

SOCIEDADE PÓS-LITERÁRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MORAL

*Luciano Campos dos Santos**

RESUMO

O objetivo desta comunicação é encetar uma discussão sobre as implicações educacionais da tese de Peter Sloterdijk, apresentada na primeira parte do livro *Regras para o parque humano*, de que o projeto humanista de formação do *homo humanus* mediante a cultura literária – que tinha em vista, principalmente, o refreamento das tendências “desinibidoras” (*enthemmenden*) do ser humano, responsáveis pelos diversos tipos de barbárie – *desmantelou-se*, de modo que é possível caracterizar a hodierna sociedade de massas, lastreada em mídias contemporâneas, tais como a radiodifusão, televisão e internet, como pós-humanista (*post-humanistisch*) ou pós-literária (*post-literarisch*). Cabe, portanto, questionar, a partir das asserções de Sloterdijk,¹ que papel a escola ainda poderia ter – enquanto

* Mestrando em Filosofia pela UNICAMP/SP. Email: lucamos@uol.com.br

¹ Convém advertir que Sloterdijk, em seu texto, tenciona, sobretudo, empreender uma “revisão histórica e antropológica do motivo heideggeriano da clareira (*die historisch-anthropologische Revision von Heideggers Lichtungs-Motiv*)” (p. 61), sendo essa a razão do subtítulo do livro *Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo (ein antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus)*. *Regras para o parque humano* não é, portanto, um livro de Filosofia da Educação. Não obstante, o próprio autor observa que o tema de seu discurso, que fora, originalmente, proferido como palestra em 1997, em Basiléia, trata do “perigoso fim do humanismo literário enquanto utopia da formação humana por meio de práticas de escrita e de leitura (*das gefährvolle Ende des literarischen Humanismus als einer Utopie der Menschenformung durch die Schrift und durch die[...] Lektür*)” (p. 60) e que um dos dois “aspectos técnicos interessantes da conferência (é) a dedução midiática e gramatológica da *humanitas (technisch interessanten Aspekte des Vortrags, die medio-logisch-grammatologisch akzentuierte Deduktion de Humanitas)*” (p. 61) (o outro aspecto é a revisão supramencionada). Por esse motivo, não constitui nenhuma manipulação arbitrária relacionar as teses de Sloterdijk com questões relativas à educação, posto que o projeto humanista foi, essencialmente, um projeto educativo. Ademais, em várias passagens do texto, o autor faz referências à concretização, na instituição escolar, da utopia humanista, bem como aos problemas que se tornam visíveis no ambiente escolar, com o fenecimento do

instituição de educação formal, tradicionalmente humanista – especialmente no que diz respeito à formação moral, numa sociedade pós-humanista, onde a violência se faz presente, inclusive, no interior da própria escola.

Palavras-chave: Humanismo. Pós-humanismo. Mídias. Ética. Escola.

ABSTRACT

The aim of this paper is to introduce the discussion concerning the educational implications of Peter Sloterdijk's thesis, the one presented in the first part of his book "Rules for the Human park." There he claims that the humanist project for a formation of the *homo humanus* through the literary culture – which had in view, especially, refraining men's "non-inhibiting" (*enthemmenden*) tendencies responsible for the various sorts of barbarism – has dismantled itself. It is, thus, possible to characterize the present mass society, which follows in the wake of the present types of media such as radio, television, and internet, as post-humanist or post-literary. It is, therefore, possible to question, from Sloterdijk's assertions, what type of role could school still play – as formal education institution, traditionally humanistic – especially when it comes to the moral formation of a post-humanist society where violence makes itself noted even within the very wall of the school itself.

Keywords: Humanism. Post-humanism. Media. Ethics. School.

Em seu livro, *Regras para o parque humano (Regeln für den Menschenpark)*,² Peter Sloterdijk faz uma caracterização histórico-conceitual do humanismo, na qual apresenta como um dos principais traços desse movimento – cuja história remonta a Roma republicana – a *cultura literária* como forma de "humanização" (*humanisierung*) do homem e de mobilização de forças *contra* "tendências bestializadoras" (*tendenzen*

humanismo, tais como "a onda de violência que presentemente irrompe nas escolas em todo o mundo ocidental". (p. 46).

