

O dilaceramento do especialista como caminho para uma educação que pensa

The specialist dilaceration as the way to an education that thinks

Carlos Miguel da Silva Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
miguelmaggotbone@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-2044-5491>

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Programa de Pós-graduação em Ensino, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
macolle@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>

Resumo

Nesta pesquisa discutimos as consequências da 'figura do especialista' para a educação e o ensino na atualidade. Definimos o especialista como fenômeno de época, traçando sua dependência à técnica moderna, numa relação com a essência da técnica em Martin Heidegger e sua disposição no homem. Tal definição nos leva às considerações dialógicas das ciências entre si propostas por Edgar Morin em sua teoria da complexidade. A partir desse panorama, sob o pensamento de Peter Sloterdijk, problematizamos sobre a prejudicialidade do conceito de identidade e a condição de submissão à técnica (pós) moderna: condições estas que vem regendo as práticas educativas em nossos dias. Nossa intenção, portanto, é provocar professores e estudantes a pensar a aceitação não-rigorosa da positividade que hoje se abate sobre o ensino e a educação.

Palavras-chave: Ensino. Especialista. Técnica. Identidade.

Abstract

In this research we discuss the consequences of the 'specialist figure' for education and the teaching in our days. We defined in the introduction the specialist as a phenomenon of the period and traced its dependence on the modern technique, in relation to investigate about the essence of the technic in Heidegger and its disposition at the man. This leads us to the dialogical considerations of the sciences among themselves proposed by Edgar Morin in his complexity theory. From such panorama, under the thought of Peter Sloterdijk we problematize about harmfulness of the identity concept and the submission condition on the (post) modern technique: conditions those that comes conducting the educative practices latterly. Our intention, consequently, is to provoke teachers and students to think the non-rigorous acceptance of positivity which today behave over the teaching and the education.

Keywords: Teaching. Specialist. Technique. Identity.

Artigo recebido em: 31/08/2020 | Aprovado em: 21/12/2020 | Publicado em: 31/12/2020

Como citar

SOUZA, Carlos Miguel da Silva.; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O dilaceramento do especialista como caminho para uma educação que pensa. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1300 - 1312, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31861>.

1 Introdução

Este escrito dedica-se a investigar e refletir sobre um aspecto da atual cultura científica/educacional contemporânea, ou melhor dizendo, de um personagem de nossa época: o especialista. Ressaltamos de início que não tratamos aqui da formação de qualquer indivíduo em um curso de especialização: nos referimos tão somente aos modos de formação unilateral e nuclear que cada vez mais restringem a observação rigorosa a uma determinação específica de um fenômeno no mundo, ao esgotamento da interpretação do acontecimento ao *dado*. Nosso título soará polêmico aos ouvidos mais afinados em nossa cultura do *establishment* acadêmico e este é o motivo maior de sua escolha.

Polêmica, vem do grego *pólemos* que significa guerra. Buscamos tecer uma provocação à imagem do especialista em nossos dias. Ao invés de empreendermos uma jornada fadada ao fracasso contra toda uma cultura da hiperespecialização vigente, buscamos, antes de mais nada, trazer à luz, mostrar, desfazer a figura do especialista de sua pompa de guardião das micro-verdades. É algo deste tipo que a raiz latina do termo nos fala: *dis-lacerare*, expor, decompor, rasgar, pôr à tona. Não mais para refragmentá-lo em outras partes ou especialidades, cartesianamente, mas para que sua imagem não venha a gerar uma solidez, uma fixação, uma unidade, um centramento. O especialista, se não completamente na cultura acadêmica, sobretudo na apreciação leiga da academia, é quase um ser intocável, semelhante a um monge pós-moderno que atingiu os mais altos píncaros do saber.

Mesmo que não seja nosso foco principal a tipologia do especialista, ou a crítica de sua atividade no interior do seu campo de saber, buscamos entrever os fundamentos e consequências da imagem desse tipo de profissional em suas interações com a educação e o ensino. Logo, este é menos um artigo ‘contra’ o especialista do que um questionamento sobre. Para observá-lo mais de perto, trazê-lo à luz, portanto, é necessário despi-lo de seu manto branco, ventilar a caverna de sua escrivania ou laboratório, buscar suas raízes, seus motivos, pois o especialista sempre se afirma em algum local: “[...] seu zelo, sua seriedade, seu rancor, sua presunção a respeito do **recanto** onde está sentado a tecer sua trama, sua corcunda, todo especialista tem uma corcunda.” (NIETZSCHE, 2008, p. 283, **grifo nosso**) – esse seu lugar, esse seu caráter precisa vir à tona.

