



# ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

ORGANIZAÇÃO E TRADUÇÃO DE JUDIKAEL CASTELO BRANCO

ERIC WEIL



Eric Weil

**ESCRITOS  
SOBRE EDUCAÇÃO  
E DEMOCRACIA**

Organização de Judikael Castelo Branco



**Palmas- TO  
2021**

# Universidade Federal do Tocantins

## Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

### Reitor

Luis Eduardo Bovolato

### Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

### Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

### Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

### Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

### Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

### Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

### Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

### Conselho Editorial

#### Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

#### Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni  
Eder Ahmad Charaf Eddine  
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva  
Ana Roseli Paes dos Santos  
Lidiane Salvatierra  
Wilson Rogério dos Santos  
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva  
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior  
Thays Assunção Reis  
Vinicius Pinheiro Marques  
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Tiago Groh de Mello Cesar  
William Douglas Guilherme  
Gustavo Cunha Araújo  
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

### Comitê Editorial do Selo do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS)

#### Presidente

Leandro Guimarães Garcia

#### Membros do Comitê Editorial

Fernando Quaresma  
Janeisi de Lima Meira  
José Lauro Martins  
Erika da Silva Maciel

**Diagramação e capa:** Gráfica Movimento

**Arte de capa:** Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP**

---

W422e

Weil, Eric.

Escritos sobre educação e democracia. / Eric Weil; Organização e tradução de Judikael Castelo Branco – Palmas, TO: EDUFT, 2021.

232 p. ; 15 x 21 cm.

ISBN 978-65-89119-90-6 (pdf)

Inclui índice onomástico.

1. Sistema Americano, ensino. 2. Democracia. 3. Humanista, estudo. 4. Educação. 5. Universidade, papel. I. Eric Weil. II. Título.

CDD – 371.33

Revisores: Maycon Costa Alves e Ilma Oliveira de Carvalho.

# SUMÁRIO

Prefácio .....	7
Introdução .....	14
A ideia de educação no sistema americano de ensino .....	22
A educação enquanto problema do nosso tempo .....	37
A ciência e a civilização moderna <i>ou</i> o sentido do insensato.....	53
As linguagens dos estudos humanistas.....	86
Os estudos humanistas: seu objeto, seus métodos e seu sentido .....	95
Em defesa das humanidades .....	126
O papel das universidades: as humanidades e o ensino superior de massa .....	151
A cultura .....	173
A democracia em um mundo de tensões.....	185
Limites da democracia .....	213
Fontes.....	227
Índice onomástico .....	229

# Prefácio

*En effet, l'homme cultivé se distingue de tous les autres hommes par un trait, un seul trait, mais qui suffit pour en faire un monstre et un objet de dégoût pour tous les autres: il réprouve la violence<sup>1</sup>.*

A citação em epígrafe, extraída de um dos textos que compõem este volume, deixa claro que, para Eric Weil, o cultivo, a cultura, em uma palavra, a educação situa o ser humano nos antípodas da violência, a ponto de torná-lo monstruoso e objeto de desgosto para aqueles que, ao ouvir a palavra cultura, sacam o seu revólver, conforme a declaração de um agente das SS, citada por Weil, no mesmo texto sobre a cultura, poucas linhas acima da citação que encabeça este Prefácio.

Esta coletânea de textos sobre educação e cultura entra em nossa bibliografia em um momento mais do que oportuno. Em primeiro lugar, porque os estudos weilianos conquistaram um lugar proeminente em nossas academias nas últimas duas décadas, com uma significativa produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de numerosos artigos científicos publicados em periódicos es-

---

<sup>1</sup> Cf. WEIL, E. La culture, *Philosophie et réalité II*, Paris: Beauchesne, 2003, p. 8.



pecializados. Ademais, os estudiosos e pesquisadores da obra de Weil dispõem atualmente de traduções de toda a sua obra sistemática<sup>2</sup>.

Entretanto, a oportunidade da publicação dessa coletânea sobre educação e cultura se deve, sobretudo, ao momento histórico que vivemos em nosso país desde a proclamação da Constituição Cidadã em 1988, com todas as decorrentes adversidades a que a nossa jovem democracia tem sido submetida, particularmente no campo da educação. Esses textos, produzidos por Eric Weil no arco de quase 30 anos, entre 1946 e 1973, conservam uma extraordinária atualidade e nos ajudam a compreender o nosso tempo.

Como nos recordam Judikael Castelo Branco e Lara França da Rocha em artigo sobre a crise da educação como problema do nosso tempo, para Eric Weil, “não seria exagerado afirmar que não existe problema mais importante nem mais urgente que aquele da educação”<sup>3</sup>. De fato, na concepção weiliana, a educação é o único meio de conduzir à razão aqueles que, tendo optado pela razão, querem se deixar conduzir pela razão. A educação tem em vista o uso sensato

2 A obra sistemática de Weil é constituída pela sua tese doutoral, *Lógica da filosofia*, defendida e publicada na França em 1950 (tradução da É Realizações, 2012), juntamente com a tese complementar, *Hegel e o Estado* (É Realizações, 2011). Em seguida, a *Filosofia política*, publicada em 1956 (Edições Loyola, 1990, 2ª edição 2011), a *Filosofia moral*, de 1960 (É Realizações, 2011) e os *Problemas kantianos*, publicado em 1963, com uma segunda edição aumentada em 1970 (É Realizações, 2012).

3 Cf. CASTELO BRANCO, J.; ROCHA, L. F. Hannah Arendt e Eric Weil: A crise na educação como problema do nosso tempo, *Educativa*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 65-81, jan./abr. 2018, p. 66.



da liberdade, sendo ela mesma um exercício da liberdade. Ora, nada é mais importante em uma democracia, seja ela jovem ou não, do que o exercício sensato da liberdade, a única maneira de diminuir progressivamente o potencial de violência que sempre ameaça as relações humanas.

É no âmbito do exercício sensato da liberdade que a educação se apresenta como uma tarefa moral para aqueles que renunciaram a “sacar o seu revólver” ao ouvir a palavra cultura, para aqueles que já se submeteram à lei em decorrência de uma escolha da razão contra a violência. É com vistas a essa escolha que a educação realiza a sua tarefa. Mas, a violência que a educação pretende reduzir progressivamente não é a violência da natureza exterior, mas “a violência que o homem, enquanto ser razoável, sofre por parte do seu ser empírico: o homem sofre de si mesmo (*passio*, páthos, *Leidenschaft*) e é dessa paixão que a educação deve libertá-lo”<sup>4</sup>.

Violência contra a violência, ação sobre o passional por meio da paixão, a educação quer que os educandos se submetam por si mesmos à lei universal, fazendo 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 alcançar o pórtico da moral, pois “se a educação só chega ao limiar da moral, sem ela este limiar não é franqueado, porque invisível: nada de humano se fez, nada de humano jamais se fez sem educação”<sup>5</sup>.

---

4 *Filosofia política*, p. 59.

5 Id., p. 60.



É evidente que a ação do passional sobre o passional não é nem o todo nem o fim da educação. É preciso recuperar a antiga acepção de *virtude* para compreender todo o alcance do fim positivo da educação: engendrar no educando a aptidão para agir sempre de maneira conveniente, corretamente, em todas as suas relações com os outros membros da sua comunidade histórica.

Quando se trata de educar para a virtude, não se trata mais de *impor* uma moral concreta ao educando, mas de *lhe propor* a possibilidade de uma ação sempre razoável no interior de sua moral. O que a educação quer dar ao educando é uma *atitude* correta, a atitude que convém. Trata-se, pois, de formar nele um *sentido* ou um *senso moral*, uma espécie de “faculdade de perceber e fazer perceber o que é *bom* em todos os sentidos do termo”<sup>6</sup>. Educar para a virtude é o mesmo que formar seres humanos capazes de decidir e agir razoavelmente no seu lugar no mundo, “segundo as exigências do universal na situação concreta, sabendo o que fazem e por que o fazem”<sup>7</sup>.

“Se a educação devesse ser reduzida a um único fim, este seria dar ao ser humano a oportunidade de levar uma vida que, precisamente, o satisfaça”<sup>8</sup>. Esta afirmação, extraída de um dos textos que compõem esta coletânea, situa a educação no plano que *lhe é próprio*, o plano da moral, o

6 Id., p. 65.

7 Id., p. 67.

8 Cf. WEIL, E. *L'éducation en tant que problème de notre temps, Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences*. Paris: Beauchesne, 1982, p. 297-309, aqui p. 304.

do contentamento na liberdade. Peço licença à benevolência do(a) leitor(a) para concluir este Prefácio com uma longa citação da *Filosofia política* de Weil, sobre a tarefa do filósofo-educador, que consiste em discernir a razão no mundo, em desvelar as estruturas do mundo em vista da realização da liberdade razoável:

O filósofo-educador deve compreender concretamente o mundo como razoável. Não basta admitir o princípio de uma razão encarnada no mundo, embora esta seja a condição indispensável de todo avanço posterior. Se ele quer agir, precisa conhecer as formas que a razão assume no mundo, amiúde inconsciente de si mesma, num mundo em que os homens não só refletem — nem de ordinário — sobre as máximas de suas ações, mas agem segundo a moral existente; um mundo em que o filósofo não só fala da educação de todos e de cada um à universalidade da liberdade razoável, mas em que a possibilidade dessa educação é real e compreendida como tal, um mundo que não deve perecer para que a moral e a educação sejam mantidas na sua pureza, mas deve viver pela educação para a moral e pela liberdade na razão. Só assim, longe de serem separadas, é que a moral e a educação serão compreendidas positivamente, na sua significação



para o mundo e para o homem que, neste mundo, quer ser razoável (filósofo). A primeira tarefa de quem quer transformar o mundo consiste em compreendê-lo no que ele tem de sensato.<sup>9</sup>

Nesse momento em que a nossa jovem democracia se vê ameaçada por projetos econômicos e políticos autoritários e excludentes, convém evocar outro texto de Eric Weil, sobre os limites da democracia, que encerra o presente volume. Concebida como um sistema de livre discussão em evolução, da qual todos os cidadãos podem sempre participar, a democracia se impõe um limite, “limite dos mais estritos, porque é aquele da liberdade que quer se manter como liberdade”. O que se exige e se espera de uma liberdade que quer se manter como liberdade é que ela “jamais recorra à violência para impor suas concepções nem aja em favor de uma forma de Estado fundada sobre o emprego da violência; pede-se que não persiga imediatamente seu interesse pessoal, mas que se convença do princípio segundo o qual toda vantagem é real, inclusive para ele pessoalmente, apenas quando o for também para todos os outros cidadãos e que um fim alcançado contra o interesse de uma parte da nação é uma vitória perniciosa que contribui para a destruição da comunidade nacional, que leva à revolta dos excluídos, à ditadura, à anarquia”<sup>10</sup>.

Em última análise, de uma liberdade que quer se manter como liberdade, se espera e se exige “renunciar à violência e à mentira, não reduzir ninguém a uma situação na qual a violência apareça como o único meio para poder viver feliz e dignamente, pensar no universal, eis o que a democracia pede aos seus cidadãos”<sup>11</sup>. Esse é o limite fundamental desse “sistema de governo concebido em vista da *educação* do povo para a democracia”<sup>12</sup>. Rigorosamente falando, “a democracia plenamente realizada não existe: ela está sempre por se realizar”<sup>13</sup>.

*Marcelo Perine*  
*Professor Associado da PUC-SP*



# Introdução

Como sintetizou Giuseppe Bevilacqua, “Eric Weil talvez seja o único entre os grandes pensadores judeu-alemães do nosso tempo cujo nome não se elevou, em algum momento, à crista da onda por uma feliz coincidência entre verdadeiro valor intrínseco da obra e uma conjuntura circunstancial”.<sup>1</sup> Sobre a recepção da obra de Weil no Brasil, desde a publicação das suas principais obras e de algumas teses dedicadas a ele, não podemos dizer que seja uma figura completamente ignorada, embora ainda continue longe de ser um nome recorrente entre os interessados por filosofia. No entanto, essa é uma questão que dificilmente inquietaria um filósofo sempre tão distante de modismos.

Eric Weil nasceu em Parchim, na Alemanha, em 1904. Estudou medicina e filosofia, esta última no instituto de Marburgo, conhecida escola neo-kantiana. Em 1928, sob orientação de Ernest Cassirer, defendeu uma tese sobre P. Pomponazzi<sup>2</sup>, seguida de pesquisas sobre a Renascença italiana, notadamente sobre Marsílio Ficino<sup>3</sup>, na *Biblioteca Aby Warburg*. De origem judaica, Weil migrou para a França, em 1933, tornando-se cidadão francês em 1938. Em Paris, apresentou uma dissertação sobre Pico della Mirandola, pesquisa dirigida por Alexandre Koyré, na École Pratique des

1 BEVILACQUA, G. Presentazione. In: WEIL, E. *Questioni tedesche*. Urbino: QuattroVenti, 1982, p. 16.

2 WEIL, E. *La philosophie de Pietro Pomponazzi / Pic de la Mirandole et la critique de l'astrologie*. Paris: Vrin, 1985.

3 WEIL, E. *Ficin et Plotin*. Paris: L'Harmattan, 2007.

*Hautes Études*, mas somente a partir de 1950, com a publicação da *Lógica da filosofia* e de *Hegel e o Estado*, seu nome passou a ser conhecido de fato. Publicou ainda *Filosofia política* (1956), *Filosofia moral* (1961), *Problemas kantianos* (1963) e em 1970, preparou os dois volumes de *Essais et conférences*, reunindo artigos esparsos em revistas francesas, estadunidenses e alemãs.

Nas entrelinhas dessas brevíssimas notas biográficas, temos o retrato de um intelectual – como tantos da sua geração – moldado segundo os valores fundamentais do século XIX. Na verdade, a sua vida e ainda mais a sua obra evidenciam a condição de alguém que vive entre os altíssimos ideais do século de Hegel e as tragédias que marcaram o século XX. Os próprios textos que compõem este volume manifestam claramente esse quadro. Neles, Weil se revela profundamente preocupado com a possibilidade de que a nossa civilização perca o seu patrimônio humanista, em parte, pela atitude propriamente “moderna” de uma sociedade que se ocupa exclusivamente com o próprio progresso material e valoriza apenas o que está a serviço desse mesmo progresso.

Nesse cenário, e essa é uma questão recorrente nos escritos de Weil sobre a educação, qual seria a importância dos estudos humanistas? Dito de forma ainda mais clara, haveria ainda algum papel para os estudos de filosofia e de história, por exemplo? No que concerne à filosofia, essa pergunta é atravessada pela questão da sua permanência num mundo modelado pela ciência moderna. Nesse sentido, Weil se associa a tantos filósofos que se ocuparam em justificar o próprio ofício, sobretudo na segunda metade do século



passado. Não é o caso de listá-los todos, antes, podemos resgatar aquelas duas atitudes fundamentais também ilustradas por Weil nos textos deste livro, a saber, o esforço para articular uma filosofia inteiramente acomodada às exigências do modelo científico (ou mesmo do cientificismo) e, de outro lado, a tentativa de desconstruir todas as questões centrais da filosofia ocidental, algumas, inclusive, que se confundem com a própria natureza da filosofia. Paradoxalmente, por mais antagônicas que possam parecer, essas atitudes se mostram como exercícios de redução da filosofia, quer pela eliminação dos seus problemas fundamentais, tratados agora como falsos problemas, quer pela renúncia a todo esforço para responder às questões da tradição limitando-se em desmontar as estruturas que as sustentam. De um lado, está o risco de se perder a referência global da “realidade”, deixando de fora todas as questões não formuláveis em linguagem científica, de outro, o perigo de nem sempre se respeitar a coerência constitutiva do exercício filosófico.

Como fica nítido em toda a sua obra, o caminho de Weil é outro. Ele propõe, conscientemente, retomar essas questões, repensar o sentido delas ao confrontá-las com as condições particularmente dramáticas do nosso tempo. Mas, afinal, que condições são essas? A nossa resposta pode se beneficiar de uma imagem que Weil utiliza ao menos em duas ocasiões, a saber, na Introdução à *Lógica da filosofia* e no artigo “A cultura” (presente neste volume)<sup>4</sup>: nessa imagem, o autor descreve a reação de alguém – em “A cultura”, a reação de um membro da SS – que saca um revólver quando ouve a

4 WEIL, E. *Lógica da filosofia*. São Paulo: É Realizações, 2012, p. 92.



palavra cultura.<sup>5</sup> A questão, então, é compreender o que está por trás dessa atitude e, igualmente importante, determinar uma resposta para esse gesto.

Em Weil, a arma simboliza um momento novo para a filosofia ocidental, algo que foi sempre possível, mas que apenas no século XX se tornou efetivo, histórico, a recusa da razão. Em outros termos, quem saca o revólver não está disposto a elaborar um argumento que queira mostrar as inconsistências e as incoerências de um determinado discurso a ser superado. Não quer se comportar como Aristóteles diante de Platão. Mas, e aqui está a novidade, essa atitude não se dá por ignorância ou por loucura. Ele conhece o mundo, dispõe da ciência e da técnica, é o senhor e o dono da natureza, ou seja, ele nega o discurso com conhecimento de causa. Mais uma vez, como entender essa atitude? De certa forma, essa é a única pergunta de Eric Weil e resume, dentro de muitos limites, o empreendimento de quem se ocupa em pensar um sistema capaz de compreender a sua recusa, isto é, uma filosofia que compreende tudo, inclusive a si mesma, o seu próprio esforço e a violência que a refuta.

Décadas depois da publicação da *Lógica da filosofia*, o problema da violência segue desgraçadamente atual. É o nosso problema e cabe a nós compreendê-lo e enfrentá-lo, às vezes com Weil, outras vezes além dele. O fato é que a

5 Em nítido eco do texto do dramaturgo alemão Hanns Johst, autor de *Schlageter*. A peça foi montada pela primeira vez em comemoração do aniversário de 44 anos de Adolf Hitler, em 20 de abril de 1933. No texto, Johst põe na boca de um dos personagens (Thiemann): “wenn ich Kultur höre... entsichere ich meinen Browning!” (Ato 1, Cena 1); frase que, de certa forma, sintetiza a antítese da proposta weiliana.

violência precisa ser superada e essa superação só pode ser real no seu campo, na história, na política. Para Weil, a condenação moral da violência é absolutamente insuficiente sem o seu enfrentamento efetivo.<sup>6</sup> Para dizer o mesmo de outra forma, não pode haver vida moral sem a construção de um mundo no qual falar de moral não seja uma impostura ou um gesto de cinismo. A essa construção nós chamamos também de ação política.

Por isso, à *Lógica da filosofia* segue uma *Filosofia política* na qual a violência recebe uma abordagem específica dentro da consideração das condições e das instituições essenciais para a nossa vida em comum.<sup>7</sup> Porquanto o problema da filosofia de Weil é a compreensão e o enfrentamento da violência, não é fortuito que a educação se encontre já na primeira parte da *Filosofia política*. Logo, sustentamos que se trate de um tema que repousa no imo do seu sistema. Evidentemente, essa afirmação exige muito mais do que podemos desenvolver aqui, porém, tomando o “filósofo-educador” como figura essencial à compreensão da natureza e da tarefa, não nos parece um exagero defender esse posto para a educação.<sup>8</sup>

A educação na *Filosofia política* é um tema conhecido dos leitores de Weil, resta talvez pensar a relação do que se desenvolve no livro de 1956 com os demais textos sobre o tema.<sup>9</sup> Esses ocupam tempos e espaços distintos no conjunto

6 Cf. WEIL, E. *Questioni tedesche*, p. 51-64.

7 WEIL, E. *Filosofia política*. São Paulo: Loyola, 2011, p. 17.

8 SOARES, M. O filósofo e a educação segundo Eric Weil. *Educação em debate*, v. 17 (1995), p. 5-14.

9 Cf. TABONI, P. Introduzione. In: WEIL, E. *Educazione e Istruzione*. Milano: Guerini e Associati, 1992, p. 9-44; ASSIS, A. *Educação e moral: uma análise crítica da filosofia de Eric Weil*. Curitiba: CRV, 2016;

da obra weiliana. Concretamente, se estendem de 1946 a 1973, escritos em francês e em inglês e apresentando perfis diferentes, resenhas, artigos, conferências; em todos eles, porém, três questões se repetem de alguma forma. Primeiro, a pergunta pelo papel das humanidades no contexto da hegemonia da técnica. Depois, a inquietação dos jovens nas universidades – não sem relacioná-las com as condições próprias da sociedade moderna. Por fim, o tédio como resultado da lógica que sustenta os nossos interesses sociais. O tédio é tomado como uma forma original de violência, aquela que resulta da insatisfação de ter as necessidades satisfeitas. Ao fim e ao cabo, Weil não propõe qualquer tipo de retorno a um passado idílico, mas, ao contrário, abraça todas as conquistas da técnica e reconhece a instrução como necessidade irrenunciável da sociedade moderna. O problema se põe quando confundimos a instrução com a educação.<sup>10</sup> Esta última tem a ver com o estar no mundo de forma sensata, logo, enquanto o mundo moderno se caracteriza também por uma forma específica de luta com a natureza exterior – mediada pelo trabalho – a instrução se torna indispensável aos indivíduos, mas nem por isso a educação se reduz à instrução.

Fica então devidamente destacado o papel das humanidades na educação entendida no sentido que Weil lhe confere. São as humanidades que pensam os valores que a sociedade moderna propõe e aos quais ela considera evidentes. As humanidades, particularmente a filosofia e a história, apontam

10 CANIVEZ, P. Éducation et instruction d'après Eric Weil : implications sociales, politiques et Morales de l'action éducative. *Archives de Philosophie*, 48 (1985), p. 529-562; BENEVIDES, D. Instrução e mal radical em Eric Weil. *Perspectivas*, v. 4, n. 1, 2019, p. 72-85.



para as fragilidades da nossa normalidade, ação imprescindível para a denúncia das suas contradições.

Agora, torna-se claro o problema da educação e por que ela não se reduz à instrução. Como Weil traz no texto de 1946, a educação lida com a formação de um sujeito capaz de pensar retamente, de exprimir-se e de escutar, de discernir os valores autênticos e, enfim, de se comprometer com eles. Sem isso, continua o autor, falar de democracia é um escárnio, uma brincadeira de péssimo gosto. Eis porque o tratamento completo da educação em Weil demanda uma palavra sobre a democracia.<sup>11</sup> O inverso é igualmente verdadeiro. Para tanto, é preciso ter em mente que a democracia não se resume a ritos periódicos para a ocupação de cargos políticos, mas se estende como forma de vida coletiva cujas bases se mostram nas condições em torno das discussões. Concretamente, a liberdade e a razoabilidade do homem dão mostras da sua realidade na capacidade de julgar o espaço dos valores de um grupo em confronto com as exigências do mecanismo social num processo ininterrupto de discussão.<sup>12</sup>

*Judikael Castelo Branco*

*Universidade Federal do Tocantins*

# Nota do organizador

Este volume é a materialização da colaboração entre o Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo/UFT) e o Programa de Mestrado em Ensino em Ciência e Saúde (PPGECS), ambos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Por isso, meu vivo reconhecimento aos que tornaram essa cooperação possível, especialmente a Erika Maciel e Kherlley Caxias Batista Barbosa. Da mesma forma, não seria possível sem o apoio do “GT Eric Weil e a compreensão do nosso tempo”, da ANPOF. A todos os membros do GT, minha gratidão, embora eu deva uma menção particular a Francisco Valdério, Marcelo Perine e Evanildo Costeski. Os textos “A democracia em um mundo de tensões” e “Limites da democracia” foram publicados antes na *Argumentos*, revista de filosofia da Universidade Federal do Ceará, logo, meus agradecimentos à equipe da revista. Por razões mais do que evidentes no caso da organização de um volume como este, agradeço ao Prof. Patrice Canivez, Diretor do Instituto Eric Weil, da Universidade de Lille, primeiramente pela confiança de sempre, depois, pelas autorizações necessárias para esta publicação. Enfim, à minha família pelo suporte de sempre, sem ela, nada seria feito.



# A ideia de educação no sistema americano de ensino

Na primavera de 1943, Bryan Conant, reitor da Universidade de Harvard, nomeou um comitê de doze professores para redigir um relatório<sup>1</sup> sobre os problemas da educação em geral. O comitê, dispondo da boa vontade do corpo docente e de consideráveis recursos financeiros, trabalhou durante dois anos. Os nomes daqueles que foram consultados preenchem mais de duas páginas: ali figuram educadores, especialistas em pedagogia, sindicalistas e inspetores escolares. Subcomitês foram formados e questionários distribuídos.

O resultado? Uma obra-prima. Obra-prima de clareza, de sentido de realidade, de penetração de ideias; obra-prima também pelo estilo, um livro que deve ser discutido a fundo, à custa de, se preciso, dedicar-lhe um tempo maior do que o que foi necessário para escrevê-lo e diante do qual só se pode exclamar: peguem e leiam!

Porquanto a primeira dessas duas soluções nos é impossível e a segunda só teria valor se feita com uma autoridade que não temos, somos obrigados a ser incompletos e,

---

1 *General Education in a Free Society*, Report of the Harvard Committee, with an Introduction by James Bryant Conant, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1945.

necessariamente, injustos. Dos seis capítulos, nós negligenciamos inteiramente, ou quase, os dois últimos, que tratam dos projetos de reforma para Harvard e da educação fora das escolas. O quarto, dedicado à educação geral no ensino secundário (e que, no plano prático, seria com certeza o mais importante para se discutir na França) é, *felix culpa!*, tão carregado de substância que é impossível reportar o essencial sem traduzi-lo por inteiro. Procuraremos dar uma visão suficiente, esperamos, para julgar o valor dos princípios e das análises que compõem a primeira parte.

As questões que tratam da reforma do ensino se põem, nos Estados Unidos, de um modo muito diferente daquele presente na Europa, e particularmente na França, pois as dificuldades são outras e muitas vezes diametralmente opostas às nossas. No lugar da rigidez dos nossos programas, uma liberdade extraordinária: cada escola, cada universidade (as mais importantes financiadas por recursos privados ou mantendo-se com capitais próprios e, por isso, praticamente independentes dos Estados) institui os cursos que lhe pareçam mais importantes; cada aluno do ensino secundário pode escolher as ciências, as técnicas e os conhecimentos práticos que considerar convenientes (deve apenas observar, como acontece nos nossos cursos de graduação em Letras<sup>2</sup>, certas combinações obrigatórias). No que concerne à formação dos professores, há predominância da formação pedagógica sobre a científica e nenhuma burocratização. Já na escolha dos conteúdos, a tendência aos conhecimentos úteis (relativamente pouca matemática, quase nada em línguas). É natural que, nessas condições, os problemas sejam diferentes; é o

<sup>2</sup> *License en lettres*: primeiro grau acadêmico francês (NdT).



caso de insistir mais sobre a herança comum da nossa civilização para compensar uma especialização sempre mais forte; de controlar mais seriamente as escolas; de ajudar financeiramente as regiões pobres que, no atual estado das coisas, têm um número maior de crianças e onde as instituições escolares são menos numerosas e de qualidade inferior; de aumentar a parte da teoria pura no ensino secundário e superior; todos problemas que, na França, se põem num sentido estritamente oposto.

Todavia, se olharmos as coisas de perto, percebemos que os problemas são exatamente os mesmos, que, para dizer a verdade, existe apenas um problema e que, mesmo partindo de direções opostas, chegamos sempre ao mesmo ponto. O único problema é aquele da educação do cidadão. É fato que o tipo de instrução dada, aqui ou nos Estados Unidos, difere nos objetivos e nos métodos e que as vantagens e as desvantagens também são outras: mas o fim é o *mesmo*, fazer participar da herança e da vida da comunidade aqueles que um dia a formarão.

A nossa civilização, repete-se continuamente, se tornou terrivelmente complicada. O *honnête homme* do início do século XIX podia esperar possuir a soma dos conhecimentos essenciais da sua época: hoje, ninguém pode mais pensar algo do gênero (salvo os vendedores de revelações inauditas e os inventores dos novos princípios fundamentais). Ao mesmo tempo, a democracia no ensino, se ainda não se realizou, fez enormes progressos: entre 1870 e 1940, a população dos Estados Unidos triplicou; nos mesmos setenta anos, o número de estudantes universitários passou de sessenta mil



a um milhão e meio; já o de alunos do ensino secundário, de oitenta mil para sete milhões. A evolução na França foi mais lenta, e, com certeza, isto explica, pelo menos em parte, porque pudemos conservar o ideal de uma formação espiritual derivada da tradição humanista, enquanto, nos Estados Unidos, esse ideal naufragou. Mas é justo dizer que os jovens estudantes franceses são mais bem preparados ao seu trabalho como cidadão do que os americanos que saem da *High School*? E se até a revolução industrial, as influências da família, da religião, da tradição local, da vida numa pequena comunidade e em contato com a natureza foram suficientes para colocar as crianças e os jovens numa relação direta e viva com a vida, se a escola pôde se dedicar à “cultura do espírito”, essas condições ainda sobrevivem nas nossas cidades? Elas poderão sobreviver muito mais tempo nas abstratas aglomerações do Novo Continente? Teria ainda algum sentido escolher entre a nossa “cultura” esvanecida, reduzida às medidas dos temas de concurso<sup>3</sup>, e a especialização americana que criou monstros de eficácia, mas sempre monstros?

O intelectual não é um cidadão melhor do que o técnico. Ter dito isso de modo claro, frio, sem ênfase nem desespero, é o enorme mérito desse livro. A instrução é necessária, ninguém duvida disso: mas o que falta é uma educação. Sem ela, falar de democracia (em qualquer acepção que se dê a essa palavra tão controversa) é um escárnio. Pois na democracia desaparece a linha divisória entre os governantes e os go-

---

3 A autor alude ao *Concours Général*, o concurso anual entre os melhores das últimas classes dos liceus franceses para prosseguir nos estudos (NdT).



vernados e, com isso, a possibilidade de reservar a instrução “superior” aos futuros mestres do Estado, às custas daqueles que podem e devem se contentar com um aprendizado em vista das tarefas parciais, subordinadas e sempre mecânicas que serão as suas: portanto, cada cidadão “governa sua vida e participa da responsabilidade da condução da comunidade”. Mas formar homens e mulheres capazes de escolher por si mesmos, de trabalhar e de decidir em comum com todos os outros não é uma tarefa pequena.

O *Relatório* do Comitê de Harvard não se limita a fórmulas. Com um sentido de realidade que dá ao leitor satisfações sempre renovadas, ele determina as condições formais que lhe parecem indispensáveis: é preciso ser capaz de pensar retamente, de chegar a conclusões razoáveis a partir de premissas dadas na realidade viva e vivida, não nos exercícios de lógica formal: o bom cidadão “sabe quando sabe e quando ignora; não confunde uma opinião com um conhecimento seguro”, sabe julgar mesmo e sobretudo quando os dados são muito complicados para uma análise formal; ele tem o tipo de imaginação que lhe permite sair dos trilhos rotineiros. É preciso ser capaz de *expressar-se*: não há democracia sem comunicação, sem a arte de saber falar e escrever, de escutar e ler; a evolução de nossa sociedade tranca o especialista na prisão de seu jargão, isolando-o de seu próximo, daquele que fala a linguagem de uma outra especialidade; não é preciso grande arte ou ciência profunda, mas sem as qualidades de espírito e as qualidades morais (a sinceridade, por exemplo) que o comércio entre os homens demanda por meio da palavra, a comunicação e, com ela, a comunidade se desfazem. É preciso *saber julgar com pertinência*: não basta

conhecer a própria poética na ponta dos dedos para ser poeta, é normal que as ideias nas quais o aluno se aprofunda na escola lhe deem apenas o vício do orgulho intelectual se o professor não o remeter continuamente à complexidade da vida real. É preciso saber escolher entre os valores: discernir o valor autêntico e comprometer-se com ele.

É evidente que nisso não há nada além de princípios simples. Mas seria preciso formulá-los expressamente se a discussão sobre a educação não tivesse se tornado conversa vazia e mera declaração de boas intenções? Uma finalidade está definida. Notamos que se trata de formar os cidadãos, esse será o fim inevitável de todo Estado democrático. Podemos perguntar se a democracia da discussão – que crê na verdade, mas não concede a posse dela a ninguém (ao menos uma vez, os democratas tornaram evidente esse fundamento) – é a única<sup>4</sup>, se o medo das decisões definitivas, característica dos anglo-saxões, é totalmente justificado: podemos considerar insuficiente a democracia formal, sem, no entanto, subtrair nada dessa definição de um programa.

A grande questão é encontrar os meios de aplicação. A escola e a universidade podem fazer muito: mas elas não podem tudo. O enorme número de iletrados nos Estados Unidos não se explica tanto pela insuficiência do sistema escolar quanto pela mentalidade de círculos numericamente consideráveis nos quais o ensino é visto como um luxo e como uma perda de tempo. Em uma escala superior, encontramos jovens que, capazes de ir muito mais longe, param prematuramente, em parte por razões econômicas, em parte

4 *General Education in a Free Society*, cit., pp. 77, 105 e *passim*.



porque “isto não lhes interessa”. A qualidade dos professores nem sempre é a que deveria ser, isto é, a melhor, porque a remuneração é baixa e as gratificações morais (estima social, influência) são modestas. A escola não pode nada sozinha: a questão é política, no sentido mais nobre da palavra. E essa mesma dificuldade se encontra noutro plano, cheio de ameaças ainda mais graves: durante a crise econômica, a proporção de desempregados entre dezesseis e vinte quatro anos girava em torno de 33%, e era mais alta entre os que ainda não tinham dezenove anos. Isto para a base da pirâmide demográfica. Mas se o perigo é menos iminente na ponta da pirâmide, ele já começou a se desenhar: estamos só no início da era do maquinismo, sentimos apenas os primeiros efeitos da medicina moderna: mas a duração da vida humana já aumenta incessantemente e a parte da vida dedicada ao trabalho diminui; como conservar a saúde moral da sociedade sem uma educação que prolongue os seus efeitos durante toda a existência e lhe dê conteúdo, valor e dignidade? Devemos abandonar, podemos abandonar adolescentes e adultos aos “divertimentos” e à ociosidade?

Os autores do relatório estão limitados por sua própria tarefa: fazer propostas para a escola e para a universidade. Eles veem e indicam os problemas, esboçam soluções – e às vezes soluções que vão muito longe: esboçam o ideal de uma educação no ou pelo trabalho; sonham (e o dizem abertamente) com uma sociedade na qual a verdadeira educação só será dada ao homem maduro, em torno dos quarenta anos, quando tiver realizado a sua parte do trabalho social. Mas eles são obrigados a considerar a escola tal como ela é e a propor o que for imediatamente realizável.

Por ser limitado desse modo, o problema continua bastante árduo. Imaginemos uma instituição em boas condições materiais e morais (independência econômica, independência em relação à política local que envenena a vida estadunidense): o que ela deveria ensinar aos seus alunos?

Falamos acima de uma maior liberdade das escolas e dos alunos nas escolas que distingue o ensino norte-americano do sistema francês. É a única diferença que nós sublinhamos aqui (identificando, no resto, o que na realidade não corresponde: liceu e *High School*, faculdade e *College*), porque ela importa. Falar de “tipos” de escola nos Estados Unidos não tem muito sentido: há apenas casos particulares. Contudo, desde que a instituição atinja uma certa importância e qualquer que seja seu interesse dominante, todas, salvo aquelas cujo ensino é exclusivamente técnico ou profissional, oferecem uma variedade de cursos extremamente vasta, pondo o acento seja na formação literária, seja nas ciências exatas, seja naquelas que concernem à sociedade. O sistema de combinações fixas evita, na maioria dos casos, uma especialização precoce e excessivamente exclusiva. Mas isso é suficiente?

Os autores do *Relatório* não acreditam que seja. Eles se opõem resolutamente à introdução de “programas de estudo” no sentido francês (que seria, de fato, irrealizável, dada à ausência de qualquer autoridade central): com efeito, as diferenças entre alunos que desempenham um papel preponderante na *instrução* – como dons naturais, origem social e, depois, interesses pessoais – não podem ser equilibradas pela livre escolha do campo principal. Eles pensam ser indispensável



à *educação* a transmissão da herança comum que nos chega de Jerusalém e de Atenas – enriquecida pela sistematização do pensamento (obra da escolástica) –, pelas descobertas e pelas invenções que começaram no Renascimento e, enfim, pela técnica moderna. Mas devemos manter ainda viva esta riqueza, livrando-a da sorte que lhe reserva a erudição, precisamos, além disso, reservar muito tempo à formação voltada ao trabalho técnico que, na nossa sociedade, será a parte de cada indivíduo. É ainda preciso decidir em que momento devem ser introduzidos os estudos indispensáveis, porque não há mais uma continuação quase automática entre ensino secundário e universidade, como era o uso em um passado recente, ainda não totalmente superado.

Sem dúvida, é preciso começar da escola, a partir da conclusão do ciclo primário. E não se deve pensar em educar apenas pela instrução: as atividades para-escolares são chamadas a desempenhar um papel primordial na formação do caráter. É bom falar de cooperação voluntária, mas é ainda melhor praticá-la num grupo escolar ou numa orquestra de estudantes. Nada, porém, substitui a ciência técnica: ela ganhará em profundidade e em importância se o aluno tiver a possibilidade de trabalhar em laboratórios e em grupos de pesquisa (com a condição de que o seu trabalho não seja explorado para fins econômicos). Esporte, discussão, teatro – todas elas atividades de utilidade indiscutível, especialmente porque são igualmente acessíveis àqueles em que a palavra e o conceito têm pouca adesão.

Entretanto, no início está sempre a palavra. A grande contradição da sociedade moderna, ao mesmo tempo herança e revolução, só pode ser resolvida por meio da palavra e

da ação razoável. Se quisermos dar a esse grande designo alguma chance de sucesso, é preciso perseguir a um só tempo estes dois ideais: uma democracia que engendre uma aristocracia pelos cuidados com que envolve os sujeitos mais dotados e uma democracia da igualdade que se esforce para elevar continuamente o nível médio, de sorte que a elite não pareça anêmica, suspensa no vazio. Uns e outros devem aprender que há verdades cuja forma muda na história, mas que ninguém tem o direito de ignorar: o fim de uma sociedade livre, a “vida boa” (*vita bona*), as condições reais requeridas para alcançá-las. Sem essa noção, um cidadão pode ser inofensivo, mas não será um homem de bem (*vir bonus*). “Aquele que ignora ou não segue as leis da saúde não é livre para estar bem, e aquele que não sabe nada da sociedade, não é livre para ser útil e feliz dentro dela”.

É então preciso colocar os jovens diante da sua herança. Nada é mais indispensável do que confrontá-los com as fontes. E para esse fim, os textos não devem ser escolhidos para oferecer aos jovens uma “cultura geral”, mas em base ao seu valor educativo; eles devem ser desvinculados de tudo o que não é essencial ou que, segundo a idade, for além da compreensão do leitor; apresentados sem qualquer ciência filológica inútil, mas na sua atmosfera histórica, sem intenções de crítica puramente literária, e, portanto, sem eliminar os problemas e as verdadeiras dificuldades. “Se o livro fosse fácil, diz o relatório, citando Whitehead, deveria ser queimado, pois não pode ter valor educativo”. Nada de curso completo de literatura, nada de manual, nada de revisão intensa e apressada; em vez disso, professores preparados e que saibam exprimir-se; livros escolares, onde quer



que sejam necessários, escritos numa linguagem tão simples e viva quanto possível. Não se deve crer que o professor que ensina a língua materna dispense seus colegas de toda responsabilidade nesse campo; evitar em toda circunstância o adestramento verbal, o psitacismo; aprender a falar e a escrever em vez de empurrar a exibição da ciência; servir-se das línguas estrangeiras para esclarecer e afirmar a materna. Formar a sensibilidade pelo vivo intercâmbio das artes: não da história da arte, mas fazer vibrar, provocar – e disciplinar! – a faculdade criativa. A sorte da arte depende disso; no nosso mundo, não há Mecenas além do grande público.

Tudo isso é só a aquisição de uma herança que forma o fundamento da sociedade, mas não pode, por si mesma, colocar em contato com os problemas do presente. Dissemos uma palavra sobre a ajuda que a educação encontra nas atividades para-escolares e extraescolares. No entanto, elas apenas ajudam: sem iniciação às ciências sociais e sem conhecimentos históricos e teóricos, os problemas atuais continuariam incompreensíveis, precisamente porque os contemporâneos são, de algum modo, parte deles. Quando entrar na vida, o aluno deve ser capaz de julgar independentemente do seu ciclo de estudos. O que se pode propor para esse fim? Nada de essencial deve ser deixado de lado, o curso deve ser apropriado às capacidades dos alunos, ele deve, enfim, evitar as repetições. Não é preciso começar pela cronologia, nem procurar ser completo: trata-se de habituar à variedade das formas de vida humana e de desenvolver as perspectivas. Devemos ligar a geografia à história na exposição das grandes descobertas. Mais tarde, no ensino superior, essa conexão entre geografia e história deve se tornar mais íntima; ela é mais importante



do que os supostos conhecimentos completos de um curso geral. Para compreender as questões atuais, mais do que uma “cultura” histórica sem vida e sem sentido, é preferível um estudo voltado aos problemas da história romana, por exemplo. Tal estudo fornecerá um ponto de partida perfeito ao indispensável curso sobre a história moderna da nação. Uma visão de conjunto da história é com certeza necessária, mas ela deverá se limitar ao essencial: alguns textos, a história das experiências e das descobertas que levaram da magia à ciência moderna, o papel da técnica na sociedade e na economia contemporâneas, as causas profundas de algumas grandes guerras ou de outros problemas da mesma ordem, religados numa exposição simples, farão mais pela agudez de julgamento do que um conhecimento mecânico de todas as datas, sobretudo, se, de outro lado, aprendemos a ler um mapa ou um documento, a julgar o crédito que um texto merece, a interpretar uma estatística. A isso deve-se acrescentar, nos últimos anos, um estudo tão sério quanto possível da economia política e da sociologia: aqui também não é preciso procurar formar especialistas, mas espíritos aptos a discernir o verdadeiro do falso, a aparência da realidade, desconfiando tanto das generalizações precipitadas, como de um fácil relativismo, em contato com os problemas estruturais da sociedade moderna, formados para buscar o significado dos fatos na teoria, para verificar a teoria mediante a observação. O cidadão não desenvolverá o tato de que necessita para as suas decisões pelo estudo, mesmo aprofundado, da matemática ou da gramática, assim como a exatidão não pode servir de guia quando for preciso conciliar a continuidade com a mudança.