² *Regeln für den Menschenpark*, diga-se de passagem, foi o pivô de um acalorado debate entre Sloterdijk e Habermas. Para uma resenha dos episódios desse debate, ver o artigo: *Sobre as regras para o parque humano, de Peter Sloterdijk*, do Prof. Dr. José Oscar de Almeida Marques, publicado na *Natureza Humana*, v. 4, n. 2, dez de 2002.

bestialisierenden) ou “desinibidoras” (*enthemmenden*) (cf. SLOTERDIJK, 2000, p. 17). Esse desiderato do humanismo tem, segundo Sloterdijk, historicamente se mostrado como um programa cultural e ético-político, sempre apoiado em uma mídia bastante específica: o livro.

Essa interpretação da gênese histórica do humanismo segue a indicação feita por Heidegger (1979, p. 152) de que “somente na época da república romana, a *humanitas* é, pela primeira vez, expressamente pensada e visada sob este nome”. “Em Roma”, assevera Heidegger, “encontramos o primeiro humanismo”. Para Heidegger, como também para Sloterdijk, “o *homo humanus* contrapõe-se ao *homo barbarus*” (HEIDEGGER, 1979, p. 152), e o humanismo visava, portanto, desde os romanos até o período da Renascença, a desbarbarização do homem mediante o estudo e o cultivo da erudição. Assim, dirá Heidegger: “do humanismo, entendido historicamente, faz sempre parte um *studium humanitatis*; este estudo recorre, de uma certa maneira, à Antiguidade, tornando-se assim, em cada caso, também um renascimento da greccidade” (HEIDEGGER, 1979, p. 153).

Deste modo, para ambos os filósofos, sempre ocorreu, no interior do movimento humanista, a determinação de um “cânon obrigatório” de leituras de textos paradigmáticos, cujo escopo seria o de realizar no indivíduo um determinado ideal de homem, concebido previamente. Assim, toda forma de humanismo tem como tarefa primeira e ponto de partida o estabelecimento, tácito ou explícito, de uma concepção de “natureza” humana (cf. SLOTERDIJK, 2000, p. 19), uma compreensão da “essência” do homem (cf. HEIDEGGER, 1979, *passim*). No caso da antiguidade romana, influenciada pela filosofia grega, a ideia de homem que guiava a formação visada era a do “*animale rationale*”. Tal ideia, como é sabido, é recuperada na modernidade – a partir do Renascimento – como fundamento do ideal de autonomia, que trespassa o projeto civilizatório-educativo moderno.³ Assim, tanto na concepção greco-romana quanto na

³ A força que a ideia de racionalidade, tomada como característica definidora do homem adquiriu no processo de desdobramento do projeto civilizatório-educativo moderno, pode ser facilmente identificada no texto *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?*

moderna, a racionalidade, enquanto diferença específica do homem, seria aquilo que deveria ser potencializado em função da humanização.

Para Sloterdijk, a formação humanista é, sobretudo, um processo de “domesticação”⁴ do homem que, com recurso à “cultura escrita” (*Schriftkultur*), visaria à repressão das suas tendências bestiais (próprias da *animalitas* do *homo animalis*) e ao desenvolvimento de tendências vinculadoras que tornariam o homem um *homo humanus*. Por isso, dirá Sloterdijk: “o tema latente do humanismo é, portanto, o desembrutecimento (*entwilderung*) do ser humano, e sua tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação (*richtige lektüre macht zahm*)” (p. 17).

Para evitar ambiguidade com relação ao que está aqui sendo tomado sob a rubrica “humanismo”, faz-se necessária uma pequena digressão: embora o desenvolvimento da racionalidade e sobrepujamento da “animalidade” (representada pelos apetites e paixões) fosse, também, um dos alvos da militância filosófica socrática, bem como de toda Paidéia grega clássica, é importante ressaltar que, a partir da perspectiva histórico-conceitual de Sloterdijk e de Heidegger, não se pode dizer que houve, na Grécia, um movimento humanista *stricto sensu*⁵. E isso não porque a Paidéia grega não tenha tido como “contra quê” (*wogegen*) a desbarbarização do

de 1784, no qual Kant, com suas incisivas exortações, defende a possibilidade da autonomia e da emancipação de todo homem, mediante o “uso público da sua razão em todos os elementos” (KANT, 1995, p. 13)