Uma necessidade da cultura, afinal de contas, um pedaço de destino, esse corcunda de um olho só, é, portanto, um sintoma. Como delineamento breve e geral que servirá de escopo a futuras investigações e aprofundamentos neste trabalho, propusemos iniciar o caminho com o pensamento de Heidegger sobre a essência da técnica, sendo o primado da técnica a pedra de toque e base elementar da atuação e existência do especialista. Prosseguimos com as suposições de Edgar Morin em sua tentativa de ‘ir além’ da condição disciplinar para pensar o mundo de uma maneira complexa. Concluímos com a interpretação das linhas gerais do problema com uma leitura da identidade pela antropotécnica de Peter Sloterdijk através de Friedrich Nietzsche e Franz J. Brüseke.

2 A essência da técnica e seu sentido

A morte de Deus, acontecimento histórico de desvalorização da fé e da transcendência pelo sagrado¹, também é traço de um outro devaneio que acomete os povos do presente: a crença na ciência (NIETZSCHE, 2011). Apesar de termos

testemunhado as hecatombes instantâneas produzidas pela técnica na Segunda Guerra, a fé de que a ciência pode nos salvar de nós mesmos insiste em surgir nas mídias editoriais ou digitais à maneira de um humanismo. Como traço característico do humanismo encontra-se um 'algo' do qual se precisa livrar o humano (SLOTERDIJK, 2000). No caso, esse algo é a própria técnica. Precisariamos dominar a técnica para que ela não nos domine (outra vez). Como bálsamo para esse achaque, nossa época criou um tipo humano capaz de lidar com a hipertrofia da técnica: o especialista. Este tem de dedicar toda sua vida ao estudo e aprofundamento de um recorte minúsculo do 'real'. O profissional hiperespecializado, como necessidade mercadológica, é o baluarte da micro-verdade possível em sua nano-esfera. É (na pequena clareira que seu olhar monocular suporta) o asceta pós-moderno, o monge virtual, o cristo-sem-cristo-mais-que-cristo², o ciclope de manto branco focado em seu método e estrangeiro de si próprio.

Esses homens e mulheres de um olho só não são triviais, pelo contrário, são pessoas da melhor extirpe já produzidas pelos nossos sistemas educativos; são de forma tal valorizadas que nossos estabelecimentos de ensino quase não se sustentam sem eles (ensinando o que eles criaram através da reprodução e buscando reproduzi-los na preparação para vestibulares). O copertencimento educação-especialista-escola é um fenômeno que necessita ser observado cautelosamente, pois pode indicar em qual direção nós estamos preparando as futuras gerações. A palavra educação vem do latim '*ex-ducere*', que significa levar, conduzir para o exterior, para o mundo. Essa condução pode ser realizada mais cuidadosamente por um mestre que, por sua vez, já efetivou este caminho. O caminho é o caminho da abertura, da passagem, da clareira, do exterior, da diferença, para o qual a criança ou o jovem deve preparar-se para trilhar.

Ao seguir o caminho da abertura ao lado de quem inicia, o mestre auxilia-o no seu processo de apreciação do mundo, no seu tato com as coisas, tornando-o um discípulo: do latim '*discipulus*', formado por '*discere*', aprender, por sua vez com as raízes em '*dis*', fora, e '*capere*', pegar, agarrar. O discípulo é aquele que estende sua mão na direção do desconhecido para pegar, atingir o que lhe é oculto e estrangeiro. O mestre e o discípulo seguem o caminho da escuridão que por ser trilhado manifesta-se como clareira, abertura de possibilidade, como o *locus* privilegiado do ensino. O local da escuridão que só se mostra quando se cruza é a escola. Entendendo, aqui, escola não somente como instituição moderna de formação, mas como espaço do acontecimento da passagem, lugar do ócio (*skholé*, em grego), de um trânsito transformador, fecundante, que reelabora quem o percorre (LARROSA, 2018).

Para retornarmos ao problema do especialista em seu *savoir-faire* na educação, cumpre observar o horizonte no qual ele se funda, a saber: na técnica moderna. Ao perfazermos este caminho na companhia do pensamento de Martin Heidegger, alargaremos nossa compreensão sobre o lugar do especialista no desenvolvimento da ciência contemporânea e nos estabelecimentos de ensino de nossa época. Importante ressaltar que as técnicas, compreendidas como habilidades e meios de operação de qualquer natureza (sejam elas antigas, clássicas, orientais, indígenas, de qualquer tipo), não procedem das mesmas maneiras que a técnica moderna (nosso foco), não dizendo respeito a esta por motivos que exploraremos adiante. Talvez só nos remetamos às primeiras por

motivo de diferenciação. Assim, em seu ensaio de maturidade, 'A questão da técnica', Heidegger se propõe a pensar a essência da técnica (moderna, científica).