Quer dizer que devemos negligenciar a matemática e as ciências exatas? Nada seria mais perigoso. O contato com a matéria, com a técnica, com o *fato* no sentido estrito, a busca da precisão, apresentam valores educativos aos quais a nossa sociedade não pode renunciar de maneira alguma. Todavia, se o ensino fosse puramente verbal ou, por razão oposta, se ele fosse puramente manual, só poderia levar ao verbalismo baseado na autoridade do mestre e do manual, num caso, e, no outro, a uma habilidade sem conceito. O espírito pseudocientífico ameaça a nossa época; portanto, não há remédio melhor do que mostrar por um estudo preciso do método exato os limites que são inerentes a esse mesmo método. Antes do *College*, é importante que o aluno saiba do que se trata em física, em química e em biologia, em que essas ciências diferem entre si e das ciências históricas e sociais; mas não tem sentido fazer dele um pseudocientista, habituando-o, assim, a permanecer na superficialidade. Comecemos cedo, pelas experiências clássicas (feitas, na medida do possível, pelo próprio aluno) da combustão, do metabolismo das plantas, etc., sem nos preocuparmos com uma reflexão “metodológica” que não corresponde absolutamente à realidade do trabalho científico: “O que importa é que o problema seja resolvido”. Só depois se pode aspirar a um curso de ciência geral, particularmente para aqueles não forem para a universidade. Serão então desenvolvidas a estrutura da ciência, a diferença dos pontos de vista e as vias através das quais conseguimos formular os problemas fundamentais. A biologia geral será mais estudada nos grandes textos do passado do que na exposição dos detalhes dispersos. É evidente que nada de bom será alcançado sem

sólidos conhecimentos matemáticos: sem eles, o estudo das ciências não passa de um jogo. A grande dificuldade é que, se é relativamente fácil fazer aprender fórmulas e técnicas de cálculo, é coisa bem diferente fazer compreender: pois a matemática só tem um valor educativo na medida em que aprendemos a deduzir o complexo a partir do simples – e, ainda que comumente pensemos o contrário, o que é mais difícil de apreender na matemática são os próprios princípios. É melhor reconhecê-lo: uma vez que um aluno tenha alcançado os limites da sua faculdade de abstração, a matemática deixa de ter um valor educativo; o resto concerne à formação do especialista.

Retomemos o que dissemos acima: a escola não pode fazer tudo, menos ainda a escola limitada ao papel de provedora de conhecimentos, mesmo se esses conhecimentos forem colocados a serviço da educação. Ela pode alargar a sua influência e o mestre pode não se restringir ao papel de professor. Ele pode e deve ser modelo, pode e deve dirigir as atividades para-escolares, não de cima, mas participando delas: só assim evitará o maior dos perigos, a cisão entre a teoria e a vida: comunidade, cooperação dos cidadãos, higiene física e moral são palavras sem nenhum alcance se não aprendermos a praticá-las.

Vamos parar por aqui. Não que o essencial do livro tenha sido dado, mas, ao contrário, porque não vemos como falar do capítulo mais denso, em vista do qual todo o livro foi escrito: a educação no *College*. Teríamos que insistir muito longamente sobre as diferenças que separam o *College* da nossa *Faculdade*. Precisaríamos penetrar demais na elabora-



ção detalhada que tanto valoriza aquelas páginas. Devemos renunciar tanto a um como ao outro. Basta dizer que um plano foi desenvolvido ali, prevendo para cada estudante a obrigação de dedicar uma parte determinada de seu tempo a cursos *gerais* nos três campos da literatura, da história e da ciência – cursos não de visão de conjunto, mas de princípios e de problemas, de leituras dos grandes textos, de repetição das grandes experiências científicas; desse modo, continuar-se-ia no ensino superior o que foi começado na *High School*. Isso não significa acrescentar um “programa” aos outros: a escolha do estudante será inteiramente livre e os cursos não são concebidos como os que tradicionalmente chamamos de cursos gerais por serem introduções específicas destinadas aos futuros especialistas. Aqueles que se interessam com o futuro da nossa civilização (ousamos esperar que se trate sempre de um vasto público), aqueles que se encarregam com as almas jovens, deverão não apenas ler, mas estudar essa seção, imbuir-se do espírito que a anima, perguntar-se como e em que medida os seus planos de curso (muito desenvolvidos) e a sua organização do ensino podem nos ajudar em nossas dificuldades, como constituir na França a equipe decidida e capaz de conduzir uma pesquisa análoga, formulando o fim último, chegando aos detalhes mais concretos e mostrando em cada ponto o lugar que une a aplicação aos princípios.

# A educação enquanto problema do nosso tempo

## I

Os problemas contemporâneos da educação têm sido repetidamente repisados, isso é o mínimo que podemos dizer. Toda pessoa sensata reflete muito, ou pelo menos dedica muito tempo, às questões concernentes ao ensino superior, secundário e elementar, à educação destinada às crianças, aos adolescentes e aos adultos, às nações bárbaras e civilizadas, aos cidadãos e todos os tipos de Estado, aos membros das assembleias legislativas, aos administradores, aos quadros sindicais *et cætera*. Além disso, para se ocupar com esses problemas, existem associações privadas, ministérios da Educação, reuniões, simpósios; existe a UNESCO; e há ainda os defensores dos sagrados valores nacionais. O que mais se pode dizer sobre um tema acerca do qual, se a probabilidade estatística vale nesse domínio, tudo parece ter sido dito e redito muitas e muitas vezes?

Contudo, uma observação poderia ser feita sobre a oportunidade de retornar mais uma vez ao tema. A experiência adquirida em muitos campos indica que uma questão não se torna necessariamente mais clara por ter sido discutida por



toda parte e por muito tempo. Ao contrário, onde o debate se prolongou durante alguns anos, muitas vezes constatamos haver uma profusão de receitas, mas que não se sabe mais quais os problemas que essas respostas deveriam resolver. Sem sermos exageradamente pessimistas, poderíamos ser levados a pensar que foi precisamente isso que nos aconteceu – e não só no campo da educação. Mais uma vez, as árvores teriam escondido a floresta. Numa situação tão desagradável, é sempre melhor voltar à condição de completa ingenuidade e perguntar, com o velho marechal Foch: afinal, do que se trata?

O que é a educação? O Século XIX tinha uma resposta: a educação é a instrução. Mas bem entendido, a instrução nem sempre era suficiente. Em países como a Inglaterra, a França e a Alemanha, subsistia um outro ideal que transcendia a pura instrução: o *gentleman*, o homem do mundo, *der edle Charakter* (ou ainda, e a alternativa é significativa, *der grosse Mann*) não podiam ser produzidos pela instrução; e quando a instrução era exigida (e nem sempre era o caso), ela não constituía a condição prévia principal. Para as massas, de toda forma, os “três R’s”<sup>1</sup> eram considerados suficientes. Na verdade, no início eles eram mais do que suficientes; não que o homem comum pudesse dispensá-los, mas porque não havia uma oferta suficiente desse tipo de instrução nem mesmo uma suficiente demanda.

Todavia, não deveríamos abandonar com tanta rapidez o ideal da educação pela instrução. Infelizmente, para uma grande parte da humanidade contemporânea, isto não passa

1 Cf. os objetivos da escola de Jules Ferry: ler, escrever, contar.

mesmo de um ideal. Porém, nos países ocidentais, praticamente toda a população é instruída. Por vezes, é verdade, somos obrigados a confessar que, mesmo assim, a marcha do mundo não se fez mais harmoniosa nem as pessoas se tornaram de convívio mais fácil. Mas os homens que, durante o século XIX – e também no século XVIII, para dar a cada um o que é lhe devido –, insistiram na necessidade da educação popular, jamais acreditaram que a instrução fosse um fim em si mesma. O que eles pensavam e ensinavam era que os iletrados seriam sempre seres violentos, incapazes de discernir os seus próprios interesses racionais, que não teriam chances reais, que jamais se tornariam membros úteis e, consequentemente, prósperos numa sociedade moderna, industrial e racional. Eles não admitiriam o que, hoje, é tantas vezes proclamado como uma verdade histórica evidente, a saber, que durante o tempo que, audaciosamente, eles chamaram idade das trevas e idade bárbara, tudo estava bem ordenado, cada homem em seu lugar natural, cada instituição com seu sentido e funcionando de modo satisfatório.

De outro lado, eles jamais afirmaram que a instrução fosse capaz de satisfazer todas as necessidades: ela era considerada uma condição necessária, não condição suficiente. Mas, condição de quê? Do surgimento de um homem novo, capaz e desejoso de desempenhar seu papel na sociedade moderna, pronto e apto para julgar todos os problemas concernentes à vida da comunidade a que pertence, satisfeito com a sua posição, pois consciente da dignidade inerente e da necessidade social do seu trabalho, convencido do caráter razoável da ordem existente, mas determinado a melhorá-la tanto quanto a melhorar a posição que ele mesmo ocupa nela.



Trabalhadores, camponeses, membros das classes médias e superiores compreenderiam que ninguém pode resistir ao progresso: a mudança é inevitável. Mas a mudança devia efetuar-se no interesse – pelo menos a longo prazo – de todos. Só os homens instruídos poderiam ser trabalhadores competentes, só trabalhadores competentes seriam capazes de romper a resistência dos reacionários não esclarecidos. Todos, do mais alto ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande empreendimento chamado progresso; e cada um, nesse sentido, devia considerar-se um operário. A instrução era o meio, o progresso, o fim.

## II

Tornou-se moda não acreditar mais no progresso. Por que se chegou a isso é uma questão difícil à qual, no momento, não tentaremos responder. Mas talvez possamos notar que, entre os depreciadores do progresso, poucos são levados, por seu desprezo por ele, à rejeição das suas contribuições para as comodidades da vida. Com certeza, a eletricidade, a água encanada, a possibilidade de viajar ou de visitar museus, de passear pelas ruas sem o perigo de nos cair na cabeça o conteúdo de todo tipo de recipientes domésticos, a certeza de se encontrar, em determinados lugares, o que se necessita ou simplesmente tudo aquilo que se deseja – nenhuma destas comodidades nos leva à felicidade no sentido mais profundo (ou mais elevado) do termo. Contudo, todas estas pequenas coisas nos põem na situação daquele rico que dizia que o dinheiro não torna o homem feliz, mas que só quem tem muito dinheiro pode escolher a sua infelicidade preferida.



O fato, em sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso, ao mero progresso material. O problema que se coloca hoje é, ao contrário, saber como fazê-lo chegar aos que ainda não se beneficiam dele. Consequentemente, a instrução continua uma das tarefas essenciais do nosso tempo: as pessoas são pobres porque lhes falta instrução sobre os meios e os recursos de uma sociedade moderna, industrial e racional, e lhes falta instrução porque são pobres. O que se realizou nas nossas comunidades ocidentais durante as últimas três ou quatro gerações deverá ocorrer no resto da humanidade. As comunidades deixadas para trás querem se beneficiar dos frutos da tecnologia moderna e deverão então pagar o preço disso, adquirindo, muitas vezes indo contra as suas próprias tradições, as capacidades e os conhecimentos necessários para edificar uma indústria, formar operários, engenheiros, professores de ciências, administradores, funcionários. Elas deverão modificar, talvez mudar radicalmente, as suas concepções e os seus valores fundamentais, exatamente como nós tivemos de fazer, se quiserem obter os mesmos resultados. Não há dúvida de que temos que melhorar o nosso próprio sistema de instrução, espalhar o saber ainda mais longe, elevando o nível geral, produzir mais e mais técnicos, administradores e especialistas em todos os campos. O progresso nunca tem fim, pois, uma vez aceito como tal, a ideia de um fim para o progresso torna-se uma contradição em termos. Povos atrasados e povos avançados precisarão, por algum tempo, de cada vez mais instrução, porque tanto uns quanto outros querem sempre mais dos frutos do progresso. Eles podem errar ao desejá-lo; mas o fato é que o querem. Estariam preparados a proclamar que



existem valores mais altos que os do progresso, mas não parecem pensar que esses valores superiores os obriguem a rejeitar aqueles menos elevados.

Se a instrução é uma necessidade, então, talvez não haja mais problemas. Com certeza ainda temos dificuldades, mas estas são de ordem técnica. Sabemos perfeitamente o que é preciso fazer se quisermos realmente resolvê-las. Falta quem ensine; os alunos e os pais nem sempre escolhem as especialidades socialmente úteis; às vezes, até se recusam categoricamente a obter a pouca instrução elementar que a lei impõe. Porém, se uma sociedade decidisse mudar esse estado de coisas, ela seria perfeitamente capaz de o fazer. Dai bons salários e teris bons professores; e, para que nossos dirigentes sociais e políticos comecem a entender isto, podemos nos estender mais sobre esse ponto.

Só uma coisa poderia nos inquietar. Não há dúvida de que se realizou o que os apóstolos da educação popular – e de uma educação popular sempre mais elevada – profetizaram. As nações que primeiro escutaram a sua mensagem realmente deram passos de gigante na rota do progresso, e as recém-chegadas, como é evidente, também compreenderam a lição. Nós nos tornamos calculadores civilizados, seres racionais que compreendem inteiramente os próprios interesses pessoais e levamos uma vida bem melhor do que a dos nossos antepassados. Temos acesso a bens e a facilidades que os antigos sequer podiam imaginar. Fomos admitidos, ou melhor, cordialmente convidados, a todas as celebrações do espírito e da alma que foram privilégio do *gentleman*, do *honnête homme*, do *gebildete Mensch*. É preciso admitir que

hoje, isto só é verdade nas nações avançadas; mas é mais do que provável que a mesma situação venha a prevalecer em todos os lugares num futuro não muito distante. Grande número de seres humanos está faminto, não dispõe de muito tempo para si, não conhece os meios e as comodidades da vida moderna. Mas a parte da humanidade que dispõe desses bens já é relativamente grande e com certeza o restante acabará por obtê-los também. De maneira geral, o progresso é um fato e irá continuar. O tempo dedicado aos lazeres tomará uma parte cada vez maior na vida humana; a instrução levou à liberdade, se entendermos por liberdade a possibilidade dada ao homem de fazer o que quiser, enquanto não interferir na liberdade de seu vizinho, ficando entendido que o nosso homem pode dispor do seu tempo livre sem, para isso, ter de renunciar aos bens desse mundo e à sua parte do produto social. Os apóstolos tinham razão. O que mais poderia nos inquietar? Simplesmente o fato de que obtemos o que nos prometeram e desejávamos – e que não estamos completamente satisfeitos com os resultados. Podemos comer os bolos que quisermos, mais eis a questão: ou não somos mais as crianças que fomos um dia, ou o bolo já não tem o mesmo sabor. Não que queiramos jogá-lo fora: nós nos lembramos muito bem do tempo em que não tínhamos nem pão endurecido para nos satisfazer. Mas vejamos: comer apenas bolo de confeitaria? Sempre bolo de confeitaria? Mesmo o bolo se tornando cada vez melhor e podendo ter porções sempre maiores, mesmo sendo tão bom ter bolo para comer, parece que isso já não nos satisfaz.



### III

Talvez possamos chamar a isto de tédio. Ora, geralmente é com um olhar desaprovador que se considera o tédio; se alguém se queixa de tédio não o tomamos muito a sério. Dizemos de muito bom grado que se ocupe, que faça alguma coisa para sair do seu tédio. Mas o tédio poderia tornar-se algo muito sério se viesse a afligir a uma civilização inteira, pois, nesse caso, não haveria ninguém para dizer aos outros porque se entediam e o que é preciso fazer para remediar a situação. Se, obtido tudo o se pode razoavelmente desejar, as pessoas se mostram ainda insatisfeitas, se todo o mundo compartilha do mesmo sentimento de insatisfação, então, pode desencadear-se o recurso a coisas desrazoáveis. Podemos concordar num ponto, apenas esse, a saber, que a violência é o único verdadeiro passatempo.

É exatamente o que parece estar se produzindo nas sociedades mais avançadas do nosso tempo, ainda que numa escala reduzida. Nos Estados Unidos, jovens inteligentes e bem-educados torturam e matam mendigos nos parques públicos, para se divertirem; na União Soviética, filhos e filhas de expoentes dignitários roubam para tirar das pessoas aquilo de que não têm nenhuma necessidade. De outro lado, o tédio pode engendrar um tipo de violência que se volta contra o próprio sujeito. Prósperos homens de negócio e funcionários bem-sucedidos cometem suicídio, ou se entregam à morfina, ao sexo, ao álcool, às religiões estranhas. Às vezes, procura-se uma explicação para esse fato no excesso de trabalho ou na fadiga nervosa; mas, longe de refutar a nossa tese, esta

explicação a confirmaria: por que um homem, tendo tudo de que necessita, se colocaria em tal estado, senão porque, sem a droga do trabalho excessivo, corresse o risco de morrer de tédio? Com certeza, esse fenômeno não tende a diminuir de importância. Os crimes hediondos cometidos com violência, as tentativas ilegais de adquirir bens legais podem tornar-se efetivamente mais raros; a violência desinteressada, aquela que tem em si mesma o seu próprio fim, dirigida contra os outros, tanto quanto contra si mesmo, está se espalhando. As taxas não são as mesmas em todo lugar e, aqui e ali, as tradições servem de dique contendo a enxurrada. Mas, na melhor das hipóteses, conter a maré é uma tarefa ingrata, particularmente quando os diques estão desmoronando e os construtores de diques tornam-se cada vez mais raros.

A coisa é inquietante. A sociedade pode se esforçar, muitas vezes com sucesso, para fazer compreender ao criminoso potencial – ao criminoso em geral – que as vias legais que levam à abundância são mais seguras; que é do seu próprio interesse comportar-se de forma a não desencadear sobre si a violência defensiva da sociedade. Mas o interesse particular tem apenas uma pequena chance de prevalecer sobre o tédio que nasce da insatisfação do interesse satisfeito. O interesse pessoal tornou-se desinteressante (o que poderia explicar, em grande parte, a moda literária que vê na violência desinteressada a própria realização da vida humana). Nós deveríamos, conseqüentemente, tentar compreender a natureza desse tédio e perguntarmo-nos se ele não está, em certa medida, ligado à educação.



## IV

Se fosse preciso reduzir a educação a um único fim, esse seria o dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que, precisamente, o satisfaça (enquanto ser razoável, em outros termos, na condição de que cada um busque a própria satisfação sem impedir o seu vizinho de fazer o mesmo sob a mesma condição). A educação surge, assim, como uma questão de oportunidade. Mas “oportunidade” é um termo ambíguo nesse contexto. O educador de outrora queria alcançar precisamente esse fim – e nós nos confrontamos com o problema do tédio porque ele o alcançou. São muitíssimos os que têm a oportunidade de construir uma vida satisfatória, se entendemos por isso que nenhum obstáculo exterior os impede; porém, poucos parecem ter a oportunidade de aproveitar esta oportunidade. A razão é evidente: se quisermos construir para nós próprios uma vida boa, devemos ser nós mesmos a construí-la, segundo os nossos próprios planos, devemos ser o arquiteto da nossa casa, não podemos envolver especialistas para fazerem o trabalho. Se um vizinho quisesse nos vender ou alugar a sua casa, ou mesmo se nos quisesse ofertá-la, ela seria sempre feita ao seu gosto, não ao nosso, e, por conseguinte, não nos agradaria.

Aqui a instrução não é de nenhuma ajuda. Sem ela – não é supérfluo repeti-lo – não haveria material de construção, nem tempo, nem vontade de construir. Mas é igualmente desagradável viver sobre um amontoado de tijolos e de vigas, cercado de todo tipo de utensílios e de máquinas, sem a menor ideia do que fazer com tudo isso. A instrução nos diz

como proceder para fazer o trabalho, mas ela não indica o que será a obra. Podemos jogar com as pedras e a argamassa, mas, ou levamos o jogo de tal modo a sério que, por medo inconsciente de ter de reconhecer que se trata de um jogo, nos esgotamos nesse trabalho ou descobrimos bem cedo que é apenas um jogo e, nesse caso, somos tentados a regozijarmo-nos com isso. Uma guerra, uma revolução, uma catástrofe maior, podem parecer preferíveis à simples continuação das coisas tais como estão, uma vez que estas se tornaram absolutamente desprovidas de interesse. É melhor não ver nesta comparação uma invenção fantasiosa: reflitamos sobre quanto os terrores e os pânicos de nossa época contêm de desejos reprimidos e antecipações deliciosas (não confessadas, mas inconscientes); observemos a maneira como, em tempos de guerra e de violência, diminui a curva dos casos de doença mental, isso provavelmente porque *enfim se passa algo* que interrompe a mediocridade da vida.

Conseqüentemente, há um lugar para a educação, além e acima da instrução. Não que os antigos educadores estivessem errados; eles simplesmente esqueceram um fato: porque pensavam sempre nos males que oprimiam a maioria dos seus contemporâneos, não refletiram sobre o que podia dar significado, valor e sentido à sua própria vida. Com certeza, eles levavam uma vida sensata e é compreensível que sustentassem o pressuposto de que os outros, aqueles que não tinham a menor oportunidade de conduzir a sua própria vida, fariam como eles se lhes fosse permitido imitá-los. Desse modo, eles negligenciaram aquilo de que seus alunos mais necessitariam, caso fossem livres: o conhecimento do que poderiam fazer com a sua liberdade. Acreditavam que esse



saber viria naturalmente a cada um. Jamais imaginaram que alguém não soubesse o que fazer por ter demasiado tempo livre à sua disposição.

Com certeza, nós modificamos seus planos e seus projetos. Mas continuamos a proceder conforme às linhas que eles traçaram. Inventamos novos estímulos para incentivar a aprendizagem; introduzimos métodos sofisticados para estudar; abrimos ao público lugares nos quais todos podem escolher livremente a sua alimentação num rico menu; mas a comida é preparada no andar inferior, onde os clientes jamais entram (a menos que, bem entendido, queiram cozinhar), porque não são convidados à cozinha, ou mesmo informados sobre os procedimentos culinários. Eles aprendem, assim, a avaliar, querer e distinguir, um prato bom, mediano ou ruim, mas não aprendem a prepará-lo e nem descobrem quais são os seus desejos mais pessoais em matéria de cozinha. São-lhes oferecidos todos os tipos de ideais, de maneiras de viver, de filosofias, de sistemas jurídicos e políticos, de tabelas de valores; mas, depois de um certo tempo, todos esses pratos maravilhosos parecem ter o mesmo sabor – e o cliente perde o apetite e se entedia.

Seria “natural” dizer que o remédio consiste em instruir os homens no uso da sua liberdade. A resposta é natural para nós, velhos mestres e bons alunos de mestres ainda mais velhos. Mas ela é também supremamente ridícula: não se pode instruir ninguém no uso da liberdade, porque tudo o que a instrução pode fazer é tornar a liberdade possível. Mas cabe a nós tornar a liberdade sensata e, nesse caso, devemos encontrar os meios para fazer pensar aqueles que educamos,



de fazê-los pensar por sua própria conta, nos dois sentidos da expressão: por sua própria conta, porque terão de construir o seu próprio pensamento e porque pensar deve ter para eles um sentido e não apenas constituir um valor comercial.

Mas isso pode ser feito? Talvez a tarefa não se revele impossível. Ela requer a educação, qualquer coisa de radicalmente diferente da instrução. Não se trataria de uma educação positiva, mas negativa. Ela não mostraria onde reside o sentido, mas onde ele não pode estar. Ela obrigaria cada um a admitir a sua perplexidade, o seu tédio e o seu desespero – não a confessá-los publicamente a uma autoridade, a um especialista, mas a admitir para si mesmo que está à procura de algo que não tem e que deseja ter mais do que tudo no mundo. Não há uma impossibilidade inerente a tal empreendimento, nem para o educador, nem para o aluno; o esforço não é fácil; mas, se o fosse, não valeria tanto a pena empreendê-lo. Embora, num primeiro momento, ele pudesse diminuir a utilidade social do indivíduo, poderia igualmente tornar a sociedade moderna mais eficiente extirpando dela a insegurança fundamental e a violência escondida que a caracterizam. Poderia diminuir as tensões sociais e internacionais. Poderia revelar à humanidade algo que ela quase esqueceu, a saber, a grandeza e a beleza do pensamento, a nobreza do sentimento quando não é adulterado pelo sentimentalismo e pela possessividade e a beleza do mundo quando ousamos olhá-lo.

Que não se pense que isto pode ser atingido sem instrução. Nada nas páginas precedentes deveria deixar entender que a instrução não tenha valor e que a educação



seja possível sem ela. A instrução é necessária para que a sociedade possa progredir e oferecer ao maior número de pessoas mais oportunidades de aceder à liberdade e de fazer uso dela. Só a instrução pode dar a experiência da verdade objetiva, o respeito pela universalidade dos direitos, dos deveres e dos valores e a modéstia intelectual, elementos indispensáveis se não quisermos que a liberdade crie uma situação na qual se torne de novo atual a concepção do velho Hobbes sobre a natureza humana, bem como as receitas que ele propunha. Talvez seja um fato, um fato pouco agradável, que nascemos egocêntricos, violentos, egoístas e que só a instrução nos domínios do conhecimento e das boas maneiras nos transforma em seres humanos, quer dizer, em seres cuja vida não se resume inteiramente na luta pela sobrevivência, mas que podem, legitimamente, buscar libertar-se dos constrangimentos que a natureza humana e todas as outras espécies de violência natural exercem sobre eles. Porém, se e quando a instrução realiza a sua obra, o problema de uma educação para a liberdade se eleva ao primeiro plano.

Não se trata de um problema novo. Se ele nos parece pouco familiar é simplesmente porque as circunstâncias mudaram desde quando ele surgiu pela primeira vez. Nosso problema é, para formulá-lo da perspectiva do historiador, o problema central da filosofia grega. Pois, o que procuraram filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, senão um conteúdo para a vida do homem livre, do homem que não era constrangido a trabalhar para viver ou a combater a natureza com as suas próprias mãos? O que nos incomoda é que os gregos tinham escravos e nós temos máquinas; isto significa que aquilo que, no tempo deles, era um problema para uma

pequena elite, tornou-se, ou vai tornar-se, um problema para todo o gênero humano. Não nos é possível aceitar as soluções gregas, que pressupõem condições que já não existem nem poderão voltar a existir. Mas aquilo que os gregos tentaram talvez possa nos ajudar em nossa própria busca. Eles viam muito claramente que os homens livres que se esquivavam às responsabilidades que a liberdade implica jamais poderão ser felizes nem continuar livres. Nisto, eles não se enganaram: a Grécia de fato chegou ao fim, e não foi um final feliz, porque os homens que não estão em condições de assumir a sua liberdade precisam de um mestre. Toda comunidade que põe a eficácia acima de tudo e considera a liberdade como um brinquete, acabará por se submeter a um mestre. A instrução e o progresso material são condições prévias indispensáveis. Quando as transformamos num fim, é possível que não se destruam por si mesmas, mas podem ser destruídos pelo tédio e pelo desespero dos homens. O perigo não é iminente, enquanto o progresso não tiver reduzido as diferenças existentes entre os níveis de vida de comunidades avançadas e atrasadas, enquanto houver tarefas urgentes a se realizar por meio de avanços técnicos, de instrução positiva e de organização racional. Mas as fricções e os conflitos internacionais, por mais impressionantes que sejam, não são, necessariamente, os perigos mais graves. O perigo futuro poderá traduzir-se numa ameaça muito maior: o perigo de uma humanidade livre da necessidade e do constrangimento exterior, mas não preparada para dar conteúdo à própria liberdade. Nesse sentido, não seria exagerado afirmar que não há problema mais importante e mais urgente que o da educação: nossos sucessores podem vir a ser incapazes de resolvê-lo se espe-



rarmos demais e se, desde já, não refletirmos o suficiente a respeito disso. Eles poderão inclusive vir a ser incapazes de ver o problema e de tomar consciência daquilo que já vinha errado – exatamente do mesmo modo que a filosofia grega, nos seus derradeiros momentos, deixou de procurar uma resposta válida para todo homem livre e para toda comunidade de homens livres e apenas tentou encontrar alguma consolação para os raros indivíduos que continuaram a pensar que tudo tinha acabado mal; renunciando, assim, a conceber que era possível, ou que teria sido possível, encontrar um remédio.

# A ciência e a civilização moderna *ou* o sentido do insensato

## I

Se quisermos descobrir o papel que a ciência desempenha em nossa civilização, será útil, para não dizer necessário, indagar o papel que lhe é atribuído por quem vive nesta civilização e conforme os seus valores – quer dizer, nós todos, a menos que nós não nos consideremos especialistas.

O que, então, terá a nos dizer a opinião popular sobre a natureza e o impacto da ciência? A ciência, proclama-se, fez da nossa vida o que ela é, ela incessantemente modelou e remodelou a nossa civilização, ela domina o nosso mundo. Entretanto, se perguntamos a um representante culto dessa opinião se ele pensa que isso é toda a verdade, admitirá sem dificuldade que não. Não é exatamente a ciência que age desta maneira, é a nossa forma particular de ciência. Mesmo se a questão não o preocupa além da medida, o homem culto sabe que todo sistema cultural, também o mais primitivo, transmite aos seus membros saber, verdade, regras de ordem prática, moral e técnica, e considera-se como o depositário e o dispensador de “ciência”. Mas esta “ciência”, prosseguirá o nosso interlocutor imaginário, não é a ciência no sentido



que nós damos a esse termo. Ela não submete seus objetos à análise, mas os classifica, segundo as suas qualidades, em famílias, clãs, tribos; trata-se de uma ciência qualitativa que, aplicada, se torna magia. Ora, se a magia pode sempre deslumbrar com promessas magníficas, só nós e nossa ciência somos capazes de mantê-las. Nós, não os mágicos, somos capazes de voar pelos ares, viver sob as águas e ouvir a voz dos mortos. E alcançamos estas coisas porque a nossa ciência é objetiva e não busca nada além do conhecimento puro e desinteressado, enquanto os mágicos falharam porque seu fim era precisamente alcançá-las.

Até agora seria difícil não estar de acordo com a opinião popular. É um fato que nós, na nossa civilização, nos tornamos, como dizia Descartes, mestres e donos da natureza. Chegamos a isso porque renunciamos a “compreender” a natureza – a lhe atribuir traços que só pertencem a nós, qualidades que são da nossa constituição fisiológica e psicológica, nossas intenções, nossos fins, nossas aversões. Tentamos estudá-la tal como ela é e ler o seu grande livro na própria linguagem que ela emprega – a linguagem da matemática –, em vez de escrever textos na nossa linguagem humana em páginas que nós mesmos reunimos. Nós vencemos, não apesar do fato de que não buscávamos a vitória, mas exatamente por causa disso.

Seria errado e injusto crer que a opinião geral negligenciou esse aspecto dos fatos e que o público se apega somente aos resultados. Sabemos que os homens de ciência são, pelo menos idealmente, “desinteressados”, que a pesquisa científica é “pura”, que aqueles que se dedicam a ela não o fazem

necessariamente em vista daqueles resultados práticos que seriam inconcebíveis sem seus trabalhos. Mas é precisamente essa apreciação dividida, esta visão contraditória que deveria nos fazer refletir. A ciência é boa porque nos proporciona riquezas, poder e conforto; e ao mesmo tempo ela constitui o mais nobre dos ideais perseguidos pelo homem. A ciência é o principal suporte de nossa vida econômica, social e política; e o homem de ciência é o herdeiro dos sábios dos bons e velhos tempos ao qual se volta a opinião popular, muitas vezes da maneira mais tocante, na esperança de receber dele as respostas para as questões que não têm nada a ver com a sua competência particular, simplesmente por ser considerado objetivo, desinteressado, imparcial e sábio.

## II

A situação é paradoxal o suficiente para justificar uma pesquisa histórica, necessariamente esquemática: de fato, uma pesquisa assim não resolveria nosso problema, pois a história, corretamente compreendida, não pretende resolvê-lo, mas pode com certeza nos ajudar a colocá-lo melhor.

A fonte de nossas dificuldades é que a ideia bifurcada que fazemos da ciência nos vem de duas origens diferentes. Houve, para começar, uma ciência “desinteressada”, que não foi concebida como instrumento para nos tornar senhores da natureza e para nos dar a posse dela; ela se recusava a toda intervenção no curso da natureza; não se propunha a dominar; buscava compreender. Ela rejeitava mesmo a ideia de experimentação, no sentido que nós a entendemos, quer



dizer, como a busca ativa de fatores escondidos mesuráveis e, por isso, suscetíveis a uma descrição matemática (ainda que evidentemente conhecesse a experimentação na forma de tentativas e fracassos). A análise que ela praticava era conceitual, em outros termos, metafísica; não colocava, como Kant afirma da física moderna no período clássico, a natureza em questão, impondo-lhe condições precisas a partir das quais o interrogador pode tirar-lhe indicações mesuráveis. Assim, não surpreende que as figuras mais respeitáveis dessa ciência tenham se preservado do compromisso com a tecnologia. Arquimedes, que era tanto um grande engenheiro quanto um artista genial, não publicava as suas invenções porque temia que a sua honra sofresse com isso. A ciência era *théoria*, pura *visão*, não *práxis*.

Seria um erro acreditar que essa atitude tenha desaparecido com a civilização aristocrática que a originou. Isso ainda não havia mudado substancialmente quando a ciência moderna nasceu – ou antes, quando a ciência conhecia um renascimento a partir de suas origens gregas. A fama de Galileu não repousava sobre suas importantes realizações como engenheiro, que lhe valeram cargos e dinheiro, mas sobre descobertas cujo valor prático parecia praticamente inexistente aos olhos de seus contemporâneos: em 1600, a astronomia e a teoria da queda dos corpos não escondiam nenhuma promessa utilitária. Galileu construiu instrumentos permitindo uma observação precisa, não máquinas – é o grande mérito de A. Koyré ter insistido sobre esta distinção fundamental e tantas vezes negligenciada. O caso de Leonardo da Vinci é diferente: não tinha vergonha de ser engenheiro, mas ele não era um homem de ciência, de uma ciência matematizada.



Quando falava da mecânica como “a mais nobre e a mais útil das ciências”, não estava em posse de uma teoria matemática da mecânica e não parecia estar à procura de uma tal teoria. Quando escreve: “A mecânica é o paraíso das ciências matemáticas, porque com ela nós colhemos o fruto da matemática”, o que importa é o seu raciocínio e não a sua apreciação da matemática. Descartes e Newton construíram instrumentos, como fizeram muitos outros “filósofos da natureza”, mas, ainda que algumas de suas criações tenham apresentado uma grande utilidade técnica, como testemunham os relógios de Huyghens, elas não foram concebidas nem realizadas em vista de sua utilidade extracientífica.

Mas uma outra corrente se movia nos tempos da aurora da ciência moderna, corrente que derivava das descobertas revolucionárias da Idade Média. Durante esse período de eclipse da ciência pura, teórica, homens cujos nomes jamais serão conhecidos, abriram vias de uma importância decisiva: invenção de meios para colocar em ação a energia não humana, de métodos para usar melhor a força animal, meios e métodos de uma eficácia nunca atingida na Antiguidade. Os transportes foram transformados, criadas indústrias que dependiam de fontes de energia cuja existência era certamente conhecida por gregos e romanos, mas energias que esses jamais dominaram efetivamente. Por outro lado, durante a Idade Média tardia, cidades situadas das regiões mais desenvolvidas da Europa se tornaram autônomas em um duplo sentido: elas tinham crescido de uma maneira relativamente independente da autoridade central e ao mesmo tempo de seus vizinhos poderosos; e tinham deixado de ter sua importância ligada apenas ao fato de serem as residências ou as



capitais de príncipes e de bispos. A nova sociedade burguesa que estava rejeitando os valores de seu inimigo natural, a nobreza feudal, permitia à técnica empírica tornar-se respeitável.

Essas duas tendências começaram a agir uma sobre a outra durante a Renascença.<sup>1</sup> Os cientistas tomaram conhecimento das invenções, mesmo se não fossem, nem quisessem ser, inventores, e as máquinas se tornaram objeto de estudo para eles. Não foi absolutamente por acaso que Galileu, por exemplo, frequentemente escolheu o canhão para ilustrar as suas demonstrações e que a balística foi um dos temas principais das primeiras pesquisas científicas. Para os filósofos “modernos”, essas novas criações mereciam, quase como os objetos naturais, que se lhes dedicassem análises científicas. A situação continuaria sem mudanças por muito tempo: a

1 Para não tornar mais complicadas coisas já complexas, intencionalmente me omiti de falar sobre outra corrente da mais alta importância, mas que na história das ideias desempenhou sobretudo um papel de provedor de justificativa para atitudes novas que ela mesma provavelmente não teria produzido. A Bíblia considera o mundo, natural e histórico, como um *cosmos*, mas um *cosmos* que não é diretamente compreensível, como o é para a teoria grega: ele é coerente e sensato porque resulta de um plano divino, plano essencialmente escondido aos olhos do homem e ao seu entendimento. O mundo é sensato, mas somente para uma *fé* que *crê* que há um sentido, mas é incapaz de *descobri-lo* no curso da existência terrestre. De outro lado, Adão, no mesmo momento em que depende de Deus no que concerne à sua compreensão do mundo, é o senhor, depois de Deus, de toda a criação. Do fato de que a mediação divina entre fatos e sentido venha a ser negada ou apenas posta em dúvida resulta quase naturalmente a situação moderna (que será analisada nas páginas que seguem). A importância dessas observações para o presente tema aparecerá mais adiante, mas nós não retornaremos a elas. Nós as fizemos só para evitar a reprovação de ter negligenciado um fator decisivo.

máquina a vapor, por exemplo, funcionou perfeitamente por mais de uma geração até que uma teoria correspondente a ela fosse elaborada. Mas uma vez alcançada esta etapa, as duas correntes imediatamente começaram a convergir. A prática começou a agir sobre a teoria construindo o que, uma vez criado, se tornava problema para a ciência, e esta última, resolvendo os problemas assim surgidos, oferecia ao engenheiro a possibilidade de calcular, antes mesmo de começar a fabricar as suas máquinas, os efeitos que se podia esperar delas e as condições que lhe assegurariam um funcionamento seguro e remunerativo.

Essa fusão, iniciada, em alguns setores, durante o século XVII, torna-se um fenômeno universal no final do século XVIII. A indústria moderna e a ciência, que ela ao mesmo tempo pressupõe e nutre, realizaram o sonho de Descartes – um sonho antigo, mesmo para a sua época. Uma nova questão surge aqui: por que essa fusão não aconteceu mais cedo, dado que técnicos e cientistas desde muito tempo estavam juntos nas cidades? Uma resposta realista nos diz que, se as condições intelectuais da fusão existiam, a nova relação entre teoria matemática e prática empírica só se torna um fator historicamente importante graças à excepcional situação política que se pôs primeiro na Itália e que depois se estendeu a toda Europa ocidental. A Europa compreendia então um certo número de Estados independentes com um grau similar de riqueza e de poder e que, individualmente, tinham um interesse absolutamente prioritário pela defesa de suas fronteiras e/ou pelo aumento do próprio território. Portanto, as questões técnicas deviam desempenhar um papel decisivo na luta incessante que se dava entre forças iguais: as comu-



nicações, a artilharia, o dinheiro fornecido pela indústria e pelo comércio, eis os fatores com os quais os poderes deviam contar, mais ainda do que com a população e o território. Por consequência, não surpreende que as primeiras escolas técnicas dependam todas elas dos governos, ou formem engenheiros de minas, como na Alemanha, ou sejam concebidas para instruir os futuros oficiais da artilharia e dos corpos especializados, como na França. É interessante notar que a primeira definição do termo *engineer* dada pelo *Concise Oxford English Dictionary* é esta: “aquele que projeta máquinas ou obras militares e as constrói”. A tecnologia, à diferença das técnicas empíricas, veio ao mundo porque os príncipes precisavam de técnicas e de dinheiro – sob Luís XV, o sistema mercantilista de Colbert favoreceu a importação de indústrias inteiras –, de máquinas de cerco, estradas, canais. Os príncipes tinham sede de poder e descobriram que podiam procurá-lo pelo conhecimento. Ao contrário dos déspotas orientais que podiam explorar seus súditos à vontade, porque os bárbaros do exterior e os povos conquistados não tinham nenhuma possibilidade de se entregarem a um senhor melhor, as potências ocidentais não podiam se desfazer da ajuda dos experts e dos especialistas na competição que lhes opunha a outras potências do mesmo nível.

Essa ciência que eles puseram ao seu serviço e da qual dependiam já existia e vale a pena perguntar por que ela apareceu na Europa entre os séculos XVI e XVII – ciência desinteressada, pura, matematizada, não qualitativa, não explicativa. Quando Newton afirmava que não fazia hipóteses, estava dizendo que não pretendia saber o que era a gravidade nela mesma, o que, para um metafísico, seria a questão

mais natural; ele se propunha apenas a descrever como a gravidade age e apresentar um relato matemático adequado dos fenômenos observados. A mesma atitude está presente no pensamento de todos os grandes criadores da física moderna, ainda que possamos observar o quanto era difícil e mesmo impossível a homens como Kepler e Galileu eliminarem de seu pensamento todo traço de antropocentrismo ou antropomorfismo. A ciência desinteressada, o que Max Weber chamava de ciência “livre de toda consideração de valor”, se torna a ideia e o ideal num sentido – a diferença é decisiva – desconhecido na Antiguidade: segundo os filósofos, a ciência conduzia a uma visão do universo que satisfazia as inclinações humanas dos homens, só ela lhes permitia o acesso à beleza, à beleza absoluta do espetáculo oferecido pelo *cosmos*. A mudança é revolucionária. Como ela foi produzida?

Parece ter surgido de uma mudança de atitude diante da religião: num tempo em que a religião, ou era desacreditada aos olhos de muitos, ou, por uma reação contra essa atitude, se tornava o centro de conflitos teológicos e políticos, o único refúgio para quem tinha interesses puramente intelectuais e nenhuma vocação para o martírio, era a ciência “livre de toda consideração de valor” – esta ciência que não tinha nada a ver com os valores que, até ali, tinham sido considerados como fundamentais. Era um retorno à *théoria* grega do *cosmos*, que Kepler, com tantos outros, tentava conservar, mas que a nova “filosofia” de Bruno e a nova “cosmologia” de Descartes deviam destruir e substituir pelo silêncio infinito do espaço homogêneo e não orientado e de partículas inumeráveis e intercambiáveis da matéria. No famoso processo contra Galileu, por trás de todas as incompreensões (e coisas piores) de seus



perseguidores havia um medo inconsciente, não de sua cosmologia particular, mas de qualquer ciência que eliminasse todos os valores alheios à ciência matematizada.