⁴ No texto de Sloterdijk, o termo “domesticação” (*Domestikation, zähmen*) é equívoco, pois, “doméstico / manso” (*zahn*) é tomado, a princípio, como oposto a “selvagem” (*wild*), tal como faz Platão, no diálogo *O Político* (264 a), que também faz parte das reflexões do autor. Seguindo esse sentido, o termo aparece como sinônimo de desbarbarização - “retirar o homem da barbárie” (*zurückholung des Menschen aus der Barbarei*) -, “desembrutecimento” (*Entwilderung*) e “humanização” (*humanisierung*) (esses são os sentidos nos quais utilizamos o termo ao longo do texto). Ao mesmo tempo, a “domesticação” foi, segundo o autor, um processo antropotécnico (*anthropotechnisch*) de agregação do homem, possibilitada pela construção de casas e aquisição de um modo de vida sedentário (Cf. SLOTERDIJK, 2000, p. 35), processo esse que, muito cedo, configurou-se como um jogo político de relações de poder.

⁵ Talvez se pudesse falar de um humanismo grego, tomando humanismo num “sentido amplo”, da mesma forma que se pode falar, de acordo com Heidegger, de um humanismo de Marx, de Sartre e de um humanismo Cristão. (Cf. HEIDEGGER, 1979, p. 153)

homem, elemento imprescindível da cultura humanista⁶ (cf. SLOTERDIJK, 2000, p. 16). No nosso entendimento, o que não existia na Paidéia Grega, mais precisamente na concepção socrática e platônica de filosofia, era um “cânon literário” a partir do qual dar-se-ia o processo de formação, entendido como humanização. Para Sócrates, a filosofia era essencialmente diálogo entre interlocutores presentes e ativamente participantes. Platão, da sua parte, concebe a atividade filosófica que leva à contemplação das *ideias* como um modo bem específico de racionar (a dialética)⁷ e não como um processo de instrução, mediado pela leitura. Em ambas as concepções de formação, a de Sócrates e a de Platão, ou absolutamente falta o elemento da cultura literária (no caso de Sócrates), ou esse elemento é secundário (no caso de Platão.)⁸ Além disso, faltaria também a remissão à cultura de um povo – que representaria um paradigma a ser seguido – à qual se pode ter acesso mediante a leitura, como foi a cultura do helenismo para o humanismo romano, e a cultura greco-romana para o humanismo renascentista.⁹

Uma das teses principais defendidas por Sloterdijk, em seu texto, postula a relação entre mídias e formação de caracteres individuais e

⁶ O cultivo da inteligência e o desenvolvimento da racionalidade como virtude suprema do homem eram, sem sombra de dúvida, o objetivo principal da filosofia socrática (Cf. *Defesa de Sócrates*, 29c-30c) – isso implicava, na concepção socrático-platônica, a libertação dos ditames das paixões, bem como da ignorância da virtude e da verdade (ignorância essa decorrente da vida segundo o corpo e as paixões) (cf. *Fédon*, 66b-67a). Assim, poderíamos supor que a desbarbarização do homem, na concepção socrático-platônica, pode ser entendida como a libertação do corpo (“παλλαττομενοι της του σωματος”), o que significa dizer libertação das paixões – dos amores (“ερωτων”), dos desejos (“επιθυμιων”), dos medos (“φοβων”) (Cf. *Fédon*, 66c 1-2) – e, portanto, da *animalitas* do homem.

⁷ Ver em *A República*, 511 b 1-10, como Platão apresenta uma das versões da sua concepção de dialética.

⁸ Platão considerava que os conhecimentos mais importantes sobre as “realidades últimas e supremas” não seriam transmissíveis através de escritos e só poderiam ser assimilados mediante uma experiência dialética a ser feita “em conjunto”, ou “em um período de vida em comum” (Cf. REALE; ANTISERI, 1990, v. I, p. 129s).

⁹ Cf. Heidegger: “A chamada Renascença dos séculos XIV e XV, na Itália, é uma *renascentia romanitatis*. Como o que importa é a *romanitas*, trata-se da *humanitas* e, por isso, da παιδεία grega” (1979, p. 153).

