A escola em tempos pós-epistolares:
O ocaso da tradição humanista e seus efeitos sobre a educação

Radamés Andrade Vieira
Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG Ibirité
radamesandrade@uemg.com

A gramática do sertão é agreste, de um falar moderado que "ulcera a boca", com "palavras confeitadas na língua" – proferia nosso mais rigoroso poeta[1]. A rusticidade do sertanejo faz dele uma árvore renitente, incapaz de se expressar, senão na densidade pétrea. O sertão é a latitude do sertanejo, paragem afeiçoada às "grandes batalhas silenciosas da fé"[2]. Em antropomorfismo de proporções épicas, Euclides da Cunha avista a insurreição da terra contra o atrevimento do homem em arrebatar de seu ventre as provisões imperativas à própria subsistência[3]. O grande escritor fluminense, perpetrando as melhores páginas que nosso jornalismo conheceu, delineia uma rapsódia na qual a prosaica tragédia entre os homens é precedida pelo retumbante drama deste com a terra – com a natureza. É nessa prévia peleja que – segundo a presunção do escritor de Os Sertões – esse herói, criatura sazonada e enrijecida pelos destemperos da terra, se fará livre do "raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral"[4].

---

1. O trecho recupera algumas expressões do poema "O sertanejo falando" de João Cabral de Melo Neto, extraído do livro Educação pela Pedra (NETO, 1997, p. 4).
2. Passagem da obra Os Sertões, de Euclides da Cunha (CUNHA, 2001, p. 197).
3. Referência à passagem da obra Os Sertões, de Euclides da Cunha (CUNHA, 2001, p. 233).
4. A despeito da notória adesão de Euclides da Cunha ao repugnante "pseudocientificismo" das teses racialistas do final do período novecentista – cujo teor pode ser constatado na própria passagem – ainda assim cito o conhecido fragmento pela força alegórica da imagem em dar plasticidade ao beligerante e grandioso duelo do homem com a terra, indubitavelmente, a sua primeira forma de cultivo e de educação (CUNHA, 2001, p. 207).

Essa é uma das formas de educação divisadas por João Cabral de Melo Neto nos célebres versos do irretocável poema "Educação pela pedra": há uma educação, aquela inviscerada à alma, que não tendo pendores para requintar, inebria na seiva nimbosa da vida imanente o espírito, gema bruta encrudelecida na rusticidade da vida em face da impassibilidade da natureza. Há, contudo, segundo o poeta, outra educação: aquela cujo exercício remete às letras, aos livros e à lavratura de um processo civilizador marcado pela inibição de nossos impulsos conaturais. Eis a cartilha que engrumece o fluviante substrato das volições sensoriais corpóreas, fazendo que se adense na sua carnadura concreta e compacta uma esmerilhada polidez e uma torneada parcimônia. O processo civilizador tem mostrado seu capricho em não soçobrar aos ditames da natureza, ressaltando a ideia de que o *homo sapiens* é homem somente no interior de uma cultura, sem a qual persistiria, muito provavelmente, a ser o andrajoso animal necrófago de outrora. É esse o cerne do processo ao qual se convencionou a chamar de humanização.

Em seu controverso ensaio "Regras para o parque humano", o pensador alemão Peter Sloterdijk alardeia o caso dos anos dourados do humanismo nacional-burguês, tradição fidedigna aos ritos do que o autor chama de comunidades imaginárias consubstanciadas por laços literário-epistolares[5]. O próprio humanismo nacional-burguês, de acordo com o autor, estaria enredado a um mundo bem mais remoto, cuja invenção poderia ser vislumbrada há pelo menos 2.500 anos,

5. No ano de 1999, a *intelligentsia* alemã foi sobressaltada por uma polêmica envolvendo precisamente este livro, fruto de uma conferência do filósofo Peter Sloterdijk apresentada na Baviera, em colóquio dedicado às obras dos filósofos Martin Heidegger e Emmanuel Lévinas. Ao cuidar de ideias acerca de técnicas associadas à manipulação genética, seguiu-se uma reação descomedida aos temas tratados na conferência. Uma análise meticulosa sobre a polêmica, os envolvidos, além de algumas supostas razões para a "inusitada virulência" que marcou as acusações ao filósofo pode ser conferida em José Oscar de Almeida Marques (2002).

ocasião em que uma tradição filosófico-literária manifesta sua aptidão em fazer amigos por meio dos livros, longas cartas encaminhadas à posteridade[6]. Sloterdijk (2000, p. 9) esclarece que "o remetente desse gênero de cartas de amizade envia seus escritos ao mundo sem conhecer os destinatários". Para o filósofo, o elo decisivo dessa longeva corrente foi a notável aceitação do lampejo grego por parte dos romanos, que transplantaram, pelos afastados rincões do império, círculos de amizade mediados pelos livros.

Essa arguta caracterização literária-epistolar do humanismo evidencia os contornos de uma forma de socialidade nascida da fidalga ilusão ou fantasia daqueles que presumiam fazer parte de um tipo de clube, seita ou círculo filosófico-literário cujas credenciais eram obtidas só por quem fosse capaz de congraçar pela amizade e pelo amor aos livros.