Hipóteses como essas têm mais do que uma importância puramente histórica. Elas permitem compreender como se criou a nossa própria situação e como nasceram o que podemos chamar as atitudes comuns de nosso tempo, com seus aspectos contraditórios, ainda que historicamente complementares. Nada, afirma a opinião popular, pode ser feito sem a ciência desinteressada; mas o que nos interessa realmente são os resultados práticos. O ideal de precisão, muitas vezes chamado racionalismo, e aquele do socorro aos homens, às nações e à humanidade inteira, se fundiram, como já estavam fundidos para Descartes quando viu claramente que “os frutos da árvore da ciência” podiam fazer avançar os conhecimentos médicos.

### III

A física se tornou o arquétipo de toda ciência verdadeira, arquétipo que todas as ciências (e tecnologias) copiam. Talvez a precisão das análises matemáticas ainda não reine em todos os campos. As ciências biológicas, sociais e históricas, em particular, ainda não superaram as suas dificuldades metodológicas. Mas todas essas disciplinas tendem a se tornar “exatas”, objetivas, “livres de toda consideração de valor”.<sup>2</sup> Elas aspiram à objetividade porque esta é a única via para

2 Uma das primeiras análises dessa situação, e que continua ainda uma das melhores, nos foi dada por Max Weber na sua célebre conferência *Wissenschaft als Beruf* (Munich, 1910).

alcançar o domínio, aquele domínio que a física alcançou no seu campo. E o domínio que elas se esforçam para obter é o controle da história: nós nos tornamos cada vez mais capazes de submeter à análise as conjunturas econômicas, sociais e estratégicas, de prever as suas consequências, de descobrir as condições necessárias para o sucesso, numa palavra, de dirigir o curso dos acontecimentos.

Por isso, não surpreende que a opinião popular seja tomada pelos resultados já obtidos ou previsíveis. Os homens de ciência devem se perguntar se o público não é otimista demais com a sua convicção de que tudo pode melhorar, de que os males podem ser eliminados, a pobreza vencida e as doenças superadas, e, quem sabe, a própria morte descartada do mundo perfeito que se está construindo. Mas o seu ceticismo não deveria levá-lo a crer que a humanidade, na sua maioria, partilhe desses pontos de vista. Os debates das Nações Unidas e das suas agências sobre os países “em desenvolvimento” e sobre os meios para socorrê-los, para dar apenas uma ilustração, dependem, em grande parte, da propaganda aos olhos de muitos supostos realistas, aqueles que têm a cabeça dura talvez em mais de um sentido; mas essa propaganda fracassaria se não correspondesse a atitudes, a convicções, mesmo a mitos profundamente enraizados e largamente difundidos, se, por isso mesmo, não provocasse reações muito reais e muito sérias. Os cientistas podem ainda pensar que as promessas explícitas e implícitas do progresso feitas pelo comunismo, por exemplo – e o que ele oferece não é nada mais do que o domínio da natureza e da história –, não possam ser mantidas num futuro próximo e para a humanidade inteira; mas é dificilmente negável que cerca de



metade da população mundial aceitou esse sistema, mesmo que de maneira passiva – o que ainda é duvidoso – e que uma outra parte desta humanidade está inteiramente pronta a se juntar à primeira se não receber de outra fonte aquilo que o comunismo propõe. Podemos também perguntar se o cético não se contradiz. Ele não sustenta que isso seja impossível; ele apenas considera que será extremamente complexo, que os países pobres não se tornarão ricos do dia para a noite, que são indispensáveis profundas transformações de suas convicções religiosas, de suas tradições familiares e de sua organização social. Mas parece esquecer que ao levantar essas objeções, ele aceita precisamente o princípio: haverá progresso, diz-se, se as condições elencadas pelas ciências sociais forem cumpridas – o que significa que, segundo as suas próprias premissas, essas condições prévias são conhecidas ou podem ser elucidadas e que, em princípio, a ciência pode fazer o seu trabalho *se* lhe for confiada a direção das operações; ele não duvida da ciência, mas da inteligência dos povos e dos seus governantes.

A ciência pura, objetiva, livre de toda consideração de valor e a ideia de dominação universal do homem sobre a natureza vieram juntas, e é improvável que essa aliança possa um dia se romper. Mas ela continua uma aliança, não se tornou um conjunto unificado de valores primeiros e de perspectivas. A ciência continua pura, então a tecnologia se serve da pesquisa desinteressada e muitas vezes a inspira conservando inteiramente o seu interesse fundamental pelos resultados práticos. O cientista não é um engenheiro, nem o engenheiro um cientista, embora colaborem; eles foram postos em contato. E está precisamente aí a origem do problema: a



nossa civilização é dividida por essa dualidade de perspectivas e de projetos, ou, ao contrário, ela encontra a sua unidade na interdependência introduzida pela história? A fissura que existe entre o saber e o poder – se nos for permitido designar essas ideias usando tais termos –, equivale a uma cesura definitiva, ou o fato de terem vindo juntos constitui a unidade fundamental da nossa cultura? Platão tinha razão ao afirmar que só a busca do saber puro da verdade eterna merece ser procurada? Ou a perspectiva aberta por Saint-Simon – quando indicava para a humanidade a dominação da história por meio do domínio da natureza e da organização científica – seria a única forma de organização justa? Ou é possível que essa fissura, se existe de fato alguma fissura, seja característica de uma etapa concluída da nossa civilização e que está sendo gradualmente preenchida? Em nossos dias é comum se dizer que há mais pesquisa desinteressada do que jamais houve antes; mas podemos responder que a proporção entre a pesquisa pura e as pesquisas aplicadas tem caído constantemente desde o tempo em que toda ciência era desinteressada. Hoje, dedica-se mais tempo e mais dinheiro à pesquisa fundamental do que em todas as épocas conhecidas do passado; mas as instâncias que concedem os recursos e, assim, dão aos homens de ciência o tempo e os meios para a pesquisa – governos, grupos industriais, fundações –, podem simplesmente ter descoberto que esse tipo de trabalho leva, por vias que ninguém é capaz de prever exatamente, a resultados muito profícuos, quando comparados o capital investido com os rendimentos. A ciência desinteressada está pagando os dividendos, e os russos perceberam isso quando tomaram consciência de que a bomba atômica foi construída com a



ajuda da física “idealista” que, julgando de um ponto de vista metafísico, tinham considerado contrária aos “interesses de classe” e de um “objetivismo” imperdoável. Parece, então, que, no passado, a oposição entre saber e poder, entre ciência pura e tecnologia, constituía um problema concreto: esse conflito continua conosco? A fusão entre as duas correntes já aconteceu ou o processo apenas começou? A ciência está destinada a se tornar um instrumento indispensável e altamente respeitável para alcançar o domínio total sobre a natureza e a história? Tudo se passa como se ela devesse desempenhar exatamente esse papel e como se as interpretações da ciência propostas pelo pragmatismo e pelo instrumentalismo estivessem justificadas – e como se não houvesse uma dúvida lancinante que, apesar de tudo, persiste, dúvida, é verdade, de uma ordem totalmente diferente. Podemos nos perguntar também se a nossa civilização deve se tornar mais sensata ou se, deixada ao seu próprio movimento, ela não se tornará ainda mais esquizofrênica; se continuando na estrada indicada pelos fatos observados, ela não caminha rumo ao domínio por amor ao domínio, sem nos dizer, com uma objetividade científica e livre de toda consideração de valor, quais valores deveriam nos guiar no uso desse domínio. Os medos e o mal-estar do nosso tempo estão aí para mostrar que não se trata de um problema vazio e de pura especulação.

## IV

As considerações e as questões precedentes ao menos mostraram que os fatos não nos conduzirão mais longe. Estamos diante de uma escolha e de uma decisão. E embora

só loucos tomem decisões sem olhar os fatos, ninguém se decide prendendo-se exclusivamente a eles, a menos que tenha escolhido de forma inconsciente, como o pragmático que sabe de modo visceral que o sucesso, o que quer que isso signifique, é bom e que, como dizem os ingleses, a prova do pudim está no fato de que o comemos (o que é inteiramente verdade a propósito dos pudins e dos comedores de pudins, quer dizer, daqueles que sabem que o pudim é bom).

A ciência moderna é objetiva e, considerada em si mesma, teoria pura. Ela rejeitou o antropomorfismo e o antropocentrismo. Herdou a ideia grega da verdade como sistema do discurso coerente, mas com uma importante mudança: ela não manteve a ideia de que o conhecimento do mundo leva o homem ao conhecimento de si e lhe indica a melhor maneira de viver, porque a ciência moderna não admite a existência de um mundo sensato e que possa ser compreendido à maneira de Platão e de todos os filósofos gregos que pensavam compreender o *cosmos*. Para a física moderna, a natureza – e com ela a “cosmologia” – é só aquilo que ela é, ou melhor, o que a ciência nos diz que ela é, exatamente como as ciências “humanas” descrevem universos históricos cujas estruturas de fato podem ser descobertas sem vincular um sentido que, para o historiador, o economista ou o etnólogo, valha para a condução das suas próprias vidas. Todo o significado que essas estruturas contenham para os seus habitantes não passa de um simples *fato* para as ciências sociais. Eis um primeiro aspecto da ciência moderna. Outro aspecto é que esta ciência tornou possível a ação humana sobre condições que nunca haviam sido consideradas como modificáveis. Não que a ciência busque esse resultado,



embora muitos homens de ciência o tenham procurado de maneira explícita. A ciência não procura nada além do saber puro. Contudo, a combinação histórica de certos indivíduos e de certas situações fez com que a ciência se tornasse “interessante” – enquanto instrumento de poder sobre a natureza, sobre a história, sobre as reservas naturais e sobre os seres humanos. Provavelmente não há nada de fortuito em tudo isso. Quando a ciência renunciou ao antropocentrismo, não pôde evitar cair ao serviço do interesse mais primitivo, a conquista do poder. Nossa civilização desenvolveu uma personalidade dividida, lacerada entre a sua sede de verdade objetiva e o seu desejo de poder. E, muito curiosamente, esse cisma é a consequência, não de alguma falha da nossa tecnologia ou das ciências sociais aplicadas, mas do fato de que a forma de ciência mais desinteressada e mais pura recusa se pronunciar sobre questões que, por sua própria natureza, não são “objetivas” porquanto tratam de modelos de vida.

## V

O problema põe em jogo o bem e o mal, o desejável e o seu contrário. Os fatos são incapazes de resolvê-lo, e a ciência não pode sequer formulá-lo em sua linguagem. Será então necessário retornar aos conceitos primeiros e reintroduzir algumas distinções filosóficas clássicas.

O que queremos dizer quando afirmamos que a ciência é livre de toda consideração de valor, que ela é desinteressada? A expressão, é evidente, não é satisfatória, porque o pesquisador puro considera os seus trabalhos extremamente

interessantes e atribui a eles um grande valor. O equívoco subjacente é fácil de destacar: o interesse pode se ligar tanto a algo válido em si, quanto a alguma coisa que sirva para alcançar um fim dotado de valor. Dizer que uma coisa é em si mesma digna de interesse ou desejável, é enunciar um juízo de valor, dizer que um dado fator é necessário para obter um fim desejável, é enunciar um juízo de fato ou um juízo sobre as relações de fato entre fatos. Não posso produzir provas científicas dos meus juízos de valor, mas posso e devo fornecê-la quando falo sobre fatos e sobre as suas relações.

Todos nós sabemos, ao menos desde Hume, que nenhum caminho leva do fato ao valor. A ciência trata exclusivamente de fatos, ela é qualificada apenas para distinguir o que é fato do que não o é. Os juízos de valor não são científicos, nem podem tornar-se científicos. A tese foi muitas vezes formulada e G. E. Moore lhe deu uma expressão particularmente impressionante: de acordo com ele, de que uma escolha tenha sido feita não se segue logicamente que ela deva ser feita (ainda que, na prática, isso ocorra com facilidade). Mas podemos perguntar se tal afirmação, puramente negativa, é suficiente quando se trata de explicitar as relações entre fatos e valores.

Em todo caso, isso seria apenas uma objeção aparente se observamos que certas ciências, por exemplo, a sociologia e a psicologia, tratam de valores. Na verdade, os valores se tornam objetos de observação e de investigação para estas ciências, eles são analisados como fatos e estudados da mesma maneira que as constituições, as flutuações do preço dos alimentos da cesta básica, as técnicas militares ou ainda



os rituais, embora a pesquisa dos valores que um determinado povo, em uma determinada época, considera como decisivos e fundamentais para a sua maneira de viver possa certamente apresentar dificuldades específicas.

Por errada que seja esta objeção, ela nos leva a considerar um ponto de grande importância positiva. Os valores, dizemos, são estudados enquanto fatos. Isso é verdade; mas é preciso notar que eles não nos interessam isoladamente, mas enquanto formam sistemas de valores, como regras mais ou menos coerentes, às vezes explícitas, às vezes a se descobrir ao fim de longas e complexas análises. Os diferentes valores de uma civilização, de uma religião ou de um partido político não podem ser inteiramente desconectados entre si. Se seu papel é dar uma direção e um sentido à vida do grupo, eles devem assegurar, não tanto a sobrevivência do grupo (pois comunidades inteiras se sacrificaram no altar de seus valores), quanto uma orientação, o que implica a coerência: a coordenação entre os valores é indispensável à formação das decisões do grupo e de seus membros. Valores isolados dão margem não a escolhas justificadas, mas a opiniões arbitrárias. Os valores formam sistemas, isso significa que dentro de cada domínio de valor, um debate lógico e, por conseguinte, suscetível de decisão é possível e que as regras dessa discussão podem ser formuladas (ainda que não haja nenhuma necessidade disso para quem participa dela). Indivíduos que aderem a um mesmo quadro de valores não apenas podem formular os seus problemas de escolha, mas podem também resolvê-los, simplesmente pondo em evidência que esta ou aquela ação contradiz esta ou com aquela parte do sistema, ou que a introdução de um determinado valor destruiria a coerência

do conjunto. É assim que os sistemas de valor estabelecem a possibilidade de um discurso e de um debate racionais. Mas essa possibilidade só existe para quem aceita os axiomas e os valores fundamentais de uma civilização, de uma moral ou de uma estética determinadas. Não há debate entre sistemas que não compartilham axiomas: a ciência, mesmo na sua definição mais formal como discussão coerente, não pode favorecer a escolha entre os diferentes quadros de valor.

Isso não é tudo. Resta-nos aplicar esse resultado à ciência objetiva e à sua exigência fundamental, isto é, à coerência. O desinteresse, a objetividade, etc., são valores; ora, a ciência não dispõe de nenhum meio para provar que elas devam ser reconhecidas como valores, porque a própria ideia de prova – o apelo à coerência do discurso – pressupõe que esses valores tenham sido previamente reconhecidos como tais. Tudo o que podemos dizer, pois nenhuma outra possibilidade nos foi aberta, é que esses valores desempenham o papel de valores fundamentais na nossa civilização. Ora, de forma surpreendente, o que acabamos de dizer inverte e, ao mesmo tempo, completa a tese da separação absoluta entre fatos e valores. Os fatos dependem da ciência e das questões que põe o cientista, porque é este último que decide quais fatos vai considerar “importantes”, quer dizer, como fatos científicos; desse modo, os fatos dependem da mente na qual as questões são formuladas, dos axiomas do homem de ciência; e a escolha desses axiomas é precisamente uma escolha, em outros termos, um juízo de valor. Com certeza é verdade que os valores não se deduzem dos fatos, mas parece agora que os fatos só se tornam “importantes” através dos valores. Nenhum fato, no sentido que damos hoje a esta



palavra, existe onde não há ciência objetiva e desinteressada. Toda tentativa de provar cientificamente o valor da ciência não passa de um *circulus in probando*.

Nesse ponto, somos tentados a retomar a ideia de domínio sobre a natureza e a história para aí encontrar uma justificativa, pragmática, sem dúvida, do valor da coerência. E é exatamente o que o pensamento corrente e a filosofia instrumentalista tentam fazer. Mas esse esforço se mostra sem esperança de sucesso por duas razões diferentes, ambas igualmente difíceis de evitar. Em primeiro lugar, a ideia de poder sobre a qual uma tal demonstração se fundamentaria, não prova nada, a menos que o poder seja considerado de antemão como desejável. Nesse sentido, o poder constituiria um dos valores de base, um desses axiomas cujo valor está precisamente em questão. Em segundo lugar, se essa justificativa se dá como *válida*, ela pressupõe que o valor da coerência, sem o qual nenhuma prova válida seria concebível, tenha sido previamente reconhecido como tal – está precisamente aí o valor a justificar. Isso não implica que o poder não possa ser aceito como valor fundamental, nem que a ciência não possa ser tratada como instrumento: exemplos de uma escolha assim são abundantes, mesmo entre os filósofos.

Tudo o que podemos afirmar é, então, que a coerência é um valor fundamental na nossa civilização. Ela não é o valor fundamental, pois se fosse, o presente problema de uma possível ruptura não existiria. Mas ela é fundamental ao menos para toda discussão “razoável” do problema da ruptura, pois sem ela toda discussão suscetível de decisão seria impossível. Contudo – isso também é um fato e, por



consequência, contingente —, outras pessoas fizeram outras escolhas, e nós mesmos podemos sempre decidir em favor de uma opinião diferente. A razão (a coerência) pode ser considerada como um valor negativo: Nietzsche e Heidegger, para não mencionar indivíduos mais desagradáveis como Hitler e seus “pensadores”, fizeram essa escolha. O que nós descobrimos é que a ciência e a coerência são incapazes de justificar os valores fundamentais, em particular a si mesmas, e de demonstrar sua própria necessidade. Seria essa a verdadeira razão pela qual nós consideramos a ciência como um fator de ruptura na nossa civilização? Uma coisa, porém, é certa: nenhuma civilização pode colocar questões sobre a sua coerência e a sua unidade se não tiver previamente aderido aos valores da consistência e da facticidade científica. Cientificamente (ou, se preferirmos, logicamente), podemos mostrar que não há justificativa que possamos dar aos valores, que, como dizia Dostoievsky, tudo é possível se nenhum valor transcendente é reconhecido como irrefutável e indiscutível. Assim, logicamente, o pensamento científico parece ter minado seus próprios fundamentos.



## VI

Max Weber, que já citamos, teve a rara e admirável coragem de aceitar as consequências desta análise, e não temos muito a acrescentar à sua declaração de que os valores remetem ao reino dos pregadores e dos profetas, não àquele da ciência. Sua própria escolha, confessava, era pela ciência, porque ela lhe dava a possibilidade de ser honesto consigo mesmo (ele se referia, entenda-se bem, às ciências sociais e, particularmente, àquelas às quais ele se dedicava, a sociologia e a história). Pensava poder explicar o que uma opinião como esta contém de pressupostos, por uma parte, e de exigência, por outra, mas considerava completamente ilegítima toda tentativa de provar que a sua própria escolha era a melhor. Essa proibição intelectual e essa coragem – qualidades ainda mais raras do que o seu prodigioso saber – nos constrangem a admirá-lo. Mas mesmo os grandes homens são falíveis e o problema é tão grave que devemos considerar a possibilidade de que ele tenha se enganado.

Weber parte, à maneira kantiana, da oposição entre o domínio dos valores (“a liberdade”) e aquele dos fatos (“a natureza”). É preciso notar ainda que ele não toma essa distinção de Kant, mas de certos neo-kantianos; e isso não é simplesmente uma observação erudita e pedante. Nos seus últimos escritos, Kant insiste sobre a necessidade moral (*sollen*) de uma união ou de uma reunião dos dois reinos; ele foi levado a pensar que a vida, a ação e a própria ciência seriam inconcebíveis se o sentido, quer dizer, se os valores não *existissem*, e se a realidade fosse desprovida de valor e,

por consequência, *insensata*. O resultado alcançado por esse pensamento complexo pode parecer muitas vezes desconcertante, mas nunca confuso: porquanto a ciência, que não comporta nenhuma consideração de valor, é um empreendimento humano, ela só é possível num mundo estruturado e sensato, certamente não um “mundo dos valores”, mas um mundo real, pleno de sentido para quem escolhe, nele, procurar um sentido. Nenhuma escolha seria imaginável se estivéssemos mergulhados em um magma de fatos, como também não haveria escolha onde as condições fossem as de uma total entropia axiológica.

Foi precisamente esse último ponto que Weber não enxergou, e que também não discernem muitos filósofos, como os positivistas e a maior parte dos adeptos da análise linguística. Nascemos num mundo, não numa multiplicidade de fatos e de valores sem conexões entre si. Só os valores existentes podem ser rejeitados, transformados ou reavaliados, porque toda ação contra os velhos valores e em favor de novos é feita a partir daqueles existentes (e muitas vezes aqueles que combatem esses últimos são mais dominados por eles do que o crente mediano e convencional). A ciência, considerada como uma forma de atividade humana fundada sobre certos valores, não nos *dá* um mundo, ela tem as suas raízes num mundo que se tornou o que é na história, ou se preferirmos uma linguagem mais filosófica, através das autointerpretações sucessivas dos homens, que, por sua vez, podem ser compreendidas. Por mais que tenha sido um grande historiador, Weber não evitou, nas suas reflexões sobre a história, um historicismo que considera todos os sistemas de valores como equivalentes e que os projeta sobre o mesmo plano. Os



sistemas coerentes de valor (os “tipos-ideais”) são indispensáveis a uma interpretação coerente que permite compreender a história e as atitudes humanas.<sup>3</sup> Mas atitudes humanas concretamente presentes na história não são mais coerentes do que a liberdade da queda dos corpos na natureza, embora essa queda real só seja inteligível por referência à queda “ideal”. Nós não escolhemos nossos valores antes de começarmos a viver. O mundo é sempre compreendido antes de se tornar um objeto que questionamos; ele só pode se tornar esse objeto se partirmos de uma orientação anterior. A compreensão do mundo precede a ciência.

## VII

Em resumo, a ciência é livre de toda consideração de valor, embora ela repouse sobre valores, entre os quais – o paradoxo deve ser sublinhado – figura nos primeiros lugares a exclusão de juízos de valor: e a vida é dirigida pelos valores. A ciência deu forma ao nosso ambiente natural e social e continua a fazê-lo, sem a ciência desinteressada, o domínio sobre a natureza e sobre a história seria impossível: e a ciência não tem nenhum meio para nos dizer o que devemos fazer desse domínio, nem se ele é bom ou ruim. Se houvesse uma resposta, ela estabeleceria, enfim, a unidade; mas de toda maneira essa não seria dada pela ciência. A opinião popular errou quando viu nos cientistas os sucessores dos sábios de antigamente. Ver na ciência a medida universal com a qual mesurar todos os valores é uma ideologia não-científica:

3 A constituição desses puros sistemas de valores se tornam, por sua vez, um fato e um fator histórico.

quando um cientista responde a uma questão relevante no campo dos valores, ele não fala como homem de ciência, mas enquanto crente, cidadão ou sujeito moral, mesmo se a sua formação pode – às vezes – ajudá-lo a ser mais consequente e mais clarividente que os seus vizinhos.

Mas em regra geral, as refutações não destroem as ideologias e os sentimentos que se expressam nessas racionalizações. A oposição entre fatos e valores é ela mesma um fato, um fato importantíssimo que precisamos elucidar criticamente. Caso contrário, seria impossível formular as únicas questões que talvez pudessem nos ajudar a sair de uma situação na qual o poder não nos guia, a ciência se recusa a fazê-lo e as coisas que importam na nossa vida – as escolhas, as decisões, numa palavra, os valores – são considerados como inteiramente dependentes do arbitrário, porque tudo o que não é arbitrário pertence ao domínio da ciência, sendo o caráter cientificamente arbitrário dos seus fundamentos oportunamente esquecido. Essa atitude fundamental pode ser chamada *cientificismo*: só o que pode ser estabelecido cientificamente é verdadeiro, objetivo e válido em todos os lugares e para todas as pessoas (exceto para os loucos), enquanto o resto do discurso humano não tem nada a ver com a verdade, ainda que esse resto constitua, de fato, a parte maior e a mais importante para os seres humanos enquanto tais (incluindo os cientistas). É esse *cientificismo* que conduz ao *historicismo*, por certo não cronologicamente, pois o *historicismo* é uma atitude muito anterior ao *cientificismo*, mas logicamente: os valores são fatos contingentes no curso da história e esta mesma se encontra marcada pela contingência do fato de não poder ser deduzida como se deduz uma lei da física



matemática. O mais surpreendente é que a própria ciência não tem nenhuma pretensão de dirigir nossas escolhas e nossas decisões, embora o cientificismo, antes de levar a sério aquilo que preocupa essencialmente o homem, exige um tipo de prova e de justificativa que, segundo a sua própria interpretação, a ciência não tem nenhum modo de oferecer. Com palavras da terminologia psicanalítica, o cientista se debate com um Superego criado por ele, mas que considera como uma realidade dominante, independente de nós e de nossas opções. A resposta, já esboçada, que podemos dar, é que a ciência é uma atividade humana num mundo humano que o homem *compreende* e já *compreendeu* antes de tentar conhecê-lo cientificamente, um mundo no qual já se vive antes e durante a criação de ciências e métodos. Seguramente, são postas questões a propósito desse mundo, mas a nossa admiração (a princípio, pela ciência e pelo saber universalmente válido, segundo Platão e Aristóteles) começa apenas quando, num mundo familiar que compreendemos e no qual confiamos, algo “não está certo”. Nós compreendemos o mundo antes de questioná-lo: a compreensão, uma compreensão *antropocêntrica*, é mais velha e mais profunda que a ciência. É um desejo absurdo querer reduzir a compreensão à ciência.

A ciência, como é interpretada pelo cientificismo – e já vimos que esta interpretação não é absolutamente acidental –, se tornou um fator de ruptura na nossa civilização num nível profundo, talvez no nível mais profundo. Se for preciso uma ilustração, poderíamos encontrá-la no divórcio entre as “humanidades” clássicas e a história considerada como “arte”, de um lado, e a “ciência”, do outro, divórcio que, em

casos extremos, mas menos raros do que se pensa, leva à desconfiança e ao desprezo recíprocos e ao isolamento voluntário dos dois campos. A pregação não é uma atividade séria e a pesquisa científica não é de forma alguma qualificada para influenciar as nossas vidas, eis os sentimentos que as partes confrontadas têm uma pela outra: para que servem a poesia, a arte, a história, a filosofia ou a física teórica que culmina na fabricação de bombas atômicas e na elaboração de teorias que só são compreensíveis e satisfatórias para os especialistas? Isso não significa que essas convicções sejam universalmente compartilhadas, e menos ainda justificadas; mas elas existem, e o cientificismo, que é a sua fonte escondida, é incapaz de superá-las, mesmo se, entre os seus defensores, são pouquíssimos os que não deploram a falta de relações mais positivas entre os dois campos. O fato que não é observado é que as ciências exatas, naturais e sociais, lidam com o conhecimento e não com a compreensão do mundo em que vivemos, e que, assim, elas não podem nos dar nada para justificar as nossas decisões fundamentais. Essas ciências, sem dúvida, realizam um admirável trabalho de determinação das condições do sucesso e, ao mesmo tempo, das consequências das decisões possíveis; mas mesmo com isso, estão longe de poder oferecer uma solução ao problema real, pois é sempre possível aceitar as consequências, por mais duras que sejam, ou as condições requeridas, por mais difícil que seja a sua realização: consequências e condições pertencem ao domínio dos fatos, enquanto as opções são da ordem dos valores.



Não recomendamos o retorno a tempos mais antigos e presumidamente melhores. Rousseau negligenciou o fato de que seu ideal só tinha sentido no e para o mundo ao qual ele se opunha; Thoreau se entrincheirou no seu retiro (relativamente) selvagem precisamente porque era civilizado. A ciência e o seu rebento, a tecnologia, chegaram para ficar, e nós deveremos viver com elas. A questão é, em primeiro lugar, saber como devemos fazer para não produzir cada vez mais personalidades laceradas, particularmente entre as pessoas mais educadas e mais sérias, e, em segundo lugar, saber o que fazer para evitar que os inebriados pelo novo poder exerçam, em nosso nome, o domínio adquirido sobre a natureza e sobre a história para nos dominarem em nome da dominação. O poder não é mau em si mesmo. Lord Acton em seu famoso aforisma só viu um aspecto das coisas: sem dúvida, o poder absoluto corrompe absolutamente; mas a moral do escravo, a moral da impotência absoluta não é mais saudável.

## VIII

O que fazer nessas condições? A resposta é esta: devemos pensar o nosso mundo e as nossas condições enquanto seres humanos. Devemos relegar a ciência e o domínio que ela permite ao seu próprio lugar, que será sempre importante, ou, para dizê-lo em termos um tanto paradoxais, devemos aprender a escutar o problema da ciência em vez de nos contentarmos em pensar na estrutura da ciência e a considerar o problema do poder ao invés de simplesmente pensar nas categorias do poder.



Desde que Sócrates trouxe a filosofia do céu para a terra, como nos reporta a tradição, até os tempos de Kant e de Hegel, esta foi a tarefa da filosofia. Platão admirava a ciência (é ele também o pai da nossa ideia de teoria pura) e não admitia em sua Academia quem ignorasse a geometria – o que significa que a matemática e o pensamento coerente são, aos seus olhos, conhecimentos a se adquirir antes de entrar na sua escola, na qual os seus discípulos deviam aprender algo muito diferente da ciência no sentido estrito do termo. Para Platão, as questões essenciais se voltavam aos valores, ou antes (para evitar a confusão corrente entre valores e coisas apreciáveis) ao problema do *bem* e do *mal*. Não era segredo, para Platão, que nós fazemos escolhas, que o mundo no qual vivia (e no qual ainda vivemos) oferece uma panóplia de “valores” – maneiras de viver, objetos e situações qualificadas como desejáveis ou como indesejáveis –, e que a escolha é livre com a condição de estarmos prontos para aceitar as suas consequências. Mas ele via, ao mesmo tempo, que esse mundo no qual fazemos as nossas escolhas não é um simples agregado de dados de fato e de valor, nem mesmo uma justaposição de sistemas de valores isolados ou isoláveis. Os homens lutam por seus valores, mas não num combate insensato; eles lutam dentro de uma história viva e sensata. E *se* eles escolheram, não tanto em favor do *bem* e contra o *mal* enquanto tais, mas em favor da afirmação de que uma coisa é *boa* e outra *má*, poderão também se entender, se o quiserem. Sócrates no *Górgias* não podia opor nenhuma demonstração a Cálicles: podia apenas recontar um mito e explicar a Cálicles que se ele persistisse no caminho que havia escolhido, destruiria toda a relação humana, bem como



toda a possibilidade de compreender o mundo. A ciência é supremamente importante aos olhos de Platão, mas porque dá ao indivíduo o aprendizado indispensável do pensamento coerente, não porque seja boa em si mesma.

Na nossa civilização, a ciência moderna se tornou autônoma, ela se tornou um valor em si. Como consequência, temos um tipo de má consciência metodológica quando somos confrontados com questões que tratam do sentido de nossas vidas. Não é mais a simples questão de procurar quais coisas são boas e quais são ruins: *bem* e *mal* tornaram-se suspeitos ou, se quisermos termos mais atuais, o *sensato* e o *insensato* sofreram o mesmo destino. Que o sentimento de insegurança que apreende o especialista assim que ele sai do seu campo seja tão visível e a sua interpretação tão evidente quando ele ousa se aventurar fora de seu pequeno universo – e é um risco que só os melhores especialistas aceitam correr –, tudo isso mostra que a antiga tarefa da filosofia se tornou novamente urgente e que deve, mais uma vez, ser realizada. Mas a filosofia tem mesmo se comprometido com isso?

Podemos duvidar. A filosofia, particularmente nos países de língua inglesa, tornou-se científica, enquanto, no Continente, prefere ignorar a ciência e os problemas gerados por esta. Os filósofos “sérios” renunciaram à própria ideia de justificar os valores: ao máximo eles se interessam pela coerência formal dos sistemas de valores existentes, entre os quais eles mesmos se declaram incapazes de estabelecer uma diferença de valor. Trata-se de uma atividade segunda, uma reflexão sobre as diferenças no discurso e nos significados, quando não se volta pura e simplesmente a uma lógica mate-

mática. Não é um esforço de pouca monta ou negligenciável: muitas coisas ditas aqui, foram ditas por uma filosofia que se dedica ao trabalho necessário de eliminação de enunciados ambíguos e, o que é ainda mais útil, de questões ambíguas, desprovidas de sentido ou pseudoproblemas. Todos os que querem pensar de forma justa e não perder o seu tempo e a sua energia em pesquisas que, *a priori*, não podem levar a cabo, contraem uma pesada dívida de gratidão para com essa escola. Mas ela pagou um preço muito alto pelos resultados positivos obtidos. Ela mesma se tornou científica ao aceitar como seus únicos critérios os critérios formais da ciência. De toda forma, a vida, as escolhas e as decisões nem sempre são lógicas. A filosofia analítica lançou aos lobos do arbitrário tudo o que não pode ser apreendido pelo único método que ela considera legítimo, embora admita que o que é excluído e que existe fora do pensamento científico tenha um imenso papel na nossa vida. Ela retomou as teses de Max Weber, mas num espírito completamente diferente, vendo uma libertação onde Weber só encontra razões para, na melhor das hipóteses, manter a esperança contra todos os motivos para o desespero. Ela é capaz de excluir todas as questões “metafísicas” e de desvelar a estrutura do discurso científico nas ciências exatas e – ao menos em tese, pois o trabalho é muito menos avançado nesse campo – nas ciências históricas, sociais e antropológicas, mas se revelou incapaz de descobrir ou mesmo de se perguntar o que pode significar o fato de viver, como fazemos, apesar de tudo, num mundo sensato, numa natureza e numa história vivas e vividas, não em mundos deliberadamente abstratos como o dos físicos, dos historiadores e dos etnólogos de profissão. Acima de tudo, a filosofia analítica



não é capaz de nos dizer o que somos, nós que vivemos neste mundo e que nele construímos as ciências, as tecnologias e as filosofias analítica ou pragmática.

A evidente objeção que nos será feita diz que esse desejo – alguns o tratarão como sonho, outros como programa – só pode ser satisfeito com o risco de abrir as portas a toda sorte de arbitrariedade e de consignar a filosofia às pessoas que tememos, os irresponsáveis profetas de caminhos de salvação imaginários e de panaceias absurdas. O perigo é real. Mas ele não vem do desejo do homem de compreender a si mesmo e de compreender o seu mundo. Ele está sempre conosco, e agora mais do que nunca, desde que a ciência renunciou a todo sentido e escolheu o ideal do conhecimento exato – escolha em si mesma irrepreensível, contanto que seus axiomas não sejam aplicados a um campo em que eles se tornem inoperantes. Ali, eles se tornam de fato devastadores, não por causa da sua exigência de coerência, mas porque sua aplicação só é apropriada a um domínio particular e, portanto, gera incoerência quando se volta à civilização em sua totalidade. O perigo não seria maior, aliás, seria menor, se a questão do sentido fosse claramente posta e se a sua urgência fosse considerada; continuaria grande, incontestavelmente – e continuará sempre, enquanto os seres humanos nascerem violentos e puderem continuar a ser –, mas pelo menos seria reconhecido e não escondido, como o é tão comumente no pensamento contemporâneo.

Podemos manter a esperança de uma resposta mais positiva, se for verdade que vivemos num *mundo* e não em meio a correntes de elétrons, que somos seres humanos

dotados de sentimentos e de pensamentos e não simples objetos justificáveis da psicologia, da fisiologia, da economia política e das ciências sociais. A resposta não seria, portanto, *científica*, se por isso entendemos: subtraída a toda controvérsia; deveria ser buscada – e encontrada – na história viva, onde a coerência nunca é dada nem pressuposta, mas constitui apenas um fim a se alcançar, onde as diferentes concepções que o homem tem de si mesmo e do mundo não são justapostas, como quer o historicismo, mas estão em constante interação, interferindo umas nas outras, confrontando-se e reconciliando-se. Ela poderia ser encontrada na e por uma análise da estrutura do mundo e do homem ou, mais precisamente, na e por uma análise das ações e dos discursos do homem que revelam o que é o seu mundo e o que ele é para si mesmo. E seria ainda possível que uma análise assim, análise compreensiva da compreensão, nos pusesse no caminho da descoberta do que é bom para o homem.

Repito tranquilamente que isso não é mais do que um programa, ou no máximo uma promessa. Mas o programa é necessário, desde que estejamos decididos a não abandonar ao arbitrário tudo o que é da mais alta importância para nós, não enquanto somos homens de ciência e técnicos da natureza e da sociedade, mas para nós nas nossas vidas. Certamente escolher tal programa seria de novo uma opção arbitrária: ninguém pode provar a sua necessidade àqueles que rejeitam a coerência e a compreensão. Mas se trata de uma escolha última, entre a violência e a razão, se termos assim tão fora de uso podem ainda se imprimir hoje; e não se trata de um resultado negligenciável, se tivermos conseguido mostrar que há uma escolha última a ser feita.



# As linguagens dos estudos humanistas<sup>1</sup>

É fácil distinguir entre os artistas ou os poetas e os humanistas. Estes últimos veem a possibilidade, e muitas vezes a necessidade, de confrontarem-se entre si. Mas como um poeta poderia refutar outro poeta? A distinção mais importante a se fazer entre as humanidades e as ciências talvez seja a de que os objetos próprios do estudo humanista atuam sobre aqueles que se interessam por eles de um modo que nunca se dará na ação dos fatos da física sobre o físico. Uma obra de arte age sobre o espectador, a objetividade é impossível no sentido que esse termo tem nas ciências, nas quais ele significa verificação, pela experiência ou pela observação, de sistemas hipotético-dedutivos. Eu não vejo como alguém poderia produzir esse tipo de sistema nas humanidades. Isso não quer dizer que não haja critérios de objetividade nesse campo; mas que eles são de uma natureza especificamente diferente.

Boa parte da presente discussão me deixou desconfortável. Nós nos exprimimos como se estivéssemos fora do tema e o olhássemos do alto. Temo que muitas vezes discutamos sobre a história como se não pertencêssemos a ela.

---

1 Participação do autor no Colóquio sobre “As linguagens dos estudos humanistas”, Universidade da Califórnia, em 1968. Os outros participantes eram Clifford Geertz, Martin Malia, Talcott Parsons e Roger Revelle (NdT).

Em última análise, o que é importante? Penso que possamos responder de modo bem simples. As coisas importantes são aquelas que nos tocam e nos formam. Assusta-me a nossa tendência de falar como se escolhêssemos sempre de modo arbitrário e acidental. Nós fazemos nossas escolhas de acordo com a tradição na qual fomos criados. Entendido bem, isso não quer dizer que devamos, segundo o ideal de Platão, fazer sempre as mesmas coisas. Mas quando dizemos que inventamos uma lei, na realidade não a inventamos; modificamos uma lei preexistente, assim como não escolhemos os nossos valores culturais. Não somos almas que, caídas nuas do céu, vão à Macy's comprar roupas que convenham ao nosso gosto. É difícil compreender como poderíamos ter alguma preferência se a nossa situação fosse essa. Finalmente, descobrimos o que somos discutindo coisas cujo valor parece luzidido e óbvio para nós. Eles nos parecem assim, de forma completamente legítima, *porque* nos formaram. Tenho uma grande admiração pelo trabalho de Georges Poulet; mas o que me surpreende é que ele consiga renovar o modo de tratar os autores que encontramos em todo manual de história da literatura. Não há nessa observação nenhuma intenção crítica: ela simplesmente ilustra a minha proposta.

Sobre o valor da crítica literária, me contentarei em citar um de meus velhos amigos, infelizmente falecido, que viva no século XVIII. Lichtenberg dizia que há livros que são como espelhos: se um macaco olhar para ele, não verá um santo. Penso que esta observação seja uma crítica perfeita da crítica literária.



A questão da estrutura profunda sempre preocupou as pessoas que se dedicaram a todo gênero de trabalho científico. Um dos termos chave no livro de Mannheim sobre a ideologia, por exemplo, é “estrutura”. Mas isto não diminui a acuidade do estruturalismo moderno, porque o antigo estruturalismo, que de fato remonta ao menos a Platão e Aristóteles, não dispunha de regras de transformação. Era um tipo de estrutura estática. Mesmo se devemos matizar esta afirmação de imediato, ela se aplica também à crítica literária e mesmo à lógica. Isso não é tão verdadeiro para a história, onde regras precisas de transformação e de geração sempre estiveram em vigor. Estamos apenas no início da passagem da estática à dinâmica nas humanidades, uma mudança que, na minha opinião, representa um grande progresso.

Infelizmente, nós, os humanistas, nos interessamos exclusivamente pelos fenômenos superficiais. Quando falamos de tragédia, não nos interessamos essencialmente pela estrutura profunda e pelas regras de transformação; o que nos interessa é, antes de tudo, *Hamlet* e Édipo. Não que o estruturalismo não possa ser de uma ajuda extremamente preciosa, mas, na realidade, ele leva, parece, a uma ciência da história no sentido ordinário do termo. Podemos obter daí sistemas formais hipotético-dedutivos, mas, no final, isso nos traz de volta ao que os historiadores do passado chamavam de “ciências auxiliares”. Elas nos ajudam muito, mas não são suficientes para a tarefa. Por isso, fico preocupado ao ver que termos como “explicar” e “gerar” são tão difundidos. Não é fácil explicar uma obra de arte ou um evento histórico por meio das ciências auxiliares. Certamente, podemos mostrar que há condições necessárias sem as quais um evento não



teria ocorrido ou uma obra de arte não seria possível. Mas isso não é explicar a obra de arte ou o evento histórico; não podemos “gerar” uma obra de arte ou um evento histórico; nós os tomamos como ponto de partida para depois tentar inseri-los num quadro que nos permita falar deles. Meu grande temor – ou, se posso ser franco, a minha grande esperança – é que nunca seremos capazes de assimilar tão facilmente uma obra de arte ou um evento histórico. Nossa linguagem, penso, nunca será completamente científica e o uso comum nas nossas disciplinas parece mostrá-lo quando dizemos, como fazemos tantas vezes: “Bem, meu caro colega, o que você defende é inteiramente convincente, mas eu estou seguro de que ninguém pode prová-lo”. O recurso à *convicção* é um aspecto característico de nossas disciplinas. Os filósofos da antiguidade visavam conduzir as pessoas comuns à filosofia. Mas para alcançar esse fim, não se podia começar pela filosofia, antes, era preciso persuadir as pessoas do interesse da filosofia, usando meios não filosóficos. Temo que devamos levar as pessoas ao tratamento científico de objetos não científicos com o auxílio de uma linguagem que jamais será absolutamente científica. Os procedimentos das ciências auxiliares têm, então, uma grande importância, mas só nos limites dos seus respectivos domínios. São elas que tornam a discussão “científica” possível, e mesmo real, nesses domínios, porque elas permitem confirmar pela observação e em certos casos (por exemplo, em psicanálise ou em economia política) pela experimentação de sistemas hipotético-dedutivos. Mas precisam pagar um preço que seria muito alto para o humanista se esse tivesse que pagá-lo: inevitavelmente, elas veem apenas um aspecto de uma realidade



cuja totalidade constitui o objeto e a tarefa do humanista. Portanto, sempre teremos que voltar à tarefa de convencer; caso contrário, temos apenas uma ciência das formas poéticas e perdemos de vista o poeta e o poema.