identidades culturais e políticas. Para Sloterdijk, a luta humanista contra as tendências bestializadoras sempre se configurou como um “conflito de mídias” (*Medienkonflikt* p. 18) e, como já dissemos, o livro seria a mídia por excelência do projeto¹⁰ humanista de formação, tanto do antigo quanto do moderno renascentista, bem como do burguês-nacionalista. Neste último, por exemplo, o recurso às leituras paradigmáticas foi frequentemente utilizado, tendo em vista a elaboração de “sínteses culturais e políticas” no processo de formação dos modernos Estados nacionais, nos séculos XIX e XX, quando e onde o humanismo “tornou-se pragmático e programático na ideologia ginásial” (SLOTERDIJK, 2000, p. 11). Na antiguidade romana, por sua vez, a mídia humanista – o livro – fazia frente às mídias bestializadoras da época, a saber: “os teatros da crueldade” (*theatern der Grausamkeit*) (p. 19). Fica, portanto, patente, que há uma imbricação essencial entre humanismo e cultura literária, de tal modo, que a marginalização desta, na contemporaneidade, que se deu com o surgimento de novas mídias formadoras de diferentes tipos de subjetividades e de sociabilidade, representou a própria derrocada do humanismo. Assim dirá Sloterdijk (2000, p. 13s):

Se essa época parece hoje irremediavelmente esgotada, não é porque os homens, levados por um ânimo decadente, não mais estivessem dispostos a cumprir sua tarefa literária nacional; a época do humanismo nacional-burguês chegou ao fim porque a arte de escrever inspiradoras cartas de amor a uma nação de amigos,¹¹ ainda que fosse exercida da

¹⁰ O termo “projeto” está aqui sendo usado também para traduzir as desconfianças, subtendidas no texto de Sloterdijk, de que o humanismo sempre foi uma aspiração nunca completamente realizada enquanto produtor de “sínteses culturais e políticas” omniabrangentes e duradouras ou como agente da desbarbarização do homem. Essa aspiração sempre fez parte dos projetos “expansionistas e universalistas” dos humanistas (p. 11).

¹¹ A expressão “cartas de amor a uma nação de amigos” é uma perífrase para “livros”. Sloterdijk inicia o seu texto, *Regras para o parque humano*, do seguinte modo: “Livros, observou certa vez o escritor Jean Paul, são cartas dirigidas a amigos, apenas mais longas [...] Desde que a existe como gênero literário, a filosofia recruta seus seguidores escrevendo de modo contagiante sobre amor e amizade. Ela é não apenas um discurso

maneira mais profissional possível, já não bastaria para atar os laços telecomunicativos entre os habitantes de uma moderna sociedade de massa. Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão) e mais ainda pela atual revolução da Internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases. Essas bases, como se pode mostrar sem esforço, são decididamente pós-literárias (post-literarisch), pós-epistolares (post-epistolographisch) e, conseqüentemente, pós-humanistas (post-humanistisch) [...] nossa tese diz: é apenas marginalmente que os meios literários, epistolares e humanistas servem às grandes sociedades modernas para a produção de suas sínteses políticas e culturais (politische und kulturelle Synthesis). A literatura de modo algum chegou ao fim por causa disso; mas diferenciou-se em uma subcultura sui generis, e os dias de sua supervalorização como portadora dos espíritos nacionais estão findos.

Se isso é verdade, apresenta-se, então, para as teorias e práticas educativas, um problema que deve ser devidamente equacionado. Para tanto, não basta retomar a tematização do clichê das problemáticas relações entre educação e as novas tecnologias (não obstante, isso também deva ser feito), pois o que normalmente tende a se negligenciar nessas abordagens – e que está sendo apresentada aqui como uma nova perspectiva a ser pensada – é a crise na qual mergulhou o projeto educacional humanista moderno, justamente por conta do advento das novas Tecnologias de Comunicação e de Informação (TICs). Convém, então, observar as considerações que se seguem, para o equacionamento adequado do problema:

Duas coisas, ao que nos parece, são historicamente inseparáveis da ideia de educação e das práticas educativas ocidentais, pelo menos desde o período clássico da Grécia antiga: 1) a educação implica formação ética, isto é, os fins da educação sempre foram pensados, total ou parcialmente, como fins éticos;¹² 2) A educação foi sempre um processo a partir do qual

sobre o amor à sabedoria, mas também quer impelir outros a esse amor” (p. 7).

¹² Conforme Hermann (2001, p. 21), “Desde o pensamento platônico até o século XIX, a filosofia estabeleceu um fundamento para e educação e sob tais fundamentos definiu

o indivíduo é moldado de forma a encarnar um tipo ideal¹³ de homem,¹⁴ ou seja, sempre foi um processo de *humanização* do homem. Educação, formação e humanização são termos intercambiáveis na história ocidental.