Infundidos dessa miragem, os partidários do humanismo confiaram asas à transmissão de seu legado a uma dinâmica que, das arcadas helênicas enveredou-se pelas altaneiras naves carrancudas

6. Essa ideia pode ser melhor compreendida através das palavras de outro grande escritor de nossos dias, o francês Michel Houellebecq (2015, p. 10-1), que em seu polêmico Submissão, traça um nauseabundo quadro do colapso recente da cultura humanista e da perspectiva de um mundo sem a sua presença: "A especificidade da literatura, arte maior de um Ocidente que se conclui diante dos nossos olhos, não é, porém, muito difícil de definir. Tanto quanto a literatura, a música pode determinar uma reviravolta, um transtorno emotivo, uma tristeza ou um êxtase absolutos; tanto quanto a literatura, a pintura pode gerar um deslumbramento, um olhar novo depositado sobre o mundo. Mas só a literatura pode dar essa sensação de contato com outro espírito humano, com a integralidade desse espírito, suas fraquezas e grandezas, suas limitações, suas mesquinharias, suas ideias fixas, suas crenças; com tudo o que o comove, o interessa, o excita ou o repugna". É bem curiosa a semelhança com a afirmação de Sloterdijk: "Só a literatura permite entrar em contato com o espírito de um morto, da maneira mais direta, mais completa e até mais profunda do que a conversa com um amigo – por mais profunda e duradoura que seja uma amizade, numa conversa nunca nos entregamos tão completamente como o fazemos diante de uma página em branco, *dirigindo-nos a um destinatário desconhecido.* Da mesma maneira, um livro que amamos é antes de tudo um livro cujo autor amamos, a quem temos vontade de encontrar, com quem desejamos passar nossos dias".

das velhas igrejas medievais, rodopiando nas graciosas engrenagens da máquina mecanicista, vicejando na assepsia moral da Ilustração e, finalmente, ganhando a sua pujança na sisudez das cátedras acadêmicas e no romantismo dos anos novecentistas que hipostasiaram a fortuita história dos homens em épicas narrativas entalhadas em H maiusculo. Uma casta de pensadores batizados nas águas de um humanismo burguês havia alcançado o glamour dos tempos da Aufklärung, com suas reflexões políticas acerca do contrato social. E foi dela que se delinearam os pressupostos que associavam a ideia de soberania ao folclore de uma identidade nacional. Sloterdijk (2000, p. 12) dirige à politologia uma pergunta intrigante: "o que são as nações modernas senão eficazes ficções de públicos leitores que teriam se transformado, pelos mesmos escritos, em uma associação concordante de amigos?"[7] Transfundida ao século vinte, a representação de nação ataviada ao longo do período novecentista, na forma de um conceito consubstanciado, revela a ficção contratualista do Estado moderno ao incitar o solene sacrifício de milhões de vidas em campos de guerra sob a rubrica de uma associação cunhada a partir do embuste ideológico sobre a consciência de uma identidade nacional[8].

---

7. Segundo ele, "as próprias nações burguesas seriam até certo grau produtos literários e postais – ficções de uma predestinada amizade com compatriotas distantes e leitores congregados pelo puro e simples fascínio do conjunto de seus próprios autores" (SLOTERDIJK, 2000, p. 13). As nações modernas seriam ficções cunhadas a partir de um trabalho reflexivo dos contratualistas, uma pequena seita de pensadores enamorados pelos livros, honrando, já nos quadros de uma ideologia burguesa, o legado do humanismo clássico.

8. A antropóloga Paula Sibilia (2012, p. 22) salienta que "no século XIX, o sujeito da consciência, filosoficamente instituído duzentos anos antes, tornou-se sujeito da consciência nacional, como uma exigência da sofisticação do aparato jurídico moderno". Não havia economia de ritos para a celebração da identidade nacional. A escola tinha papel especial, como mostra Sibilia (2012, p. 22): a materialidade da identidade nacional "compôs-se do clássico repertório escolar: hinos cantados orgulhosamente de pé; comemorações pátrias engalanadas com feriados e atos presididos por porta-bandeiras sob declamações circunspectas; manuais ou livros de leitura carregados de relatos edificantes sobre próceres, heroísmos e gestas nacionais".

Uma questão polêmica, apesar de não imprudente, seria a propósito dessas aporias às quais nos trouxe o humanismo. Do colonialismo europeu aos campos de concentração nazistas há uma trama paradoxalmente tecida sob os auspícios do conceito de civilização, embebido nas mais sortidas práticas genocidas, escravistas ou subprolaterizadoras, cumpridas indiscriminadamente pelos signatários da Conferência de Berlim[9]. Por qual razão uma tradição alicerçada numa forma de socialidade amparada no amor aos livros poderia ter cometidos tais vaticínios? Quando uma voz alvissareira recriminava aqueles que andavam a queimar livros, chamando a atenção para o fato de que deveriam lê-los, de certa forma, ocultava um importante fato, qual seja, o de que os livros podem estar inoculados da mesma violência subliminar ou sub-reptícia que leva aqueles que os queimam, a praticá-lo. Não é necessário dizer que essa não é uma defesa da combustão dos livros que reputamos nocivos; ao contrário, é a apologia à profanação

9. Desde que a fragata de Vasco da Gama aportou na costa da África, lá pelos idos finais do século XV, a região litorânea do continente foi sendo objeto de uma crescente ocupação e dominação com desígnios de exploração por parte de várias nações europeias. Os humores de tais nações se exasperaram quando em meados do século XIX – em um período já batizado nas águas da Declaração de Direito de 1689, do parlamento Inglês ou da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa – seus vapores começaram a singrar pelo interior do continente africano, em expedições fluviais com fins de reconhecimento e mapeamento de áreas de interesse comerciais. Tais campanhas de prospecção criaram profunda instabilidade diplomática e política entre as principais potências europeias, todas elas sequiosas pelas oportunidades de exploração testemunhadas em mais esse capítulo do colonialismo. É em face dessa tensão que tais potências resolvem convocar a Conferência de Berlim, nos anos de 1884-5. Dela participaram 14 nações signatárias dos acordos ali pactuados: Alemanha, Itália, Bélgica, Suécia, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia, Império Austro-húngaro, Império Otomano e Estados Unidos. A questão fundamental da conferência foi criar uma regulação para o Direito Internacional Colonial, ou seja, regras de relações internacionais entre nações que arrogavam para si a prerrogativa de ocupar o território africano e explorar seus produtos tropicais e sua mão de obra autóctone. As implicações das iniciativas empregadas por essas potências redundaram em graves problemas sentidos pela África até os dias que correm, perfazendo toda uma sorte de práticas de pilhagem e genocídio, as quais não podemos discutir neste artigo.