Estamos nos perguntando: qual é a verdadeira visão de uma árvore? Mas a verdadeira visão de uma árvore não existe. A árvore é a totalidade de todas as perspectivas possíveis.

As humanidades não são simplesmente úteis para compreender os outros, elas servem, sobretudo, para compreendermos a nós mesmos, o que só é possível pelo contato com pessoas diferentes de nós. Pode ser que todas as nossas preocupações sobre a compreensão, em nossa civilização, devam-se ao seguinte fato: desde o começo, a nossa civilização reconheceu que pessoas com estilos de vida muito diferentes eram seres humanos como nós – coisa simplesmente inadmissível em outros contextos – donde se conclui que devemos compreendê-los. As pessoas que não saem de seu ambiente consideram tudo o que fazem como natural e evidente. O contato com outras significações e com outros modos de vida não está longe de ser o que há de mais importante para um indivíduo no contexto de nossa civilização.

Em geral, nas humanidades, não podemos fazer o mesmo tipo de previsão das ciências da natureza. Com efeito, embora, obviamente, possamos errar, é possível determinar o lugar para encontrar petróleo. Se, por um milagre, ali surgisse mercúrio em vez de petróleo, para nós, isso seria uma grande surpresa, mas, para o cientista, uma decepção, porque ele procurava petróleo, nada além disso. Ora, nas humanida-

des, as coisas mais importantes não são as descobertas, mas as novas questões. Não podemos prever qual será o novo problema. Tão logo uma questão se torna “científica”, surge a previsibilidade, ou ao menos a verificabilidade e, depois, o tédio. Todos aqui poderiam escrever um ensaio sociopsicanalítico sobre qualquer autor. Mas uma nova questão nos faz acessar ao todo vivo e é a atualização de um aspecto, de um ponto de vista entre os infinitos pontos de vista possíveis.

O modelo evolucionista, se eu o entendo bem, designa simplesmente um enriquecimento, se vocês me permitirem usar uma linguagem tão comum. Para recorrer a um antigo argumento crítico, quase esquecido, das escolas medievais, utilizamos nesses casos o *argumentum insufficientiae*. Na verdade, queremos observar que o que disseram os antigos está correto, mas que há ainda um caminho a ser feito. Nas ciências, as coisas são realmente “digeridas”; elas ainda estão presentes, mas não na sua forma original. Nas humanidades, as coisas sobrevivem sem ter de passar por esse processo de “digestão”, o que significa que nas disciplinas científicas, o antigo, se sobreviver, se torna um caso particular no quadro de uma teoria nova e mais geral. Ao contrário, o historiador e o humanista em geral procuram redescobrir o fenômeno tal como ele era, mesmo se o esforço não pode alcançar um sucesso completo, porque a tradição, essa memória coletiva que nos fornece nossos objetos, também transformou, com a leveza de um elefante, aquilo cujos traços ela conserva.

Quando discutimos crítica literária, falamos de uma linguagem relativa a outra linguagem, o que se situa num terceiro nível, e eu tenho a tendência de evitar as coisas de terceiro nível e de desconfiar delas. Se devemos falar de



eventos, ao menos ficamos num segundo nível; falaremos da linguagem do historiador.

Gostaria de levantar uma questão que não vale apenas para o historiador, mas para o conjunto do tema do nosso encontro. Em que sentido podemos dizer que realizamos um trabalho científico? Qual é o mínimo requerido para isso? O professor Parsons dizia ontem que há pelo menos a necessidade do diálogo ou da discussão, senão temos apenas uma sucessão de monólogos. Os monólogos desse tipo foram muito frequentes na história literária. Na história geral, o trabalho científico, no sentido indicado aqui, é menos raro. Continua sempre uma distinção importante entre a história e a ciência no sentido restrito do termo. Na física, o progresso existe; podemos esquecer o que veio antes. Na história, nada é esquecido, ou ao menos não deveria ser. O que Voltaire dizia sobre Shakespeare estava totalmente errado, mas é interessantíssimo não para compreender Shakespeare, mas Voltaire, a época de Voltaire e a história da França. Nesse sentido, nada é esquecido. Quando dispomos de um bom número de críticas literárias, passamos à “história da crítica”, e tão logo tenhamos bastante “histórias da crítica”, chegamos à “história das histórias da crítica”.

Nessa situação, a única coisa que podemos fazer é, para citar Pierre Bayle, eliminar os erros. Mas para mostrar que houve erros, somos obrigados a desenvolver um certo número de ciências auxiliares. A questão é saber se estas ciências estão assumindo o controle e se a história como tal está se tornando o esgoto no qual se despeja tudo o que não pode ser tratado “cientificamente”.

Podemos determinar se um documento é autêntico ou não através de meios rigorosamente científicos. Mas permanece sempre a questão decisiva de descobrir o que o documento significa. Não existem critérios objetivos para distinguir os fatos importantes daqueles que não o são. Quando um historiador diz que procura fatos, procura apenas fatos importantes. Estes são importantes porque o historiador se volta para o seu material com uma questão precisa, uma questão do seu tempo e, muito provavelmente, se for um bom historiador, uma questão que tem um significado pessoal. Assim, falta aqui a objetividade que encontramos na ciência. Por outro lado, não é difícil descobrir quando a pesquisa do historiador não é objetiva. Quando suprime ou inventa fatos, quando contradiz seus próprios princípios (por exemplo, quando um historiador materialista diz que os acontecimentos são produzidos porque as pessoas pensavam nisso ou naquilo e que estavam obcecadas pela ideia de que...), podemos então mostrar que ele está enganado e que utiliza um método errado. Posso lhe pedir que seja coerente, que leve em conta todos os testemunhos e que procure novas provas. Estes são os critérios para uma discussão que podemos chamar de científica no sentido mais amplo do termo, mas com certeza não no sentido estrito. As ciências auxiliares são, ao menos em princípio, ciências, mas continuam auxiliares. Elas se esforçam em vão se não trabalham para alguém que sabe o que procurar.

Resta o problema da unidade da história. Permitam-me tomar o exemplo da vida de Napoleão. Temos livros interessantes sobre a situação econômica e social da França e da Europa na época de Napoleão, e mesmo sobre o perfil psicológico do próprio Napoleão. Muitas interpretações foram propostas, mas em que ponto se acaba a pesquisa? Como



conectar essas diferentes interpretações, questões e interesses? Isso nos leva a nós mesmos, somos obrigados a perguntar o que realmente procuramos – uma tarefa ao mesmo tempo inquietante e gratificante.

Tive a sorte de conhecer muitos dos grandes físicos da velha geração, e o que havia de extraordinário em todos eles era o interesse pelos problemas que definiam como morais, mais do que pelos problemas levantados essencialmente pelas ciências físicas. Eles tinham descoberto que, enquanto físicos, podemos fazer física, mas não nos apaixonar. O resultado foi um fluxo de publicações, muitas vezes de valor duvidoso, sobre política, moral, religião e a situação mundial. Nós, humanistas, nos sentimos muito mal quando consideramos a franqueza desses cientistas, mas os cientistas devem se sentir ainda pior quando nos levam a sério. Eu chamei atenção aqui para fatos que todos conhecem, mas às vezes é útil recordar fatos já bem conhecidos.

Toda a nossa discussão falhou num certo ponto, pois tomamos a literatura como paradigma. Mas ela representa um caso particular, o de uma linguagem que trata da linguagem. Se tivéssemos tomado a história ou a filosofia, talvez os problemas teriam aparecido de outro modo, pois não estaríamos analisando uma determinada linguagem com a ajuda da linguagem, como na literatura. Não estou seguro de que possamos manter algum ideal de uma interpretação definitiva de obras de arte. Parece-me uma tese muito sustentável a afirmação de que não podemos limitar, *a priori*, o número de interpretações corretas de uma obra de arte. Talvez esteja nisso, justamente, o que define a obra de arte.

# Os estudos humanistas: seu objeto, seus métodos e seu sentido

## I

Há um sentimento de inquietação amplamente difundido no campo dos estudos humanistas. Vemos isso em toda parte: os professores não estão seguros sobre o que deveriam ensinar e os estudantes duvidam do valor do que lhes é apresentado; nas universidades, nas quais a opinião dos *alumni* e dos benfeitores tem peso, há hesitação, quando se lida com a distribuição dos recursos entre os diferentes campos de pesquisa e de ensino; e as universidades públicas têm a tendência crescente a apoiar projetos que são, imediata ou potencialmente, úteis.

O que há de errado nas humanidades? Se a questão fosse posta a um adversário dos estudos humanistas que não pesasse as palavras, provavelmente teríamos uma dupla resposta. Em primeiro lugar, a sociedade não precisa de especialistas nos estudos humanistas. Naturalmente, ainda se deseja algum verniz cultural e as humanidades deveriam, portanto, continuar nos programas de estudos universitários, mas não deveríamos desperdiçar uma parte importante do potencial intelectual global à nossa disposição para formar eruditos e



pesquisadores nesse campo. Em segundo lugar, com exceção dos países nos quais os estudos universitários dão acesso direto à carreira na educação básica e regular, a pressão da demanda estudantil pelos estudos humanistas não é assim tão grande. Os próprios docentes universitários lamentam pela dificuldade de encontrar bons estudantes na licenciatura e, sobretudo, estudantes que, além de uma boa disposição, queiram e possam adquirir o tipo de cultura geral necessária para abrir novas perspectivas e obter resultados interessantes (diferentes de resultados simplesmente positivos). Essas críticas não são independentes uma da outra: os jovens não afluirão rumo às humanidades se a sociedade que determina suas perspectivas de futuro não considera os estudos humanistas úteis, importantes, remunerativos e materialmente promissores.

A questão se torna, talvez, a de definir o que a sociedade – quer dizer, os sentimentos e as atitudes mais comuns no cidadão médio ou nos seus líderes – considera implicitamente útil: tudo o que leva a uma maior riqueza, a uma riqueza mais equanimemente distribuída, a um sentimento maior de segurança e a uma maior segurança de fato, enfim, a um aumento crescente da expectativa de vida. Todos – o homem que se dedica aos estudos humanistas tanto quanto os demais – devem admitir, e humildemente o fazemos, que o humanista não contribui muito para se alcançar esses objetivos. Na sua própria visão, o humanista pertence à classe ociosa de ilustre (ou abominável) memória que prospera às custas do trabalho alheio. Em relação ao mundo da produção e da organização, ele é um parasita. Desse modo, ele nutre uma má consciência que, por sua vez, age sobre os estudantes que sentem que



algo não está certo, não apenas no humanista, mas também na própria situação em que ele se encontra.

## II

Devemos, então, dizer com uma franqueza brutal que seria melhor desistir dos estudos humanistas, ao menos no nível da pesquisa e da erudição, de nos contentarmos em transmitir o conhecimento, talvez inútil, mas não sem charme, de nossa história, nossa literatura e nossa filosofia? Uma resposta teria o atrativo da coerência, mas não seria exaustiva. Se a situação fosse tão simples, o problema já teria desaparecido há muito tempo, junto com os estudantes humanistas. Surpreendentemente, ambos sobrevivem. É ainda mais surpreendente que nestes tempos em que os estudos humanistas se encontram sob ataques massivos provenientes ao mesmo tempo das ciências da natureza e das ciências sociais, ganhe terreno, em todos os países modernos, uma espécie de revolta contra a definição do que é útil e do que não é. Essa sociedade devotada à riqueza, à segurança e ao conforto, é considerada perversa, indigna de ser conservada; ela é sem sentido e desumana. Pouco importa quais sejam os resultados, a revolução é considerada boa em si mesma porque combate o que é radicalmente mau. Letras e músicas são suficientemente conhecidas, o que torna supérfluo insistir nesse argumento. É inútil dizer às pessoas à procura de pureza que, muito provavelmente, estão trabalhando para aqueles que elas mais odeiam – os partidários do autoritarismo, os tecnocratas, o *Establishment*. Esse argumento não as convencerá, porque as consequências não preocupam a quem se interessa



pelo que considera como salvação. Mas não devemos negligenciar o fato simples de que esses discursos tão diferentes têm um traço em comum: eles estão no campo das humanidades, seus pais fundadores são filósofos e poetas, seus heróis não devem ser procurados entre cientistas nem, a despeito de eventuais invocações, entre os especialistas das ciências sociais, sendo a organização perversa em si mesma e o cálculo inadmissível.

A situação é paradoxal. No momento em que a revolta antirracionalista domina o espírito, não da maioria, mas da fração mais ativa da geração mais jovem que se encontra nas universidades, quando os seus líderes vêm justamente dos departamentos de estudos humanistas, literários e históricos, bem como dos departamentos de psicologia e de sociologia – campos nos quais predomina a revolta contra o ensino e a pesquisa *objetivantes* – nenhum grupo se sente mais inseguro, mais estranho à realidade atual do que os representantes desses setores da vida universitária.

### III

Pode ser cômodo, embora um tanto pretensioso, começar pela definição dos estudos humanistas, pois, nos nossos dias, a própria expressão parece ambígua. Três gerações atrás, esse exercício pareceria supérfluo e mesmo infantil. Um humanista era alguém que estudava literatura clássica, conhecia a sua história e (era o mínimo) tinha um bom conhecimento do que os grandes pensadores, religiosos e seculares, ensinaram desde do dia (mítico) em que uma hu-

manidade que renascia havia retornado às fontes de todo saber verdadeiro e descoberto a sua própria natureza em sua pureza original. O homem havia reencontrado os seus verdadeiros modelos, seus autênticos valores e, desde então, sabia o que devia imitar, quais paradigmas estudar para se aproximar da perfeição na arte, na poesia, na filosofia e na religião. (Não havia nenhuma diferença na atitude dos humanistas – religiosos, a-religiosos ou antirreligiosos – quanto à direção principal de sua busca). Mesmo quando, como na famosa querela entre antigos e modernos durante os séculos XVII e XVIII, na França, um dos lados sustentava que o presente era capaz de superar as obras da antiguidade clássica, isto é, afirmava que o presente era capaz de ir mais longe que os antigos, mas de ir mais longe seguindo a mesma estrada. A ciência, como a conhecemos agora, não era uma concorrente das humanidades. O cientista era ainda alguém que tinha recebido uma educação humanística, mesmo quando se revoltava contra ela. Muitas vezes, sua inspiração bebia nas fontes clássicas; Galileu, Descartes e Bacon são claros exemplos.

Essa situação já não existe. Sem dúvida, ainda existem pessoas para as quais a tradição, e em particular a tradição clássica, continua, incontestavelmente, como a única válida. Essas pessoas, todavia, ocupam uma posição da qual não se pensa em tirá-las, simplesmente porque esse lugar não interessa a ninguém. A corrente principal da história deixa o tradicionalista para trás. A sociedade se interessa pela prosperidade material. Um respeito inteiramente novo pela ciência aplicada e pura engendrou uma profunda desconfiança em relação a toda erudição privada dos critérios de



progresso comparáveis àqueles que a ciência apresenta. Há uma tendência a recusar tudo o que leve apenas a uma carreira literária ou ao cargo de professor nos campos dos estudos humanistas, ambas consideradas como luxo do ponto de vista social.

Os estudos humanistas não ficaram parados. A sua transformação foi, em parte, uma reação ao racionalismo matemático e científico. As literaturas modernas foram estudadas (a princípio pelos filólogos de tradição clássica e, mais recentemente, por outros que seguiram seus métodos); a “idade das trevas” foi reabilitada (de forma séria); o caráter nacional desempenhou um papel cada vez mais importante (muitas vezes por razões de ordem nacionalista); e o Romantismo descobriu o valor da irreduzível singularidade dos artistas, dos pensadores, dos poetas e dos historiadores (algumas vezes privilegiada a ponto de as questões do verdadeiro ou falso e do bem ou mal terem sido eliminadas como preconceitos do classicismo). Todos os esforços para atualizar os estudos humanistas, longe de mitigar as apreensões que eles suscitam, reforçaram a impressão de que estes mesmos estudos não são sérios de fato, se a seriedade tiver de ser definida pelo rigor do método e da regularidade do progresso. A própria unidade de seu conteúdo parece ter sido destruída.

## IV

No entanto, talvez essa situação não seja tão desesperadora quanto parece. Na verdade, se considerarmos não a produção dos estudos humanistas, mas as suas preocupa-

ções, constatamos que elas permanecem fiéis à sua origem histórica. Interessa-lhes o homem, suas obras e seus atos, os modelos que ele idealiza para si mesmo e o homem enquanto agente livre. Por consequência, os estudos humanistas não coincidem com as ciências sociais, nas quais o homem é o foco, mas essencialmente considerado como um agente determinado pelo quadro no qual vive e age. Logo, não se lida com o indivíduo como agente livre, mas com as condições da ação.

O inquietante termo “liberdade” não deve fazer disparar os alarmes metafísicos; nesse contexto, ele significa que o observador chega ao ponto em que não se pode assinalar uma causa precisa para o evento estudado, é capaz apenas de indicar as condições sem as quais seria impossível que tal evento ocorresse. Em outros termos, o homem é considerado como fonte e origem de suas obras – artísticas, literárias, filosóficas, históricas (e até mesmo científicas, se o trabalho científico de um indivíduo ou a ciência de uma época forem considerados não como contribuição válida para a ciência, mas como resultado de uma decisão, de uma escolha ou de uma forma de pensar). Os estudos humanistas, podemos dizer, são essencialmente históricos.

Antes de desenvolver as consequências que essa definição (ou descrição) implica quanto ao método das humanidades e ao seu possível ideal de “cientificidade”, pode ser útil refletir sobre o sentido do termo “história”. A “história” designa aqui toda pesquisa no campo do passado humano. Logo, ela não está limitada ao que normalmente se ensina com o nome de história, mas inclui a história da arte,



da linguagem, da literatura e da filosofia; a crítica literária, textual e estética; a interpretação das obras e dos monumentos; a pesquisa das formas artísticas, poéticas, políticas e religiosas, de suas mútuas relações, das suas primeiras aparições, de seu desaparecimento e de seu renascimento. Esse sentido mais amplo dado à história contém necessariamente o seu sentido mais estrito. Todos os atos e todas as obras são afetados pelas condições materiais próprias do seu tempo, pelo quadro político, econômico, militar e tecnológico no qual foram produzidos. Essas condições não explicam – isto é, não reduzem a uma série de fatores a partir dos quais podemos reconstruir com uma necessidade quase-mecânica – o que nos interessa enquanto humanistas. Mas sem essas condições, o objeto de nossa pesquisa não existiria. É justamente porque se instituiu uma articulação essencial entre os estudos humanistas e a história tradicional, que as humanidades se relacionam com a totalidade das ciências sociais (e mesmo das ciências exatas).

Se a história for concebida dessa forma, seu fim principal, quer dizer, seu único fim, é compreender o passado, a começar pelos traços que subsistem da compreensão que esse passado tinha de si mesmo. Seria supérfluo insistir sobre as dificuldades que se escondem por trás dessa simples afirmação; bem como seria ridículo querer resolvê-las *en passant*. Mas algumas observações talvez não fiquem deslocadas. A história é inevitavelmente um discurso segundo: ela precisa de um discurso “primitivo”, não necessariamente formulado com palavras e frases, mas contido nos vários tipos de documento, nos quais esse discurso também pode ser descoberto, tais como as obras de artes, as instituições e

os costumes, todos eles exprimindo uma certa atitude fundamental, uma *Weltanschauung*, uma maneira de viver, aquilo que muitas vezes é chamado, de modo vago, uma “filosofia”. Uma tal “filosofia” não está explicitamente presente nos documentos, ela é “natural” para quem vive nesse mundo humano (que compreende o mundo natural como eles o interpretam), para usar essa fórmula excelente. É o historiador que observa esse mundo e analisa seus conceitos, categorias e estruturas. E ele é capaz de fazê-lo porque pertence a um mundo diferente, porque o que era “natural” se tornou, para ele, admirável e surpreendente. Assim, o seu discurso trata dos discursos que muitas vezes ele é o primeiro a formular como tal, enquanto as pessoas que ele observa não se preocupavam com a expressão consciente de sua *Weltanschauung* (que eles se contentavam em viver). A coerência da exposição e uma exposição visando à coerência estão normalmente ausentes do discurso no primeiro nível. Ao contrário, sua aparição é sinal do declínio dessa “filosofia”: o que é expressamente formulado se torna, pelo próprio fato da sua formulação, objeto de discussão, de crítica e de dúvida, que se encontra no ponto de ser revirado.

Por outro lado, o discurso do historiador tem a pretensão de ser coerente, isso se a história não se tornar o campo de asserções arbitrárias, se ela levar de fato à compreensão do passado. Todo o empenho se tornaria impossível se o discurso interpretativo fosse contraditório em si mesmo. O historiador deve reconstruir a realidade humana pela qual ele se interessa; deve construir, a partir dos materiais existentes, aquilo que Max Weber chamou de tipos ideais, as atitudes fundamentais consequentes, os sistemas de valor e os



mundos coerentes que jamais existiram em sua pureza ideal, mas que nos fornecem o padrão pelo qual a realidade, sempre misturada e confusa, pode ser compreendida. A realidade se torna compreensível quando é interpretada como a soma dos desvios em relação às construções intelectuais que desempenham o papel que em outros campos cabe a conceitos como “saúde” ou “equilíbrio econômico”, que não estão presentes na realidade existente, mas sem os quais a realidade não seria apreendida e analisada.

Uma consequência evidente disso (mas as verdades evidentes são facilmente esquecidas e negligenciadas) é que o discurso do historiador está sujeito às regras da lógica comum. Isso merece destaque. A possibilidade de um discurso “primitivo” existe e com muita frequência se transforma em realidade no campo da história. Isso é verdade não só no que respeita aos romances e às poesias históricas, mas também às numerosas formas de crítica e à hermenêutica em geral, onde reações, impressões e perspectivas pessoais se apresentam na sua nudez, sem a menor pretensão de coerência lógica e sem admitir a possibilidade de uma discussão regrada das opiniões desenvolvidas. Ao contrário, podemos protestar quando comprovado que um historiador, um intérprete de obras de arte, poesias ou instituições, se contradiz, ou quando só consegue evitar a contradição recusando-se a expor os seus princípios, ou ainda quando se recusa a expô-los invocando a intuição, o gênio ou a personalidade. Um discurso poético sobre a poesia não é um discurso de historiador, ainda que possa ser um documento de valor, ou mesmo uma obra de gênio. É certo que isso constitui apenas uma enunciação formal das regras formais. Mas seria pernicioso desprezar a forma lógica que,





é preciso reconhecer, não produz o conteúdo, mas sem a qual nenhum conteúdo poderia ser apresentado de modo válido – quer dizer, científico.

## V

Se essas considerações forem admitidas, elas ao menos nos permitiriam delimitar o domínio das humanidades e formular uma primeira condição para o trabalho científico dentro desses limites. Isso é apenas o começo; é preciso muito mais se quisermos enfrentar os nossos problemas iniciais.

O que são, então, os estudos humanistas enquanto tais? Qual é o seu método? Onde devemos procurar os critérios que permitem distinguir os enunciados e as opiniões pessoais das teses científicas e das teorias demonstráveis? O que se esconde por trás da expressão (que parece inevitável): “o que interessa ao humanista”? Escolhemos livremente nossos temas e nossos objetivos? Há uma força que nos controla? Existe alguma diferença entre o que é “objetivamente” importante e os interesses de um sujeito excêntrico? Por que certos argumentos são abandonados e, depois, retomados com fervor?

Questões como essas são inumeráveis; elas exprimem o sentimento de insegurança mencionado no início deste artigo. Nós conhecemos a natureza e os limites do nosso campo, mas não estamos certos do objetivo que perseguimos e nem convencidos de que o nosso trabalho seja verdadeiramente científico. Se estivéssemos, essas questões não seriam postas, ou, ao contrário, seria fácil respondê-las. Se, para citar Kant, o



grau de cientificidade de um campo qualquer do saber é dado apenas pelo que há de matemática nele, a situação das humanidades, do ponto de vista científico, se torna altamente problemático. Basta substituir o termo “matemática” no adágio kantiano pela fórmula mais geral de “sistemas hipotético-dedutivos” para que o caso se mostre absolutamente desesperador. Jamais um humanista construiu seus objetos partindo de axiomas; ele os toma tais como lhe são dados, e eles lhe são dados enquanto *seus* objetos, precisamente na sua realidade única e individual. Somos, então, forçados a confessar, não sem amargura, que não há nada de científico no campo das humanidades; a história é só literatura, evocação, invocação e poesia erigida em sistema.

Essa opinião não seria tão amplamente difundida se não tivesse encontrado razões para creditá-la. Historicamente, houve, em primeiro lugar, uma reação contra uma concepção da história considerada não como uma pesquisa comparável a outras atividades da mesma ordem, ainda que especificamente diferente, mas como uma ciência global do pensamento concebido enquanto totalidade estruturada com suas próprias leis, ou, antes, sua lei fundamental e, por consequência, única. Não havia tanto uma metodologia de pesquisa quanto uma metafísica do devir. A humanidade, vista como única entidade, tinha uma única história com um único sentido. Era fácil ver e mostrar que esse sentido único se diferenciava de um filósofo para o outro – de santo Agostinho a Comte, Hegel, Marx, etc. Nada é mais fácil de compreender do que o ceticismo que decorre disso. Idealistas críticos e positivistas se encontravam num mesmo ponto; eles iam de um extremo ao outro. A história tinha a ver com os fatos, não

com uma lei geral, ainda que leis particulares pudessem ser descobertas em economia, sociologia e em outras disciplinas especializadas que se ocupam com o passado humano. Esses fatos não escapavam necessariamente aos erros de transmissão; o trabalho do historiador consistia, em grande parte, em descobrir “como as coisas tinham realmente acontecido”, uma questão que a ciência era perfeitamente capaz de enfrentar. Uma vez estabelecidos os fatos, restava apenas organizá-los num relato coerente. Mas nesse ponto, tudo colapsava de novo, pois como reunir os fatos e, ao mesmo tempo, evitar a arbitrariedade? O historiador devia escolher seus fatos; não podia inscrevê-los todos em suas tabelas. Ele devia selecionar os eventos importantes e dispensar os que não tinham qualquer relevância. Não podia evitar de dar uma direção ou um sentido ao seu relato – e assim retornava ao seu ponto de partida: a uma metafísica da história, só que com a convicção de que não havia como justificar seu procedimento. O subjetivismo, o relativismo e o ceticismo – tudo que a “metodologia” havia tentado eliminar – ao final, prevaleceram.

É difícil afirmar que essa concepção tenha perdido seu peso entre os historiadores que, como muitos outros, só guardam da filosofia aquilo que aprenderam na sua juventude (exatamente como os filósofos permanecem fiéis ao que aprenderam sobre ciências na escola). A tese, porém, está evidentemente errada. Nenhum historiador jamais lidou com fatos atômicos; os fatos são sempre dados num contexto, enquanto elementos de uma série ou partes de um conjunto



ordenado.<sup>1</sup> Eles estão relacionados a certos parâmetros que nos permitem descrevê-los e analisá-los. É certo que o conhecimento histórico progride e que não surpreende que a história deva e possa ser sempre reescrita; fatos novos são desvelados; novos métodos descobertos. Teorias científicas de ordem sociológica ou da ciência da natureza tornam necessárias novas apreciações e introduzem parâmetros desconhecidos ou negligenciados. Mas isso não leva ao relativismo ou ao ceticismo, pelo menos aqui não mais do que no campo das ciências exatas. A todo momento, somos capazes de estabelecer os fatos porque esses nos são dados nas suas relações “naturais”, e essas relações estão presentes nos próprios fatos históricos. Em outras palavras, há uma diferença entre o fato e a ficção, a verdade e o erro, a historiografia objetiva e a propaganda política, confessional e moral. O fato de que os nossos critérios se tornem sempre mais exigentes, os nossos métodos mais refinados e o nosso conhecimento da matéria mais rico, não é uma objeção contra a possibilidade de uma historiografia livre do subjetivismo e do relativismo; é, ao contrário, um argumento a favor dessa possibilidade.

---

1 A obra de Maurice Mandelbaum, *The problem as Historical Knowledge* (New York, Liveright Publishing Corporation, 1936), foi uma das primeiras a mostrar que essa concepção era incompatível com o verdadeiro trabalho do historiador. Ele expõe uma concepção pluralista da história: sucessões de eventos existem e podem ser estudadas, mas não há uma história geral para o historiador, embora o problema de uma história assim compreendida possa ser legitimamente posto pela filosofia da história. Paul Valéry, que detestava a história concebida como totalidade global e como “lição” para o presente, chegou a resultados comparáveis. Veja-se, por exemplo, a sua carta a A. Lebey, em setembro de 1906 (Œuvres. Vol. 3. Paris, Gallimard, 1962, p. 1543), um documento desconhecido até 1960.

Conseqüentemente, um problema antigo, cansativo e, no fundo, artificial, desaparece e o historiador pode se pôr ao trabalho com a consciência mais tranquila do mundo. Os fatos são dados, dados na estrutura das relações que eles mantêm com outros fatos; eles não são construídos ou deduzidos. A objetividade e a verdade têm, por conseguinte, seu sentido específico, específico porque elas não são aquilo que são nas ciências exatas, nos sistemas hipotético-dedutivos. Para sermos prudentes, devemos falar de critérios que permitam discernir o falso e o subjetivo e que forneçam os meios para criticar teorias, afirmações e construções intelectuais; devemos falar também de progressão sistemática com a ajuda de métodos sempre mais avançados para determinar os erros. Jamais conheceremos a verdade total sobre a totalidade da história, mas nenhum historiador exige isso dos seus colegas ou de si mesmo. Talvez nunca seremos capazes de indicar o sentido de uma obra de arte ou de um poema, mas podemos sempre mostrar que esta ou aquela interpretação é insustentável: porque não envolve todos os aspectos do poema ou da obra de arte, ou porque contradiz convicções, sentimentos e atitudes fundamentais que estão exprimidas ou subjacentes neles, ou ainda porque ela os submete a questões que, no seu tempo, teriam sido inconcebíveis. É sempre possível decidir sobre toda questão em discussão, embora novas abordagens devam ser sempre elaboradas. Todo problema que, comprovadamente, não tenha solução se torna, aqui como em qualquer outro campo, *ipso facto* privado de sentido. As humanidades são científicas, embora a sua “ciência” seja *sui generis*.



## VI

A objetividade das humanidades poderia ser mostrada por outra via, aparentemente independente da que seguimos aqui. As ciências sociais estão situadas no mesmo terreno das humanidades – o terreno da história. Elas não se interessam pelos atos individuais enquanto tais, mas se ocupam com esses atos considerados globalmente. Não entram nas convicções últimas do senhor Silva, elas se interessam pelo grupo do qual ele é membro, ou por ele mesmo enquanto representante desse grupo. Seu método é estatístico; seu propósito é descobrir as relações necessárias dentro de certo conjunto mais ou menos bem definido no começo, e progressivamente mais bem definido à medida que os métodos se tornam mais precisos. Mas eles lidam sempre com os seres humanos enquanto atores e com as condições nas quais esses mesmos atores agem ou são manipulados.

Sendo assim, é natural que a história (tomada na sua acepção mais ampla) e as ciências sociais estejam em constante interação. Os fatos descobertos podem nos obrigar a revisar as nossas teorias; novas teorias levam a um reexame da maneira de escrevermos a história, das nossas fontes e das nossas tendências. Como o historiador é sempre obrigado a preencher lacunas deixadas nas suas fontes, não sendo nunca completa nenhuma série de documentos, o registro da história depende, talvez numa medida maior do que atualmente se admite, do desenvolvimento das ciências sociais, exatamente da mesma forma que as ciências dependem das descobertas do historiador e das observações dos especialis-

tas do cenário contemporâneo. A história suscita a ciência social (ou ciências sociais) para responder às demandas dos historiadores que carecem de parâmetros novos e mais precisos para pôr em ordem os seus materiais. As ciências sociais recebem do historiador os fatos necessários para os seus métodos específicos, métodos que só podem ser forjados e desenvolvidos em contato com o conhecimento histórico do passado e do quase-presente.

As “relações exteriores” da história vão ainda mais longe. As ciências da natureza são instrumentos indispensáveis para a pesquisa histórica (e social). A data de um eclipse ou a epidemiologia de um caso de peste bubônica serão levados em conta todas as vezes que tais fatos permitirem ao historiador corrigir ou confirmar as suas fontes e construir explicações causais. Ainda que estas aplicações só exponham as condições necessárias e não suficientes da compreensão da história, não podemos exagerar demais no seu valor negativo crítico. O laço entre as humanidades, de um lado, e as ciências lógicas, sociais e mesmo as ciências naturais, de outro, é orgânico e indestrutível.

De repente, tudo parece certo no campo das humanidades. Temos bases sólidas para uma crítica científica; temos, ao menos idealmente, a possibilidade de resolver todo debate que tenha um sentido; o progresso se torna irrecusável. O que mais poderíamos pedir? Nós não somos cientistas no sentido em que o são os matemáticos ou os especialistas da física teórica, mas isso é natural, dado o nosso tema. Podemos apenas construir *tipos ideais* de concepções do mundo, de atitudes e de ações humanas coerentes; somos capazes (e esta



poderia ser a tarefa de uma filosofia da qual nós precisamos) de unificar esses tipos e descobrir, não as primeiras leis, mas as primeiras estruturas sensatas que uma tal filosofia deveria desvelar graças a um intercâmbio ininterrupto e recíproco (dialético) entre as humanidades e as ciências sociais. Se ao menos pudéssemos nos libertar de nossa obsessão por critérios e por ideais que não podem e que não devem ser nossos, tudo ficaria bem.

## VII

Mas seria isso mesmo? A respeitabilidade científica dos estudos humanistas foi estabelecida. Podemos acrescentar que foi implicitamente resolvido um problema que parece preocupar muitos daqueles que se dedicam a esses estudos, embora (como o autor deste escrito entende) esse problema, na realidade, não deva preocupar ninguém: a importância de teorias científicas, de fatos, de relações e de novas técnicas. Os humanistas sempre tiraram proveito daquilo que os pesquisadores de outros campos descobriram. O trabalho arqueológico transformou a história antiga; a reinterpretação dos textos, dos documentos, dos monumentos e da teoria econômica gregos e latinos teve uma influência decisiva sobre a redação da história política e cultural. Muitas vezes, o processo foi doloroso para os especialistas formados em outros métodos, uma vez que requer certo esforço para compreender, adquirir e aprender a usar métodos e teorias aos quais não se está habituado. Mas não há nada de revolucionário no que se passa hoje. A psicanálise, a estatística e a análise estrutural dão ao humanista novos instrumentos que ele deve utilizar



simplesmente porque estão à disposição. Esses instrumentos lhe dão a possibilidade de ver o seu material sob perspectivas novas – de dar novas respostas a antigas interrogações, de pôr questões novas, de enriquecer o seu conhecimento, de aprofundar a sua compreensão da história. Mas as dores do crescimento não são uma doença mortal. Dispomos hoje (para empregar um termo um pouco ultrapassado) de novas ciências auxiliares.

Contudo, as preocupações persistem, mal definidas e difíceis de apreender. Talvez uma reflexão séria sobre a expressão “ciências auxiliares” possa ajudar. “Auxiliar” em relação a quem? Naturalmente, auxiliares em relação às humanidades. Mas disso não se segue que as humanidades deveriam ter o seu próprio tipo de “cientificidade”, além e acima da cientificidade dessas ciências que, é verdade, têm suas origens nas humanidades! Um contador se serve da aritmética, mas nem por isso é um matemático. O humanista conhece e utiliza a estatística, a arqueologia e a psicanálise, mas apenas se serve delas; ele não é especialista em nenhum desses campos, nem contribui ativamente, enquanto humanista, para o progresso dessas ciências. Ele é capaz de eliminar o erro e o absurdo e, em certos limites, de estabelecer a verdade, verdade sempre sujeita à revisão e à correção, mas, ainda assim, verdade. Seu caso seria pior do que o do cientista que está à mercê de uma refutação infligida pela aparência e para quem uma teoria mais geral transforma o que era fundamental em circunstância particular. Mas se esse movimento é intrínseco às ciências, o mesmo não se dá nas humanidades. Aparentemente, as humanidades não promovem o progresso científico, antes, elas o padecem.



Estariam numa situação comparável à da filosofia, que deu origem às ciências e permaneceu obstinadamente *a-científica*, a menos que, por um decreto arbitrário, uma parte da filosofia – chamada científica porque formalizada ou formalizável – se proclame a única filosofia séria, o que quer que tal expressão queira dizer na ausência de toda definição não-circular de seriedade? A filosofia no sentido tradicional sempre se pôs questões comuns, as nossas questões de todos os dias – sobre o bem e o mal, sobre o papel do homem e sobre a natureza, o Estado e a beleza. Para responder a tais questões, ela desenvolveu o que agora chamamos ciências, e percebeu que essas lhe escaparam das mãos. Elas adquiriram autonomia, uma vez desfeito o laço que as ligava às questões simples e fundamentais (fundamentais porque simples), e se tornaram privadas de sentido – quer dizer, assunto de especialistas enquanto tais, mas que não concerne ao ser humano na sua totalidade vivente. Essa totalidade é, por definição, *a-científica*, porque cada ciência tem seu campo limitado. Nenhum físico vota, casa-se ou briga enquanto físico, mas como ser humano. A filosofia desde então se ocuparia com aquilo do que as ciências não podem e não desejam se encarregar, um tipo de mistura original a partir da qual as ciências se cristalizaram, mas que, em si mesma, é inexaurível. Devemos temer (ou podemos esperar) que o caso das humanidades seja semelhante ao da filosofia?

“Sobre o que não se pode falar, se deve calar”, são as últimas palavras do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein. Há algo sobre o que não podemos falar – não de maneira científica ou lógica. Não há dúvida de que falamos sobre isso, como observa Russell na sua *Introdução* ao

*Tractatus*: “Isso que ele chama o místico pode ser mostrado, embora não possa ser dito”. A apologia poderia ser o gênero mais adequado nesse caso, continua Russell, mas ela o deixa “com um certo sentimento de desconforto intelectual” – exatamente como se dá com a apreensão do humanista, somos tentados a dizer. As respostas dadas no campo das humanidades, para apresentar o caso sob um ângulo diferente, estão todas corretas; elas são sérias e científicas dentro dos seus limites. Mas o que dizer das próprias questões, da legitimidade e da pertinência delas? Em toda ciência verdadeira, bem construída, as questões nascem dos axiomas, e esses são escolhidos porque são função das questões. A legitimidade de umas e de outros se torna verificável, uma vez que a ciência em questão chega a um grau suficiente de consciência metodológica e de consciência de si. Certas questões e certos procedimentos são, de agora em diante, admissíveis; outros não. E há um limite para ambos, mesmo se toda ciência particular admitir abertamente e sem hesitação que existem outras questões e outros métodos que, por consequência, não a concernem: “Sobre o que não se pode falar, se deve calar”. Muito bem, mas quem estará presente para falar desse “inexprimível” que permanece depois que tudo tiver sido dito e feito? Parece que esse perigoso papel é a herança do humanista e do filósofo. Essas pessoas não se interessam por uma perspectiva particular, mas pelo homem enquanto ser vivo, agente e senciante, razoável e passional, coerente e incoerente.



## VIII

Já se foi o tempo em que os humanistas, seus alunos e seu público consideravam seus valores seguros. Não temos modelos para imitar, nem padrões definitivos de gosto e de perfeição. Não temos (e isso é uma consequência direta do desaparecimento da ideia de perfeição clássica) critérios para interpretar de uma maneira “objetivamente” sensata as coisas com as quais nos ocupamos. Não estamos seguros sobre o que devemos transmitir e sobre o que podemos deixar de lado.

Se nada do que é humano nos é estranho ou indiferente, a nossa escolha só pode ser arbitrária. Se toda interpretação das ações e das obras humanas, se toda perspectiva particular está justificada, nenhuma pode ser privilegiada. E se todas as questões podem ser postas, nenhuma será mais pertinente que as outras, porque nenhuma pode ser rejeitada ou considerada irrelevante. Relativismo e subjetivismo foram eliminados do campo da história e dos fatos históricos. Agora, todavia, parecem retornar em um nível mais profundo. Uma vez que tocamos um problema ou um conjunto de problemas, vamos em frente, desenvolvendo procedimentos e ciências particulares, tentamos responder a questões específicas e procedemos com ordem e método. Mas por que lutar com *esse* problema em vez de outro?

A fonte de nossas dificuldades e de nossas preocupações não deve ser procurada nas questões de método, de revoluções científicas ou de novas tecnologias. O que, no início, era apenas uma suposição, torna-se explícito uma vez eliminadas as questões metodológicas que escondem, à nossa vista, as

verdadeiras questões. Os estudos humanistas perderam sua inocência e, com ela, a confiança no valor absoluto do que fazem. A consciência histórica voltou-se sobre si mesma e apreendeu a se considerar um fenômeno entre os fatos históricos, fenômeno relacionado a determinadas condições sociais, culturais e econômicas. Não justificamos mais o que fazemos dizendo que *isto é importante*; nada é importante; as duas afirmações são estritamente equivalentes. Nós nos sentimos obrigados a compreender tudo o que é humano, mas como não temos um espírito de capacidades infinitas, a escolha é e deve continuar aberta. No nível dos problemas (não das respostas), as preferências pessoais, as reações idiossincráticas e os gostos individuais decidirão; não há nada diferente para nos guiar nas nossas escolhas.