Acrescentemos a isso, retomando as ideias de Sloterdijk, que desde o humanismo romano até os dias atuais, o principal instrumento mediante o qual dá-se a educação formal (e, no interior desta, a formação moral) é o livro. E isso significa dizer que: α) a educação formal foi, desde a época romana, essencialmente humanista; β) o livro não cumpre seu papel formativo simplesmente mediando o desenvolvimento das faculdades intelectuais e da erudição, pois, é, precisamente, no que diz respeito à conformação de atitudes e comportamentos, que o livro, não só pelo seu *conteúdo*, mas também enquanto *forma e meio* (*Mittel, medium*, mídia), revela-se como um instrumento de caráter intrinsecamente formativo, conforme observa Sloterdijk (p. 17): “Faz parte do credo humanista a convicção de que os seres humanos são ‘animais influenciáveis’ (*Tiere unter Einfluß*) e de que é, portanto, imperativo prover-lhes o tipo certo de influências”. Assim sendo, acrescenta ele, mais adiante: “o humanista [...] aplica-lhe então seus métodos de domesticação, treinamento e formação (*zähmenden, dressierenden, bildenden Mittel*) – convencido que está das conexões necessárias entre ler, estar sentado e acalmar (*Lesen,*

os chamados fins da educação, que foram basicamente, fins éticos”.

¹³ Com o adjetivo “ideal” aí empregado, não queremos reforçar uma “concepção idealista da educação”. Durkheim mesmo afirma que “cada sociedade faz do homem certo *ideal*” e é “esse *ideal* [...] que constitui a parte básica da educação” (DURKHEIM, 1978, p. 40, grifos nossos). Para ele, esse ideal é sempre *socialmente estabelecido*. Uma concepção “idealista” de educação é justamente aquela – criticada por Durkheim e identificada por ele em Stuart Mill e em Kant – que toma *a priori* uma ideia de “natureza” e de “perfeição” humanas, universalmente válidas, a serem levadas da *potência* para o *ato* (no sentido aristotélico), por meio dos processos educacionais. Nadja Hermann, por exemplo, define como “concepção idealista do trabalho pedagógico” a que repousa sobre uma “idéia de perfeição (que) passa a exercer influência no método, na política educativa e em todo o movimento de reforma pedagógica do século XX, que associado à tradição, aspira à criação do ser humano mais elevado” (HERMANN, 2001, p. 31).

¹⁴ Este segundo aspecto, como facilmente se percebe, em boa medida, coincide com o conceito sociológico *lato* de educação, tal como é definido, por exemplo, por Durkheim (1978). No entanto, queremos aqui enfatizar menos os processos sociais subjacentes e as finalidades socialmente estabelecidas e mais a ideia de *humanização do homem*.

Sitzen und Besänftigen)” (p. 39). Desse modo, a prática da leitura, como “recurso” (*Mittel*) formativo humanista, promoveria, enquanto tal, a “atitude paciente” (*geduldigmachende*) e a educação “para se julgar com circunspeção e manter os ouvidos abertos” (p. 60).

É claro que, com essa tese, não se olvida o fato de que outros instrumentos tenham sido utilizados de forma tão ou talvez mais eficaz que o livro, nas práticas educativas, tendo em vista a docilização de corpos e espíritos, o adestramento das vontades ou a repressão de “tendências desinibidoras”. O que se quer colocar em foco aqui é justamente aquilo que se tende a desconsiderar, a saber: o quanto o livro incidiu, explícita ou sub-repticiamente, na efetivação da educação moral levada a efeito pela escola humanista. Talvez seja essa a contribuição mais original de Sloterdijk para se pensar contemporaneamente os desafios éticos da educação.

Feitas essas considerações, o problema então pode ser explicitado nas seguintes questões: tendo presente a derrocada do humanismo e seu projeto formativo, que papel a escola ainda poderia ter na formação moral dos indivíduos, numa sociedade pós-literária? Deve a escola também tornar-se pós-literária e pós-humanista se quiser ainda cumprir algum papel formativo? A implementação das TIC’s no ambiente escolar seria um indício do encaminhamento pós-literário da escola? É incorreta ou exagerada a tese de Sloterdijk de que as mídias, por si mesmas, isto é, enquanto *meios*, *relativamente*, independente de seus conteúdos, influenciam na formação moral dos indivíduos?

