável afrontar esse abismo. Por um lado porque aí está todo o problema da educação, a sua pedra de tropeço, para dizê-lo como Rousseau; por outro porque ele punha em questão todo o pensamento daquele que pensou o *pensar* de Kant (que pensou os pensamentos de Rousseau). Era preciso, portanto, pensar o pensamento de Weil, servindo-me do mesmo trampolim do qual ele se serviu, com o risco de me separar dele, mas sabendo de que me separaria (cf. PK:11).

Falei então do *kantismo* de Eric Weil a propósito da educação e do mal radical. Penso que a inspiração kantiana da idéia weiliana de educação ficou evidente, e creio ter mostrado que na questão do mal radical Weil viu mais longe do que Kant, justamente porque ele conseguiu, correndo o risco de desconcertar, falar uma linguagem à altura da questão do sentido.⁴⁰ No pensamento de Weil existem, certamente, *problemas*: aqueles que nos põem qualquer pensamento que influenciou sobre o pensamento do presente. É por isso que o espetáculo deve continuar. Se meus esforços não foram bem sucedidos, a culpa não é do anão sobre os ombros do gigante, mas da inabilidade deste acrobata. O pensamento de Weil está sempre diante de nós.

40. Sobre este ponto ver a brilhante comunicação de F. Marty ao Colóquio de Chantilly: “Le surgissement de la question du sens chez Kant, selon Eric Weil”, AEW:341-347.