Em suma, devemos viver com o fato de que temos de lidar com coisas às quais atribuímos valor – porque nós as valorizamos. De modo geral, isso vale em toda parte: se alguém se tornou físico e continua a ser é porque valoriza a física. Há, no entanto, uma diferença decisiva que separa o humanista do físico. Esse último, se nós o interrogarmos, dirá que todos sabem que a física é algo da mais alta importância; para distinguir o que é interessante (na física) daquilo que não o é, ele aplicará critérios válidos no quadro da física. A questão do interesse que a física enquanto tal pode apresentar não é um tema que preocupe ao físico. De um ponto de vista teórico, porém, ele deveria se preocupar com isso, se for verdade que, como observaram grandes pensadores religiosos e filósofos, as ciências da natureza não passam de *vana curiositas* quando lidamos com o sentido da vida humana. Nossa sociedade confirma o físico na sua atitude.



No seu conjunto, a sociedade considera os resultados que ela define em função de uma riqueza sempre maior, de uma melhor organização e de uma maior estabilidade das relações sociais. Como o humanista não recebe o mesmo apoio dos seus contemporâneos quando tenta justificar o que faz, ele é obrigado a admitir que se ocupa com os valores e só com eles – não nas suas pesquisas metódicas, mas na escolha de suas questões. As respostas são científicas, ao menos à medida em que continuam sujeitas à crítica racional; as questões, não.

Parece, então, que nos confrontamos mais uma vez com o problema do subjetivismo e do relativismo. O humanismo escolhe com inteira liberdade, sem que haja qualquer meio para determinar a melhor escolha. Ainda que tal concepção possa parecer plausível, ela é, de novo, radicalmente errada, fundamentalmente falsa. O humanista “escolhe”, mas escolhe num determinado quadro cultural – em seu tempo e sob a influência do seu tempo. A cultura de uma época não é uma simples coleção de fatos atômicos isolados, pois mesmo os fatos de ordem axiológica são intimamente ligados e formam uma unidade. Essa unidade não é claramente definida: nada num processo vivo o é. O esclarecimento – uma obra consciente por oposição à estima inconsciente, puramente tradicional, sentimental – é uma tarefa, não um empreendimento arbitrário. A tarefa é compreender a si mesmo enquanto membro de uma tradição cultural graças à compreensão dessa cultura e dessa tradição. Nós não criamos valores novos, não mais do que jamais criamos uma constituição ou uma lei; nós apenas modificamos, reavaliamos e transformamos o que existe e que, até os nossos dias, era válido. Podemos revogar os juízos anteriores e transmutar os valores, mas

sempre partindo do que está posto – do que agiu sobre nós e que determinou as nossas ideias e a nossa maneira de viver, de pensar e de agir, mesmo (e talvez muito particularmente) quando nos revoltamos contra isso.

## IX

A diferença essencial entre as ciências e as humanidades se encontra nesse nível, e somente nesse; a diferença de métodos é só uma consequência. Na verdade, o papel do humanista é incessantemente pôr em questão não os valores (e há apenas dois deles, o positivo e o negativo, apresentando-se sob formas diferentes em diferentes campos – bem e mal, belo e feio, poetas e poetastros, etc.), mas o valor dos objetos culturais. Ele está constantemente em processo de descoberta e de eliminação, de proposta e de rejeição; ele agrega novos significados para obras antigas e busca uma compreensão mais profunda e um horizonte mais amplo. Ele mantém o diálogo com o seu próprio passado cultural de modo a poder apreender o que é característico de sua tradição tal como ela continua sempre viva em seu presente. Seu problema é compreender esse presente pela apreensão da presença do passado que o modelou mesmo antes que o presente começasse a remodelá-lo. Ele encarna a consciência cultural de seu tempo.

Por essa razão, o seu método para determinar o seu problema essencial não é e não pode ser aquele dos discursos coerentes, hipotético-dedutivos, que, completamente desenvolvidos (na verdade, eles não o são jamais, exceto os



discursos puramente formais, como a matemática), terminariam num monólogo. As humanidades são constituídas por um diálogo “da alma consigo mesma”, para citar as palavras de Platão, diálogo no qual nada é definitivo. Toda nova compreensão muda o homem que a alcançou. Todo “resultado” se torna um ponto de partida, porque já não somos os mesmos que éramos antes, uma vez que apreendemos o que até então estava escondido de nós (muitas vezes sob o véu da “evidência” e dos significados “indiscutíveis” e “últimos”). Uma nova compreensão da *Iliada* ou do surrealismo nos transforma, como uma nova compreensão do ato histórico abre novas perspectivas para possíveis decisões.

Um olhar sobre a natureza dos objetos dos estudos humanistas nos leva às mesmas conclusões. Se esses objetos são, como defendemos, expressões da liberdade humana, eles serão necessariamente inexauríveis, pois um ato livre é definido de modo preciso pela ausência de uma causa última ou de uma motivação última (apreensível) – no sentido da “necessidade” psicológica. Jamais encontramos *as* condições suficientes. Tudo o que achamos pertence ao reino do indispensável, aqueles pré-requisitos sem os quais um ato não poderia ocorrer. (Isso explica por que as ciências particulares podem ser e têm sido desenvolvidas no campo das humanidades, mas somente enquanto fontes de conhecimento particulares, não como fontes de compreensão). Isso, que pode ser dito *en passant*, caracteriza a grande obra de arte, a grande decisão histórica e o grande poema, por oposição aos falsos, à propaganda, à simples habilidade – todos esses últimos unidimensionais e, por conseguinte, compreensíveis de uma vez por todas. Não é mais possível dar *a* verdadeira interpreta-



ção de uma grande criação da arte, tanto quanto é impossível ter a verdadeira visão de uma árvore. Nos dois casos, a totalidade infinita de perspectivas possíveis é a coisa mesma. Demandar um conhecimento último nesse campo é pedir um tipo de saber divino. Isso não quer dizer que qualquer coisa possa ser dita a propósito de todos os temas. Somos perfeitamente capazes de mostrar que essa ou aquela maneira de interpretar uma obra ou um ato é inteiramente sem sentido, porque inadequada. Rejeitar o absurdo, todavia, não leva à verdade absoluta. O diálogo que a humanidade instituiu (pouco importa – ainda que sob outros aspectos esse fato seja de importância decisiva – que, na realidade, só uma parte da humanidade, aquela à qual nós pertencemos, o tenha feito) e pelo qual ela procura se compreender – uma compreensão das fontes culturais e do passado vivo – não se concluirá jamais, ou só terá fim por causas acidentais. Não é que as respostas não sejam científicas (no sentido definido, específico do termo), mas que as questões serão sempre postas.

## X

Vistos nessa perspectiva, os estudos humanistas não precisam de nenhuma justificativa; ao contrário, eles justificam (ou condenam) o que os homens fazem ou deixam de fazer, porque só eles consideram o homem como agente livre. Só eles são capazes de propor às humanidades modelos para uma vida sensata, de elevar à consciência do que domina, sem aparecer, as decisões e as escolhas e de mostrar as incoerências e as impossibilidades de nossos desejos e ideais. Os humanistas não têm razões para se sentirem num estado de



inferioridade diante das ciências, cujo próprio rigor prova que são “abstratas” – isto é, que só consideram aspectos isolados da humanidade e da realidade. Não é absurdo perguntar por que se deveria estudar física ou sociologia; seria absurdo perguntar por que deveríamos nos dedicar aos estudos humanistas, porque só o humanista, não o físico, pode formular a questão e, se tiver sucesso, respondê-la.

Dissemos no começo que o contexto contemporâneo talvez sirva de prova. A agitação em escala mundial entre os jovens e os menos jovens nas universidades pode ser analisada com a ajuda das ciências sociais, mas essa agitação não se dissipará nem se acalmará em virtude da sua descrição. O problema é um problema de moral (se nos for concedido esse termo tão ultrapassado), de pesquisa e de pensamento humanísticos. Não há dúvida de que quase tudo o que ouvimos dos nossos “revolucionários” é confuso e contém pouquíssimas proposições positivas, realizáveis, mesmo implicitamente. Mas essa confusão contribui para demonstrar a importância dos estudos humanistas, não a sua irrelevância.

Ela mostra também que não temos manejado adequadamente a magnífica tarefa de esclarecer os problemas humanos e de propor soluções possíveis. Isso é inteiramente natural. Os perigos de um fracasso são da mesma grandeza das possibilidades de sucesso. Mas o medo não é um bom conselheiro quando se trata de ação responsável. Muitas vezes, corremos atrás de respostas quando devíamos procurar problemas, novas perspectivas, relações vivas e viáveis entre a nossa herança e o nosso presente. Com frequência, procedemos como se só as questões que podem ser resolvidas

cientificamente merecessem a nossa atenção, ou incensamos a originalidade, como se fosse preciso ensinar que dois mais dois resultam em alguma coisa interessante e não em quatro. As ciências auxiliares, em vez de permanecerem nesse papel, ganharam maestria, da mesma forma que as descobertas que causam furor suplantaram aquilo que nossos predecessores tinham solidamente estabelecido. A história das análises, que coleciona fatos mortos e sem significado, tomou o lugar da compreensão de nossos próprios problemas tais como estes se refletem na história. Nosso onipresente colega, professor Dryadust<sup>2</sup>, e seu irmão francês, o professor Tapir, impediram os estudantes de verem o que são os estudos humanistas e o que esses estudos podem significar para eles, assim como certos “gênios” convenceram os estudantes de que, no nosso campo, qualquer coisa pode ser dita e ensinada. Nossos defeitos, no entanto, só mostram a grandeza da nossa tarefa: a existência de médicos ruins não é um argumento contra a medicina.

Nós perdemos os padrões dos humanistas do passado; o único padrão da nossa sociedade – a eficácia – não pode fornecer um fundamento às humanidades. A eficácia concerne aos meios; os estudos humanistas, em última instância, concernem aos fins, mas isso não nos desobriga de nossa pesada e altíssima responsabilidade. Quem mais se encarregaria do peso de pôr em questão os padrões de uma vida humana e sensata? Pode ser que os jovens exijam de nós uma educação, em vez de uma simples instrução. Mesmo uma análise superficial mostra que os confusos *pronunciamentos* que assistimos hoje, exprimem uma revolta *moral* contra

2 *Dry-as-dust*: árido, desprovido de interesse, entediante (NdT).



uma sociedade cujos valores são da ordem da técnica, da organização e do progresso material. É dever do humanista trazer à consciência e à clareza o que se esconde por trás dessas reações desajeitadas e desses gritos confusos. Só ele pode fazê-lo. Só o humanista pode estabelecer um diálogo da humanidade com as suas próprias pulsões inconscientes ou semiconscientes, porque só ele considera o homem enquanto ser livre, ser que tem que lidar consigo mesmo antes de se confrontar, ou depois de ter sido confrontado, com as condições e com os resultados de sua ação.

O problema do sentido da vida humana não é novo. Ele estava no centro das preocupações dos nossos ancestrais. Ele tocou culturas diferentes da nossa. Porém, em nossa civilização contemporânea, esse problema foi perigosamente esquecido. As antigas e sagradas expressões como “liberdade”, “justiça”, “paz aos homens de boa-vontade”, estão desgastadas e não têm mais significado positivo; elas servem apenas para desacreditar tudo o que existe sem indicar outras alternativas. É tarefa do humanista abrir e tornar acessível a todos a gama de possibilidades humanas contidas na história, na arte e na poesia. Somente desse modo, poderemos descobrir concreta e positivamente o que queremos e o que recusamos e rejeitamos. Não cabe ao humanista dar receitas e descobrir panaceias para curar-nos de nossos males morais; não existe nenhuma receita que sirva para seres livres. Mas possibilidades existem e novas possibilidades podem ser criadas se começarmos a tentar compreender o que somos, o que possuímos e aquilo que muitas vezes nos possui, porque ainda não nos apossamos dele. Não somos condenados ao puro negativismo, à simples destruição

e à esperança cega de que “algo vai acontecer”. Podemos escolher a nossa vida – não na escuridão, mas na claridade de um saber compreensivo. Nada do que os homens fizeram, pensaram ou criaram morreu, mesmo se podemos tratá-lo como morto. Nossos padrões e nossos valores existem, mas estão escondidos atrás de escolhas e de recusas *espontâneas*. Só o humanista pode torná-los conscientes. Os valores dominantes na nossa sociedade e as aspirações dos homens a uma vida sensata estão em contradição. Nossa época vai mal, mas isso não é uma espécie de destino maldito que se lança sobre nós. É o que dá às humanidades a sua verdadeira nobreza.



# Em defesa das humanidades

## I

O autor do presente artigo tem de iniciar com uma confissão: ele está convencido do valor das humanidades (para ser preciso, do valor da história e da filosofia). Ademais, está convencido também de que só as humanidades podem tratar questões sobre o valor das ocupações humanas – incluindo as próprias ciências –, porque as ciências são incapazes de refletir sobre as questões que concernem ao homem, considerado como um sujeito agente, pensante e senciente, e não como um objeto de análise fatorial e causal. Ele sabe perfeitamente que se contrapõe a uma poderosa falange que defende o ponto de vista oposto e contra o seu Goliath, o velho Thorstein Veblen, que no seu estilo repetitivo, quase insuportável, teve a audácia de afirmar que não há lugar legítimo para o ensino tradicional nas sociedades modernas. Ele defende que “do ponto de vista da eficácia econômica em sentido amplo, as humanidades são anacronismos nocivos” e as línguas clássicas, continua, “uma informação substancialmente inútil”.<sup>1</sup> Esse debate é, de fato, formidável, uma vez que as sociedades do Ocidente, e mesmo as do Oriente, à medida que as consideramos “modernas”, tomaram o partido

1 VEBLEN, T. *The theory of the leisure class*. New York, Nem American Library, 1963, p. 254 seq.

de Veblen, destruindo os ideais “antropomórficos”, “sacerdotais” e da “classe ociosa”, estigmatizando os conceitos de “prestígio” e de “comparação devido à inveja”, renunciando a tudo o que não for produtivo e “não profissional”. O que Veblen chamava de estudo das relações causais na natureza e na sociedade se tornou, parece, o interesse central do nosso mundo.

Ao menos é o que pode parecer. Talvez possamos começar a perceber uma mudança, precisamente onde, no início, Veblen exerceu uma forte influência: nos Estados Unidos. Grande parte da agitação estudantil que se difundiu nas instituições de ensino superior nasceu e encontrou sua forma de expressão nos campos do que podemos chamar humanidades. No entanto, por trás dessa agitação, não havia tanto uma discussão sobre os fatos e os métodos quanto acerca dos fins e dos significados. E, algo pelo menos surpreendente do ponto de vista de Veblen, essa agitação se produziu em instituições que, por diversas razões, estavam abertas à crítica, mas, certamente, não pela falta de interesse pelas ciências “causais”, naturais ou sociais. Além disso, muitas dessas instituições não poderiam ser consideradas como reserva dos filhos da classe ociosa, ainda que estejam cheias com a prole dos grupos industriais modernos. Não sei em que medida as perspectivas dos estudantes americanos esteja mudando (interesses materiais bastante legítimos intervêm nas escolhas dos jovens por suas futuras carreiras), mas um novo interesse pela filosofia não científica e humanista se desenvolve entre jovens professores e pesquisadores, e problemas e temas antes considerados tabus entre respeitáveis pessoas das universidades aparecem agora em revistas “sérias”. Às vezes,



temos a impressão de que o grande público não está mais tão seguro de que ainda seja suficiente o ideal de Veblen, isto é, a fabricação e a produção por amor à produção.

A situação não é a mesma na Europa. Provavelmente porque o movimento que visa eliminar o “inútil” só se desenvolveu mais tarde nessa parte do mundo, e, portanto, tem, de um lado, uma expectativa de vida maior, enquanto, de outro, deve competir com uma tradição ainda viva, sem falar das insuficiências da formação técnica, insuficiências que, às vezes, são justificadas com argumentos pseudo-humanistas e pseudo-humanitários. Não é temerário afirmar que as diferentes *réformes* do sistema universitário francês sejam apenas tentativas de transformação das universidades em escolas técnicas superiores. É evidente que ninguém quer eliminar as humanidades: devemos ainda um enorme respeito ao nosso glorioso passado. Mas como podemos usar tanta gente formada em história, filosofia, estudos clássicos e literatura? São necessários alguns destes na educação regular, mas em número cada vez menor, uma vez que essas disciplinas têm um espaço sempre mais reduzido. Sua tarefa deveria ser – e provavelmente será – a de dar aos jovens uma instrução útil e utilizável para servir a uma comunidade dedicada à produção e ao consumo, um tipo de consumo que, dito de passagem, se mostraria a Veblen como puramente ostentatório.

Mesmo na França, certos jovens (e não só estes) se puseram a duvidar do valor dessa concepção e, aqui também, seus problemas como suas respostas, confusos, muitas vezes simplesmente estúpidos, cabem ao campo das humanidades, não ao das ciências. Essa fração ativista (ou à vanguarda)



talvez não aceite a sugestão de que está à procura de uma compreensão histórica e filosófica, de tipo acadêmico, mas, ainda assim, é nestes domínios que ela deverá buscar respostas se não quiser respostas arbitrárias, violentamente destrutivas e totalmente inaceitáveis aos olhos da maioria (e da minoria) que tomam as decisões. Muitas vezes, suas ações são pura e simplesmente inadmissíveis, mas a reação que dirige essas manifestações é absolutamente compreensível: uma vida num bem-estar sem sentido é uma vida sem sentido.

O fato é que em nenhum lugar a instrução, sozinha, pode substituir a educação: em si mesma, a instrução não basta para formar seres humanos capazes de dar um sentido à própria existência, senão aderindo cegamente a charlatões morais e políticos, a essas espécies de profetas que se tornaram uma legião e cujo sucesso, na maioria das vezes, se origina em apelos a tradições meio arruinadas que, mesmo quase esquecidas, continuam a ser transmitidas através de padrões morais ou estéticos, atitudes, imagens, modelos que nunca são explicitamente formulados.

## II

Talvez seja preciso examinar o lugar do ócio na nossa sociedade de uma maneira que o próprio Veblen pudesse considerar “científica”. O tempo que o homem dedica à produção foi rapidamente reduzido e continua a diminuir. Hoje, ninguém mais entra no mundo da produção aos doze ou treze anos, a jornada de trabalho e o tempo máximo semanal também foram reduzidos e seguem diminuindo. Atualmen-

te, na França, operários e empregados têm quatro semanas de férias ao ano, e a idade mínima para a aposentadoria não para de cair. É suficiente comparar esses dados com aqueles normais na época de Veblen para ver que os passatempos se tornaram um dos produtos mais importantes da civilização industrial. Não avançamos muito ao afirmar que entramos numa época em que o trabalho produtivo será insuficiente. Nossos dirigentes políticos falam cada vez mais da necessidade de criarmos novas atividades ou de dividirmos o tempo de trabalho, retardando a entrada no mundo laboral e antecipando a idade da aposentadoria. Se aceitarmos o pensamento de Veblen, antigamente, havia uma classe do ócio; agora, tudo se passa como se desenvolvêssemos uma civilização do ócio generalizado.

Aceitando ainda os princípios de Veblen, há sempre um lugar para as atividades não produtivas, em particular, para aquelas das humanidades, numa sociedade que inevitavelmente produz ócio. Mas num espírito vebleniano, podemos acrescentar que essas atividades não se reduzem simplesmente a jogos e práticas esportivas. Não seria ruim se os cidadãos tomassem suas decisões não porque esse ou aquele candidato lhes parece simpático, mas porque entenderam, se não todos os problemas técnicos, ao menos as questões essenciais e evitaram os discursos obscuros; homens e mulheres não seguiriam os charlatães e os excêntricos, mas escolheriam entre ideais, dos quais podem ao menos se aproximar, se não puderem realizá-los completamente: poderiam distinguir os fatores históricos das explicações míticas; se as pessoas no comando procurassem no passado o que levou ao sucesso ou ao fracasso (ou o que causou a ruína de certos atores

políticos), se os juízos morais e mesmo estéticos não fossem confundidos com preferências privadas e gostos pessoais; os pensadores e os artistas não seriam tomados por loucos e autênticos especuladores que contam com a ignorância do público ou com o seu medo de perder o último trem.

Mas essa objetiva necessidade de pensamento (pleonasticamente, de pensamento humanista) corresponde a uma exigência? As pessoas nas ruas ou nas universidades pedem por mais pensamento ou o movimento caminhou em círculo? A reputação ruim que, segundo Veblen, era antes atribuída às ciências foi agora herdada pelas humanidades, a princípio consideradas nobres, porque inúteis e no presente tornadas suspeitas, porque, em termos de produção, se tornaram inúteis? E se, no entanto, as humanidades forem úteis e necessárias à procura de uma vida sensata e, por consequência, satisfatória e não violenta, o que elas poderiam fazer exatamente? O que elas deveriam fazer? O que elas fazem, de fato?

### III

É preciso começar examinando os fatos – o modo com que as humanidades são cultivadas tanto em termos de ensino quanto de pesquisa. Sem dúvida, as humanidades não estão desaparecendo dos nossos programas de estudo. As razões que as universidades apresentam para manter os estudos humanistas têm, muitas vezes, efeitos duvidosos sobre estes mesmos estudos. Nós os mantemos porque formam uma parte do que chamamos nossa herança cultural; ao mesmo tempo,



se devemos nos orientar e ajudar nossos estudantes a fazer o mesmo, é preciso que esta herança nos permita, tanto a nós quanto a eles, compreender a nossa situação histórica. Assim, somos sempre tentados a limitar nosso campo de investigação à nossa herança cultural nacional – nossa literatura nacional, a história de nossa nação, a evolução do tipo de pensamento que nos é particular e de nossa filosofia nacional. A maior parte dos historiadores (com grandes e admiráveis exceções) trabalha num quadro com molduras muito estreitas. Escrevemos e sobretudo ensinamos a história francesa, inglesa ou norte-americana como se na verdade existissem linhas de desenvolvimento puramente nacionais e como se toda influência estrangeira fosse apenas um elemento perturbador e não uma parte essencial de uma só história dentro da qual todos os fios contribuem para tecer um único mundo histórico. Se se tratasse só de ensino, esse programa de estudo poderia se justificar numa certa medida, mas a pesquisa será sempre a fonte de toda educação que aspira mais do que fazer as pessoas aprenderem por meio de fatos mortos, e aqui se trata de algo muito diferente.

Os exemplos são inúteis, pois é preciso que cada um de nós tome consciência da situação no seu próprio campo. Mas há muito mais. É preciso acrescentar – e é outra consequência de nosso modo de organização – que os diferentes capítulos das humanidades não formam um livro. Todos têm medo de sair e, portanto, cada um vive do ar que respira em sua própria carapaça. As pessoas fazem história da filosofia e filosofia da história, sem dedicar muito tempo à história. Além disso, ideias são retraçadas sem relações com as condições que, embora não as tenham produzido

(as condições nunca produzem ideias), criaram o clima indispensável à sua recepção e à sua sobrevivência. Talvez se levante a objeção de que visar uma história sem lacunas é um sonho, pois não existe professor qualificado o bastante para ensiná-la, nem estudante dotado de capacidades intelectuais suficientes para assimilá-la. Mas essa crítica provém precisamente de uma incompreensão da educação que estamos analisando. A educação não é uma questão de amontoado, mas de capacidade de descobrir e de indicar linhas de pesquisa, problemas e uma orientação; o homem culto não é aquele que pode citar o quadro das matérias de uma enciclopédia, mas que sabe o que procurar e onde procurar. Se a pesquisa e o ensino não forem concebidos nesse espírito, obtemos um resultado muito conhecido: o desgosto e o tédio.

## IV

As instituições de pesquisa e de ensino superior são, por natureza, conservadoras. Contudo, não está na sua natureza fossilizar-se e opor-se à mudança. Antes, elas são conservadoras no sentido do homem que quer preservar o que, a seus olhos, é válido e que, por essa mesma razão, está pronto para aceitar e introduzir o que for exigido para evitar a destruição violenta ou a morte do que lhe é caro.

Nas ciências como nas humanidades é preciso conciliar tradição e renovação. Mas as ciências constituíram teorias que, ao menos em princípio, são consistentes e coerentes. Há sempre, idealmente falando, um consenso, uma comunidade, reconhecidos por todos aqueles que participam do esforço



comum, apesar de sua extrema divisão, enquanto especialistas que devem se pronunciar não apenas sobre resultados, mas também sobre o interesse dos projetos de pesquisa. Essa solidariedade (ideal) os põe em condições de assinalar os problemas não resolvidos que merecem solução e reconhecer o interesse e o valor de novas perspectivas. Há exceções – por exemplo, na matemática, os conceitos revolucionários de Galois só foram admitidos muito tempo depois da sua morte. Não temos nenhuma certeza *a priori* de que, futuramente, casos semelhantes não possam ocorrer com teóricos da ciência. No entanto, as exceções continuam como exceções, e um medo exagerado de reprovações futuras não deve nos fazer aceitar o que, no estado atual dos nossos conhecimentos, só podemos considerar como charlatanice e marcas de incompetência, desprovidas de interesse científico. É a acumulação de reavaliações e de revoluções que dá um sentido ao conceito de progresso nas ciências (e na tecnologia, que é fundada sobre as ciências e muitas vezes contribui para o desenvolvimento da teoria “pura” – quer dizer, não imediatamente aplicável).

A situação das humanidades é, ao mesmo tempo, idêntica e fundamentalmente diferente. É idêntica enquanto se trata de erudição – da descoberta dos fatos e da análise metódica de reações factuais. Espero ter mostrado que as humanidades não se restringem à mera erudição. Mas não é preciso concluir, por isso, que a erudição seja supérflua ou que ela destrua o espírito das humanidades. Com certeza, a erudição, se for apenas isso, é árida e torna árido o espírito, supondo que, a princípio, haja um espírito e não simplesmente uma inteligência técnica. Mas a compreensão e o esforço

em descobrir um sentido não seriam possíveis sem o acesso a documentos, ao que os autores realmente escreveram em comparação a uma cópia ou a uma edição ruim das suas sobras. Os nossos resultados seriam inalcançáveis se devêssemos confiar em traduções negligentes – já que ninguém conhece todas as línguas –, se não tivéssemos acesso a textos que só nos chegaram na forma de manuscritos ou de impressões extremamente raras, manuscritos e impressões nem sempre fáceis de ler e que exigem um trabalho de transliteração em função do seu uso por pessoas que não são necessariamente paleógrafos e epigrafistas. A erudição é um pré-requisito indispensável ao processo e, embora seja um erro extremamente popular, continua sendo um erro renunciar às condições necessárias sob o pretexto da sua insuficiência. É disto que decorrem a acumulação, a revisão e o progresso nas humanidades tanto quanto nas ciências. Mas o enriquecimento nas humanidades é de um tipo diferente, porque a pesquisa não produz ideias (ainda que inconscientemente ela dependa disso: ninguém publicaria um texto se não o julgasse interessante, ao menos potencialmente – interessante em relação a uma ideia). A pesquisa nas humanidades consiste na aquisição de instrumentos em vista de outro tipo de trabalho.

Aqui reside parte da tarefa das instituições e das pessoas que decidem sobre o uso dos recursos disponíveis e acerca dos projetos concretos em que esses mesmos recursos são empregados ou reunidos. Mas a triste realidade é que, em larga medida, existe um consenso nas ciências que dificilmente conseguiremos encontrar ou instaurar nas humanidades. A ausência de um acordo (mais ou menos) tácito não simplifica a tarefa de decidir entre as linhas de pesquisa que



devem ser promovidas e as que podem ser deixadas. Uma dificuldade adicional resulta do fato de que as humanidades não têm relação com a tecnologia produtiva. Um pesquisador em química, cuja única descoberta é a de que é incapaz de descobrir algo interessante, encontrará na indústria um trabalho para o qual ele é, com certeza, altamente qualificado; por outro lado, tendo poucas alternativas acadêmicas, um jovem que escolheu as humanidades é, em geral, forçado a continuar no seu trabalho, mesmo odiando o que faz (muitas vezes despejando seu mau humor sobre os estudantes). Pior ainda, as humanidades não recebem os mesmos incentivos que, por exemplo, os campos dos saberes aplicados ou aplicáveis, como a fisiologia ou a ecologia recebem do pequeno público imediato e, mais amplamente, da opinião pública no seu conjunto, que indica as tendências gerais e os desejos mais difundidos. Isto não é tudo: as instituições universitárias que, por essas razões, são o lar das humanidades, e muitas vezes a única residência de quem se dedica aos estudos humanistas, não são necessariamente favoráveis a vastas perspectivas, em particular, quando isso exige uma colaboração entre especialistas e departamentos que, por tradição, se mantêm distantes entre si. Muitas teses interessantes deixaram de ser escritas simplesmente porque era difícil decidir a quem confiar a orientação. (Seria mais útil admitir que um trabalho pode ser realizado sob os auspícios de diferentes especialistas – o que, evidentemente, supõe que estes mesmos especialistas estejam dispostos a discutir uns com os outros). Essa divisão entre os departamentos favorece o desinteresse por todas as linhas de pesquisa que não pertençam a um campo bem definido ou cuja importância não seja evidente no quadro de um campo



limitado. Enfim, os estudantes, ou a maioria deles, não se interessam pelas pesquisas; eles, de forma legítima, procuram se informar primeiro sobre o que não aprenderam no Ensino Médio e seus professores são obrigados a responder a essa demanda. Como consequência, nos programas pedagógicos e nas políticas de seleção, os diretores de departamento não se ocupam com problemas ligados à pesquisa e ao progresso científico, mas com os desejos, as atitudes e as expectativas da opinião pública, aos olhos de quem as humanidades continuam sendo um mero ornamento, não algo sério. O público segue um tipo de versão liberal do veblenismo, os sinais de mudança que mencionamos revelam apenas novas tendências, não uma nova redistribuição de poder e de influência.

## V

Nessas condições, parece claro que a atribuição de recursos e de pessoal destinados ao progresso científico das humanidades deveria vir de autoridades externas aos interesses conflitivos de um ensino humanista dividido em departamentos e cuja natureza é essencialmente pedagógica. O ponto a se discutir é que a universidade não passa de um aglomerado de departamentos e os conselhos de pesquisa, como o *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*, na França, ou as grandes *Fondations* norte-americanas, precisam de conselheiros. (Esses últimos podem estar também sob o controle de autoridades políticas que, como na França, têm enorme respeito pela autonomia do ensino e da pesquisa e gerenciam apenas o balanço global e a determinação da parte que caberá



à pesquisa interessante – no sentido vebleniano –, destinando o que sobra, se sobrar algo, às humanidades). Esses conselheiros se encontram principalmente, para não dizer de modo exclusivo, nas universidades, resultando na continuidade do conflito entre os departamentos nos conselhos de pesquisa, só que num nível mais alto – porque cada grupo luta para obter o máximo de subvenção. Sendo assim, não existe nenhuma programação global e são considerados apenas projetos de campos particulares; depois dessa consideração, as autoridades financeiras reduzem ainda mais os recursos. Nessas condições, trabalhos interessantes numa perspectiva mais ampla não são considerados e menos ainda empreendidos. O círculo se fechou: os únicos que poderiam mudar a situação não podem fazê-lo porque dependem de pessoas que, como regra, não têm uma visão global e sequer querem ouvir falar dessas coisas.

Um ou dois exemplos podem servir. É o caso da *Filosofia do direito* de Hegel, um dos livros mais influentes na história do pensamento e da ação política. Marx e o pai do conservadorismo alemão, von Stahl, embora critiquem essa obra, só podem ser compreendidos em relação a ela. Ora, há boas razões para crer que Hegel tenha escrito esse livro em 1819-1820, porque queria influenciar as discussões sobre a futura constituição prussiana, que aconteciam dentro de uma Comissão Régia. Essas discussões não são inacessíveis, não mais do que o texto hegeliano, e seria de um valor inestimável conhecer exatamente as intenções políticas das lições de Hegel para a sua época e para o que veio depois dele. Mas os filósofos dirão que esse trabalho cabe ao historiador e estes encarregarão aqueles dessa tarefa, ambos declarando, com

circunstancial modéstia, que o tema supera as suas competências.

Podemos tomar também o caso do neoestoicismo. O autor do presente artigo está convencido de que essa escola de pensamento desempenhou um grande papel, e mesmo um papel central, durante os séculos XVI e XVII, e uma influência que não podemos negligenciar no século XVIII. Descartes, Spinoza e Calvino (que inicia a sua carreira com um comentário a Sêneca) – o caminho traçado poderia chegar a Montaigne e a Kant – não podem ser realmente interpretados sem o conhecimento dessa tradição; segue disso que a esses autores é atribuída uma originalidade que talvez eles mesmos não reconhecessem, pelo simples fato de que não estudamos o que todo homem culto daquele período tinha constantemente diante de si. De novo, os filósofos dirão que essas pesquisas tocam aos interessados por literatura neolatina (que não são muitos, dado que essa matéria normalmente não compõe os programas de estudo), e os latinistas recusarão a tarefa, porque não querem se ocupar com filosofia, teologia ou literatura. Parece que ninguém se preocupa com essa terra inexplorada de nossa cartografia intelectual. E se nenhuma das editoras que atualmente fazem reimpressões enxergar nesses temas uma fonte lucrativa, as instituições de ensino superior, as fundações e as editoras universitárias não tornarão acessíveis os textos indispensáveis. Haverá ainda menos iniciativa de propor tais temas. Mas, com certeza, alguém poderia se sentir tentado a empreender o trabalho se fosse convidado a fazê-lo e se estivesse seguro de poder dispor do tempo livre requerido – dito de outra forma, do apoio financeiro.



Para resumir, seria possível fazer muito no nível institucional, e muito poderia ser feito com uma colaboração internacional, como o exemplo eventualmente dado pela UNESCO e por um pequeno número de publicações científicas (mas muitas vezes sob pressões que visam um equilíbrio ou um compromisso internacional meramente aritmético). Não obstante, isso poderia ser feito e, portanto, deveríamos fazê-lo.

## VI

A erudição é necessária e nós podemos promovê-la distribuindo bem os recursos financeiros – para livros, tempo livre e alguns instrumentos. Mas a finalidade, para sublinhá-lo uma vez mais, continua sendo compreender – compreender a nós mesmos, que somos os herdeiros de maneiras de pensar e de viver as quais, na maior parte do tempo, somos incapazes de apreender e que, por esta razão, fazem de nós vítimas daquilo que, noutra esfera, chamamos repressão inconsciente.

Ora, a procura do sentido escondido desse passado que domina o nosso presente, do real sentido daquilo que carregamos como nosso sem pensar a respeito, não é uma tarefa empreendida nos colégios e nas universidades que se consideram essencialmente como instituições de ensino, encarregadas de transmitir uma erudição humanista. Isso não significa que elas não passem de ornamentos supérfluos; aliás, a verdade é justamente o contrário numa civilização que produz o ócio de massa, civilização na qual as pessoas têm que procurar cada

vez mais por alguma coisa que substitua o trabalho. Naturalmente, é possível deixar esse nicho para quem não se nega a lucrar com ele. O turismo industrial, os espetáculos televisivos empolgantes, os romances e as revistas comoventes e apaixonantes, o álcool, as drogas, a exploração sexual organizada racionalmente estão à disposição se quisermos matar o tempo e nos suicidarmos aos poucos. Na verdade, temos de resolver só a segunda metade do problema que os romanos puseram: procurar *panem et circenses* para as massas. O *panis*, nós já temos, ao menos para uma esmagadora maioria, porque a vida daqueles que hoje chamamos de pobres seria vista como escandalosamente luxuosa por um operário de cem ou cento e cinquenta anos atrás, e não só por este. Então, aquilo de que precisamos e o que consumimos cada vez mais são os *circenses*. A questão pertinente é saber se as distrações comumente propostas são boas o bastante. Elas nos entregam o que é preciso? Aqui, uma pequena dúvida é permitida. Uma das características da nossa época parece ser o surgimento de uma violência gratuita, não o tipo de violência que todas as épocas conheceram – a violência da necessidade – mas uma violência desinteressada, a mais radical expressão do tédio mais radical.

A consequência imediata talvez pareça estranha a muitas pessoas respeitáveis. É o seguinte: enquanto desenvolvem o seu trabalho indispensável de instrução e disciplina intelectual dos jovens, as universidades não devem considerar o entretenimento como a sua tarefa, antes deveriam tentar se tornar lugares nos quais adultos, homens e mulheres, possam discutir entre si e com especialistas experientes sobre o que ocupa a sua mente e a ocupa, hoje, sem a clareza que resulta



do diálogo, diálogo como meio pelo qual o inconsciente e o semiconsciente vêm à superfície e podem ser apreendidos. A comunidade acadêmica poderia tirar um enorme proveito desses contatos, porque o fato de viver mais ou menos completamente numa sociedade de jovens muitas vezes mantém a mente dos professores num estado de espírito juvenil que não é de todo desejável. Os professores seriam induzidos a pôr em perspectiva aquilo que, muitas vezes, ensinam de forma mecânica. Por sua vez, os adultos poderiam se beneficiar pelo contato com os jovens, cuja cegueira ingênua acerca do que é compreender e a mera ignorância podem ser instrutivas para uma mente adulta, sempre em perigo de considerar evidente o que, na realidade, só foi alcançado depois de um longo esforço e de grandes sofrimentos. Seria melhor se isso ocorresse e se o humanista fosse capaz de estabelecer, ao mesmo tempo, um contato vivo com os jovens e uma discussão autêntica com os adultos da comunidade externa, adquirindo, desse modo, uma certa sensibilidade pelas aspirações e necessidades do próprio tempo – algo muito diferente, mas que equivale ao impulso que as ciências recebem das demandas do mundo econômico. Precisamos de adultos, e os adultos não são apenas indivíduos que superaram a puberdade biológica: a maturidade é tudo. Mas só as humanidades podem educar as pessoas a se tornarem adultas e essa educação será sempre obra de adultos – adultos conscientes de que devem viver com problemas que jamais serão resolvidos de uma vez por todas. As disposições morais (e o termo *morais* é sinônimo de *humanistas*) não concernem aos mais jovens, como dizia Aristóteles, acrescentando, no entanto, que a juventude e o estado adulto não dependem da data de nascimento, ou, para

invocar outra autoridade, um jovem sábio é melhor do que um velho estulto.

O problema é produzir (ou manter, se existir) uma cultura para todos aqueles que sentem a necessidade de algo melhor do que a mera distração, uma cultura para as massas, para utilizar essa fórmula horrível, mas uma cultura que transforme as massas em homens e mulheres pensantes e responsáveis. Começando, mas apenas começando, por jovens, rapazes e moças, ela formaria pessoas e personalidades capazes de desvendar o que os obceca e os empurra para a violência, de *sentir* os instintos em vez de segui-los, de querer compreender os padrões de perfeição humana e as situações típicas, conflituosas ou trágicas, de ganhar autoconfiança e autorrespeito. Aí residem a tarefa e a justificativa das humanidades – e das universidades.

## VII

Então, o que as universidades e as fundações fazem? Para dizer com franqueza, elas distribuem financiamentos – o dinheiro necessário para as necessidades do humanista: tempo disponível, livros e (de modo complementar) certos equipamentos como computadores, assistência nas publicações, demandas inteiramente negligenciadas em comparação àquelas dos cientistas. O problema está onde já dissemos: na coordenação e no planejamento.

Em princípio, deveria ser fácil, e o é de fato, contanto que se trate de estabelecer fatos, pesquisar documentos, editar textos, preparar dicionários, etc. Mas esse tipo de trabalho,



como bem sabemos, pode facilmente ser adequado do ponto de vista técnico e, ao mesmo tempo, inteiramente irrelevante. Onde estão os critérios da relevância? Caímos de novo na dificuldade específica das humanidades: aqui não podemos planejar como fazemos em áreas nas quais conhecemos pelo menos nossos pontos problemáticos e podemos dizer qual é a questão mais urgente ou mais interessante. A mesma dificuldade persiste em voltar; nós não chegamos ao consenso que prevalece, de forma explícita ou implícita, entre os cientistas.

Isso porque as questões fundamentais nas humanidades se originam na nossa situação tal como ela se nos apresenta aqui e agora. As surpreendentes mudanças das preferências que diferentes épocas dão a esse ou àquele período histórico – a certas maneiras de sentir e de pensar – são prova suficiente de um fato fundamental: tentamos sempre compreender a nós mesmos. Projetamos *nossos* problemas em homens e situações do passado e extraímos elementos do passado para que um diálogo com seus autores nos ajude a resolver as nossas dificuldades ao nos colocar em contato com algo que é, ao mesmo tempo, diferente e familiar. Ora, embora tudo o que é passado seja diferente, nem tudo parece ser sempre familiar: durante muito tempo, Virgílio foi um guia; ele agora se tornou objeto de pesquisa, mas pode tornar-se de novo um modelo para os poetas e fornecer às novas gerações tipos humanos de extrema importância. Não há nada no passado humano que não possa ser revivido; mas em cada ressurreição, tudo muda, porque os olhos que olham o passado não são os mesmos. Nesse sentido, não há nem acumulação nem perda, e, portanto, nem progresso nem planejamento racional. Muitas vezes, para não dizer regularmente, o novo,



nas humanidades, chega como um choque e um escândalo, um efeito que nenhum fato revolucionário no campo das ciências é capaz de suscitar desde que a ciência se tornou “moderna”; nem mesmo a revolução que introduziu essa modernidade foi um escândalo, ao menos não para a ciência da época, mas somente para aqueles que estavam preocupados com os seus efeitos para a religião e para o lugar do homem no universo, quer dizer, para os humanistas. Para astrônomos e físicos, Copérnico não era um perigo, mas alguém que indicava meios diferentes para resolver os enigmas que tinham ocupado as suas mentes durante muito tempo.

Mas há mais. Nas humanidades, toda nova perspectiva se torna uma parte daquilo que lhes interessa fundamentalmente. Uma “descoberta” não desaparece simplesmente ou se torna uma parte do fundo comum do conhecimento, antes, ela gera novos problemas. A história erudita é perfeitamente capaz de discernir se um fato teve lugar e quando, mas a história não é uma simples enumeração de fatos. O historiador não pode se isentar de distinguir o que é importante do que não o é. Ele segue – sem refletir sobre isso – valores, diretrizes e uma determinada interpretação global, e diferentes historiadores seguirão linhas diferentes. Por consequência, não é por acaso que a história da história tenha se tornado um empreendimento tão respeitável que, a logo prazo, talvez nos leve a uma história da história da historiografia.