do caráter sagrado às vezes adotado por uma cultura letrada avessa a pentear a contrapelo a praxiologia que dissimula sua própria ligação com o mundo da vida[10].

Sob tantos aspectos devotado a repelir o homem da barbárie, o humanismo figurou a mais franca alternativa aos anfiteatros e aos seus espetáculos sangrentos, menos pelo êxito das ações com as quais procurou dissuadir aqueles que se regozijavam com a virulência dos jogos que pela aptidão que evidenciou na exacerbação de uma politização e judicialização da vida íntima dos indivíduos[11]. Sloterdijk (2000, p. 17) alega que "o tema latente do humanismo é, portanto, o desembrutecimento do ser humano, e sua tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação". Acolhendo a provocação de Sloterdijk,

---

10. Não é preciso um meticuloso exame para compreendermos que o Nazifacismo não é uma anomalia em meio a cultura letrada europeia da primeira metade do século XX. As práticas que denegririam ao menos duas gerações germânicas tiveram seu laboratório nos confins do Imperialismo que antecede a duas grandes guerras mundiais. Hoje já se sabe dos esforços da historiografia oficial de várias nações europeias em obscurecer os procedimentos embrionários do Nazifacismo no inalterável quadro da violência imperialista. Toda essa barbárie foi efetuada sob os auspícios das teses racialistas, sobretudo do darwinismo social, e do prestígio acadêmico que estas alcançaram na implementação de procedimentos de eugenia enraizados a uma epidemiologia social que era reverenciada em várias partes do mundo na ocasião em que o Nazifacismo desponta com todo o seu ímpeto. Uma cultura letrada, mais que isso, uma cultura instruída instalada em respeitadas universidades e instituições de pesquisas científicas, mostrou-se prolífica na geração de intelectuais defensores das mais variadas teses de higienismo social, inclusive daquelas que propuseram coisas como esterilização e liquidação de grupos mestiços ou étnico-raciais presumidos como inferiores. O filósofo lituano Emmanuel Lévinas fez uma admirável advertência a propósito dessa questão: "A fonte da sangrenta barbárie do nacional-socialismo não está em nenhuma anomalia da razão humana, nem em nenhum mal-entendido ideológico acidental. Há a convicção de que esta fonte se vincula a uma possibilidade do mal elementar ao que a boa lógica podia conduzir e para a qual a filosofia ocidental não estava suficientemente atenta [...]" (LEVINAS, 2001, p. 23).

11. Esses dois artefatos midiáticos, o "livro" e o "anfiteatro", coabitaram o mundo da Roma Antiga, tendo o humanismo sido uma espécie de escoadouro da cultura helenística para a patrística e a escolástica medievais, apologistas dos conhecimentos nascidos na Antiguidade Clássica e que ainda mostrariam sua sobrevida em muito daquilo que se consagraria como referência para a Modernidade.

poderíamos admitir que uma cartilha antiquíssima, já milenar, vem tentando instilar os ditames de um processo civilizador de modo a criar um ajuste das volições ao dilema da manutenção da ordem social, e nesta calibragem, assegurar a domesticação desse animal que reside entorpecido dentro do homem. A educação burguesa e a escola, seu mais copioso alvitre, devem ser vistas como um capítulo dessa epopeia amansadora do homem em tempos da emergência e consolidação do fenômeno urbano.

O humanismo e a escola como artefato sociotécnico

A domesticação do *homo sapiens* é daquelas experiências cuja genealogia jamais poderá ser recenseada em todos os seus matizes. Destacamos, todavia, como capítulo dessa dinâmica, o período no qual comunidades irmanadas pelos livros hastearam a flâmula do humanismo. Entranhado ao humanismo é fácil distinguir o processo civilizador, tal como esboçado na exuberante caligrafia do sociólogo alemão Norbert Elias. Esse processo, conforme sua sociologia, tem seu ponto catalizador na interiorização de restrições e no autocontrole dos impulsos, condicionados por transições históricas deflagradas pela formação do Estado e pela curialização das elites na Europa medieval. A tendência fundamental que confere ao processo civilizador os predicados descritos pelo sociólogo pode ser divisada no rol das técnicas de controle das manifestações emocionais e afetivas que se difundiram, aos poucos, da corte para o restante da sociedade. Elias indiciou o século XI como o minadouro de uma torrente que encontra sua drenagem pelas terras medievais, deixando no renascimento seus sedimentos e entregando ao Século das Luzes os insumos de seu esplendor[12].

12. Tal dinâmica é explicada por Elias através duma investigação de suas condições históricas, considerando suas origens e seus espraiamentos em níveis coletivos – numa dimensão sociogênica – e individuais – numa dimensão psicogênica. Afinal de contas, o processo civilizador que a sociedade ocidental cursou no âmbito coletivo, reflete-se também na história particular e interna de cada indivíduo (ELIAS, 1994).