Essas perguntas, para as quais já há respostas dadas – mais *ou* menos usuais e mais *ou* menos convincentes – no âmbito filosófico¹⁵ ou no das ciências da educação, talvez possam se legitimar novamente como perguntas, a partir da “dedução midiática do humanismo” e da hipótese de que o conflito entre tendências desagregadoras e tendências inibidoras é instrumentalizado por suas respectivas mídias. Neste sentido, observa Sloterdijk:

¹⁵ Para ficar na abordagem filosófica, convém lembrar que Adorno, por exemplo, pensava na possibilidade de a televisão, com um adequado conteúdo formativo, ser utilizada para a desbarbarização do homem campo (ADORNO, 1995, p. 126). Ao que parece, Adorno não confere nenhuma função significativamente formadora à mídia enquanto *medium*.

Na própria cultura contemporânea trava-se uma luta titânica entre impulsos domesticadores e os bestializadores (*titanen kampf zwischen zähmenden und den bestialisierenden Impulsen*), e seus respectivos meios de comunicação. Seria surpreendente a obtenção de sucessos mais significativos no campo da domesticação (*zähmung*), diante de um processo de civilização em que uma onda desinibidora (*enthemmungswelle*) sem precedentes avança de forma aparentemente irrefreável (p. 46).

Como nota de rodapé a esse trecho, o autor acrescenta:

Refiro-me aqui à onda de violência que presentemente irrompe nas escolas em todo o mundo ocidental, em especial nos Estados Unidos, onde os professores começam a instalar sistemas de segurança contra estudantes. Assim como na Antiguidade o livro perdeu a luta contra os teatros, hoje a escola poderá ser vencida na batalha contra as forças indiretas de formação (*indirekten Bildungsgewalten*), a televisão, os filmes de violência e outras mídias desinibidoras (*enthemmungsmedien*), se não aparecer uma nova estrutura de cultivo capaz de amortecer essas forças violentas (*wenn nicht eine neue gewaltdämpfende Kultivierungsstruktur entsteht*) (p. 46).

Aparentemente, poder-se-ia escapar das questões supramencionadas, buscando um novo sentido para a palavra humanismo (que não o atrelasse à cultura literária) e advogando a possibilidade de a educação reabilitar sua utopia humanista, vinculando as novas tecnologias de informação e comunicação à formação moral escolar, o que, na prática, resultaria na utilização das TICs para fins humanistas de agregação. Deste modo, o humanismo seria tomado num aspecto específico do seu conteúdo, qual seja: a desbarbarização do homem.

A dificuldade desta solução estaria no fato de que, conforme pensam Sloterdijk e Heidegger, o humanismo encerra em si uma “falsa inocuidade” (*falsche Harmlosigkeit*). Refletindo sobre um tópico da terceira parte do livro *Assim falou Zarathustra*, de Nietzsche, intitulado “Da virtude apequenadora”, escreve Sloterdijk: “não seria inócua [*harmlos*] que os homens criassem [*züchteten*] homens com vistas à inocuidade” (p. 40). E, mais adiante, acrescenta:

Reconhecer que a domesticação do ser humano (*Domestikation des Menschen*) é o grande impensado, do qual o humanismo desde a Antiguidade até o presente desviou os olhos, é o bastante para afundarmos em águas profundas [...]. Lições e seleções (*Lektionen und Selektionen*) têm mais a ver entre si do que qualquer historiador da cultura quis ou pôde levar em conta e, ainda que nos pareça impossível por ora reconstruir de forma suficientemente precisa a conexão entre leitura e seleção, considerar que essa conexão, quanto tal, possui algo de real, é mais que uma simples hipótese descompromissada (p. 43s).

Heidegger, por seu turno, ao se deparar com a questão feita por Jean Beaufret: “como tornar a dar sentido à palavra ‘Humanismo’?” – que, considerando o período em que a carta-resposta de Heidegger foi redigida (1946), certamente o filósofo francês pensava, ao dirigir o seu questionamento ao filósofo alemão, no regresso à barbárie, manifesto nas terríveis consequências do totalitarismo europeu¹⁶ – aponta as insidiosas e obscuras pulsões latentes no humanismo. Heidegger vê nos humanismos e em suas pretensões antropocêntricas o crescente “domínio da subjetividade”¹⁷, do qual resulta sempre a “incondicional objetificação de tudo” (1979, p. 151). O Humanismo é, para Heidegger, produto de uma linguagem que – vinculada à subjetividade – se tornou “instrumento de dominação do ente”

¹⁶ Não se pode deixar de mencionar também que, de acordo com Ernildo Stein, Jean Beaufret visava, estrategicamente, reativar a divulgação da obra de Heidegger e a sua re-inserção filosófica no cenário do pós-guerra, depois de quinze anos de ostracismo (Cf. STEIN, p. 421, 424).