Em todo caso, a história da história e a história da filosofia são temas legítimos para os filósofos. É um problema para a filosofia sistemática estabelecer se essa reflexão sobre a reflexão é infinita; felizmente, não somos obrigados, aqui,



a solucionar esta questão. Mas a reflexão sobre o que não é examinado e a reflexão sobre a reflexão existem, e esse fato é, em si mesmo, de uma extrema importância para a maneira de financiar ou de dirigir a pesquisa e o ensino. Aqui, como sempre, manda quem paga, sobretudo quando desapareceu o estudioso tradicional, o *gentleman* que dispõe de meios próprios (e suficientes para as necessidades técnicas do presente). Esse problema de direção não é fácil, particularmente quando tudo o que é novo aparece mais tarde como ingênuo e não examinado, e quando tudo o que se revela em uma primeira reflexão como ingênuo e não examinado pode, num segundo nível de reflexão, encontrar vida e importância novas. O número de “retornos” a Platão, Kant, Marx, Clausewitz e Burchardt, por exemplo, confirma abundantemente essa observação. É sempre o presente que interpretamos, mas o interpretamos olhando não para o passado, mas para o que escolhemos como o *nosso* passado, e o fazemos com a ajuda daqueles que nos precederam, daqueles que escolhemos como nossos predecessores entre as inexauríveis riquezas à nossa disposição. Tudo se torna velho e obsoleto se for simplesmente transmitido por tradição, e tudo ganha vida se o apreendemos com o sentimento do *tua res agitur*. No início, não sabíamos o que era importante para nós e tentamos justamente descobri-lo por meio do incessante diálogo reflexivo das humanidades. O problema fundamental está aqui, pois, no fim, a questão é descobrir novas abordagens e não apenas resolver velhos enigmas ou eliminar dificuldades mais ou menos conhecidas.

## VIII

Ao final da análise, o que fundações, universidades e Ministérios da Educação podem fazer? Muita coisa. Podem – talvez devêssemos dizer poderiam – ajudar a preparar os instrumentos de trabalho para o humanista, uma área em que o planejamento é também possível e desejável. Por exemplo, uma coordenação na escolha dos temas de tese de doutorado poderia prevenir esforços inúteis, descartando temas cuja única vantagem é a facilidade para a orientação, sob certas condições pessoais e locais, ou a de uma bibliografia não muito extensa; múltiplas edições de texto podem ser evitadas e encorajado o trabalho em fontes não editadas anteriormente. A pesquisa poderia ser orientada indicando as lacunas a serem preenchidas por um trabalho especializado, coisa que os iniciantes são perfeitamente capazes de fazer com uma supervisão séria. As instituições poderiam fazer muito – e aqui está um ponto particularmente importante – se encorajassem a pesquisa interdisciplinar e, para começar, a instrução e a educação interdisciplinar. Elas poderiam pensar seriamente no papel que podem e, por consequência, devem ter no e para o conjunto da sociedade e não apenas – sequer principalmente – procurando o que fazer para modelar juristas, professores e médicos nos padrões mais recentes, mas escolhendo, encorajando e convidando aqueles que buscam uma existência humana a ter contato uns com os outros e com toda a nossa tradição cultural, tradição cuja presença continua escondida para muitos deles. Naturalmente, eles só virão se, devido a estudos estúpidos, ainda não começaram a odiar as humanidades.

Tudo isso demanda recursos financeiros para continuar a fazer avançar as pesquisas, não muito em comparação a outros campos, mas sempre os mesmos recursos. Infelizmente, o dinheiro é insuficiente, é preciso algo mais, um tipo de audácia como acontece na pesquisa científica, mas em menor grau (embora o risco financeiro seja incomparavelmente maior). Como indicamos antes, há na ciência um consenso, em ato ou potência, sobre o que é necessário e sobre os pontos que seguem como problemas abertos. A situação é profundamente diferente nas humanidades. Os físicos antes de Einstein sabiam que algo não estava certo no espaço de Newton, ainda que eles fossem incapazes de dizer onde estava a dificuldade e como se poderia eliminá-la. De outro lado, era impossível prever o que viria da pesquisa sobre o psiquismo inconsciente antes que Freud começasse a investigá-lo e abrisse perspectivas que ninguém havia imaginado – com resultados que muitos consideram lastimáveis e que outros apreciam como altamente válidos. Em todo caso, os trabalhos de Freud constituem um acontecimento decisivo em nossa vida histórica, moral e política, não somos mais o que éramos antes. Podemos traçar uma longa lista de exemplos similares: a concepção da história de Marx, a pintura abstrata, a poesia moderna e as novas filosofias – nada disso poderia ter sido previsto ou buscado. Dizer que podemos compreendê-los historicamente não é nenhuma objeção; podemos, com certeza, mas só depois da sua aparição. A originalidade nas humanidades não tem o mesmo sentido que assume nas ciências, simplesmente porque o trabalho original nas humanidades não muda apenas a direção da pesquisa, mas muda a nós mesmos.

O fundamento, a grandeza e a dificuldade das humanidades aparecem quando são observadas na sua natureza – como um estudo humano, humanista e humanizante. Essa natureza cria uma profunda dificuldade para aqueles que devem tomar decisões no nível organizacional: ninguém pode dizer de antemão se uma ideia nova mudará o mundo ou se será considerada como a obsessão de um louco. É grande a tentação de considerar o que é novo com desconfiança, porque ninguém quer ver a sua própria atitude fundamental questionada, seja na sua vida pessoal, seja no seu trabalho profissional. Novas perspectivas podem tornar e efetivamente tornarão obsoletas e desinteressantes as concepções de um homem, bem como as suas buscas. (Isso, no entanto, é temporário, porque nada é perdido de forma definitiva nas humanidades). Podemos dizer que as dificuldades do presente, do nosso presente comum, estão aí para nos guiar, mostrando-nos o que não está certo; mas isso só é verdade quando essas dificuldades são definidas como nossos sentimentos de descontentamento. O problema é precisamente transformar esses sentimentos em pensamentos.

Há muito, aliás, muitíssimo a se fazer. Nossas perspectivas presentes são as únicas disponíveis e nós não podemos continuar sem fazer nada, esperando que algo de novo e de original apareça. É hoje que vivemos e agimos, não amanhã, e devemos buscar, financiar e organizar o que parece ser a nossa tarefa neste momento preciso, o que parece alcançável aqui e agora, para as pessoas que somos atualmente. Mas devemos estar abertos – e as instituições devem estar abertas – ao que não estamos habituados e ao que, como regra, nos choca. Devemos assumir os riscos e as instituições devem



desempenhar o papel que foi, por muito tempo, aquele do Mecenas, sem o qual jamais teríamos conhecido Virgílio ou Horácio, e que, provavelmente, antes de encontrar Virgílio e Horácio, despendeu grandes somas em pessoas das quais nunca ouvimos falar porque não mereceram sobreviver.

# O papel das universidades: as humanidades e o ensino superior de massa

Estas observações não pretendem ser exaustivas. Elas apenas tocam em alguns dos problemas mais agudos do ensino superior como, por exemplo, o de garantir, ao mesmo tempo, um financiamento adequado e a liberdade diante das pressões políticas ou de outras formas de pressão, fazer reinar a calma e a disciplina no campus, organizar ou reorganizar os programas de estudo e a formação dos professores, estabelecer em cada área uma relação razoável entre o número de estudantes e as possibilidades de emprego, e muitas outras questões, todas igualmente amplas e urgentes. Mas essa pretensão “modesta” não se deve apenas à impossibilidade de tratar da totalidade dos aspectos de um problema imenso em um tempo tão limitado, é também, e mesmo sobretudo, porque certas dimensões desse problema parecem ter atraído menos a nossa atenção do que aqueles que acabamos de mencionar. Somos aqui confrontados a questões que por sua natureza não são objeto de qualquer tipo de quantificação ou de estrita programação. Para dizer as coisas como são, trata-se, na verdade, do sentido e da dignidade da existência humana; e esses problemas nasceram na revolução social e



tecnológica que, pela primeira vez na história, permitiu, em nossa civilização ocidental, libertar o ser humano da pressão das necessidades imediatas para colocá-lo não apenas em condição, mas também na obrigação, de dar um conteúdo à sua existência. É provável que aqui residam os problemas mais fundamentais da universidade.

## Os problemas do número

O diagnóstico corrente explica o essencial do mal-estar universitário pela intrusão da política na vida acadêmica. Esse fato é hoje inteiramente conhecido. Quanto à sua causa, se ela ainda não estiver claramente estabelecida, pode, em todo caso, facilmente ser.

A influência exercida pela política e pelas leis de mercado resulta naturalmente no crescente aumento do número de estudantes universitários e no fenômeno da “massificação” do ensino. Os estudantes e, por conseguinte, os professores, notadamente os mais jovens entre estes últimos, se tornaram tão numerosos que as relações não são mais pessoais, nem poderiam ser. Não é mais um interesse comum por certos problemas científicos que reúne estudantes, jovens pesquisadores e professores, mas uma construção em departamentos que obriga professores, assistentes e alunos a coabitarem: eles pertencem a uma organização e, portanto, não se encontram mais em nenhuma outra parte da universidade, pelo que tange às suas personalidades e às suas existências pessoais. Os estudantes adquirem uma formação em vista de um emprego, e os professores ou visam a um cargo mais alto



ou se agarram ao atual, não podendo esperar melhores em outros lugares. Comportamentos e relações de mercado são normais em condições de mercado; serão, então, formadas federações, convênios e sindicatos; a concorrência será inevitável; preços e prêmios serão aqueles de qualquer mercado. Por isso, não devemos nos surpreender se táticas políticas são importadas por quem as considera como meios para consolidar a sua posição e para reforçar a sua influência no mundo universitário. A importância do número exclui todo sistema diverso, exceto se estivermos prontos para aceitar a instauração autoritária da ordem, da paz, do silêncio. A objetividade, a imparcialidade, o espírito de investigação e o antidogmatismo estão decididamente fora de moda.

Essa análise está incontestavelmente correta. Mas *por que* hoje somos tão atentos a essas cifras? Todos conhecem a resposta, mas às vezes nos esquecemos dela quando abordamos o tema da universidade. A tecnologia da nossa sociedade industrial exige indivíduos altamente qualificados para os cargos que ela oferece: técnicos, inventores, administradores, organizadores, professores, analistas, tradutores, lexicógrafos (não existem menos aplicações e empregos técnicos no campo das humanidades do que naquele das ciências sociais e naturais), etc. As qualificações necessárias não podem ser adquiridas apenas na aprendizagem ou no trabalho; o que hoje chamamos de *know-how* toca apenas àqueles que foram previamente preparados para tirar proveito de sua experiência profissional graças a uma rigorosa formação teórica. Eis o porquê de os estudantes serem, hoje, tão numerosos, e continuarão a ser num futuro previsível.



Isso explica também porque os jovens que se inscrevem nas instituições de ensino superior – nem todos o fazem somente para conseguir formação técnica – não são verdadeiros membros da universidade: são ligados ao seu departamento, ao seu instituto, ao seu laboratório e isso apenas por um determinado tempo. Não vêm à universidade para encontrar nela um certo estilo de vida, uma certa ética ou algo que poderíamos designar pelo termo *educação*, a se distinguir da *instrução*. Não que eles sejam imorais, amorais ou sem estilo; mas consideram que essas coisas não têm nada a ver com a universidade: elas concernem à vida real, externa ao mundo universitário e na qual eles encontram os seus valores fundamentais, notadamente na vida política de partidos e associações.

Evidentemente, para dizer as coisas com franqueza, esses jovens não constituem nenhum risco para uma universidade que é, ou queira ser, um centro de vida moral e intelectual: isso não os concerne minimamente. Os únicos problemas que eles põem, tocam à organização financeira e administrativa que deve encontrar e distribuir os recursos necessários, recrutar pessoal, construir departamentos, e esses problemas, embora muito complexos, podem ser resolvidos, ao menos em princípio, se não em cada caso, mediante um bom planejamento, um bom financiamento e uma boa organização – todos esses, é verdade, fatos raros. Os verdadeiros agitadores não se encontram entre os estudantes, que podem se revoltar quando têm a impressão de que não respondemos às suas necessidades de formação e que, nessas condições, se tornam presas fáceis para ideologias e movimentos políticos ou quase-políticos; suas revoltas, porém, se apagam assim

que forem satisfeitas as suas legítimas exigências relativas ao próprio futuro profissional. Os estudantes continuarão numerosos e faremos bem em aceitar esse fato. Isso cria um problema, mas isso não leva a uma desordem permanente, não constitui uma ameaça para a vida do espírito no seio da universidade. Significa – e aqui também devemos deixar de combater o inevitável – que a formação técnica alcançou sua maioria e está adquirindo sua independência em relação à universidade, considerada como um lugar de pesquisa e de pensamento criativo. Naturalmente, as coisas que devem ser ensinadas nas escolas técnicas encontrarão a sua fonte em novas verdades e em novos fatos; mas tais escolas não são feitas, em si mesmas, para a dúvida e a descoberta (atividades que, dito *en passant*, se encontram cada vez mais exteriores ao conjunto das escolas que chamamos universidade).

## A questão do bem e do mal e a tarefa da universidade

Mas para o que está em questão – a pesquisa, a busca da verdade, ou de uma verdade mais bem fundada –, “a política” é destrutiva, simplesmente porque a verdade não é central na política. O problema se torna fundamental quando a questão não tem uma ligação direta com a produção, como é o caso na pesquisa pura ou nas humanidades. Se é possível utilizar uma distinção já introduzida, ele existe onde se trata de *educação* e não de *instrução*.

Consideramos agora o processo pelo qual o indivíduo natural, quer dizer, violentamente egocêntrico, se vê intro-



jetando as maneiras que são pré-requisitos indispensáveis a uma vida social normal: essa primeira educação é obra da própria sociedade, e os recursos pedagógicos da sociedade são onipresentes tanto para pressionar o recalcitrante quanto para recompensar o dócil. O sistema funciona bem enquanto não forem levantadas questões essenciais. Infelizmente, nossa sociedade é feita de tal modo que é impossível evitar indefinidamente as questões essenciais. Fundamentalmente, essa sociedade está, e se quer, em constante progresso, ou, sejamos mais circunspectos, em constante evolução. Tem sido assim desde que o homem começou a se considerar senhor e dono da natureza, com o direito, senão com o dever, de utilizar tudo para seu proveito pessoal. Mas cabia a ele determinar também a natureza desse ágio. A humanidade, ou mais precisamente uma parte dela, se sente livre para agir segundo o próprio arbítrio em relação à natureza, às outras partes da humanidade e em relação a si mesma, organizando sua luta contra a natureza, sua coexistência com as outras civilizações e sua divisão interna do trabalho. Mas o homem logo percebeu que havia, assim, se tornado responsável: mais nada nem ninguém poderia ser culpado em seu lugar se as coisas caminhassem mal, se tivesse tentado o impossível, entrado num impasse ou se não tivesse podido determinar o que realmente desejava. O homem havia comido o fruto da árvore do conhecimento, ou apenas de *uma* árvore do conhecimento; mas não daquela que devia lhe dar o conhecimento do bem e do mal.

O que inquieta todos aqueles que, em qualquer idade, sentem que nem tudo é perfeito neste mundo, é justamente a questão do bem e do mal. Ela se põe em todos os campos,

em todos os níveis e nada lhe escapa. Mesmo a ciência pura e desinteressada encontra-se muitas vezes obrigada a apresentar as suas credenciais, não enquanto ciência, mas como atividade humana, boa ou má para o homem, que favorece ou entrava a realização de um bem maior, de uma maior moralidade. A questão do bem e do mal se põe assim que aparece uma insatisfação diante da situação contemporânea, de suas condições históricas, sociais e econômicas. Ela não comparece enquanto os cidadãos normais e educados cuidam dos próprios afazeres conforme às normas e não ocorra nenhuma catástrofe. Ela é posta por indivíduos que não podem calcular as catástrofes já ocorridas em termos de ganhos e perdas, e que temem ter de ver novamente a humanidade se extraviar ou perder o rumo. Ela surge entre os que descobriram a fragilidade da normalidade.

A dificuldade dessa questão não se deve a uma escassez de respostas, pelo contrário. A salvação é oferecida a cada esquina, profetas formam uma legião como os espíritos malignos de outrora, cada um deles convencido de que tudo melhoraria se os outros homens lhe prestarem ouvidos ou se houvesse um meio de reduzi-los ao silêncio, se preciso, definitivamente. Um comportamento ordinário se torna, então, suspeito e detestável porque contribui para perpetuar atividades e ideais hoje declarados tirânicos, e a violência não é somente justificada, ela se torna o único meio legítimo de resolver o problema moral. Naturalmente, o resultado disso é que a sociedade afirma suas exigências de um modo que não deixa nenhum espaço para a dúvida, e opta, se for preciso, pela repressão política e por uma definição absolutamente formal da norma ideal de existência, norma que convém



não discutir, mas adotar e seguir cegamente. Desde tempos remotos, nós sabemos que a liberdade engendra a tirania, simplesmente porque a vida em sociedade deve continuar, e nisso se tem maior sucesso, em todo caso, menor fracasso, sob um regime tirânico do que sob a anarquia.

No campo das ciências, a tirania, tanto de natureza profética quanto sócio-política, será menos perigosa enquanto a concorrência das nações pela supremacia militar e técnica obrigar a sacrificar a verdade metafísica à eficácia. Os anti-Galileu, os Lyssenko e os inimigos da física ondulatória idealístico-capitalista tiveram de ceder, exatamente como aqueles que menosprezam a física pura, desinteressada e por consequência privada de interesse e boa apenas para os “cabeça de ovo”. Mas, longe de constituir uma consolação, eis justamente o que mais revolta aqueles que se interrogam sobre a legitimidade de uma ciência que se põe a serviço da violência, que prepara as guerras e torna a opressão mais eficaz.

Assim, nós nos encontramos defronte ao problema do bem e do mal, como também alguns grandes cientistas que, não sem enormes riscos, às vezes tomaram sérias decisões pessoais por razões que não tinham nada de científicas, mas que traduziam *apenas* a intensidade do seu sentimento de incerteza e de angústia em relação ao significado humano da ciência. O que aconteceria se a ciência fosse em si mesma privada de riscos, o que ainda nos protegeria dos resultados que ela poderia alcançar se obedecesse apenas à sua lógica intrínseca? Não há via de fuga, é preciso enfrentar diretamente o problema ao qual tudo nos traz de volta.

Essas considerações podem parecer estranhas ao nosso tema. Na realidade, elas circunscrevem a tarefa da universidade e levam a definir o que é a universidade ou o que ela deveria se esforçar para ser, se quiser ser mais do que um órgão administrativo. De fato, a universidade segue sendo o único lugar onde os valores podem ser objeto de discussão e as finalidades da educação colocadas no coração da reflexão, e mesmo de uma reflexão apaixonada (pois nada tem importância se a paixão não lhe tornar importante). Mas essa reflexão, ou, se o termo parece pecar por uma excessiva abstração filosófica, essa discussão e esse diálogo se dão entre indivíduos que, a princípio, estão necessariamente em desacordo (de outra forma, qual seria o objeto de uma discussão?), cujo escopo é chegar a um resultado comum, a fim de tornar a violência supérflua e, por isso, inadmissível. Mais especificamente, esses indivíduos desejam suprimir a violência que nasce de divergências entre convicções cegas, isentas de qualquer exame, jamais discutidas, cada uma crendo-se incontestável porque cega a todo modo diferente de pensamento, de sentimento e de existência – a violência daquela forma de política dita pragmática, na realidade dogmática, e que destrói a liberdade de pensamento e de diálogo e, por isso mesmo, a essência da universidade.

## O lugar e o papel das humanidades

Assim, portanto, as humanidades se tornam o coração, a própria essência da universidade, e todo o resto só tem legitimidade por elas, pois só nelas o significado e o valor das ações humanas podem ser objeto de uma discussão e de uma



tentativa de definição. O estado de espírito do cientista, sua objetividade e seu desinteresse são admiráveis, eles são absolutamente necessários se desejarmos ter acesso aos fatos, mas “admiração”, “desejo”, termos que nós acabamos de usar, apelam a valores aos quais aderimos porque já fizemos nossa escolha, *essa* escolha e não outra (que não teria sido nem mais nem menos científica). É o valor da ciência e da objetividade (ou, para retomar uma fórmula tradicional, da universalidade e da necessidade lógica) que constitui *nosso* valor fundamental, nosso *valor-axioma*.

Mas nenhum sistema está à altura de provar a validade de seus próprios axiomas, porque cada prova dada dimana destes mesmos axiomas. A verdadeira tarefa da universidade se torna, então, compreender o que implica e exige a nossa escolha. Esse foi o objeto da filosofia e da história – a história enquanto análise do que somos, análise do como e do porquê nos tornamos o que somos, e a filosofia enquanto esforço sem trégua para conhecer a nós mesmos, definir o que realmente pensamos ser e o que desejamos ser. Nesse campo, o homem não é mais objeto de pesquisa, mas se torna sujeito de decisão e de reflexão. Onde a teologia foi destronada, onde ela nunca exerceu nenhum domínio, só as humanidades se interrogaram – e tiveram condições de fazê-lo – para saber se era bom para o homem procurar o domínio sobre a natureza material, correr atrás da riqueza, criar a ciência, a arte ou qualquer coisa que tenhamos tentado ou que possamos ainda tentar fazer.

Só as humanidades são capazes de formular essas questões, enquanto são muitos os profetas que conhecem



somente as respostas sem mesmo saber a quais perguntas elas respondem – se é que respondem a alguma questão e não apenas se contentam, uma vez instalados no poder, em suprimir pura e simplesmente a tradição e o direito de pôr questões.

É impossível ter confirmação estatística e demonstração científica de que a inquietação real e profunda que se manifestou em desordens sérias, ainda que breves, encontre aqui a sua origem: a raiz não aparece na superfície. Mas é indubitavelmente característico que os chefes das revoltas e instigadores de violências tenham, em via de regra, escolhido adotar como slogans e palavras de ordem afirmações puramente morais; de que tenham ou não sido sinceros (e não poderíamos duvidar dessa sinceridade sem razões precisas), fica o fato de que encontraram adeptos só porque esses slogans pareciam convincentes às “massas estudantis” e a uma porção considerável dos corpos docentes.

É muito provável que a culpa original tenha sido nossa. Nós – ao menos a maior parte de nós – praticamos as virtudes, mas nunca as colocamos em discussão; tomamos como doutrina inquestionável a objetividade científica e a decência do diálogo, sem jamais lhes conceder um pequeno pensamento; enfim, nunca procuramos definir nem os princípios fundamentais, nem os axiomas de base. Esse sentimento de segurança convinha num mundo que se considerava estável e que contava, com plena confiança, com o progresso na estabilidade; mas esse mundo foi abalado – violência e opressão se tornaram de novo realidades presentes que com frequência impõem o emprego das mesmas armas àqueles



que querem combatê-las. Hoje, a realidade social e política se mostra contestável e a boa consciência do homem em sua torre de marfim começa a parecer uma impostura. É preciso justificar os ideais de paz, moralidade e objetividade diante de nosso mundo atual. Confiamos demais em nossas boas maneiras. Com certeza, o espírito de desinteresse, e até mesmo de sacrifício, nunca esteve inteiramente ausente; a atitude do cientista foi e continua sendo um ideal vivido e vivo para muitos de nós.

Mas o que a juventude deseja, um desejo que provavelmente não consegue definir ou formular, é precisamente compreender porque importa respeitar essas regras – ou as regras em geral. Muitas vezes ensinamos a história como se os eventos do passado não tivessem nenhum valor para o presente, nem o presente para a nossa compreensão do passado; apresentamos a filosofia como se se tratasse da gramática de uma língua morta; enchemos essas jovens cabeças com as maiores obras da poesia, como se fossem seixos dos quais é preciso classificar as veias. Os jovens que não apreciaram esse sistema e queriam saber para que tudo isso serve e como deveria afetá-los – e a nós com eles –, não eram necessariamente os menos promissores ou os menos interessantes da sua geração.

Alguns corolários derivam dessas considerações.

## A universidade e as escolas de formação profissional

O primeiro corolário concerne à preocupante questão do número. Em um nível mais alto (ou mais profundo), aquele da universidade humanista em sua essência, ensino e pesquisa estão indissolivelmente ligados, um método que combina um ensino atuado mediante discussões com uma pesquisa empreendida conjuntamente por adultos com mais experiência e pesquisadores mais jovens (sem dúvidas mais apaixonados e mais audaciosos, mas também menos informados e menos críticos), reunidos em pequenos grupos no esforço de alargar seus campos de visão, aprofundar seu conhecimento do passado examinando o presente e o conhecimento do presente religando-o ao passado que o engendrou como ele é. Nesse nível, o número só será um problema quando se trata de encontrar (e de formar) participantes qualificados para essa pesquisa sem fim e para essa discussão permanente. Mas são pouquíssimos os indivíduos sedentos por esse conhecimento e por esse saber “inúteis” a ponto de deixar que dominem a totalidade da sua existência intelectual e moral e a definir por eles o seu próprio modo de viver. Já no início do caminho deve-se adverti-los de que as recompensas materiais que podem esperar continuam relativamente pequenas, inclusive que elas nem sempre são oferecidas. No entanto, podemos supor que eles aceitem o risco. Ademais, aquilo que precisam para o próprio trabalho (livros, assistência material, espaço, etc.) não é tanto – se comparamos às exigências do ensino científico e técnico – que possa assustar as autoridades financeiras.



Não se trata de dizer que as escolas de formação profissional não devam ter algum contato com a viva tradição das humanidades. Mas importa antes de tudo repetir que a maioria dos nossos alunos se dirigem ao ensino superior porque desejam receber uma formação. Certamente é um direito deles. Em consequência, seria saudável deixar de querer transmitir “valores culturais” utilizando métodos que os tornem inanimados e insípidos senão amargos: esses valores só serão vivos e preciosos para aqueles que desejam recebê-los e não para quem é obrigado a engoli-los. A escola de formação profissional é o lugar que convém naturalmente à enorme maioria do nosso público, e a escola técnica superior, a universidade técnica, para retomar a expressão alemã, deveria constituir a chave de giro do ensino superior de massa.

A própria universidade, enquanto lugar da pesquisa em humanidades e da discussão entre os homens e para os homens, poderia ser suficientemente representada por um pequeno número de instituições às quais teríamos acesso a partir das universidades técnicas (e da vida social “ordinária”). A partir do momento em que isso é claramente compreendido, não é mais necessário procurar definir a função das humanidades nas escolas técnicas (e nos nossos liceus), ela se apresenta por si mesma. A verdadeira chance para as humanidades e para a humanização está em oferecer a cada um o que é significativo em si, e oferecê-lo sem prometer as recompensas tradicionais, como notas, diplomas, exames, etc. A experiência mostrou que a nova geração é menos calculista do que pensa a geração que lhe precede, e que os jovens se reúnem em torno dos professores dos quais esperam adquirir o que

acreditam precisar além da mera qualificação profissional. Se a universidade humanista cumprir a sua tarefa, terá formado homens e mulheres aptos a ajudar essas novas gerações (e que poderão encontrar nessa tarefa uma existência plena de sentido). Se algum dos seus ouvintes se descobre realmente interessado por esse campo particular, é preciso deixar que se engaje nos estudos humanistas; mas o simples contato com esses valores, por “não-profissional” que possa ser, pode ajudar e ajudará muitos outros a olhar para a existência com novos olhos, ou melhor, simplesmente a olhar para a existência. A história, a poesia, a filosofia, a arte, enfim, tudo o que pertence ao campo das humanidades oferece satisfações que a carreira do especialista não pode prometer, mas só quando se trata de uma “matéria facultativa”; não de um “ensino obrigatório”.

A oferta deveria ser proposta pelos melhores especialistas em humanidades em cada campo, quer dizer, por indivíduos cujo horizonte seja o mais amplo possível, mas que, ao mesmo tempo, dominem suficientemente sua matéria, a ponto de poder apresentar análises gerais que não sejam uma mera série de generalidades. Eles podem perfeitamente se dirigir a um público amplo, porque seu objetivo não é instruir ou formar especialistas – mais uma vez, o problema não se põe em termos numéricos, mas de qualidade. Não é de nenhum modo evidente que as conferências desse tipo devam ser obrigatoriamente seguidas de discussões coletivas; no nível que nos interessa, os perigos de uma “politização”, poderiam muito bem ser maiores do que as vantagens esperadas, particularmente nos campos da filosofia, das ciências políticas, da história contemporânea ou de outras matérias desse tipo; sem



dúvida, seria preferível mostrar simplesmente que nenhum dogma é único, que nenhuma convicção pode dispensar a análise crítica, que toda escolha de um valor implica um preço a pagar se nos esforçarmos para realizá-lo.

No entanto, a discussão continua sendo o único método que permite descobrir verdades e fatos novos, bem como novas relações entre os fatos, entre fatos e valores, e entre os valores. Mas essa seria a tarefa e o método das universidades humanistas propriamente ditas. Seus membros mais jovens deveriam ter aprendido o que a pesquisa científica representa, o que a objetividade significa, qual é o sentido das responsabilidades requerido de quem cumpre o ofício de manter vivos o pensamento, a análise e a compreensão. Seria necessário que eles viessem das escolas técnicas superiores ou das carreiras profissionais; seria bem oportuno encorajá-los a voltar de tempos em tempos àquelas escolas e carreiras, de sorte que, por uma circulação permanente, as universidades sejam impedidas de se tornarem um território de caça a especialistas e os professores de humanidades nas escolas técnicas meros vulgarizadores sem contato com a discussão viva.

## **A discussão sobre a felicidade**

De modo muito geral – e é esse o nosso segundo corolário –, seria preciso que a discussão jamais se interrompesse no seio da universidade – entre os jovens, entre os menos jovens e entre esses dois grupos. Essa discussão deveria buscar analisar os princípios, esforçar-se para

descobrir o que implica cada uma das nossas escolhas e qual seria o preço moral a pagar pela realização de um desejo ou de determinado ideal. Ela deveria tender a mostrar o que podemos preservar de nossos princípios se quisermos limitar o preço a pagar e não estivermos prontos a morrer para defender os valores que cremos e consideramos como absolutos; deveria revelar aqueles dois axiomas que, para nós, perderam seu sentido, porque, na realidade, recusamos as suas conseqüências, e o que se torna inadmissível a partir da nossa decisão de continuar fiéis às nossas escolhas fundamentais. Ela implicaria, igualmente, considerar cada acontecimento, fato, obra de arte e cada pensamento do passado ocupando um lugar que lhe é próprio e agindo como elemento vital e vivo dessa discussão que definiremos, em resumo, como a vida continuada da civilização que herdamos. Não seremos capazes de provar que é preciso optar por essa civilização e fazer todo o necessário para mantê-la viva, mas o que podemos e devemos fazer é mostrar o que a sua recusa realmente significa, inclusive para os nossos padrões de conforto material, produto de nossa ciência “desinteressada” e de nossos valores não-materiais. Por conseqüência, podemos e devemos definir o que implicitamente aceitamos quando decidimos preservar esses valores, mesmo que para conservar nossas condições materiais.

Mas, como dizia Aristóteles, à medida que a moral não constitui um objeto de estudo para a juventude, de idade e de mentalidade, somos levados a um último corolário, que, sem dúvida, é o mais surpreendente. A universidade, em seu conjunto, não deveria se contentar em se interessar principalmente pelos mais jovens, ainda que ela deva *também* continuar



como o lugar no qual as novas gerações recebem instrução e educação. Ela deveria ser essencialmente um lugar destinado aos adultos, não para aquilo que, sob o vocábulo de “formação de adultos”, é apenas instrução continuada, mas pela sua importância aos olhos de indivíduos que, vivendo uma existência comum e trabalhando normalmente, são confrontados com um certo número de problemas morais, os problemas de uma existência sensata, que começam a contar quando as necessidades materiais são satisfeitas e a saciedade própria dos ditos bens de consumo torna a existência vazia. Então, tornam-se mais do que simplesmente desejáveis as coisas que têm um valor que lhes seja próprio, e que, portanto, não são escolhidas por força de pressão externa ou em vista de fins práticos, mas enquanto exigem e autorizam esforços livremente consentidos e em si mesmos satisfatórios.

A discussão se centra, então, no antigüíssimo problema, hoje com frequência reprimido, que é a felicidade humana, ou, em outros termos, na relação entre o fim e os meios, o fim sendo, necessariamente, o que é buscado como intrinsecamente desejável.

O fato de que essa discussão esteja destinada a prosseguir indefinidamente não significa que a participação nela seja obrigatória, não mais do quanto se exige dos cidadãos honestos que provem quotidianamente que o roubo não é uma forma decente de ganhar a vida. Não há nada de desprezível numa existência dedicada àquelas atividades das quais a sociedade necessita e às quais ela encoraja a fim de assegurar a sua própria sobrevivência, e a existência de escolas de formação profissional e a formação permanente que elas



dispensam são uma necessidade material. O problema é simplesmente que, hoje, o valor desse tipo de existência é cada vez mais contestado.

Então, a função (ideal) da universidade é dupla. Àqueles que espontaneamente procuram algo de significativo em si mesmo, ela oferece a possibilidade de participar da busca, da reflexão e da análise histórica e filosófica – a história e a filosofia sendo consideradas como o centro vital do que chamamos de ciências filosóficas e históricas, da numismática à legislação criminal, da psicologia à linguística. Mas como toda forma concreta de atividade com um sentido não “produtivo” se expõe à crítica dos que consideram seus pontos de vista como evidentemente verdadeiros, porque nem desejam nem são capazes de definir seus valores fundamentais, nossa época precisa, e sente isso de modo confuso, de uma justificativa desses valores que, pelas tendências atuais e segundo os clichês de hoje, não têm nenhum sentido porque são desejáveis *em si mesmos* e não como meio para outra coisa.

A história da nossa civilização viu tais justificativas serem dadas, às vezes de modo muito convincente. Infelizmente, elas só são convincentes para aqueles que procuravam esse tipo de demonstração e tinham, então, optado pela razão, pelo diálogo e contra a violência. Trata-se de demonstrações corretas, lógicas e irrefutáveis – no entanto, são letras mortas para as novas gerações às quais obrigamos (ou não obrigamos ainda mais) a decorá-las. Ora, elas podem se revestir de um significado vivo para aqueles que foram levados a descobrir o problema ao qual essas provas respondem, porque esse



problema faz parte da vida deles. De forma simples, levando a sério essas reflexões, os que já são adultos poderiam mostrar aos mais jovens e aos que ainda não fizeram a experiência da vida, que existem realmente os problemas do significado, o problema do sentido da existência e que nós podemos afrontá-lo; que pode haver outra coisa além do desespero, do arbitrário e da violência, algo que não seja um ópio nem uma ilusão.

## A universidade e a sociedade

Como a universidade poderia e deveria ser o lugar de uma análise histórica e filosófica de nossa situação e da perigosa conjuntura não somente da própria universidade, mas de toda a nossa civilização, ela poderia e deveria ser também o lugar de encontro entre o conhecimento e a vida, onde o saber se destinaria aos seres vivos e onde a existência descobriria, no contato com os grandes homens e com os grandes pensadores, as suas próprias potencialidades de humanização.

Trata-se, naturalmente, de um sonho. Mas tudo o que é importante começou com um sonho, e isso parece ser compartilhado por muitos dos nossos contemporâneos. Por outro lado, a questão moral, ainda que muitos parecem temer esse termo, é um tema de grande atualidade. As Conferências Pugwash, o Círculo de Roma e muitas outras associações locais encontram dinheiro e público para discussões sobre esse tema específico. Reuniram personalidades eminentes de todas as áreas e profissões, e entre esses, uma proporção

elevada de pesquisadores e professores universitários. Mas, não conseguindo encontrar espaço dentro da universidade, não têm como desenvolver um trabalho contínuo, orgânico e coordenado, nem, o que é ainda mais grave, atrair, interessar e educar os jovens. Por outro lado, na nossa sociedade, há um evidente interesse pelo que não é “produtivo”: além de tudo, uma sociedade que consegue encontrar recursos financeiros e suscitar entusiasmo por arqueologia, astrofísica, paleontologia ou pelas especulações cosmogônicas e por todo tipo de arte, todas completamente “inúteis”, talvez não seja tão materialista quanto pode parecer ao observador superficial e como – isso é muito mais importante e perigoso – ela acredita ser.

A universidade tiraria ao menos tanto proveito quanto a sociedade de seus contatos recíprocos: um político ou um juiz, ou melhor ainda, um juiz culto fazendo política, conhecerá menos a língua latina do que o professor de letras clássicas, mas é provável que compreenda Cícero melhor do que uma equipe inteira de especialistas. No confronto com os jovens, os adultos, professores ou não, lembrarão que os problemas esquecidos da sua juventude são sempre atuais, e os jovens se darão conta de que a vida talvez seja um processo de maturação e não necessariamente de degradação. A sociedade poderia, na universidade e através dela, descobrir a sua própria natureza, seus desejos, seus medos e suas esperanças escondidas, curar seus males cuidando dos males da universidade, como a universidade, tratando seus verdadeiros problemas com profundidade, poderia ajudar a resolver aqueles da sociedade.



Com certeza tudo isso parece um pouco paradoxal e pretensioso. Mas onde está em causa a nossa saúde moral e intelectual, a reconstrução deve se fazer a partir de cima e não da base, a partir do pensamento e a partir do lugar no qual o pensamento tem, ou deveria ter, a sua morada, a partir de uma universidade renovada.



# A cultura

A cultura tem uma boa circulação: não há um único industrial que procure uma secretária em anúncios de jornal sem exigir das candidatas uma “boa cultura geral”. Por todo lado encontramos termos como cultura técnica, cultura jurídica e cultura comercial. Por sua vez, a cultura popular, a cultura para todos, faz parte do programa de todos os reformadores. Seria então o caso de perguntar se a cultura não acabou se tornando uma daquelas damas cuja reputação se fez duvidosa pela fama exagerada. Entretanto, tentemos ser justos: fala-se muito dela, e isso talvez porque ela não seja tão bem conhecida; ela seria, na verdade, uma daquelas pessoas cuja presença é sempre prometida, mas que nunca comparece.

De toda forma, parece difícil aprender algo preciso sobre a cultura com aqueles que exigem a presença dela em todo lugar. Seria mais fácil a resignação junto dos que a detestam? Com certeza não seria surpreendente. Temos que estar atentos. Se os homens gostam de dar esclarecimentos sobre os temas de seus adversários, é porque o ódio é mais perspicaz que o amor; mas não mais objetivo.

Entretanto, podemos confiar numa definição reconhecida pelos dois partidos e com a vantagem suplementar de ser antiga o bastante para não ter o inconveniente da originalidade. A cultura, digamos, é o que faz o homem culto. Mas quem é o homem culto? Bem, o humanismo, do qual



tomamos esse ideal, disse e repetiu à exaustão: é o homem eloquente. É o *deinos legein* dos gregos, é sobretudo o *vir bonus dicendi peritus* de Cícero, o homem de bem que sabe falar. É possível que a definição dos sofistas corresponda melhor ao uso corrente e, se nos for permitida a expressão, vulgar da palavra: a cultura geral do secretário de redação seria aquela cultura na acepção geral, a cultura técnica, aquela do homem que sabe falar de técnica, de economia, etc. Mas eis que Platão continua presente, amedrontando os retóricos: é preciso saber falar, mas isso não basta. É importante saber quem fala, senão o ouvinte correria o risco de se deixar enganar pelo charme de um homem duvidoso, ou mesmo não duvidoso, de alguém que seduz, que num discurso encantador despeja o veneno que mata as almas e as cidades. Que o nosso homem culto seja então um homem de bem, não somente um homem que, como se diz, “tem muita conversa”.

O *orator* de Cícero e de Quintiliano, o *cortegiano* de Castiglione<sup>1</sup>, o homem honesto do século XVII, mesmo o *kalos kagathos* de Platão e o *anèr agathos* de Aristóteles, figuram entre os ancestrais do homem culto. Se eles têm traços que já não se encontram em seu neto, esse, em todo caso, dificilmente mostra linhas que não estejam em seus antepassados. Como eles, ele é homem de bem, sabe como estar e como se comportar no mundo, nos diferentes mundos que formam uma sociedade, tem boas maneiras, é capaz de julgar e de apreciar, como conhecedor, o que fazem os especialistas, que ele respeita e com os quais não quer competir, ele tem co-

1 Baldassare Castiglione. *Il cortegiano*, Venise, 1528. (Ed. Bras. *O cortesão*. São Paulo, Martins Fontes, 1997).

nhcimentos amplos e sólidos em todos os campos, ao menos em todos aqueles pelos quais o seu mundo se interessa, sem ser especialista em nenhum, tem a faculdade de julgar, o que, para Kant, constitui a diferença entre o homem inteligente e o homem raso e teimoso, sempre útil, sempre capaz de, por exemplo, se passar por erudito, mas também por especialista, camponês, plebeu, esnobe, *banausos*; ele é alguém de trato agradável, ele é – mas ao invés de dar uma definição necessariamente incompleta, antes vejamos o retrato de um homem culto, desenhado por outro homem culto, o retrato de um modelo feito por um mestre.

Percy Stafford Allen, grande conhecedor do humanismo, diz de Erasmo<sup>2</sup>: “Seu temperamento intensamente humano o manteve distante do pedestal de São Bernardo, a amplitude da sua compreensão, longe das convicções severas de Zwingli ou Calvino. Seu senso de humor o preservou da atitude dominadora de Lutero, seu bom gosto o impediu de se debater na sujeira como Rebelais, sua justiça o salvou da amargura devoradora de Voltaire. E sobretudo ele era incapaz de entediar”. Certamente há muito mais para se dizer sobre Erasmo e Allen o faz: seu conhecimento universal, seu amor sincero e profundo pelos *humaniora*, sua honestidade intelectual, sua seriedade, seu desejo de fazer bem e fazer o bem; mas não são essas qualidades que fazem dele um homem culto, estas o distinguem de Lutero, Calvino, Rebelais e Voltaire. Ele é o *bonus dicendi peritus*, os outros não o são.

Mas o que esses outros têm que os tira do elenco dos homens cultos? Ninguém duvida do fato de que saibam falar

2 P. S. Allen. *Erasmus*. Lectures and Wayfaring Sketches. Oxford, Clarendon Press, 1934, p. 27.



e de que falem bem; então, não seriam pessoas de bem? “O verdadeiro homem honesto”, sabemos, “é aquele que não se fixa em nada”. Ora, todos eles têm aquele imenso defeito que é fixar-se em algo: eles querem salvar o mundo. Sem dúvida, eles evitaram a armadilha do pedantismo, da especialização; da estreiteza que é a condição suficiente, sem ser a condição necessária, das grandes obras em qualquer ofício humano. Mas, porque se fixaram em algo, são grandes homens, não homens cultos, embora talvez possuam alguma cultura filológica, teológica e literária. Por isso são problemáticos.