Não se confunda jamais a compreensão fenomenológica-heideggeriana de essência com as dualidades platônico-aristotélica de essência/aparência. Fenomenologicamente, essência diz do mostrar-se do fenômeno tal qual; de como ele aparece *per si*. A investigação, como toda maneira do pensamento, passa sempre pela linguagem. É através desta que algo pode ser percebido de uma determinada forma. Como algo que se desdobra no interior da linguagem, a técnica não é neutra, nem deve ser confundida com sua essência: sua não-neutralidade significa que não podemos dispor da técnica de qualquer maneira como se bastasse que apenas mudássemos nossa lida com ela. Sua essência não reside na investigação das técnicas particulares, mas naquilo que ela é. Como característica da técnica (e não como sua essência), pertence, pois,

[...] a produção e o uso de ferramentas, aparelhos e máquinas, como a ela pertencem estes produtos e utensílios em si mesmos e as necessidades a que elas servem. O conjunto de tudo isto é a técnica. A própria técnica é também um instrumento, em latim, *instrumentum*." (HEIDEGGER, 2012, p. 12).

Compreendida como conjunto, a técnica é algo que dispõe as coisas e as pessoas de um certo modo, é mais do que a compreensão comum de atividade humana e/ou meio para um fim; esta última é o que chamamos de "determinação instrumental e antropológica da técnica". (HEIDEGGER, 2012, p. 12). Descobrimo, descobrimo o real como disponibilidade, ou seja, como o esgotamento do ente em sua representação como utensílio, a técnica não se deixa atingir sua definição como meio ou fim para algo. Por isso, Heidegger diz que "[...] a técnica não se reduz apenas a uma atividade humana e muito menos a um simples meio desta atividade. A determinação da técnica meramente instrumental e antropológica se torna, em princípio, de somenos importância" (HEIDEGGER, 2012, p. 32). É esta disposição que orienta o homem à 'necessidade' de dominá-la. O domínio da técnica, sendo seu nível instrumental, dispõe, por sua vez, sua determinação corrente: a experiência não essencial com ela, o mero manuseio.

Ela, a técnica, é um modo de descobrimento, ou seja, uma relação que se estabelece com as coisas, fundada, sobretudo, em um processo causal (aos moldes das quatro causas aristotélicas). Orienta os entes/fenômenos a aparecerem, responderem de certo modo: "Não é ao depois que o homem se relaciona com a essência da técnica." (HEIDEGGER, 2012, p. 27). Ela põe o homem em um caminho, pré-orienta uma lida com o mundo, condiciona as possibilidades de ser humano de uma determinada forma: o modo de ser de descobrimento da técnica é a exploração. Esse modo da exploração é como a técnica dispõe as relações dos indivíduos com a natureza: "O descobrimento, que rege a técnica moderna, é uma exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada." (HEIDEGGER, 2012, p. 19). A natureza é experienciada pela técnica, logo por cada um de nós contemporâneos desse destino, enquanto estoque, enquanto disponibilidade. Não sendo o simples estar-aí de um objeto qualquer, 'disponibilidade'

[...] se faz agora o nome de uma categoria. Designa nada mais nada menos do que o modo em que vige e vigora tudo que o

desencobrimto explorador atingiu. [...] O coiteiro, que, na floresta, mede a lenha abatida e que, aparentemente como seu avô, percorre os mesmos caminhos silvestres, está hoje à disposição da indústria madeireira, quer o saiba ou não. Ele está dis-posto ao fornecimento da celulose, exigida pela demanda do papel, encomendado pelos jornais e revistas ilustradas. Estes, por sua vez pre-dis-põem a opinião pública a consumir as mensagens impressas e a tornar-se dis-ponível à manipulação dis-posta das opiniões. (HEIDEGGER, 2012, p. 22).