E foram esses "dias resplandecentes" que conheceram a escola no talhe que perseveramos em lhe dar ainda hoje, a despeito de alcoviteiros ruídos acerca de sua iniludível obsolescência. O fato é que desde o século XVII a escola vem sendo decantada como um artefato sociotécnico indispensável à transformação do homem num animal doméstico, remansoso e túrgido da moral laica desfraldada pela burguesia triunfante. A tecnologia escolar foi uma engrenagem por muito tempo ungida no betume da azáfama jesuítica e da obstinação protestante, ambas marcadas por fantasiar as culturas nativas dos arrabaldes da Europa tal qual uma tábula rasa. Nada de chocante se não tivermos melindres em admitir que também no cerne do próprio continente europeu sua população seria igualmente enleada aos chanfros de uma engrenagem manobrada pelo furor em desemperrar o homem de suas asperezas, mas não a fim de emancipá-lo, mas de convertê-lo na criatura disciplinada e bonançosa a cochilar sob o amparo da civilização. A antropóloga Paula Sibilia (2012, p. 16-7) declara que a instituição escolar "foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade". Tal projeto pode ser interpretado em pelo menos duas grandes frentes: uma guarnecida dos "ideais iluministas", operando nas entranhas do próprio continente europeu, colocou o grosso do alunado em fardamento de rotina e o treinou para fábrica, para guerra e para a dureza da lei[13]; outra

13. Dura Lex sed Lex é uma conhecida expressão em latim cujo significado em português é "a lei é dura, porém é a lei". O antropólogo Pierre Clastres (1978, p. 123) evidencia uma das funções cruciais do processo da escolarização – a inculcação da lei: "Supõe-se que ninguém deixe de pensar na dureza da lei. Dura Lex sed Lex. Diversos meios foram inventados, segundo as épocas e sociedades, a fim de conservar sempre fresca a recordação dessa dureza. Entre nós, o mais simples e recente foi a generalização da escola, gratuita e obrigatória. A partir do momento em que a instrução se impôs a todos, a ninguém mais assistia o direito de, sem mentira – sem transgressão –, alegar o seu desconhecimento. Pois, por ser dura, a lei é ao mesmo tempo escrita. A escrita existe em função da lei, a lei habita a escrita; e conhecer uma é não poder mais desconhecer a outra. Toda lei é, portanto, escrita, toda escrita é índice de lei".

municiada pelos "concepções racialistas", operando nas longínquas terras da África, da América, da Ásia e da Oceania, forçou a passagem dos reformismos religiosos à fabulação das ficções ideológicas instiladas nas turmas improvisadas para dissimular a avidez da economia de pilhagem imposta aos colonizados. O parentesco dessas expertises respondia a duas funções distintas: adestrar os contingentes humanos que ingressavam aos centros urbanos europeus, de modo a convertê-los em massas aquiescentes aos postulados da cidadania e do processo fabril[14]; transfigurar o presumido "primitivismo do selvagem" para neutralizar sua "suposta indolência" a título de sua subproletarização nas longínquas terras que ingressavam de forma subalterna no processo de acumulação capitalista. Um contraste relevante é que nas colônias, as formalidades solenizadas nas cartas iluministas dos direitos humanos eram dispensáveis, reforçadas por todas as teorias racialistas já antes discutidas.

É decisivo entender que o enfoque da Razão Esclarecida padece da ausência da expertise antropológica, de vez que os preceitos desta seriam sazonados apenas mais à frente, inclusive nas próprias ambivalências do testemunho da empresa colonialista. O próprio colonialismo descortinou os pontos frouxos da abordagem iluminista, aquela faticidade subliminar ou insidiosa que surge de um conjunto de preceitos quando o colocamos em face das práticas dele derivadas. Um desses caso é o do caráter disruptivo de parte da filosofia secular moderna em relação a uma cultura assentada em postulados de ordem religiosa. Uma das bases do Iluminismo é a disrupção face à Escolástica. Esse rompimento, todavia, não consegue expurgar de forma integral os resíduos da moralidade milenar vulgarizados pela Cristandade. Exemplo disso é o que nota Paula Sibilia (2012, p. 31): "O projeto escolar foi um fruto singular da confluência entre, de um lado, esses

14. De acordo com Sibilia (2012, p. 23), "O Estado nação delegava a seus dispositivos institucionais a produção e a reprodução de seu suporte subjetivo: o cidadão".

reformadores que propagavam sua ética protestante diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo". Este, ainda que tenha operado uma secularização dos procedimentos de instrução estabelecidos pelos reformistas religiosos, não extirpou o teor de um certo *ethos* inoculado nas linhas de conduta dele emanadas. O velho Kant é uma evidência dessa ambiguidade. Para o versado filósofo de Königsberg – esse baluarte da educação burguesa – as balizas pedagógicas vão da instrução à moralização, sobrepujando a animalidade de nossas inclinações pela disciplinarização suscitada pela autonomia do sujeito em sua transição como agente moral. Nas palavras do próprio Kant (2004, p. 12): "A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade através de suas inclinações animais". Esse ascetismo secular, propugnado pelo filósofo, tornou-se uma espécie de cacoete renitente da educação burguesa. E essa renitência é descrita por Paula Sibilia (2012, p. 42): "A disciplina fincaria tão visceralmente no âmago dos procedimentos educativos, que até hoje se confunde com seu substrato naturalizado".