É preciso renunciar à nossa definição? Devemos concluir que é possível ser um homem de bem, de bom gosto, com conhecimento, sem ser um homem culto? Ou compreendemos mal essa definição? Na verdade, tudo voltará ao lugar assim que admitirmos que o *vir bonus* e o *vir dicendi peritus* de nossa definição não significam duas possibilidades diferentes do homem que, por acaso, graça ou mérito, se realizam no mesmo indivíduo e que, por consequência, podem também existir separadamente. Afirmamos antes que são uma única e mesma coisa, que o *dicendi peritus* é o *vir bonus*. Somos obrigados a dar um sentido preciso a essa eloquência que agora constitui o homem de bem.

“O bom discurso, diz Quintiliano, jamais faltará ao homem de bem. É preciso se desfazer da ideia de que o que há de mais nobre, a eloquência, possa coabitar com as deformidades do espírito”. Dito de outro modo, a eloquência só se encontra no homem honesto e a retórica dos viciados é ela mesma viciosa. Talvez Quintiliano não tenha sido inteiramente sincero; podemos até temer que essa homenagem do



inimigo dos filósofos dirigida a Platão (que ele tem o cuidado de não nomear) não seja a homenagem do vício à virtude: mas seu valor seria ainda maior. O homem culto é o homem de bem porque é razoável, porque sabe julgar e distinguir o verdadeiro do falso, o valor autêntico do falsificado.

Mas, dirão os céticos, qual é o valor autêntico? Bem, a resposta é menos difícil de descobrir do que pode parecer depois de tanta discussão: é o contentamento. O homem culto é essencialmente o homem contente, não contente de si mesmo – isso seria de mau gosto, e pior, constituiria uma ideal impossível de se alcançar, visto que o homem que se ocupa de si mesmo se separa do mundo que é o único campo da satisfação, mas contente precisamente por esse mundo no qual ele encontra as riquezas à sua disposição. É verdade que o mundo pode ser mal feito, que não se inclina ao olhar do conhecedor, mas descarta e nega os valores que, não por sua estabilidade, poderiam dar-lhe esse contentamento. Não importa: continua a lembrança, o eterno, o imperecível que se revela ao pensamento daquele que sabe buscar. Permanece a sabedoria da satisfação que o pior dos mundos só suprimiria ao suprimir o sábio.

Calvino fala em algum lugar de um “bando de gente de letras”: “Não que todas as pessoas de letras o sejam. Pois eu gostaria que todas as ciências humanas fossem exterminadas da terra sendo elas a causa do esfriamento do zelo dos cristãos e do seu desvio na relação com Deus. Será que algum dia elas poderão se vangloriar por jamais terem erguido uma igreja para dez pessoas num vilarejo qualquer, com sua discrição e sua sabedoria tão circunspecta quando o mundo



inteiro já tiver sido conquistado pela simples pregação do Evangelho?” Portanto, a contradição das atitudes se manifesta. Com certeza, o homem culto sabe usufruir dos bens deste mundo, mas, para Calvino, não há dúvidas de que esse modelo de homem está condenado: “Quando eles [os filósofos] admoestam o homem a se conhecer, eles o levam, para este fim, a considerar sua dignidade e excelência, e não lhe fazem nada contemplar, senão o quanto ele pode se elevar em confiança e encher-se de orgulho”.

Vemos, então, que os defensores e os inimigos da cultura estão de acordo: ser culto é reconhecer, é saber reconhecer os valores do mundo (é neste ponto que se encontram a concepção latina do homem culto e a ideia germânica de *Kultur*: a *Kultur* particular pertencente a um país, a uma época, a um grupo, é a totalidade orgânica dos valores de um mundo histórico). Ser culto é buscar e encontrar o contentamento, a paz, o repouso na fruição das belezas e das verdades, das tradições e das inclinações da mente, dos sentimentos e dos pensamentos. Aquele que é privado dessa possibilidade de fruição e de contentamento é o pedante, o *banausos*, o bárbaro (no sentido moderno do termo).

Aquele que está privado dessa possibilidade... Mas se for ele mesmo a se privar dela? E se for por uma decisão livre e consciente que ele se separa da cultura? Se ele condena e expulsa os poetas e os amantes das coisas belas, como Platão? Se desconfia da música e das artes? Se condena o pensamento, com Francisco de Assis, Calvino e Pascal? Se diz, como Nicolau de Cusa e Leonardo da Vinci, que não é o amor das grandes tradições que importa, mas a sabedoria da ignorância

e a busca lenta, laboriosa e fatigante da verdade? É preciso concluir que a estes grandes homens tenha faltado cultura? Claro que não. Mas tendo a cultura em altíssima consideração, eles foram grandes homens, muito mais do que homens cultos. Temos que o admitir, porque dificilmente poderíamos fazer diferente, porém, admitamos também que isso é sério demais para o homem culto que é obrigado a admirar homens que o rejeitam.

Um chefe da SS declarou um dia, numa reunião pública: “quando ouço a palavra cultura, saco o meu revólver”.<sup>3</sup> Podemos supor que ele não falava de cultura com conhecimento de causa, mas o seu caso é muito instrutivo. Por que alguém detestaria a cultura e o homem culto a esse ponto? Se lhe perguntássemos, é provável que nos respondesse com um simples “porquê” ameaçador. Mas por impossível que seja, colocando-nos no seu lugar, responderíamos: porque o homem culto é politeísta e, portanto, ateu, um homem que venera todos os deuses apenas porque não teme a nenhum deles.

Na verdade, o homem culto se distingue de todos os outros homens por um traço, um único traço, mas suficiente para fazer dele um monstro e um objeto de desgosto para todos os demais: ele reprova a violência. Ele não crê, não quer crer que haja coisas, opiniões, decisões pelas quais valha a pena morrer ou matar. Naturalmente, seus adversários desviarão sua tese e lhe dirão que ele é simplesmente um covarde, que nega a existência de um valor soberano e digno de todo sacrifício para justificar e enobrecer seu medo

---

3 Remetemos à nota 5 da nossa introdução (NdT).



da morte e da violência, que a violência é a própria vida, que temê-la talvez constitua o bom cidadão – isso no caso em que homem culto tente se defender com os argumentos de Hobbes, por exemplo –, mas cria também o burguês sem nobreza nem grandeza, justamente o tipo de homem que provoca, no crente, a vontade de “sacar o revólver”, de condenar, perseguir e mandar para a fogueira aqueles que tentam suprimir o heroísmo, a fé e a fidelidade.

É preciso dizer que raramente a oposição se apresenta de modo tão entrincheirado e que na história da humanidade não faltam tentativas de conciliação. Podemos tentar sair dessa situação embaraçosa, negando as duas pontas do dilema: o budismo e certas formas do cristianismo fizeram esse esforço, e atualmente assistimos a uma renovação dessa fuga na transcendência que deve elevar o homem acima dessa contradição como de todas as contradições para conduzi-lo ao contato imediato com o Uno. Outras formas do cristianismo imitaram o platonismo, querendo depurar a cultura em vista da coincidência entre um valor supremo e central e um mundo de satisfação – educando o homem para procurar e encontrar o contentamento onde se deve encontrá-lo segundo a ideia do Bem. Finalmente, podemos projetar a contradição no plano da história: o homem culto se torna então um ideal a se realizar no Estado perfeito que, antes, deve ser instaurado pela violência. Platão, de novo, e, num certo sentido, Aristóteles, Hegel e Marx seriam os patronos desta doutrina.

Mas não são os conciliadores que nos interessam. O que importa para nós é justamente a aberta oposição entre a cultura que constitui o homem culto e – e o quê? A violência?

Nós podemos nos servir desse termo, porque os dois partidos estariam de acordo conosco, Calvino, Cálicles, os nazistas, bem como Epicuro, Montaigne e Bayle, e mesmo o nobre Castiglione que pede ao seu cortesão que seja guerreiro para poder se defender e defender os outros contra a violência. Se, em princípio, o trabalho de determinar o que, em cada época, constitui o homem culto não apresenta dificuldades, o mesmo não vale no que diz respeito à violência, pois a cultura é uma no homem culto (ainda que ela mude no decorrer da história), a violência é um Proteus. Se ela pode ser compreendida como violência nua, seja ao modo do SS que – suponhamos, porquanto ele mesmo não se interpreta assim – recusa todo contentamento, que só crê na satisfação essencialmente passageira e sempre a se renovar do exercício da violência; ela pode também ser compreendida – e esse é apenas o outro lado da moeda – ao modo daquele que encontra as suas satisfações na destruição ideal de tudo o que os outros chamam valor, sentido, ideia: aparências errôneas segundo o seu sentimento e que ferem o seu olhar. O que lhe parece essencial é o absurdo, a situação-limite, o nada que nadifica; o que ele detesta (sem, no entanto, querer destruir, pois é inteligente demais para acreditar que se possa ab-rogar o finito senão por meio de um outro finito), é o anonimato, o *nós* no qual todo mundo vive e prospera, a tradição que ele quer *de-struir*<sup>4</sup>, a inautenticidade que é o que é porque os outros fazem parte disso, a mediação que pretende levar o indivíduo, que pretende *me* levar, a mim mesmo, ao universal.

4 Ver a “*Destruktion der ontologischen Überlieferung*” (“a destruição da tradição ontológica”), concebida por Heidegger no § 6 (“*Destruktion der Geschichte der Ontologie*”) em *Sein und Zeit*.



Isso não é tudo. Não é sequer o mais grave. Pois se, por um lado, ainda podemos descartar do jardim do homem culto – contanto que os muros sejam seguros – essas duas violências, reconhecíveis uma na outra, porque ambas negam, pela violência ou pela ideia da violência, a cultura e o contentamento; por outro, não saberíamos tranquilizá-lo da mesma forma quando se trata da violência que se compreende como serva de um valor, de uma tradição a salvar ou a fundar, de um ideal a realizar. O homem culto concordará de bom grado: existem violentos puros. Mas o que ele pode fazer diante disso? Reforçar os muros de seu jardim, evitar os violentos, aumentar, pela ação pacífica, pelo discurso esclarecedor e pedagógico, as chances da concórdia – e, quanto ao resto, se dirá que um infortúnio, sempre possível, será ou suportável, nos casos em que sua sabedoria lhe permitir superar o indivíduo, ou insuportável –, bem, ele saberá se desfazer de uma vida que exclui o contentamento. Por esse lado, desentendimentos, com certeza, mesmo um perigo mortal, mas nada que possa inquietá-lo no seu contentamento, que possa abalar a sua fé na felicidade. Ora, e se ele encontrar a violência no seu próprio ideal, se tivesse que confessar que o que ele usufrui é apenas o produto presente da violência passada, da luta do homem com o homem, do homem com a natureza, mas, mesmo agora, no momento em que ele goza da cultura, em que, como homem culto, prova, julga, aprecia tudo o que tem valor, mesmo neste momento, a violência está presente, não como uma força exterior e distante no tempo ou no espaço, mas que está no fundo de sua felicidade? Ou seja, que a torre de marfim não apenas precisa de um alicerce de ouro e de uma cerca de aço, mas que nela o homem culto

não habita só e que a violência entrou ali com ele para nunca mais deixá-lo?

Digamos tudo resumidamente: o homem culto não o confessará. Na sua visão – e nós não podemos duvidar da sua sinceridade –, a violência jamais penetrará a sua morada, ao menos não de forma legítima, como convidada ou como comensal. Mas nós, que talvez não estejamos entre os cultos, porque, para nós, a cultura é problemática (em todos os sentidos da palavra) – senão como poderíamos falar como fizemos até agora? –, vemos esse espectro que, com sucesso, ele evitará. Pois o que o homem culto chama de seus valores ou, sob o vocábulo de cultura, o valor, está repleto de violência e, para dizer a verdade, vive só da violência. A grandeza, a beleza, a graça, as boas maneiras, a honestidade, o desapego, não é tudo isso a vitória sobre a violência, violência da natureza, violência dos homens, violência no próprio homem culto? O que restaria disso tudo se a violência desaparecesse da face da terra? Cabe ao *vir bonus dicendi peritus*, ao homem de bem, saber pensar, ou, antes, ao *princípio* no homem que lhe permite viver segundo o ideal que segura as rédeas e guia a carruagem para que ela siga o coro dos Deuses: mas o que ele se tornaria se desaparecessem os cavalos chamados *desejo* e *nobre coragem*?

Pararemos por aqui por medo de nos fazer tomar por pedantes. Não podemos mais esconder o fim para o qual nos voltamos, o *protreptikos pros philosophian*.<sup>5</sup> A cultura, o que – por tomarmos um partido – chamaríamos de verdadeira cultura, seria, se um dia ela devesse existir, se um dia

5 Discurso persuasivo que exorta a voltar-se para, converter-se à filosofia.



ela já existiu, a vitória sobre a violência, não a exclusão ou a negação verbal e artificial da violência, verbal e artificial porque compreende – equivocadamente – a violência como *una* e, portanto, um puro *mê einai*<sup>6</sup> a se rejeitar, reprimir e esquecer em bloco. A cultura é o pensamento, mas não o pensamento abstrato, quer dizer, separado do que lhe dá sentido e ser, mas o pensamento que se sabe sempre, que se quer sempre em perigo, o pensamento agente e que forma, consciente de que sua forma formadora tem suas raízes precisamente naquilo que sempre deve de novo formar – pensamento que é ação, ação que é pensamento, em vista do contentamento.

Para terminar com discrição, escondemo-nos atrás de um grande homem que não falou, como fez Platão, com o entusiasmo do grande poeta, sobre a necessidade que existe para quem encontrou o sol de descer de novo à caverna, mas que se exprimiu com o bom senso que leva à profundidade desde que combinado com a coragem filosófica e com a calma vontade de ver com clareza. Aristóteles diz que o homem de bem se ocupa com duas coisas, filosofia e política. Mas ele diz também: “Toda a vida consiste em duas partes: as ocupações e a liberdade das ocupações, a guerra e a paz, assim como as ações são ou necessárias e úteis ou nobres (*kala*). [...] Ora, é preciso escolher a guerra por amor à paz, as ocupações por amor à liberdade das ocupações, as coisas necessárias e úteis por amor às coisas nobres e belas”.<sup>7</sup>

6 “Não-ser”.

7 (*Política* VII, 14, 1333a 30sq).



# A democracia em um mundo de tensões

## 1. O significado atual da palavra “democracia”

Para uma primeira aproximação, a democracia pode ser definida como o sistema de governo que resolve os conflitos entre os vários grupos – conflitos existentes em toda sociedade – por meios não-violentos: nela, as decisões políticas são tomadas com a colaboração e sob o controle direto ou indireto de todos os cidadãos, ou pelo menos da maioria deles. São estes, então, que nomeiam e dispensam os responsáveis pela administração dos negócios públicos em virtude de um direito garantido e regulado por formas determinadas de procedimento que todos se comprometem a observar (uma constituição).

Contudo, um exame mais atento mostra de imediato a inadequação dessa definição. As regras de procedimento podem ser formuladas de modo a tornarem ilusórios os direitos que deveriam garantir. Além disso, os cidadãos podem ser tão ignorantes sobre os negócios públicos que não percebam a importância dos problemas envolvidos, nem desejem opinar sobre eles. Pressões sociais, e especialmente pressões econômicas, embora sem nenhuma fundamentação constitucional, podem ser fortes o suficiente para impedir que



a maioria dos cidadãos, ou, em todo caso um grande número deles, expresse abertamente as suas convicções e as próprias preferências.

A democracia formal do século XIX (que, aliás, não existiu durante todo esse século e que pode ser encontrada também em outros períodos) se caracterizava socialmente pela doutrina ortodoxa do *laissez-faire*; e politicamente pela ab-rogação de toda desigualdade no status legal dos indivíduos. Ela partia da suposição de que o jogo livre das forças e dos interesses levaria, por uma espécie de necessidade natural, à promoção do bem maior para o maior número de pessoas em uma sociedade não-violenta. Contudo, se as revoltas e as revoluções do século XIX revelaram a falácia dessa doutrina; no que concerne ao ponto de vista teórico, porém, ela foi refutada pelas doutrinas antiliberais – mas não necessariamente antidemocráticas – que se desenvolveram no mesmo período.

Em outras palavras, a democracia moderna foi sempre definida como um sistema político que visa *o progresso* material e moral dos membros do corpo político.<sup>1</sup> Mas, enquanto o século XIX acreditava que esse progresso seria conquistado pela libertação de todas as forças individuais e coletivas, o pensamento político atual parece convencido de

---

1 Como a filosofia grega desconhecia o progresso (da história), seu Estado ideal era *astasiastos* (desprovido de tensões revolucionárias); e, de modo correspondente, seu cidadão ideal, o *egkrates* (que controla seus desejos), *autarkes* (autossuficiente), etc. E enquanto o Estado democrático moderno procura alcançar a estabilidade política pela satisfação dos desejos (razoáveis) da maioria, a democracia antiga buscou alcançá-la pela supressão (razoável) dos desejos.

que o progresso só pode ser alcançado pela ação consciente e organizada. O Estado – sobretudo o Estado democrático – deve conscientemente buscar o verdadeiro interesse dos cidadãos; deve promover o progresso material pela eliminação da violência (das “tensões sociais”) e, pelo progresso material, promover o desenvolvimento moral na direção do ideal da não-violência.

À luz do que foi exposto, podemos agora examinar mais de perto o conceito moderno de “democracia”. Ele conserva as características da definição clássica: a igualdade de todos os cidadãos diante da lei, a aquisição de direitos para todos os habitantes de um determinado território, ou pelo menos para aqueles que nele nasceram ou atualmente residem; um governo nomeado por todos os cidadãos e submetido ao seu controle, a igualdade de condição de elegibilidade para os cargos públicos e a proteção dos cidadãos contra a perseguição pública por razões de opinião (por defender escolhas diferentes da política do governo ou dos desejos da maioria). Contudo, hoje, acrescentamos outras cláusulas, cujas principais são:

- 1) As condições *sociais* não devem apenas levar o cidadão aos seus direitos, mas à possibilidade de participar da vida política do Estado (educação, liberdade das pressões econômicas, acesso às informações importantes, etc.).
- 2) Em vista da influência capital das condições materiais de vida para a consecução desse fim,



os governos devem se esforçar para a constante melhoria das condições de vida dos cidadãos.

Podemos supor que todos os que se chamam democratas concordariam com essa definição. No entanto, um exame mais minucioso revela nela uma dificuldade fundamental. Com efeito, a primeira parte da definição (a definição “clássica”) garante a todos o direito de trabalhar, legalmente, em vista da realização dos desejos individuais, quer dizer, de trabalhar para a própria *satisfação*. Já a segunda parte exige que o corpo político como um todo se esforce para o progresso, isto é, para o bem da comunidade, *objetivamente determinado*. Porém, uma vez abandonado o otimismo quase-natural do liberalismo do século XIX, o que mais poderia garantir a coincidência entre os *desejos* dos cidadãos<sup>2</sup> e o *interesse* da comunidade? Em outros termos, tão logo se admita o valor do progresso, os interesses da comunidade podem ser determinados cientificamente: por exemplo, para elevar o padrão de vida a longo prazo pode ser necessário, a curto prazo, despender grande parte da produção social de bens, implicando a diminuição ou pelo menos a estagnação

2 Esses desejos não são apenas caprichos dos indivíduos; com efeito, desejos estritamente individuais só podem ser encontrados em loucos ou criminosos. Pelo contrário, os desejos em questão são inteiramente compreensíveis, representando, de fato, a tradição viva de uma comunidade, com sua escala de valores, modo de vida, código moral, etc. É precisamente essa tradição viva que pode entrar em conflito com a ideia democrática de progresso científico em uma sociedade não-violenta; ou mais corretamente, é com essa tradição que a ideia democrática pode entrar em conflito, uma vez que essa mesma ideia surge apenas quando a tradição deixa de ser forte o suficiente para evitar o aparecimento de tensões sociais tão graves que ponham em perigo a existência da própria comunidade.

do padrão atual; nada garante que a maioria dos cidadãos concordará necessariamente com uma política assim.

O problema se torna mais complexo também pelo fato de que no mundo moderno – feito de Estados independentes, competindo uns com os outros na política, na economia e na esfera militar – a prioridade é dada à eficácia técnica e ao progresso material. Os fatores dos quais dependem as possibilidades de enriquecimento de um país, assim como a sua sobrevivência no caso de um conflito internacional, são as capacidades de produção da sociedade e do indivíduo, o grau de desenvolvimento científico, a riqueza nacional, etc. Em outras palavras, progressivamente os interesses da sociedade se opõem aos desejos individuais e tradicionais dos cidadãos. Ao mesmo tempo e pelas mesmas razões, os problemas técnicos se tornaram tão importantes e complexos que a grande maioria dos cidadãos, para não dizer todos, não consegue mais compreender o seu sentido ou o seu alcance. Tentaremos, nas próximas páginas, mostrar o significado filosófico dessa dualidade de *desejo* e de *bem público* que constitui o cerne de todos os problemas da democracia. Antes de fazê-lo, porém, vamos tirar algumas conclusões preliminares daquilo que foi dito acima e, assim, remover os mal-entendidos mais comuns.

Todos os partidários da democracia, tanto daquela “formal” quanto da “popular”, têm pelo menos uma coisa em comum: eles se opõem a todas as teorias “eternalistas” sobre o homem, a todas as doutrinas que afirmam que o homem, sempre e em toda parte, é determinado por fatores não-históricos (raça, predestinação, etc.). A democracia é vista



como um sistema de progresso, essencialmente não-violento, definido *objetivamente* (ausência de violência, padrão de vida elevado, expectativa média de vida, tempo livre, igualdade de acesso aos bens de consumo) e buscado *cientificamente*, com o fim de realizar o *bem* e o *contentamento* de todos os cidadãos.

*A tese democrática pressupõe e afirma que o homem é um ser razoável, isto é, que os problemas que o homem enfrenta em sua vida comunitária podem ser formulados e resolvidos em termos científicos*<sup>3</sup> e, portanto, com o acordo de todos os homens razoáveis. Ou, para apresentar a questão do modo inverso, mas sem alterar o seu sentido: todo problema que não possa ser formulado cientificamente (que se coloca apenas no plano do indivíduo, do sentimento, da paixão, etc.) e, portanto, sem solução nos termos da ciência, não é um problema político.<sup>4</sup>

Por um lado, *nenhuma ciência* considera ter chegado ao estágio final do seu desenvolvimento nem admite verdades absolutas (a não ser verdades formais), por outro, o método essencial da democracia é a *discussão*.<sup>5</sup> Porém, dado que a

- 3 É claro que o termo “ciência” não está aqui restrito às ciências exatas.
- 4 É o que parece ser entendido pelos termos “neutralidade do Estado” e “direitos do indivíduo”. É claro que, como um fato político, o significado desses termos depende de (a) o que é considerado como ciência, e (b) o que é considerado um problema coletivo (oposto a um problema individual).
- 5 Portanto, a democracia não está baseada no ceticismo, como se afirma. Ou melhor, seu ceticismo é aquele da ciência moderna, que se recusa a reconhecer verdades completas e concretas; qualquer verdade alcançada está sujeita à correção e, no caso de verdades formais (idênticas), à reavaliação. A democracia não pode provar que os valores que ela reconhece sejam os únicos valores “ver-

ciência caminha mais lentamente que a história, e que esta última nem sempre pode esperar pelos pronunciamentos científicos, muitas vezes a solução não-violenta dos conflitos é alcançada através do *compromisso*: embora teses opostas afirmem possuir a verdade, seus partidários, ao aderirem à democracia, excluem o uso da violência e concordam em procurar uma fórmula que, mesmo sem satisfazer completamente a ninguém, seja aceitável para todos.

A aridez que caracteriza as discussões passadas e presentes sobre o tema da democracia deve-se, em parte, à divergência de pontos de vista sobre o que é e o que não é cientificamente comprovado ou susceptível de provas científicas. As partes em conflito divergem, em particular, sobre as possibilidades e sobre os resultados de uma interpretação científica da história: afinal, existem vários sentidos possíveis na história e o homem decide qual curso tomar? Ou há tão-somente um único sentido e a liberdade do homem, diante da evolução histórica, consiste apenas numa liberdade negativa, aquela de contrariar o curso da história, lançando-se contra ele, mas sem conseguir desviá-lo de fato (o sentido da história, nesse caso, se realizaria posteriormente)? Se existe realmente um sentido, como podemos discerni-lo? Será que já o descobrimos? A diferença entre as várias perspectivas –

---

dadeiros”; mas é totalmente capaz de definir seus valores e de declarar o que é incompatível com eles e quais são as etapas a serem tomadas, em uma determinada situação, para alcançá-los. Também não é verdade que a democracia se opõe ou duvida de valores “eternos”; o democrata reconhece todas essas verdades, mas exige que elas sejam mantidas fora da discussão sobre o progresso. Nada que não possa ser discutido razoavelmente deve ser discutido no plano político. O fundamento da democracia é, portanto, a razão, e não a virtude, como Montesquieu afirmou.



liberal, católica, calvinista, budista e comunista – decorre das diferentes respostas para essas questões.

No entanto, cada uma dessas doutrinas pode se considerar democrática, na medida em que, *uma vez admitidos certos princípios*, a discussão razoável assim como a busca de soluções e de compromissos possam ser os métodos de procedimento aceitos por todos. O conflito entre os diferentes sistemas provém da recusa a submeter à discussão os princípios principais de cada comunidade.

Então, a democracia só pode ser realizada se *todos* os valores de *todos* os grupos estiverem sujeitos à *discussão universal*. Enquanto houver valores que sejam, ao mesmo tempo, irreconciliáveis e estejam em ativa oposição, a democracia perfeita não pode ser alcançada. Em outras palavras, para que a democracia seja possível, o Estado *deve* ser organizado de tal modo que os valores irreconciliáveis e conflitantes (essas duas condições não são idênticas) não provoquem um choque violento; mais precisamente, que os valores últimos sejam, então, considerados como “assuntos privados”.

É uma questão da ordem dos fatos determinar se, numa dada situação, essa neutralização dos valores últimos e essa neutralidade do Estado são possíveis, sem destruir o monopólio do uso da violência por parte do Estado e sem o risco de enfraquecê-lo a ponto de torná-lo uma presa tentadora para outros Estados.

Entretanto, em princípio, todo sistema democrático se pretende razoável e, portanto, afirma apelar não para as paixões e para os sentimentos do homem, mas para a sua



razão. Em seu princípio, afirma ser universal ou (para ser mais exato, à custa de um horrível neologismo) “universalizável”. Logo, não haverá democracia se o sistema político excluir uma parte do povo da discussão acerca dos fins e dos meios e quando essa parte for determinada por características consideradas não passíveis de modificação pela razão dos seus membros. Pode ser que o nível cultural de certos grupos impossibilite qualquer discussão com eles; pode inclusive impedir que determinados grupos queiram participar da discussão. Mesmo quando a comunidade democrática ou o Estado democrático sentem que devam conter esses grupos, ou seja, recusar-lhes o direito da igual participação em assuntos públicos, ao menos momentaneamente, ainda assim existe uma diferença essencial entre esse tipo de exclusão e a exclusão absoluta de castas, “raças inferiores” e “escravos por nascimento”.<sup>6</sup> Toda democracia pressupõe que todo homem, a menos que seja louco, esteja pronto a se deixar convencer pela razão; ela deve, portanto, formular os seus princípios últimos de tal modo que cada indivíduo possa aceitá-los sem ter de se sentir irremediavelmente inferior diante dos outros.

É verdade que a democracia perfeita é um ideal que jamais foi alcançado, assim como ninguém acredita que ela seja imediatamente realizável.<sup>7</sup> Mesmo os maiores defenso-

6 Mais um significado diferente dos *direitos do homem*.

7 Notar-se-á que o princípio democrático da não-violência foi melhor implementado por aqueles países que permitiram que seus cidadãos emigrassem, preservando suas tradições e os princípios fundamentais da comunidade de emigração, mantendo suas tradições culturais e linguísticas, isto é, formando colônias – Atenas, Grã-Bretanha e Estados Unidos da América. É mais provável encontrar formas de governo ditatorial e autoritário em



res da democracia admitem a existência de pessoas culturalmente “atrasadas”, ou seja, que “ainda não estão maduras” para a democracia, que “precisam de educação”. Em nenhum lugar existe uma discussão absolutamente livre; e a incitação à violência, a traição de interesses nacionais (pelo menos em tempo de guerra), o encorajamento das paixões (*exempli gratia*, a pornografia), a difamação, tudo isso é considerado crime pelas leis de todos os países. Os países que insistentemente se orgulham de sua democracia, independentemente da sua interpretação particular da palavra, distinguem entre minorias leais (que aceitam os princípios da comunidade) e minorias desleais<sup>8</sup>; estas, tratadas como inimigas, quer perseguidas, quer excluídas de algumas funções públicas, de certas atividades e de determinadas carreiras. A democracia é sempre imperfeita, e continuará assim enquanto o indivíduo não se tornar um ser razoável, guiado por princípios lógicos e universalizáveis, e enquanto a violência representar o último recurso dos Estados nas suas relações internacionais.<sup>9</sup>

Não é sem propósito acrescentar aqui um corolário que decorre imediatamente das considerações já feitas, mas que é importante, uma vez que desconsidera um argumento frequentemente usado nas discussões sobre a democracia.

países onde os dissidentes não têm o direito nem a oportunidade de emigrar, ou precisam fazer enormes sacrifícios.

8 Isto é, minorias que não só se recusam a reconhecer os princípios da comunidade, mas também estão preparadas para derrubar o governo ou a constituição pela da violência.

9 Quando ameaçado do exterior, se for um Estado democrático, os seus *interesses* podem entrar em conflito com seus *princípios*, e em casos extremos, isso pode levar ao posto de valor exclusivo a *lealdade* ao governo e a *eficiência* na preparação ou condução da guerra. A democracia se transforma, então, numa ditadura temporária ou permanente.

Muitas vezes se afirma que a democracia se caracteriza pelo reconhecimento dos direitos do indivíduo.<sup>10</sup> Isso é correto quando se contrasta a democracia com os sistemas absolutista e fascista, que não admitem a igualdade dos homens e concedem a certos grupos ou indivíduos alguns ou mesmo todos os direitos políticos, enquanto os nega a outros. Mas, tomada no seu conjunto, esta afirmação, apesar de coincidir com as características enumeradas, leva o debate a uma séria confusão. Pois não existe e não pode existir nenhum Estado, mesmo se houvesse um Estado mundial, que confira total liberdade ao indivíduo, porquanto essa liberdade devesse incluir, em última instância, a liberdade de usar de violência e de rejeitar a razão. No entanto, é isto que muitas vezes pensamos inconscientemente (se for possível aplicar aqui a palavra “pensar”) quando falamos da liberdade do indivíduo. As chamadas “definições” que acrescentamos são meramente formais e sem sentido: o direito à livre expressão de todos os pensamentos não existe e não pode existir em lugar algum; o segredo de correspondência e a liberdade de associação não podem ser absolutamente garantidos (conspiração, fraude, etc.); a liberdade de movimento dentro das fronteiras de um país deve necessariamente ser restringida em muitos casos (serviço militar, serviço civil, pressões econômicas e/ou pressões exercidas pelo governo com o objetivo de aliviar a superlotação nas cidades, de repovoar certas regiões, etc.); a liberdade de consciência não é nada se não for acompanhada pelo direito de falar e de agir de acordo com ela, direitos que devem ser limitados; a defesa dos interesses econômicos da comunidade, e até mesmo a defesa dos direitos da família

---

10 Já destacamos a ambiguidade dessa expressão.



e da religião podem ser aceitas no Estado moderno apenas se sujeitas à observação de certas “condições” mínimas de decência e de proteção das mulheres e das crianças. A liberdade absoluta do indivíduo é possível somente numa sociedade composta exclusivamente de homens razoáveis<sup>11</sup> – e nessa sociedade, não haveria nenhuma questão sobre esses direitos ou sobre a sua defesa.

A questão dos direitos do homem deve, portanto, ser alinhada com a questão da discussão razoável e exposta na seguinte fórmula: pode-se dizer que *existe democracia quando todos os membros da comunidade tiverem a possibilidade de participar, com base na igualdade, da discussão dos assuntos públicos*<sup>12</sup>, isto é, na elaboração do programa de trabalho da comunidade, na determinação do escopo desse trabalho e na distribuição dos seus resultados. Para colocá-lo com mais cautela, pode-se dizer que *só existe democracia quando essas condições são cumpridas.*

## 2. Governo pelo povo – governo para povo

Traduzida em termos modernos, a crítica platônica à democracia questiona a possibilidade de conciliar a razão (governo para o povo) com o contentamento (governo do povo).

Para Lincoln (como para Wilson), a reconciliação dos dois fatores não apresentava problema. Platão, porém, a considerava impossível, e foi por isso que seu Estado ideal foi planejado em linhas contrárias à democracia. Suas objeções são uma análise das profundas dificuldades inerentes à democracia, embora não tenhamos que aceitar as conclusões estabelecidas por ele.

Sua crítica se centra, de fato, no significado do termo “para”. Segundo Platão, a democracia é incapaz de alcançar o *bem* da comunidade; ela pode apenas lutar pelo seu contentamento (ou da maioria). Em outros termos, se o Estado conseguir o bem dos seus cidadãos, a democracia é possível; e a ação da comunidade pode ser dirigida pela maioria ou por todos os cidadãos somente se todos (ou a maioria) dos cidadãos forem seres razoáveis; isto é, só se cada cidadão concordar em renunciar ao exercício arbitrário de seu livre arbítrio e julgar as possibilidades não de acordo com as vantagens imediatas que ele pessoalmente espera alcançar, mas consoante o benefício para a comunidade como um todo, baseando a sua avaliação sobre a lei da ciência. O bem é alcançado não pelo compromisso entre os desejos existentes (que podem estar errados e contrariar os interesses reais da comunidade, portanto, os interesses de todos os cidadãos),



mas por um compromisso *com o objetivo de alcançar o bem*, com o propósito de assegurar a sobrevivência de uma comunidade não-violenta capaz de garantir aos seus membros um padrão de vida suficientemente elevado acima do nível desejado e permitir que eles vivam e desfrutem disso como seres pensantes.

Essas observações ainda são válidas hoje. Além disso, a sua validade é admitida em todos os lugares, implícita ou explicitamente: a existência, em todos os Estados modernos, de uma distinção entre governo e administração revela a consciência de que o compromisso entre os desejos existentes não é suficiente e que, tendo em conta as condições da ação política em geral e as condições técnicas do progresso em particular, as possibilidades de compromisso devem ser restritas. Um engenheiro-chefe da indústria naval, um general do exército ou um médico diretor de um hospital regional não são eleitos por maioria de votos; pelo menos não são escolhidos por eleições gerais entre todos os cidadãos. O funcionário é julgado unicamente pela sua eficiência técnica. Em suma, o Estado moderno está rodeado de obstáculos institucionais pensados para impedir que o indivíduo vise exclusivamente à realização de seus desejos sem considerar os interesses objetivos. O governo (e, portanto, o povo que ele representa na democracia), precisa de especialistas tecnicamente qualificados, capazes de informar os líderes políticos sobre as possibilidades técnicas existentes, sobre os meios para atingir determinados fins e sobre as consequências de certos atos. O Estado moderno depende deste corpo de funcionários para executar as decisões tomadas pelo governo. É para eles que o governo deve se voltar para se aconselhar antes de tomar decisões.

Os Estados modernos corrigiram algumas das fraquezas enumeradas por Platão. Mas enquanto na *organização* do Estado a competência técnica intervém entre os desejos das pessoas e a sua realização, o problema se coloca de novo no nível governamental. A administração pode indicar os meios e mostrar o que é tecnicamente desejável ou impraticável; mas não pode escolher entre as várias possibilidades (os objetivos tecnicamente alcançáveis); e os problemas com os quais ela lida são sempre questões de detalhes. É o governo que toma as decisões. Portanto, estamos de volta ao princípio do compromisso entre os desejos existentes, sem referência, apesar das salvaguardas introduzidas, ao *bem* do Estado.

Dessa forma, pode parecer existir uma incompatibilidade irreduzível entre o governo *do* povo e o governo *para* o povo; e que o bem, definido objetivamente (melhores condições de vida para os cidadãos, ausência de violência), seria mais facilmente alcançado pelo despotismo esclarecido – mais ainda, que o despotismo esclarecido seja o único meio para alcançá-lo.

No entanto, não é na ordem dos fatos que reside a verdadeira questão. Nós enfrentamos duas concepções antropológicas diametralmente opostas. E é importante ressaltar que não se trata do conflito entre os democratas “formais” e os democratas “populares”; ambos estão do mesmo lado, na medida em que admitem que o homem é razoável ou, em todo caso, susceptível de ser conduzido à razão. Logo, que ele não é mau por natureza, apenas ignorante, e que é capaz de melhorar por seus esforços.



Na visão de Platão, o homem é um ser determinado pela natureza, ou seja, ou ele “nasce bom” ou “nasce mau”. Contra essa tese, a adoção cristã – ou pós-cristã – da democracia não procura se justificar através de provas, mas se baseia em um postulado tão incondicional e irrefutável quanto o de Platão. *A doutrina democrática postula que o compromisso é possível entre as exigências do bem (para o povo) e o contentamento (do povo), que todo homem é razoável e pode, como cidadão, ser persuadido a agir de acordo com a razão, seguindo máximas universalizáveis.*

Esse é o postulado sobre o qual a democracia se baseia, e é de vital importância que essa base filosófica seja reconhecida pelo que é: um postulado antropológico (ou, se assim preferirmos, metafísico), formando o horizonte a partir do qual a experiência (neste caso, a experiência histórica) é organizada e, por conseguinte, não pode ser comprovado nem refutado pela experiência. Esse não é o único princípio possível. Existem outros princípios a partir dos quais a experiência se organiza de forma diferente.<sup>13</sup> Mas é um princípio sobre o qual é possível estabelecer um conjunto coerente de experiência histórica, livre de contradições internas. Não podemos provar a democracia tanto quanto não podemos provar a razão; podemos apenas optar por ela. Esse postulado, ao sistematizar a experiência, comunica à ação uma certa direção, logo, a ação não é mais determinada só por suas condições, mas também por seus escopos. Porém,

13 Seria absurdo considerar este fato *filosófico* como um vício peculiar da democracia: há um postulado no coração de todas as políticas e seria ilegítimo pedir mais do que (a) a análise de uma constituição política empiricamente dada; (b) o desenvolvimento das consequências inerentes de um determinado princípio.



trata-se sempre de um postulado, não de uma declaração de fato. Na prática, os homens ainda não são seres razoáveis; se fossem, todos os problemas políticos, ou seja, os problemas relacionados à coexistência não-violenta dos homens em um Estado de contentamento, desapareceriam. Em outras palavras, o postulado não afirma que o homem seja absolutamente razoável, mas que ele é movido *tanto* pelo desejo *quanto* pela razão: o desejo do indivíduo *pode* ser subordinado à razão (antiga concepção da democracia); *ou* o desejo em si é razoável e, assim, realiza automaticamente um mundo dominado pelas leis da razão (concepção liberal clássica da democracia); *ou, finalmente*, o desejo, sem ser razoável nem desrazoável, sempre se transforma em desejo razoável que tende a se realizar na forma de tentativa consciente de criar um mundo no qual cada homem seja, conscientemente, razoável e satisfeito ao mesmo tempo.

Não é, portanto, acidental que a ideia de progresso (de uma história sensata) esteja sempre ligada àquela de democracia moderna. Ambas surgem da dualidade entre o postulado da *razão* e do fato do *desejo* – uma dualidade que a democracia não pode eliminar e que apenas uma ação histórica universal razoável pode reconciliar. O indivíduo pode escolher pela razão (moral) *ou* pelo desejo (amoral – a de Nietzsche, por exemplo). Ele pode impor sua escolha a um grupo, a um povo ou a um Estado, mas é significativo que, para todas as teorias decorrentes dessa escolha, quer pela afirmação de que história já percorreu completamente o seu curso – ou quase –, quer pela negação da existência de qualquer sentido para ela; ou a de que existe apenas um número limitado de homens razoáveis (mesmo que seja apenas um), ou a de que



não exista nenhuma razão no mundo; as ideias de democracia (moderna), progresso, e de união do desejo e da razão na ação política razoável, aparecem e desaparecem juntas.

### **3. Democracia formal – Democracia popular**

Em vista desse postulado, há um acordo entre os dois campos opostos que hoje se dizem fieis à democracia. Mas esse acordo fundamental não torna o conflito entre eles menos real.

A referência às ideias fundamentais da teoria marxista pode servir para iluminar essa discussão. De acordo com essas ideias, a maioria do povo não tem meios para exprimir seus desejos, porque o mecanismo político é controlado pelos diferentes grupos que compõem a minoria no poder: grupos opostos entre si no que concerne aos detalhes, mas unidos em sua oposição aos interesses das massas. Essa maioria é incapaz de expressar seus desejos, dado que ainda não se tornou consciente de seus interesses como classe particular. Mas são estes interesses da maioria que constituem o interesse real (o bem), em primeiro lugar, da comunidade, e em segundo lugar, da humanidade como um todo, pois somente através da realização dos objetivos (inconscientes) da classe oprimida a sociedade pode ser libertada dos obstáculos colocados no caminho científico, técnico e humano pelo interesse particular da classe dominante (esse interesse também é inconsciente, especialmente no que diz respeito à sua particularidade). O mundo, em seu estado atual, não está maduro para a democracia; o homem, porquanto vive

na necessidade, não é *razoável*, mas dominado por seus próprios interesses *particulares* (desejos) e continuará assim enquanto a transformação da organização social e o aumento da produção não libertarem a humanidade das necessidades. Um compromisso entre o desejo de contentamento (tradicional) e o bem público (definido objetivamente) não pode ser alcançado enquanto o poder não estiver nas mãos de homens com plena compreensão dos diferentes sistemas ideológicos (ou seja, das expressões pseudorracionais dos interesses tradicionais) e que, trabalhando com todo o conhecimento objetivo necessário disponível, consigam preparar o povo para aceitar a liberdade inerente à razão.<sup>14</sup>

Em outras palavras, a democracia é considerada aqui não como um *meio* para alcançar um bem e transformar a tradição em vista de um bem maior, mas como um *fim*, que só pode ser alcançado por um processo de capacitação das massas e da transformação das suas condições. Não é suficiente derrubar a velha classe dominante; também devemos mudar a mentalidade das massas mergulhadas na propaganda dos antigos mestres.<sup>15</sup>

Seria injusto considerar isso como uma renúncia ao ideal democrático; este é mantido justamente como um ideal, não apenas como elemento decorativo ou para fins de propaganda, mas como a própria base da teoria: a comunida-

14 Até que os reis se tornem filósofos – o que é impossível deste ponto de vista – ou que os filósofos se tornem reis, para usar as palavras de Platão.