Às maneiras que, com sua força de reunião, com a possibilidade de engendrar uma maneira de apreender o mundo, convocam o ser humano a se colocar de determinada forma, as dis-posições confluem de maneira a engajar os indivíduos em des-encobrir o real ao modo da dis-posição da técnica chamamos de *Gestell* (com-posição): “[...] rege a técnica moderna, mas que, em si mesmo, não é nada de técnico.” (HEIDEGGER, 2012, p. 24). A com-posição (*Gestell*) é, portanto, um destino histórico, não tem a ver necessariamente com aparelhagens, equipamentos ou ferramentas, e sim com a possibilidade de articular anteriormente na forma de uma teoria a lida concreta com as coisas, de fazer a natureza responder na linguagem do dado, da quantificação, da informação. Com este modo de desencobrimto que diz respeito à exploração e ao desafio, a essência da técnica é o perigo; não qualquer perigo, mas o perigo, pois que perder-se no desencobrimto explorador pode significar só conseguir se relacionar com as coisas no sentido da exploração, perdendo

[...] outra possibilidade: a possibilidade de o homem empenhar-se, antes de tudo e sempre mais e num modo cada vez mais originário, pela essência do que se des-encobre e seu desencobrimto, com a finalidade de assumir, como sua própria essência, a pertença encarecida ao desencobrimto.” (HEIDEGGER, 2012, p. 29).

Isso pode tender facilmente ao exaurir das forças naturais e à radical mercantilização do mundo, que, antes de ser o espaço de aparecimento do ser-no-mundo, torna-se o estoque de produtos disponíveis aos abusos do consumismo. Estar sob a determinação, sob a disposição técnica de nossa época, não significa um enclausuramento radical de nosso modo de ser como uma fatalidade. Seja submetendo-se à disposição técnica do mundo ou ouvindo e atendendo ao chamado da época que clama pela lida rigorosa com as coisas, o perigo maior já nos atingiu: “[...] o perigo de o homem equivocar-se com o desencobrimto e o interpretar mal.” (HEIDEGGER, 2012, p. 29). Tudo isso, todavia, não desemboca em um pessimismo, niilismo, ou em um otimismo humanista ou revolucionário:

Quando pensamos, porém, a essência da técnica, fazemos a experiência da com-posição, como destino de um desencobrimto. Assim já nos mantemos no espaço livre do destino. Este não nos tranca numa coação obtusa, que nos forçaria uma entrega cega à técnica ou, o que dá no mesmo, a arremeter desesperadamente contra a técnica e condená-la, como obra do diabo. Ao contrário, abrindo-nos para a essência da técnica, encontramos-nos, de repente, tomados por um apelo de libertação. (HEIDEGGER, 2012, p. 28)

É neste esteio da irrupção da técnica moderna que surge o especialista como imagem conceitual privilegiada da dis-posição. Quase já não é mais possível pensar a técnica sem essa figura que se apresenta como o mestre da disciplina científica, incorporando-se à disposição, como seu horizonte de acontecimento e como supremo manipulador dos utensílios e ferramentas. Ao concentrar o seu *savoir-faire* em um âmbito cada vez mais restrito do saber científico, da disciplina, o especialista dispõe inteiramente das maneiras da com-posição. Aliás, é pela com-posição que se enreda o *savoir-faire* do ser humano na medida da especialidade, como especialista. Quanto mais profundamente nos relacionarmos com a com-posição da técnica (não em direção de sua essência, mas) em seu sentido antropológico de controle, mais hiperespecializado será o pesquisador, o profissional superficial das profundezas.

3 Metafísica da teoria da complexidade

O especialista é o sujeito que repousa e atua sob o primado da técnica. Objetivamente circunscrito no espaço hiperespecializado de sua ciência, a não-dialogicidade é uma de suas características. Não obstante, ao adentrar o espaço da instituição escolar (ou educacional como um todo) outro movimento se manifesta: desde o advento da física quântica, iniciou-se, no Ocidente, um movimento dialogal que busca flexibilizar e tecer uma interação mais próxima entre os diversos campos do saber científico que compõem as disciplinas científicas/escolares/acadêmicas: a teoria da complexidade. A teoria da complexidade, fecundada pelo físico Nicolae Bănescu, é um projeto que visa criar pontes entre as ciências (naturais, humanas, exatas etc.) com vista à uma interpretação holística do habitat humano e do mundo. Inspirado por Pascal, um dos discípulos de Bănescu, Edgar Morin discorrerá longamente sobre a necessidade de articulação do todo às partes (e vice-versa) no campo das ciências – chamando a isso ‘religação’. Esse gesto, que irrompe como um desafio

[...] se desenvolve, paralelamente, em todos os domínios técnicos compartimentalizados. Vivemos igualmente no mundo das mentalidades e das práticas fragmentárias, voltadas para si mesmas [...]. Focalizamos-nos sobre um único fragmento da humanidade do qual, entretanto, fazemos parte. De um lado, temos a inteligência tecnocrática, cega, incapaz de reconhecer o sofrimento e a felicidade humana, o que vem causando tantos desperdícios, ruínas e infelicidades e, de outro, a miopia alucinada do voltar-se para si mesmo. (MORIN, 2007, p. 64).