Do cânone mecanicista à racionalidade instrumental sistêmica

A obsessão pela disciplina como força sedativa da animalidade presente no homem, esse substrato naturalizado que envenena a praxiologia educacional é herança da filosofia política que ambicionou subverter a escolástica medieval, caminhando para uma gradual fratura do princípio de soberania assentada na origem divina. A educação deveria se livrar da retórica dirigida pelo determinismo férreo da fundamentação teocrática. O mote kantiano da Aufklärung – *"Sapere aude! Ousa valer-te de teu próprio esclarecimento"* – é o mais aberto testemunho da necessidade de emancipar o próprio entendimento da submissão a outrem, ou seja, de desatrelá-las do saber fundado na autoridade do dogma. O problema é que esse determinismo férreo da

divindade é substituído pela inexorabilidade presente no modelo da física galilaico-newtoniana, da qual considerável parte dos filósofos políticos modernos era entusiasta. O poder político desde então se valeria do cânone mecanicista. Fazendo da matemática e da empiria um verdadeiro sacerdócio, muitos dos criadores da gramática política moderna puseram-se a inquirir também a natureza humana, inferindo-lhe a partir de razões da máquina. É penoso que até hoje todo o edifício sobre o qual se estabelece a concepção política triunfante em nossos dias possua seu alicerce nessa caricatura inglória, que transfunde para a humanidade os ditames da geometria cartesiana e da mecânica newtoniana.

As virtudes emancipatórias confiadas à educação são arruinadas quando as concebemos dentro desse paradigma. Os educadores devem se afeiçoar às pessoas tomadas na integridade de suas manifestações, portanto, como entidades produtoras de sentidos, como indivíduos marcados por uma exigência de calibração semiológica com as culturas. O paradigma mecanicista prosperou às custas da supressão da noção de qualidade de suas inferências, já que a qualidade é refratária à dedução matemática. É precisamente isso que torna a aplicação desse protótipo incongruente com qualquer coisa que remeta ao ofício pedagógico, de vez que este arrebata seu substrato dos fatos da consciência, os quais constituem dados já parcialmente interpretados pelos homens em suas interações cotidianas. A vida humana, afinal, compreende aspectos de natureza qualitativa e juízos teleológicos, já que possui inegável componente da intencionalidade, além do resíduo também qualitativo do inominável, daquilo que no humano reluta ser nomeado.

O ilustre sociólogo alemão George Simmel (1983) explica que a plenitude do homem é desprestigiada no arremedo das físicas sociais que proliferaram sob o arroubo provocado pelos axiomas da razão mecanicista. Nessa concepção, a unidade do ser social só pode

ser deduzida através da aglutinação, ou seja, acondicionando em flagrante monotonia as partes que procedem de uma compartimentação posterior da unidade em apreço. O mais despropositado para Simmel (1983, p. 88-9), é que tais indivíduos são atomizados e, por assim dizer, desfalcados daquilo que nos permite reconhecê-los como unidades de vivência: em sua obsessão por reduzir as relações aos teoremas lógico-matemáticos, a economia necrosante da visão mecanicista, "só é capaz de conceber o compreendido como repetição mecânica daquilo que preexiste no compreendente".

Um campo epistemológico que possui o homem como objeto de conhecimento não pode ignorar algo banal: A espécie humana não possui qualquer privilégio ou imunidade em face de uma natureza impassível às suas súplicas de altivez. Por isso, o homem fabricou universos semióticos compassivos à satisfação de suas próprias inclinações, modulando-se às frequências desses universos semióticos, isto é, das culturas no interior das quais encontra hospitalidade. O escritor Juliano Garcia Pessanha (2000, p. 106) revela um paradoxo: "o homem nomeia e responde e, logo em seguida, fica hipnotizado pela resposta que ele mesmo deu"[15]. Em todas as diversas formas encontradas pelo homem para "nomear" e "classificar", ele introduz a poiésis, atividade que converte o universo em artefato desse seu labor criativo. Não existe forma de saber que possa desafeiçoar-se de uma "antropomorfização" do mundo, nem mesmo aquele que arroga para si o escrutínio da lógica, da purificação da linguagem por meio da filtragem dos seus componentes emotivos e qualitativos, tal como o faz a ciência. A filosofia antropomorfiza o mundo, declarou certa vez Simmel (1998, p. 114), "o que é isto senão fazer do mundo, aberta e dissimuladamente, um homem escrito com letras maiúsculas". É do homem e da relação dele com a transmissão intergeracional do patrimônio de saber que a educação vem emprestando o melhor de seus favores.

15. Pessanha (2000, p. 106) refere-se ao Paradoxo de Maurice Blanchot.

O homem, porém, neste caso, não é aquele aplainado pelos primeiros filósofos modernos, contra o qual Wilhelm Dilthey desferiu a cáustica expressão: "Nas veias do sujeito conhecedor construído por Locke, Hume e Kant não circula o sangue da verdade, mas sim a seiva rarefeita da razão, na qualidade de mera atividade intelectual"[16]. Essa imagem de homem, abominada por Dilthey e também por Simmel, é aquela que o encerra na monotonia do índice matemático. É uma imagem igualmente repugnante quando pensamos no processo educacional, pois essa é uma representação que conduz apenas à estandardização dos protagonistas do universo escolar, como se estes pudessem ser reduzidos às chancelas e aos chavões que nós, na qualidade de educadores, lhes infligimos em nome da arbitragem disciplinar. O indivíduo não é portador de uma mente que, tal qual uma tábula rasa, se faz disponível às ranhuras dos interditos inabaláveis de nossa cultura. A esse propósito, os filósofos Felix Guattari e Suely Rolnik (1996, p. 34) foram agudos no golpe que desferiram a um hábito trivial à docência: "não existe uma subjetividade do tipo *recipiente* em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam *interiorizadas*. As tais *coisas* são elementos que intervém na própria sintagmática da subjetivação inconsciente". Não é difícil reconhecer que