¹⁷ Atente-se para o sentido negativo que o conceito de *subjetividade* possui na filosofia de Heidegger. Para ele, é precisamente quando o homem, na época moderna, se torna *sujeito* de representações e o ente *objeto* de um representar, que são postas as condições para um efetivo antropocentrismo e a consequente dominação do ente. Segundo Heidegger, através do representar “lo ente llega a la estabilidad como objeto y sólo así recibe el sello del ser. Que el mundo se convierta en imagen es exactamente el mismo proceso por que el hombre se convierte en *subjectum* dentro de lo ente [...] El entretreimiento de ambos procesos, decisivo para la esencia de la Edad Moderna, que hace que el mundo se convierta en imagen y el hombre en *subjectum*, arroja también una luz sobre el proceso fundamental de la historia moderna [...] Así las cosas, no es de extrañar que solo surja el humanismo allí donde el mundo se convierte en imagen” (HEIDEGGER, 1997, p. 90s).

(1979, p. 152). Essa dominação dá-se quando “procedemos cientificamente e filosofamos com explicações e fundamentações” (Idem).¹⁸ Heidegger identifica “o esquecimento da *verdade do ser*, em favor da agressão do ente” (1979, p. 159), latente nos humanismos, como a raiz da barbárie que se instala ubiquamente no seio da história contemporânea. Conforme observa Sloterdijk (2000 p. 30s):

Heidegger interpreta o mundo histórico da Europa como o teatro dos humanismos militantes; ele é o campo no qual a subjetividade humana leva a cabo, com fatídica consequência, sua tomada de poder sobre todos os seres. Sob essa perspectiva, o humanismo se oferece como cúmplice natural de todos os possíveis horrores que podem ser cometidos em nome do bem humano.

É desde esse ponto de vista heideggeriano que Sloterdijk adverte que o humanismo precisa ser pensado não somente em suas boas intenções, mas também em suas possíveis (nefastas) consequências. Ao que tudo indica, o humanismo não teve sucesso na efetivação de seu desiderato implícito de felicidade social a ser conquistada mediante o cultivo da leitura. A questão sobre a relação entre humanismo, pós-humanismo e educação é, então, apresentada, por Sloterdijk, em toda a sua problematicidade:

O que ainda domestica (*zähmt*) o homem, se o humanismo naufragou como escola de domesticação humana (*Schule der Menschenzähmung*)? O que domestica (*zähmt*) o homem, se seus esforços de autodomesticação (*Selbstzähmung*) até agora (*bisheringen*) só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre todos os seres?

¹⁸ Convém aqui lembrar Descartes – um dos paradigmas da moderna metafísica da subjetividade – para quem, por meio da Filosofia e da Ciência, poderíamos-nos “tornar como que senhores e possuidores da natureza” (DESCARTES, 1996, p. 116). Explicando a ideia de dominação do ente, efetuada pela linguagem vinculada à subjetividade, Oliveira (2001, p. 221) diz: “No reino das ciências modernas, a linguagem realiza em plenitude aquela tendência fundamental da concepção metafísica, isto é, da objetivação predicativo-conceitual: a linguagem não passa de um código artificial, tornando possível ao homem dispor mais comodamente dos fenômenos, na medida em que os submete às regras da lógica formal”.

O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação (*bisherigen Experimenten mit der Erziehung*) do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê (*wer oder was die Erzieher wozu erzieht*)? Ou será que a questão sobre o cuidado e formação (*Herung und Formung*) do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação (*Zähmungs und Erziehungstheorien*)? (SLOTERDIJK, 2000, p., 32).¹⁹

Essas questões parecem nos deixar em um estado de perplexidade e revelam toda a sua gravidade e concretude, quando amiúde presenciamos, não raro com um grande sentimento de impotência, a barbárie e a violência instaladas na sociedade como um todo, bem como no interior da própria escola, conforme constatou Sloterdijk.²⁰ Será que a escola fracassou e fracassa nos seus objetivos éticos precisamente porque a solução para o problema da desbarbarização do homem não se deixou e não se deixa formular em termos humanistas? Haveria algum caminho não-humanista ou pós-humanista a ser trilhado pela educação?