15 Pouco tempo atrás, as pessoas (na Europa Ocidental) ainda falavam abertamente da necessidade de uma ditadura do proletariado; e o Partido Comunista era descrito como o cérebro e o órgão executivo do proletariado.



de ideal é aquela na qual os homens agem razoavelmente e, por consequência, onde o Estado, como um instrumento de restrição, se torna supérfluo. Também seria injusto do ponto de vista histórico, pois o progresso na sua forma moderna só ocorreu sob a proteção de um Estado autoritário. Em lugar nenhum as massas aceitaram *voluntariamente* a passagem da vida rural para a vida urbana, a abolição da família primitiva ou da economia patriarcal, ou ainda os sacrifícios exigidos pela rápida acumulação de capital, ou seja, o investimento de grande parte do tesouro nacional, à custa da redução tanto da produção de bens de consumo quanto do tempo livre, envolvendo, muitas vezes, uma tensão psíquica sobre-humana. Para a maioria da população mundial, a situação atual é análoga. Se aderimos à definição objetiva do progresso, é preciso, rigorosamente, admitir a necessidade de recorrer a governos autoritários em todas as regiões “subdesenvolvidas”, isto é, aquelas em que a acumulação do capital ainda não avançou o suficiente.<sup>16</sup>

Em suma, o propósito de uma ditadura desse tipo será antes de tudo implementar a parte “moderna” da definição da democracia e, assim, abrir caminho para as condições requeridas na definição “clássica”. Embora aderindo, em princípio, ao postulado da democracia, esta ditadura afirma que o homem, *hic et nunc*, não é razoável, mas dominado por desejos de natureza puramente tradicional e desrazoável; ela

---

16 Uma vez que não estamos lidando com questões de política externa ou de economia, não devemos abordar o problema da cooperação econômica internacional, ou seja, a transferência de bens de capital de países ricos para países pobres; destaque-se, no entanto, que consideramos este um dos principais problemas para a democratização do mundo.

tem em vista, portanto, à transformação razoável do mundo e das condições materiais de vida, para permitir que o homem desenvolva a razão dentro de si mesmo e pratique o que está potencialmente presente nele.

O conflito entre a democracia, por um lado, e a ditadura como método para alcançá-la, por outro lado, não é absoluto: o que quer a ditadura a que nos referimos (para retomar, modificando, as famosas palavras de Thomas Woodrow Wilson) é a criação, não de um mundo que seja *seguro* para a democracia, mas de um mundo *maduro* para ela.

Na discussão atual, existe, penso eu, uma tendência a esquecer essa necessidade tão real: embora não seja necessário que todo cidadão de todos os Estado compreenda todos os problemas, é essencial que seja possível explicar-lhe questões sobre as quais ele deve tomar posição e que haja uma tradição viva de fóruns de discussão (grupos locais, sindicais, religiosos, ideológicos e industriais), nos quais os indivíduos aprendam a entender e a formular seus interesses como membros desses grupos, a considerar outros indivíduos como seus porta-vozes e seus representantes, e a dominar outras técnicas de discussão, de negociação e de compromisso.<sup>17</sup> Tudo isso supõe uma riqueza social suficiente para dar tempo ao estudo e à formação das opiniões. As democracias mais convictas do seu caráter democrático têm uma consciência tão viva da necessidade da educação que obrigam seus cidadãos mais jovens a dedicar uma parte cada

---

17 Um elemento essencial desses “órgãos intermediários” – partidos, sindicatos, grupos assentados em interesses comuns – é esclarecer aspirações populares, eliminar planos tecnicamente incapazes de cumprir e permitir a definição adequada de questões.



vez maior do seu próprio tempo a uma formação desse tipo, sem pedir o consentimento deles ou o dos seus pais.

Mas, mesmo que se possa argumentar que qualquer governo democrático prepara seus cidadãos, e se alguém puder justificar a partir daí uma ditadura temporária; devemos lembrar que se trata sempre de uma ditadura; devemos nos perguntar se um regime desse tipo não tende naturalmente a se perpetuar e se, em vez de preparar os seus cidadãos para participarem dos negócios públicos e para discutirem os interesses comuns e os meios para realizar esses interesses, não acabaria excluindo um percentual sempre maior dos cidadãos da participação na vida pública. O governo, vendo inimigos de todos os lados, e inimigos preparados para usar a violência, suprime toda a discussão com grupos fora do círculo (cada vez mais estreito) dentro do qual recruta seus membros e seus partidários. Não há mais dúvidas de que ele, e só ele, possui a autêntica verdade sobre a qual fundar a formação das massas. A importância dada ao desenvolvimento das condições de vida, em vista do qual ele assumiu o poder, diminui constantemente na medida em que os fatores ideológicos ganham terreno. O crítico se torna um traidor. A formação do cidadão nunca termina, e parece impossível chegar a um ponto em que a legalidade da ação seja suficiente para sustentar o Estado. E a lealdade é justamente o único critério do valor do cidadão. O resultado é um Estado que, embora baseado em intenções totalmente diferentes, se reduz – enquanto houver algo como um fim da história – a uma ditadura, e a um número cada vez menor de cidadãos é dado tomar uma parte cada vez maior numa discussão sempre mais especializada e menos universal. Nessas condições, o sufrágio universal se

torna praticamente sem sentido, porque é impossível eleger quem critica o governo, enquanto a igualdade perante a lei não é mais do que a garantia de que todo cidadão pode ser declarado criminoso a qualquer momento. Trata-se do Terror, que, nas condições modernas, porém, não é necessariamente imposto por um governo arbitrário, mas por uma lei que pune toda discussão que não tenha sido instituída pelo governo.<sup>18</sup>

No entanto, um Estado desta natureza pode até ser considerado, num certo momento e formalmente falando, um Estado democrático; quando desaparecer toda oposição como resultado da supressão de todas as opiniões divergentes dentro do país e do fechamento das fronteiras contra a infiltração de ideias contrárias, então a unanimidade pode ser alcançada. Mas se por “democracia” entendemos, como sugerimos, um sistema que permite uma livre discussão para a consecução do progresso, então um Estado assim não pode ser considerado como uma democracia apesar dos seus princípios (exclusivamente fundamentais). Todo o progresso moderno baseou-se na livre discussão – é preciso dizer, uma discussão protegida contra perseguições ou sanções por motivos de opinião. Por outro lado, num Estado do tipo que descrevemos, a própria ideia de discussão acaba desaparecendo, e não se terá nenhuma nova contribuição, a menos que se importe métodos (não ideias) do exterior.

18 Neste sentido, pode-se dizer que uma ditadura não respeita os direitos do homem; uma vez que atribui valor primordial a fatores ideológicos, nenhuma ideia pode ser “neutralizada”, ou seja, tratada como não política, pessoal, científica, etc. No nível institucional, as exigências da propaganda e a necessidade de proteção dos cidadãos contra “influências prejudiciais”, levaram a um aumento constante da força da polícia e a uma redução constante (legal) das garantias de julgamento público.



## 4. Democracia, tolerância e tradição

Se, então, tomarmos a palavra “democracia” como o direito de todo cidadão de participar de uma discussão aberta, sem recurso à violência, que visa à elaboração de decisões destinadas a favorecer o bem comum, levando em conta, na medida do possível, quer os desejos dos cidadãos, quer as condições sociais e políticas (externas) prevalentes, então o problema central dessa investigação, no plano político, é o problema da tolerância, ou, mais precisamente, o problema de delimitar os direitos de oposição e de crítica.

Com base na definição que acabamos de reformular, é claro que a democracia, em princípio, permite todo tipo de opinião, incluindo opiniões não democráticas ou antidemocráticas. Isso não implica, no entanto (é provável que muitas discussões atualmente surjam da confusão sobre este ponto), que o Estado democrático deva ou possa suportar *todas as organizações e todas as formas de ação*. Assim, será perfeitamente lícito afirmar que a análise livre dos problemas mais profundos da existência humana é um pecado; e que nada além de uma organização absolutamente independente da escolha e da crítica dos cidadãos profere enunciados válidos sobre a natureza da salvação e sobre os métodos para alcançá-la. Da mesma forma, pode-se afirmar que o poder executivo deve estar acima dos conflitos grupais, partidos, opiniões, críticas e independente da “vontade popular”. Mas é ilícito, em uma democracia, que um grupo se articule para alcançar o seu ideal pela força, para fazer uso do terror, para perseguir seus adversários, para aplicar a discriminação orga-



nizada ou para formar uma associação secreta, cujas opiniões não se submetem à discussão.

Para apontar a mesma ideia de uma maneira diferente: a democracia pode e deve permitir a expressão de todas as *opiniões*. Ela pode e deve se opor a qualquer *organização* que esteja pronta para usar a violência para assumir o poder e para se manter nele. Ela pode e deve exigir que todos os grupos minoritários façam uma declaração aberta de seus fins fundamentais.

Mas qual será a atitude a se adotar quando uma democracia for ameaçada por meios democráticos? Para essa questão não existe nenhuma resposta *de jure*. Se a maioria da população estiver pronta para transformar o Estado em um Estado não democrático, só pode haver uma conclusão: a democracia, para esse povo, nesse momento, é impraticável. Nesse caso, há apenas a escolha entre duas possibilidades: ou uma ditadura estabelecida com o propósito de capacitar as pessoas para a democracia, ou o governo autoritário desejado pela maioria da nação. É impossível, afinal, convencer as pessoas por argumentos razoáveis do valor absoluto da razão e do progresso; e é difícil, se não impossível, provar que uma determinada sociedade ou um dado Estado estão maduros para a democracia. Podemos pensar que alguns grupos e mesmo determinados povos prefiram a salvação espiritual, a contemplação, ou mesmo o arrependimento, ao progresso, como o definimos; enquanto outros, por exemplo, pensem que a democracia é inferior a uma política absolutista. Mas, enquanto esses grupos ou Estados não praticarem o *coge intrare*, e sua recusa em cooperar não afetar, em caso de guerra, a resis-



tência interna do Estado ou a aliança entre um conjunto de Estados, a formação de tais grupos, quer dentro dos Estados, quer enquanto Estados independentes, não constituirá um perigo nem para o resto da população nem para os outros países. Pode-se contestar que é possível que grupos desse tipo obtenham o apoio da maioria. Admitimos isso, mas também devemos notar que no mundo atual tal Estado teria pouca chance de sucesso e que grupos dissidentes logo cairiam sob o domínio de uma potência estrangeira oposta a seus ideais de uma vida conforme uma ordem “eterna”, “verdadeira”, sem discussão ou progresso. Uma potência vitoriosa justamente por sua oposição a tais ideais. Além disso, é impossível, ao que parece, dissuadir um indivíduo, um grupo ou um Estado de cometer suicídio ou de se submeter a uma dominação estrangeira, se for este o seu desejo.

Trata-se, portanto, tanto do direito quanto do dever da democracia de não deixar indefesa a liberdade de discussão. Mas, exceto em casos de perigo claro e iminente, é do interesse da democracia interpretar esse direito e esse dever do modo mais restritivo; é provável que os partidários (se não os fundadores) das doutrinas dissidentes e que os partidários (se não os líderes) das organizações em questão sejam pessoas rancorosas; e que a sua pertença a tais grupos deve-se menos a uma convicção profunda e clara do que ao descontentamento. O sucesso das doutrinas políticas antidemocráticas é um índice do fato de que a ordem *social* existente não satisfaz a todos os cidadãos, embora na maioria dos casos sejam incapazes de explicar o porquê. Será mais interessante procurar e remediar as causas de seu descontentamento do que perseguir os elementos descontentes, porque

eles não sabem muito bem o que querem. Um governo democrático não deve intervir, exceto quando uma ameaça clara e iminente pesar sobre o direito de discussão não-violenta; mas é de *interesse vital e permanente* para um Estado democrático (um interesse que cresce com o desenvolvimento das doutrinas antidemocráticas) assegurar que a maioria dos seus cidadãos desfrute da formação intelectual e das condições materiais necessárias para torná-los aptos a participar, com competência, da administração dos assuntos públicos.

Quando se defende a democracia, pouco importa, então, a natureza das mudanças constitucionais propostas pela oposição, desde que não se apele à violência para levar a cabo essas mudanças. É preciso *supor* que em um Estado maduro para a democracia, qualquer programa envolvendo o estabelecimento de um regime não democrático será rejeitado pela maioria; se não for o caso, deve-se concluir que a estrutura social é defeituosa (do ponto de vista da democracia) e precisa de modificação.

É impossível garantir *a priori* que um Estado atualmente democrático continuará assim; que, em certas condições, não se tornará uma ditadura; ou que, do ponto de vista da democracia, não seja bom transformá-lo numa temporária “ditadura didática”; não há garantias de que qualquer nação particular *jamais* abandonará a sua fé democrática e que continuará a aceitar o postulado antropológico que está na base da democracia. Da mesma forma, não é possível afirmar que um determinado Estado, edificado como uma ditadura, jamais se tornará uma democracia. Para o exame dos casos concretos, tentamos descrever alguns critérios: observar se



a liberdade concedida pelo governo em questão no que diz respeito à discussão acerca dos negócios públicos e dos princípios do regime, é ampla ou restrita. O que é incomparavelmente mais difícil é julgar se o governo de um país, em vista da situação ao mesmo tempo interior e exterior, poderia agir de outro modo sem pôr em perigo a autoridade interna do Estado (o monopólio da violência) e/ou a sua segurança externa. Enquanto um Estado não rejeitar o postulado democrático, ele deve ser considerado como *teoricamente* democrático (o sistema soviético, sendo *realmente* uma ditadura, difere *fundamentalmente* da ditadura nazista). A *quæstio facti* não pertence ao domínio da filosofia. O filósofo pode indicar a natureza da democracia e as condições gerais necessárias para a sua realização. Os diagnósticos práticos e os prognósticos são questões para o estadista.

# Limites da democracia

Nenhum sistema político é mais difícil de definir que a democracia. A monarquia absolutista, a tirania, a aristocracia e mesmo a oclocracia apresentam características formais bem determinadas, graças às quais se decide, sem tanta dificuldade, se uma certa forma de vida política corresponde ou não a um determinado tipo de organização. O mesmo, porém, não vale para a democracia. Com efeito, não se fala em monarquia democrática, ditadura democrática, aristocracia democrática, e, amiúde, não se identifica simplesmente a democracia com a oclocracia? Certamente, poder-se-ia evitar esse inconveniente por meio de uma definição precisa. Mas mesmo sendo completamente legítima, esta saída não é satisfatória: os termos políticos mantêm seu sentido científico apenas nos livros de ciência, enquanto a vida das comunidades não se exprime segundo as regras do discurso claro e distinto, mas em palavras carregadas tanto de valores positivos quanto de valores negativos, palavras cheias de preferências e de sentimentos, pouco importando as consequências lógicas possíveis ou inevitáveis que aterrorizam os teóricos. A menos que alguém se contente simplesmente em estar certo, sem se fazer entender por ninguém, renunciando a se fazer compreender e a fazer compreender o que está em jogo, é preferível não começar por um conceito claramente recortado da democracia tal como ela é, ou como deveria ser em si mesma e idealmente, mas por tomá-la tal como ela



se apresenta e se interpreta na boca de seus fiéis e de seus inimigos.

A fórmula de Lincoln, falando do governo do povo, pelo povo e para o povo, e o mote francês de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* dão boas aproximações a quem quiser partir da realidade política vivida.

O que significam essas máximas? O que elas pressupõem? À primeira vista, elas nos permitem encontrar uma solução para o problema que nos inquieta antes mesmo de começarmos a nos perguntar pela democracia: esta última se apresenta não como uma *forma* de governo ou como um sistema constitucional, mas como uma *doutrina* que fixa seu fim a todo governo. Podemos realizar a liberdade, a igualdade e a fraternidade numa monarquia, numa aristocracia (contanto que esteja aberta e se renove continuamente por um recrutamento em todas as camadas sociais), numa ditadura (se for limitada na duração do seu exercício e se todo cidadão tiver uma chance de alcançar o posto de ditador) e numa república parlamentar. O governo para o povo, o exercício do poder em vista do interesse de toda a comunidade, não é prerrogativa de instituições particulares; e o governo pelo povo, sendo sempre exercido por representantes, pode se acomodar num modo qualquer de nomeação dos governantes, enquanto os cidadãos que, atualmente, não exercem o poder, têm a possibilidade legal, isto é, não revolucionária, de, no período justo, substituir quem governa por outros. Assim, não nos surpreendemos ao ouvir chamar de democracias tanto a República Francesa, de tipo parlamentar, e a República Americana, na qual o presidente não tem que prestar contas a ninguém e

cujos “ministros” sequer podem se apresentar ao Parlamento, quanto a monarquia inglesa, na qual um parlamento, teoricamente plenipotenciário, na prática, investe um Primeiro Ministro de direitos ditatoriais.

Como dissemos, a democracia é a doutrina que fixa seu fim a todo governo. Mas esta constatação, por mais verdadeira que seja, não é suficiente. É mesmo necessário fixar este fim? Se todo mundo estivesse sempre de acordo sobre isso, não seria preciso seguir adiante: se soubéssemos o que, numa determinada situação, constitui o verdadeiro interesse do povo, se tivéssemos segurança sobre o sentido concreto das palavras liberdade, igualdade e fraternidade, só teríamos problemas de ordem técnica para resolver, problemas que concernem aos meios mais apropriados em vista da realização de um fim reconhecido como tal por todos os cidadãos; em última instância, poderíamos renunciar a toda organização política e nos contentarmos com uma administração competente. Mas sabemos muito bem que não é assim.

Desse modo, porém, o problema institucional que pensávamos ter afastado retorna a galope. Sem dúvida, encontramos indicações preciosas sobre os traços, se é possível falar assim, “negativos” da democracia; descobrimos formas políticas nas quais a democracia pode apenas se adaptar: a aristocracia de nascença, o governo incontrolável e irrevogável, a ditadura ilimitada no tempo de seu exercício. Mas podemos ser tentados a trazer à tona determinações positivas: a democracia seria o sistema político e constitucional no qual toda autoridade emana do povo, onde o governo é instituído pelo povo e revogável segundo o desejo dos seus



constituintes e, finalmente, onde todo ser humano adulto participa das decisões últimas. Assim, definimos a democracia moderna como sistema político representativo, pelo igual direito de voto e pelo governo controlado (periódica ou continuamente) e revogável. Seria igualmente sedutor pensar que desta maneira poderíamos conciliar a aparente contradição entre a neutralidade da democracia nas formas clássicas (isto é, gregas) de constituições e a existência de um problema institucional da democracia. Mas este último problema se colocaria simplesmente sobre um outro plano histórico, no qual aparecem os Estados com grande extensão, grande população e sistemas aperfeiçoados de comunicações materiais, intelectuais e administrativas – Estados fortemente centralizados no plano político e econômico, caracterizados no plano social por uma interdependência muito forte de todos os membros da comunidade.

Certamente esta definição não é falsa. Mas é suficiente? Essa definição positiva contém algo além de proibições? Apreendemos com ela o que não devemos fazer se quisermos viver na democracia. Mas sabemos o que é preciso fazer para realizar a democracia e para conservá-la depois de instituída?

Talvez nos digam que estamos criando dificuldades. A democracia, dirão também, não exclui as oposições políticas, econômicas, sociais, religiosas e ideológicas; ao contrário, ela vive nelas, e a sua incomparável vantagem sobre todas as outras constituições consiste precisamente no quanto ela permite, pede e impõe o compromisso entre os adversários em vista da defesa comum dos interesses nacionais. Em uma palavra, haverá sempre uma maioria de cidadãos (ou de seus



representantes) decidida a se entender sobre um programa de ação e a determinar o que, numa situação momentânea, é o bem do povo e por quais meios ele será realizado.

Muito bem: mas essa não é uma hipótese de ordem metafísica, uma crença idêntica ou ao menos comparável àquela de Rousseau na vontade geral? Estamos tão seguros de que, em todos os países e em todas as condições históricas, emergirá uma maioria assim? Não vimos maiorias unidas apenas pela vontade de não admitir certas ações ou certos meios e completamente incapazes de concordar sobre a utilidade de outros empreendimentos e sobre o valor de outros procedimentos?

Mas concedendo esse postulado, quer dizer, negligenciando o caso, certamente possível, de que uma nação possa estar tão dividida que não consiga dar a si mesma um governo ou fixar um fim para si, o postulado deixa de ser um postulado? Dirão talvez que nossas interrogações não passam de escrúpulos sinuosos de pensadores formais. No entanto, permanece o fato de que a democracia postula certos dados que não estão contidos, ou pelo menos não estão expressos na sua definição. Tentemos percebê-los.

Um primeiro ponto foi alcançado: não pode haver democracia numa nação que não esteja unida por valores comuns e que não reconheça alguns fins como desejáveis. Um povo incapaz de dar vida a um governo que aja em vista dos interesses nacionais (mais precisamente: incapaz de determinar estes interesses e de instituir um governo capaz de



defendê-los) está destinado à ditadura (não democrática) ou à perda da própria independência.

Mas essa não é o único pressuposto e, do ponto de vista democrático, não é sequer o mais importante, pois ainda que seu papel decisivo se mostre mais claramente numa democracia, ele é comum a todas as formas políticas.

Ficaremos mais seguros se nos permitirmos esse postulado – como combinado? É imprudente responder a isso com um sim franco e direto. Hitler chegou ao poder pelos meios mais democráticos possíveis, Napoleão III o fez graças ao sufrágio universal, e a maioria do povo italiano esteve bem longe de se opor a Mussolini: numa palavra, os procedimentos democráticos mais autênticos, se mantivermos nossa definição, podem conduzir à supressão da própria democracia. Uma maioria pode desejar o desaparecimento político, social e mesmo físico de um determinado grupo étnico, dos fieis de uma dada religião ou dos adeptos de uma ideologia. Uma maioria pode se cristalizar ao redor de um programa de extermínio de todos aqueles que se opõem ou que se opuseram à vitória do pensamento e da paixão majoritários. Nesse caso, ainda estaremos na democracia?

Do ponto de vista formal, somos obrigados a responder que sim. O reino da maioria, o governo de um grupo chamado a realizar a “vontade popular”, não nos deixa livres, segundo a lógica, para refutar esta consequência. No entanto, não é fácil encontrar democratas que a aceitem com o coração sereno: a democracia, tal como é vista e vivida pelos seus adeptos, aparece mais uma vez diferente do que se com-

preende na sua definição. Então, nós nos encontramos diante de outro daqueles pressupostos tão longamente não formulados, inconscientes e escondidos, que nenhum programa ou ato político toca a sensibilidade política cujo fundo estes pressupostos constituem?

Tentemos formular tal princípio: o fracasso ou o êxito desta tentativa decidirá o valor da nossa hipótese. Qual é o princípio que veta ao democrata a perseguição de determinados grupos por raça, religião, convicção ou situação social? Parece ser o fato de que, para a democracia, não há verdade definida uma vez por todas, os valores, por si mesmos, estão em constante evolução, as teorias e as técnicas políticas e administrativas devem evoluir com a sociedade e com as “ideias” (que geralmente são sentimentos), numa palavra, ninguém pode pretender possuir a verdade, como dogmas dos quais as decisões decorrem por mera dedução. Cada homem, a cada momento, pode ter razão, assim como pode estar errado. Ninguém decide em virtude de um direito divino (ninguém se encarrega dos dogmas de tal forma que as decisões se tornem questões de aplicação e de técnica). Ninguém pode exigir que os outros o sigam, a menos que consiga convencer a todos; e ainda assim deveria procurar convencê-los de novo se a situação mudar, se os problemas ficarem diferentes; todos têm o direito de desejar conduzir os negócios comuns, ninguém, porém, pode exigir que coloquem em suas mãos o leme do Estado.

A democracia se concebe, então, como um sistema de livre discussão em evolução. Nenhuma decisão é tomada de uma vez por todas, e não há nenhum princípio que não possa



ser criticado, modificado, ab-rogado. O que importa é que todos os cidadãos possam sempre participar da discussão.

Ora, a democracia se impõe um limite, limite dos mais estritos, porque é aquele da liberdade que quer se manter como liberdade. Toda medida que exclui da discussão uma parte da nação é não-democrática, ou mesmo antidemocrática. Se nada impede a democracia de excluir temporariamente alguns grupos, mesmo consideráveis – a minoria – do exercício do poder, tudo a proíbe de privá-los da possibilidade de tomar a direção da comunidade, transformando-se em maioria.

Chegamos a um fim? Certamente pudemos eliminar a possibilidade inquietante de uma justificativa da não-democracia com o auxílio de métodos democráticos. Se dissemos que a democracia é o reino da maioria concebido para salvaguardar os direitos da minoria, nós a distinguimos suficientemente de todo outro sistema majoritário (porque, no fundo, todo sistema termina por ser majoritário, contanto que suprima toda oposição e consagre todos os seus esforços à “educação das futuras gerações”).

Na realidade, porém, as coisas se passam de outro modo. De novo, só definimos. É claro que obtivemos um critério segundo o qual podemos decidir, ao menos em princípio, se uma dada medida é democrática ou não. Infelizmente, não podemos nos contentar com o papel de juizes. Não ignoramos mais o porquê de considerarmos Hitler, o eleito do povo alemão, como um chefe de Estado não-demo-

crático – mas nada nos impede de esperar que outros como ele apareçam. Portanto, é disto que se trata.

Somos levados a supor que um terceiro traço caracteriza a democracia, mais profundo e mais escondido do que os outros: a democracia supõe que todos os cidadãos sejam razoáveis. Somente seres razoáveis podem participar de uma discussão: as crianças, os loucos, os criminosos (considerados não razoáveis) estão excluídos dela, não por má vontade dos outros, mas por sua própria recusa da razão.

Razão: palavra inquietante, diante da qual somos inclinados a perguntar, como Pôncio Pilatos enquanto lavava as mãos: o que é a razão?

Ninguém ignora que muitos como Platão, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza e Kant, procuraram respostas (ainda que muitas vezes se ignore, tranquilamente, a resposta que encontraram ou pensaram encontrar): a humanidade se tornou mais razoável? Não é verdade que cada um afirma ser o único a exprimir a razão? Não estão todos convencidos de que o adversário só os contradiz por má vontade, por obstinação diabólica, por interesse inconfessável? É difícil avançar no *postulado* de que todo cidadão é razoável. Melhor seria refletir sobre o que exigimos dele quando nos voltamos à sua razão.

Afinal, talvez não seja muito: pede-se que jamais recorra à violência para impor suas concepções nem aja em favor de uma forma de Estado fundada sobre o emprego da violência; pede-se que não persiga imediatamente seu interesse pessoal, mas que se convença do princípio segundo



o qual toda vantagem é real, inclusive para ele pessoalmente, apenas quando o for também para todos os outros cidadãos e que um fim alcançado contra o interesse de uma parte da nação é uma vitória perniciosa que contribui para a destruição da comunidade nacional, que leva à revolta dos excluídos, à ditadura, à anarquia. Quando se trata dos verdadeiros interesses dos homens, do que consideram como sua felicidade e sua dignidade, “pode-se enganar todo o povo durante um certo tempo, pode-se enganar uma parte do povo todo o tempo, mas não se pode enganar todo o povo o tempo todo”. Renunciar à violência e à mentira, não reduzir ninguém a uma situação na qual a violência apareça como o único meio para poder viver feliz e dignamente, pensar no universal, eis o que a democracia pede aos seus cidadãos.

É um retorno a Rousseau? Estamos admitindo de novo a existência de uma vontade geral diferente das vontades individuais e muitas vezes oposta a elas? Em um certo sentido, isso parece efetivamente inevitável; mas não compartilhamos mais o otimismo do século XIX que considerava como uma lei natural o acordo preestabelecido dos interesses particulares e a realização quase-automática do interesse comum. Portanto, não chegamos a nos contentar, como Rousseau, em estabelecer o princípio, acrescentando que, nas condições da nossa época, um ideal como esse é irrealizável. Quase não há partido, Estado ou governo que não proclame a sua fidelidade aos princípios da democracia e que, sendo e confessando-se não democrático, não justifique a sua existência e a sua ação pelo desejo de tornar possível a democracia. Hipocrisia? Talvez, embora seja sempre difícil julgar as intenções: mas, mesmo neste caso, a falsa homenagem feita à

virtude reconhece o seu valor. Se desejamos a democracia, se queremos vê-la realizada, não podemos nos acomodar com um ideal, que estava muito vivo na cidade antiga, mas um puro sonho no nosso mundo.

Mas se o próprio povo não quiser a democracia, ou se, mesmo a desejando, escolher, em pontos precisos e decisivos, soluções e métodos que possam destruí-la? Se a maioria não apenas se defende – é seu direito e seu dever – do emprego da violência, mas estigmatiza como violento, pelo menos potencialmente, todo homem que não esteja de acordo com ela, que ouse falar de suas injustiças, dos seus erros – para uma democracia, toda injustiça é um erro – que lhe recorde das contradições entre os seus fins e os seus métodos, entre o seus desejos e o seu bem, entre os interesses particulares da maioria e o interesse geral?

Aqui chegamos ao fundo do problema: a democracia – é assim que podemos resumir tudo o que precede – não é exclusivamente o sistema de governo instituído e controlado pelo povo; é ainda, e talvez sobretudo, se considerarmos a situação presente da maior parte da humanidade, o sistema de governo concebido em vista da educação do povo para a democracia. O século XIX (não inventou, mas o proclamou com toda força) acreditava no desaparecimento do Estado: para ele, o homem *já* era razoável, a violência *já* estava vencida, e faltava apenas eliminar traços de uma época passada. Talvez possamos invejar a força do seu otimismo, mas não podemos mais compartilhá-lo.



O governo – ou, se preferirmos, o Estado – retomou no nosso pensamento uma importância que, na realidade, jamais perdeu: o homem *não é* razoável, mas *pode* ser e deve tornar-se razoável; o homem *não está* contente com a própria sorte, mas *pode* ter uma sorte que satisfaça as suas aspirações e os seus direitos imprescritíveis. Entre interesses que não são apenas complementares, mas também essencialmente opostos, o acordo não é feito de forma automática; ninguém é levado mecanicamente da violência ao pensamento universal; não é a ação de leis impessoais que suprime as situações em que só o recurso à revolta promete uma vida boa de viver e digna de ser vivida. A ação consciente e responsável pode levar a isso.

Dirão que, assim, justificamos a propaganda e mesmo que admitimos a ditadura pedagógica para o caso de uma comunidade em que a tendência à violência tenha mais força que a razão. Não temos a intenção de negar que estas consequências possam decorrer da nossas teses. Mas como fazer de outro modo? Não devemos esquecer que todas as democracias, tanto modernas quanto antigas, surgiram de ditaduras; nem de que as formas mais puras da democracia não impediram o advento das mais horríveis tiranias. Também não se deve falar como se, na ação real, toda democracia contemplasse todas as nações e todas as sociedades como igualmente maduras para a democracia. Teria sido melhor, não apenas em si, mas para o mundo, para a Alemanha e para a democracia, que se tivesse encontrado um governo alemão para defender a democracia contra uma maioria não-democrática, antidemocrática, e que assumisse a educação do povo para conduzi-lo a consentir livre e racionalmente à democracia.



Não há com que se preocupar: aqui não se exalta a ditadura, nem mesmo a propaganda dirigida ao inconsciente, à violência, aos instintos perturbados existentes em todo povo, porque existentes em todo indivíduo. Falamos de educação da razão pela razão, em vista da razão universal; pedimos que todo homem tenha o direito a essa educação, que ninguém seja excluído dela e que todos possam participar da elaboração dos projetos sociais – com a condição de que cada um renuncie a violência e esteja sempre pronto a se deixar convencer pela razão. Talvez não haja nada menos democrático que a introdução da democracia formal, e não importa em que momento e sob quais condições: os homens famintos, oprimidos (a opressão policial não é a única), privados de toda dignidade e de toda esperança, não são cidadãos perfeitos. Mas a educação não se confunde e não deve ser confundida com a tirania: é suficiente considerar se essa educação é cada vez mais desejada por aqueles que a recebem, se gradativamente ela se faz com a colaboração daqueles que devem ser educados, ou se a desconfiança entre o governo e o povo cresce e a razão do Estado se opõe de maneira sempre mais angustiante à razão dos indivíduos; em poucas palavras, se, com o tempo, os cidadãos se envolvem mais nos assuntos públicos ou se participam menos deles.

De qualquer maneira, onde a democracia já existe, os problemas, não sendo os mesmos, são análogos: a democracia não resiste a toda prova, tensão e injustiça, por uma espécie de graça de estado. Não importa qual seja a nação, todas podem recair numa situação em que a democracia se torne impossível, porque uma maioria inconsciente e desrazoável exaspera uma minoria e a empurra à revolta. Para uma



democracia estável, é preciso que todo cidadão possa estar contente com as condições materiais e morais da sua vida. A democracia é a marcha rumo à razão, à educação perpétua do homem por si mesmo, para que o homem seja homem plena e verdadeiramente. A democracia plenamente realizada não existe: ela está sempre por se realizar.

Limites da democracia? Eles existem; há limites históricos, limites constituídos pelas condições sociais, limites ideológicos. Nenhum deles é definitivo, nenhum é insuperável para os homens de boa vontade e – isto deve ser dito – de razão sã; mas não serão superados, se não for assumido o esforço de reconhecê-los e de deixar de esconder, sob as vestes de boas intenções, a falta de clareza e a preguiça de coração e de mente. O homem é capaz de criar um mundo humano: é o *credo* da democracia, e é este *credo* que distingue o democrata: é preciso que ele aprenda a desejá-lo razoavelmente, nas condições que a realidade histórica lhe oferece como campo único da sua ação.

# Fontes

**L'idée d'éducation dans l'enseignement américain.** *Cahiers Eric Weil IV*. Presses Universitaires de Lille: Lille, 1993, p. 133-142. (Publicada originalmente em *Critique*, v. 1, n. 7, 1946, p. 644-652).

**L'éducation en tant que problème de notre temps.** *Philosophie et réalité 1*. Paris: Beauchesne, 2003, p. 297-310. (Orig.: Education as a Problem for Our Time. *Confluence* (v. 6, n. 1, 1957, p. 40-50). Há uma tradução portuguesa feita por Olga Pombo e inserida no volume *Quatro textos excêntricos* (Lisboa, Relógio d'Água, 2000, p. 55-70).

**La science et la civilisation modern ou le sens de l'insensé.** *Essais et conférences 1*. Vrin: Paris, 1991. (Orig.: Science in Modern Culture, or the Meaning of Meaninglessness. *Daedalus*, v. 94, n. 1, 1965, p. 171-189).

**Langages des études humanistes.** *Cahiers Eric Weil IV*. Presses Universitaires de Lille: Lille, 1993, p. 175-182. (Orig.: The languages of the Humanistic Studies. *Daedalus*, v. 98, n. 4, 1969, p. 1000-1006).

**Les études humanistes, leur objet, leurs méthodes et leur sens.** *Philosophie et réalité 2*. Paris Beauchesne, 2003, p. 311-336. (Orig.: Humanistic Studies: their Object, Methods and Meaning. *Daedalus*, v. 99, n. 2, 1970, p. 237-255).



**Plaidoyer pour les humanités.** *Cahiers Eric Weil IV*. Presses Universitaires de Lille: Lille, 1993, p.157-174. (Orig.: Supporting the Humanities. *Daedalus*, v. 102, n. 2, 1973, p. 27-38).

**Le rôle des Universités.** *Cahiers Eric Weil IV*. Presses Universitaires de Lille: Lille, 1993, p. 143-156. (The Function of the Humanistic University in the Era of Mass. Texto apresentado no Congresso “The Crisis of the University” (Veneza, 14-17 de outubro de 1973)).

**La culture.** *Philosophie et réalité II*. Paris: Beauchesne, 2003, pp. 3-12.

**La démocratie dans un monde de tensions.** *Cahiers Eric Weil IV*. Presses Universitaires de Lille: Lille, 1993, p.115-132. (Orig.: Democracy in a World of tensions. In: McKEON, R (Ed.). *Democracy in a World of tensions: a symposium prepared by Unesco*. Chicago: University Chicago Press, 1951, p. 425-442. Aqui, revemos a nossa tradução publicada pela *Argumentos*, v. 10, n. 19, 2018, p. 209-226).

**Limites de la démocratie.** *Évidences*, v. 13, 1950, p. 35-39. (Revista *Argumentos*, v. 11, n. 21, 2019, p. 249-259).

# Índice onomástico

## A

Agostinho, 106

Allen, P. S. 175

Aristóteles, 17, 50, 78, 88, 142, 167, 174

Arquimedes, 56

Assis, A. 18

## B

Bacon, F. 99

Barbosa, K. 21

Bayle, P. 92, 181

Benevides, D. 19

Bernardo de Claraval, 175

Bevilacqua, G. 14

Bruno, G. 61

Burchardt, 146

## C

Cálicles, 81, 181

Calvino, 139, 175, 177, 178, 181

Canivez, P. 19

Cassirer, E. 14

Castelo Branco, J. 8, 20

Castiglione, B. 174, 181

Cícero, 171, 174

Clausewitz, C. 146

Colbert, J.-B. 60

Comte, A. 106

Conant, B. 22

Copérnico, 145

Costeski, E. 20

## D

Descartes, R. 54, 57, 59, 61, 62, 99, 139, 221

Dostoievsky, F. 73

## E

Einstein, A. 148

Epicuro, 181

Erasmus, 175



**F**

Ferry, J. 38

Ficino, M. 14

Foch, F. 38

Francisco de Assis, 178

Freud, S. 148

**G**

Galileu, G. 56, 58, 61, 99, 158

Galois, E. 134

Geertz, G. 86

**H**

Hegel, G. W. F. 8, 15, 81, 106, 138, 180

Heidegger, M. 73, 181

Hitler, A. 17, 73, 218, 220

Hobbes, T. 50, 180

Horácio, 150

Hume, D. 69

Huyghens, C. 57

**K**

Kant, I. 8, 56, 74, 81, 105, 139, 146, 175, 221

Kepler, J. 61

Koyré, A. 6, 14, 56

**L**

Lebey, E. 108

Leonardo da Vinci, 56, 178

Lichtenberg, G. C. 87

Lincoln, A. 197, 214

Lord Acton, J. 80

Luis XV, 60

Lutero, M. 175

Lyssenko, T. 158

**M**

Maciel, E. 21

Malia, M. 86

Mandelbaum, M. 108

Mannheim, K. 88

Marx, K. 106, 138, 146, 148, 180

Montaigne, M. 139, 181

Montesquieu, 191

Moore, G. E. 69

Mussolini, B. 218

- N**  
Napoleão, 93, 218  
Newton, I. 57, 60, 148  
Nicolau de Cusa, 178  
Nietzsche, F. 73, 201
- P**  
Parsons, T. 86, 92  
Pascal, B. 178  
Perine, M. 13  
Pico della Mirandola, G. 14  
Pilatos, 221  
Platão, 17, 50, 65, 67, 78, 81, 82, 87, 88, 120, 146, 174, 177, 178, 180, 184, 197, 199, 200, 203, 221  
Pomponazzi, P. 14  
Poulet, G. 87
- Q**  
Quintiliano, 174, 176
- R**  
Rebelais, F. 175  
Revelle, R. 86  
Rocha, L. F. 8  
Rousseau, J. J. 80, 217, 222
- Russell, B. 114-115
- S**  
Saint-Simon, 65  
Sêneca, 139  
Shakespeare, W. 92  
Soares, M. 18  
Sócrates, 50, 81  
Spinoza, B. 139, 221
- T**  
Thoreau, H. A. 80  
Tomás de Aquino, 221
- V**  
Valdério, F. 21  
Valéry, P. 108  
Veblen, T. 126, 127, 128, 129, 130, 131  
Virgílio, 144, 150  
Voltaire, 92, 175  
Von Stahl, F. 138



**W**

Weber, M. 61, 62, 74, 75, 83, 103

Weil, E. 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16,  
17, 18, 19, 20, 21, 227

Whitehead, A. N. 31

Wilson, W. 197, 205

Wittgenstein, L. 114

**Z**

Zwingli, U. 175





Para Eric Weil (1904-1977), sem educação (a qual distingue da instrução) estaremos sempre despreparados para o uso da liberdade e, no limite, ameaçados pela destrutiva paixão do indivíduo empírico. É a educação que confere sentido para a vida do homem livre. Concretamente, é num Estado democrático que a discussão, como seu princípio fundante, torna os cidadãos razoáveis e, portanto, aptos à participação da vida pública e à tomada de decisões. O ciclo virtuoso pode ser assim formulado: uma legítima consciência democrática exigirá constante educação dos cidadãos para o exercício da sua liberdade e este ideal democrático visado requererá, presentemente, que tal pedagogia amadureça progressivamente esses cidadãos para a democracia. Ora, são os mal-entendidos sobre o significado deste regime político que costumam interditar o seu avanço. É o caso quando grupos majoritários ocupantes do poder estigmatizam minorias por divergirem de suas posições e as acusam de privilégios simplesmente por reclamarem seus direitos. Tal é a contradição de fundo do problema do regime democrático apontada pelo filósofo. Sendo assim, a tarefa mais premente, segundo Weil, é a educação do povo para a democracia. Tarefa cuja urgência é proporcional à ascensão das forças antidemocráticas. O fato é que acordos que visem à satisfação de todos e cada um ante múltiplos interesses opostos não se produzem espontaneamente, então a superação da conduta egoísta e violenta do indivíduo empírico e sua elevação à consciência do pensamento universal da razão deverá contar com a ação de uma educação capaz de promover a livre discussão entre seres humanos – nem totalmente razão ou violência – razoáveis. Temos assim, em Eric Weil, a educação e a democracia como temas que se vinculam profundamente.

Francisco Valdério (Universidade Estadual do Maranhão)  
Coordenador do GT Eric Weil e a compreensão do nosso tempo – ANPOF