16. Cf. DILTHEY, Wilhelm apud AMARAL (1994, p. 14). Esse homem abstrato e atomizado nos engodos da análise mecanicista pareceu tanto à Simmel quanto à Dilthey uma armadilha da lógica: ele é aquele dos sistemas derivados do naturalismo mecanicista, cujo postulado era o de uma substância comum, decalcada em indivíduos isolados e integrados pela noção de que uma vida encontra seu sentido apenas se deságua na monotonia da síntese entre as consciências. Em face dessa caricatura positivista, Simmel e Dilthey trouxeram uma imagem de homem pensado nos quadros da hermenêutica, dentro dos quais o humano pode ser pensado através de concepções como qualidade, singularidade e intencionalidade. Logo, a noção de homem é pensada nos horizontes hermenêuticos da cultura e da história, entretecendo seus fios no âmbito das interações e das socialidades: é conjecturado não mais como uma estrutura atomizada, mas como tessitura inacabada. Nas palavras de Simmel (1998, p. 114), esse homem é tramado num processo no qual "todas as relações com os outros são, ao fim e ao cabo, apenas estações no caminho em busca de si mesmo".

esta concepção cartesiana de conhecimento resta ainda profundamente vascularizada na prática educacional. Essa visão, insistimos, é devota de uma compreensão da vida humana a partir de um decalque efetuado do diagrama das ciências duras para a interpretação dos fenômenos .abordados pelas ciências que chamamos de humanidades. Por essa razão é essencial aqui uma pequena digressão sobre a questão.

A ciência moderna progrediu através da satisfação da exigência de uma fundamentação absoluta do conhecimento, estranha ao saber da Antiguidade Clássica. Tal fundamentação se faz a partir da ideia de que a verdade já não é mais o dilema crucial da gnosiologia moderna, mas a problematização sobre a certeza e o método de justificação do conhecimento. A ciência moderna foi construída nos quadros de um paradigma político-epistemológico que se tornou hegemônico na Modernidade. Esse paradigma norteou sua atividade elucidativa através de um formalismo lógico-matemático aplicado a uma objetividade empírico-formal orientada pela construção de conceitos que promovessem uma definição operacional da natureza[17]. Há nesse paradigma, de vez que se materializa no "objeto técnico", uma interdependência entre a capacidade de explicação analítico-causal dos fenômenos e uma "ação instrumental eficiente", o que o converte num tipo de racionalidade de controle tanto prático quanto cognitivo do mundo.

O gradual vigor dessa racionalidade em se incorporar a um universo de objetos técnicos por ela mesma forjados redunda no que Lima Vaz (1997) chamava de *logos* técnico-científico. Em outros termos, de uma racionalidade puramente perscrutativa passamos à racionalidade que irá engendrar as tecnociências, que vão da mecânica às biotecnologias,

17. A racionalidade empírico-formal atua com um conceito operacional de natureza e, de acordo com o filósofo Henrique Lima Vaz (1997, p. 71), a definição dessa natureza é, "justamente a objetividade empírico-formal a que se submetem os seus fenômenos, cuja inteligibilidade é constituída pela medida (formalismo matemático) e pela definição operacional (índice empírico)".

passando pela eletricidade, eletrônica, informática e telecomunicações. O problema é que o *logos* técnico-científico ancora-se na pueril presunção de possibilidade de uma técnica axiologicamente neutra, como nota Karl-Otto Apel (1989), afiança-se na suposição metódica solipsista do sujeito cognoscitivo cartesiano, que sob o pressuposto de objetivação total do mundo, deduz o fundamento dessa objetividade num sujeito abandonado tão somente à sua estrutura cognitiva. Foi, desse modo, na simbiose entre a produção capitalista e as tecnociências, que o "positivismo" foi admitido como baluarte na construção de um tecnocosmo que vai gradativamente subjugando a existência humana à ingerência de uma pungente racionalidade instrumental-sistêmica.

O filósofo italiano Giorgio Agamben vem polindo o conceito de "dispositivo" de Foucault, desdobrando-o noutra formulação à qual chama de "máquina". Para ele, o mundo ocidental tem sido eficaz na produção de uma "máquina governamental" municiadora de um modo específico e prevalecente de fazer "política", bem como tem sido diligente na consagração de uma "máquina antropológica" igualmente hegemônica na produção do "humano". Parece-nos evidente a eficácia que tanto a escola como a educação humanística tiveram na produção dessas duas "máquinas". Temos, entretanto, desde o início deste artigo, procurado abrir algumas clareiras no sentido de refletir sobre uma inquietante suspeita nascida do ofício de formação docente nessa paisagem cada vez mais inospitaleira à vivência colegial: nossa presunção é de que a parafernália escolar revela hoje sua decrepitude em face do ajuste a um sistema hipermídia que vai se convertendo em fulcro gravitacional de novas experiências antropotécnicas[18].