¹⁹ Sloterdijk considera que foram essas as questões que Heidegger pôs na ordem do dia, com a sua Carta *Sobre o Humanismo*. É também pensando no problema da falência do humanismo literário que Sloterdijk, em certa medida, reedita essas questões. O que ele tem em vista, entretanto, é *questionar como devemos nos posicionar* diante do advento da possibilidade – que se abre cada vez mais com os avanços das pesquisas genéticas – “de planejamento explícito de características” dos seres humanos, ou seja, da “neocriação sistemática de exemplares humanos mais próximos dos protótipos ideais” (SLOTERDIJK, 2000, p. 50) – algo parecido com o que Platão propunha em *O Político*. Essa é justamente a questão sobre as “regras para o parque humano”, má interpretada pela mídia sensacionalista e também por Habermas (ver: Posfácio de *Regras para o parque humano* e MARQUES, 2002). Não adentraremos nessa questão porque certamente extrapolaria o tema específico deste trabalho.

²⁰ Como vimos, Sloterdijk chama a atenção para o fato de que a violência nas escolas é um fenômeno mundial. No Brasil, basta acompanhar os noticiários impressos ou televisivos para se verificar o quanto o cotidiano das nossas escolas, de norte a sul do país, está transpassado pela violência. Recentemente, em uma reportagem intitulada “*quando ensinar é uma guerra*”, a revista *Veja* (17 de junho de 2009) reportou, entre os frequentes casos de violência nas escolas, o do professor carioca que chegou a receber, de alunos, “quarenta ameaças de morte”.

O que se pretende aqui, com a enunciação dessas ideias e questões, é, tomando por empréstimo as palavras de Heidegger, “uma tentativa de meditação que se demora no questionamento” (HEIDEGGER, 1996, p. 95). O que se objetivou foi a apresentação de um mero *incômodo* que pretende ser o *pathos* a originar uma reflexão sobre a relação entre humanismo e educação, vista, comumente, como não-problemática. De forma modesta e conscientemente limitada, procuramos realizar algo da atitude filosófica, desinstalando o senso comum e problematizando o aparentemente óbvio e evidente. Se a filosofia pode contribuir de algum modo para a tarefa educativa, deve ser, antes de tudo, pelo questionamento crítico. Aliás, era justamente esse o procedimento educativo socrático. Se o levantamento de questões desconcertantes, tais como as que foram feitas neste texto, parece nos levar à inércia, criando sérias dificuldades para a construção de uma *intencionalidade*²¹ da prática da educação moral, uma vez que o humanismo não pode mais ser *ingenuamente* tomado como uma metanarrativa legitimadora dessa prática, é importante lembrar que, como diz Heidegger (1996, p. 95), “as questões são caminho para sua resposta”.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

DESCARTES. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11 ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

HEIDEGGER, Martin. Sobre o humanismo. Tradução de Ernildo Stein. In: _____. *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

²¹ Segundo Severino (2002, p. 319), “*intencionalizar* a prática educativa é dar-lhe condições para que ela se realize como *práxis*, ou seja, ação realizada pautando num sentido, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos envolvidos”. É precisamente neste sentido que está sendo tomada a expressão “*intencionalidade da prática da educação moral*”.

_____. La época de la imagen del mundo. In: *Caminos de bosque*. Versión española de Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

_____. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. Tradução de Ernildo Stein. In: _____. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (coleção Os Pensadores).

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

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

OLIVEIRA, Manfredo A. Martin Heidegger: pragmática existencial. In: _____. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2001.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores)

_____. *O Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

PLATONE. *Fedone [Fédon]: o sull'anima*. Traduzione e cura di Andréa Tagliapietra. Saggio critico di Elisa Tetamo. Testo originale a fronte. Milano: Feltrinelli, 1994.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: antiguidade e idade média*. São Paulo: Paulus, 1990. 1 v.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *O que é filosofia da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 319.

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

_____. *Regeln für den Menschenpark: ein antwortschreiben zu Heideggers*

Brief über den Humanismus. Frankfurt A/M: Suhrkamp, 1999.

STEIN, Ernildo. O incontornável como inacessível: a diferença ontológica numa carta inédita de Heidegger. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de (Orgs.). *Fenomenologia hoje: existência, ser e sentido no alvorecer do século XXI*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 415-427.

Data de Registro: 14/10/2009

Data de Aceite: 20/09/2010