---

18. O conceito de antropotécnica expressa a diligência do homem em aparelhar-se por meio de técnicas cada vez mais aprimoradas no tocante ao seu avigoramento filogenético; como gerações de homo sapiens têm transmitido aos seus descendentes, através de técnicas por eles mesmos inventadas, qualidades de beneficiamento da espécie

Por mordaz que possa parecer, a tradição humanista tem sofrido o apagar de suas luzes pelas mãos de parte do que ela própria ajudou a construir em sua épica jornada de domesticação do homem. A sintomatologia da caducidade do humanismo pode ser diagnosticada quando se constata a acanhada atenção recentemente dispensada à palavra escrita (e seu principal suporte, o livro) face aos encantos da profusão midiática de sistemas semióticos de massa tais como a radiofusão, a televisão e, mais recentemente, das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para Sloterdijk, é a partir de novas bases, pós-literárias, pós-epistolares e pós-humanistas que serão constituídos as novas formas de antropotécnicas[19]. A produção maquínica de um tecnocosmo, manufaturado a partir dos critérios do logos técnico-científico sobre o qual tratamos, espraiou-se por todos os atalhos do planeta, capilarizando-se por dispositivos que se entremeiam por todas as esferas da vida social.

Há pouco mais de um século, o sociólogo Max Weber descrevia o avanço desse *logos* técnico-científico no Ocidente. Conforme sua abordagem, a racionalização seria um processo "ideal típico" dirigido pelo cultivo progressivo de racionalidades propagadas pelas mais diferentes esferas sociais da vida prática; racionalidades conformadas por linhas de conduta racionais que se rotinizariam, estruturando-se em configurações que serviriam de referência para o curso de novas atuações. Porém, ele estava convicto de que o acirramento do processo de racionalização implicava na gradual conversão do indivíduo em mero portador de sentidos e, por assim dizer, confinava-o às escolhas cada vez mais coordenadas pela regulamentação das esferas eletivas de ação. Quando os "meios" se transfiguram em "fins", ou seja, quando ganham

19. Sloterdijk (2000) afirma que esses novos formatos de mídia e as relações por eles engendrados fazem minguar o humanismo como escola formadora das bases políticas e econômicas que configuram as sociedades.

"autonomia" como fins em si mesmos[20], o triunfo de uma "racionalidade instrumental-sistêmica" subverte as necessidades dos próprios homens, adotando a forma de uma "espiral crescente de reificação", deflagrada pelos critérios técnico-estratégicos que comandam a intensificação das forças produtivas[21]. É isso que leva outro pensador, Umberto Galimberti (2003, p. 39), a averiguar uma dessas piruetas típicas das deliberações humanas, designadas por Weber de "heterotelias"[22]: quando agimos eticamente, o admissível é que a ética defina os "fins" e a técnica defina os "meios" para consumá-los; mas o que se nota a partir da fortuna alcançada pela racionalidade instrumental sistêmica é o extravio dos fins humanos em proveito dos critérios de produtividade, organização e lucratividade do capital, pois é a "técnica que, assumindo como fins os resultados dos seus procedimentos, condiciona a ética obrigando-a a tomar posição sobre uma realidade, não mais natural mas artificial, que a técnica não para de construir e tornar possível, qualquer que seja a posição assumida pela ética".

Em outros termos, um processo maquínico, decorrente de dispositivos acoplados a uma intricada ordem econômica global, ganhou autonomia em relação às necessidades não menos intrincadas

---

20. "Uma vez que aquilo que originalmente constitui um simples meio – para um fim valioso – se transforma em fim em si, aquilo que funcionava como meio se autonomiza, passando a funcionar como fim e perdendo com isso o seu sentido ou fim original, isto é, sua racionalidade-final, originalmente orientada no homem e suas necessidades. Tal inversão caracteriza toda a cultura moderna, cujas organizações, instituições e empresas estão tão racionalizadas que agora passam a ser elas que envolvem e determinam como uma armadura rígida o homem que aí se instalou. O comportamento humano do qual estas instituições derivam originalmente precisa agora orientar-se e comportar-se conforme aquilo que lhe fugiu ao controle". LÖWITH, Karl. Max Weber e Karl Marx. In: GERTZ, René (Org.). **Max Weber e Karl Marx**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-22.

21. DOMINGUES, José M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

22. Max Weber entendia por "heterotelia" os extravios nos cursos de ação dos indivíduos quando analisados à luz das intencionalidades que teriam servido de motivação a tais ações: É quando produz o contrário do que intentaram.

das subjetividades que lhe dão sustentação. Uma flagrante e plangente autonomização dos fins maquínicos atracados à produção e ao consumo passam a trabalhar em prejuízo dos processos de subjetivação dos indivíduos e de sua experiência em meio aos dilemas da ética.

O que converte a "experiência ética" em algo tolerável, de um ponto de vista discursivo, segundo Giorgio Agamben (1993, p. 38), é o fato de não haver um "necessitarismo" que sujeita indefectivelmente os agentes históricos a uma cadeia de eventos, socioculturais ou biológicos, cuja urdidura causal ou teleológica seja inabalável: "se o homem fosse ou tivesse de ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria nenhuma experiência ética possível – haveria apenas deveres a realizar". Essa é a única razão para a existência do que chamamos de ética: o fato de que existimos como "possibilidade" e "potência", de que estamos em débito com tal existir todas as vezes que inibimos e deixamos que seja frustrado esse quinhão de possibilidade e potência para o qual podemos queimar nossas velas.

O ofício do educador envolve ao menos um princípio ético, qual seja, a vigilância em franquear aos educandos a prerrogativa de tornar efetivas suas potencialidades latentes. Por isso, o modelo kantiano, que preconiza a equação entre disciplina e autonomia é pobre, uma vez que toma o indivíduo como uma unidade atomizada passível de alcançar seus propósitos só quando prudentemente se concatena às determinações morais de sua sociedade. O modelo de educação forjado por esse espectro é aquele cujo impulso conduz a uma escola afeiçoada a uma disciplina inadvertida e obsequiosa que, entre fardas e hinos, vem cultivando o fruto rançoso de um infeliz saudosismo em relação aos seus "anos dourados", calcados na convicção de que uma educação de excelência é a que disciplina, que doutrina sobre como "dobrar os joelhos". A escola só terá algo de emancipatório se entender e ensinar

que é forçoso, como afirma Julio Groppa Aquino (1998), estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula. Sem isso, os protagonistas da educação não compreenderão que a escola pode ser o rastilho do autoritarismo, do conservadorismo e da reprodução dos renitentes antagonismos sociopolíticos de nossa sociedade. O filósofo húngaro István Mészaros (2005, p. 56) acerta ao dizer que "o fato da educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim". Vimos que o projeto clássico da educação burguesa esteve sempre agrilhoado ao vulto austero e lamurioso da resignação religiosa, em suas escolas confessionais, quando não no semblante espartano e atávico da turva subserviência reverenciada nas escolas militares. A função trivial da educação formal, tal como, infelizmente, vem se perpetrando em nossos dias, ainda conforme Mészaros (2005, p. 56), "é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida".

É urgente que nos perguntemos sobre a prossecução e a perpetuidade da escola em nossa sociedade. Já não resta a menor dúvida de que o mundo se tornou inospitaleiro à sua presença sorumbática, acabrunhada e, por vezes, sepulcral. Essa presença, todavia, embora pareça antiga, tem pouco mais de duas centenas de anos, o que é uma ninharia quando projetamos isso numa escala filogenética. A escola, afinal, não é imperecível. Devemos perguntar, como faz Sibilia (2012) sobre a razão de ser da criação das escolas lá pelos idos dias do período setecentista: que tipos de subjetividades e de corpos estava na alça de mira dos seus fundadores? Só recenseando isso, poderemos compreender quais os tipos de subjetividades e de corpos estão na alça de mira dos recentes regimes que ainda mantêm as escolas traqueostomizadas. Elas resistiam robustas no velho mundo bocejante

que não mais conhecemos. Estão tornando-se esquálidas desde que passaram a dividir a cena com a prodigalidade midiática dos sistemas semióticos das sociedades denominadas por Sloterdijk de pós-literárias, pós-epistolares e pós-humanistas.

A racionalização instrumental-sistêmica tornou-se uma espécie de mortalha dentro da qual nos achamos metidos. O maquinismo disciplinar insuflado nas linhas de ação do homem ocidental deflagrou-se pelas esferas de sua experiência sociocultural e converteu-se num *ethos* peculiar a nortear sua existência. Os axiomas kantianos, tão apreciados por tantos instrutores, sentenciaram a escola e seus protagonistas à vala comum da reificação. O desafio da escola é militar contra o fervor devotado à vulgarização que esse *ethos* infunde em nossas virtualidades, contra a lógica de exaurir nossa vivacidade latente em nome do acoplamento a um dispositivo sempre muito bem calibrado.

A educação desenreda o homem da reificação somente quando toma consciência de si como um processo dialógico, ou seja, quando fraciona a arbitrariedade monológica por meio da qual as narrativas em nós trilham suas veredas. A presunção de que existe uma consciência inteiramente reclusa é consequência do atomismo mecanicista, que não pode conceber a ideia de que a consciência é tramada através de sua transitividade em face das tensões com o mundo.

No universo dialógico da escola, é preciso reconhecer a importância dessas tensões, em vez de ativar uma técnica imunológica para inibi-las, ao estilo da epidemiologia social sempre pronta a ser empregada sob a dissimulação da retórica e do fisiologismo tecnicista. A escola é forjada através de interações e estas não podem ser exumadas numa tecnologia disciplinar cartorial ou policial. As interações, conflituosas ou cadenciadas, decorrem do próprio transcurso pelo qual a

torrente social percorre as biografias, depositando nos nichos sinuosos de cada um de nós, em embocaduras e em enseadas, os sedimentos erodidos pelo influxo das injunções sociais sobre a vida psíquica. As subjetividades dos atores da cena escolar não são torrões de terra virgem nos quais a escola pode perpetrar, impunemente, entre podas e cultivos, seu gosto pela jardinagem.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo, Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, Lisboa, 1993.

APEL, Karl-Otto. **O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade**. Novo estudos CEBRAP, São Paulo, n. 23, p. 67–84, mar. 1989.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181–204, July 1998.

AMARAL, Maria N. P. **Período clássico da hermenêutica filosófica na Alemanha**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 14.

ASMANN, S. José. **Filosofia**. Florianópolis: CAD/UFSC, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: campanha de canudos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

DOMINGUES, José M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOUELLEBECQ, Michel. **Submissão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LIMA VAZ, Henrique C. **Ética e a razão moderna**. In: MARCÍLIO, Maria L.; RAMOS, Ernesto L. (coords.). Ética: na virada do século: busca do sentido da vida. São Paulo: LTr, 1997.

LÖWITH, Karl. **Max Weber e Karl Marx**. In: GERTZ, René (Org.). Max Weber e Karl Marx. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Sobre as regras para o parque humano de Peter Sloterdijk**. Natureza Humana, São Paulo, v 4, n. 2, p. 363–381, jul.-dez. 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Ignorância do sempre**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMMEL, Georg. **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). Georg Simmel: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. **O indivíduo e a liberdade**. In SOUZA, J.; OËLZE, B. (Orgs.) Simmel e a modernidade. Brasília: UnB, 1998, p. 114.

SLOTERDIJK. Peter. **No mesmo barco: ensaio sobre a hiperpolítica**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SLOTERDIJK. Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.