Como possibilidade de fuga do domínio radical da técnica e da cegueira da objetividade, Morin sugere uma reforma paradigmática no pensamento que implica uma reformulação da maneira objetiva/subjetiva do pensar, sendo uma delas a religação; outro seria o que chama de circuito recursivo/ autoreprodutivo que supera a tradicional causalidade linear (em que A é causa de B), observando que “[...] efeitos e produtos são necessários à sua produção e à sua própria causação.” (MORIN, 2007, p. 66). Ao invés de A ser a causa (o elemento produtor de B), B é percebido como seu próprio gesto produtivo e *causa sui*, que engendra a si mesmo, trazendo uma outra imagem do pensamento: “A causalidade é representada de agora em diante por uma espiral. Ela não é mais linear.” (idem) Aqui já temos o bastante. Não precisamos nos aprofundar nos outros dois princípios³ para apontar que a postura de Morin, por mais controversa que seja aparentemente, ainda se enreda na metafísica, pois a noção de causalidade⁴ diz respeito em sua origem à

‘cadere’, algum ‘fazer caber’ dispor algo de uma maneira, indeferindo seus resultados pela apreciação de experimentos criados para observar algo de uma forma determinada.

Causalidade (seja de que tipo for), a inversão de uma verdade (como a dialógica supõe), considerar que “[...] o contrário de uma verdade profunda não é um erro mas uma outra verdade profunda” (MORIN, 2007, p. 67), talvez seja uma revolução paradigmática aparente pois tais proposições ainda são proposições metafísicas. A transformação qual Morin sente a necessidade na época é a da superação do próprio pensamento metafísico. Os princípios metódicos que orientam uma reforma do pensamento ainda devem àquilo que são: método, dis-posição, técnica, metafísica. Não obstante não conseguir superar a metafísica essencial de seu modo de ser, a complexidade a fundamenta, a sedimenta e propagandeia, pressupondo que as inversões das regras fazem vencer o jogo. “Mas a inversão de uma frase metafísica permanece uma frase metafísica” (HEIDEGGER, 2005, p. 31). Procurando uma salvação da humanidade para com a objetividade do mundo lógico, Morin se mostra como um humanista ‘pós-moderno’. Também, sua vontade de ultrapassamento das disciplinas e da (hiper) especialização acaba criando mais uma disciplina e uma especialidade que é a Teoria da Complexidade, como podemos experienciar hoje em nossos estabelecimentos de ensino de nível superior.

Agora temos um profissional especializado em articular miudezas, caminhando aqui e acolá recolhendo dados e informações de diversas áreas sem a propriedade nem a intenção de dominá-las profundamente ou – ao menos – sobrevoá-las. Mas, afinal, o que tudo isso tem a ver com educação? A resposta é: tudo. Perguntar não ‘o que é o ser humano’, mas ‘quem ele é hoje’ é enredar-se no caminho da educação e já entrar no debate, na disputa (política) de se fazer a si mesmo. E, nesse gesto, as pessoas do futuro no presente. Ao se perguntar (sem resposta) – “*Quem educa os educadores*” (2007, p. 23) –, Morin irá sugerir uma autoeducação, uma educação do cultivo do ouvido atento para “[...] as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores” (idem). Capaz ou não de ultrapassar o desafio que sua época lhe impôs, Morin, em nossa ponderação, aponta para um problema semelhante: a necessidade de superação dos *experts* e especialistas como um problema político, pois “[...] com isso [a reforma do pensamento] tornar-se-ia possível frear o debilitamento da política, a expansão da autoridade dos *experts*, de especialistas de toda ordem, que limitam progressivamente a competência dos cidadãos [...]” (MORIN, 2007, p. 32, grifo nosso). É a contextualidade de um saber que o torna possível: seu desenraizamento do contexto em que surgiu, se não plantado em outro terreno, se *per si*, torna-se in-formação, dado estéril disposto a todo tipo de abuso e falsificação: exilado da poética.

A entrada em cena do especialista na escola é marca da degradação cultural da técnica. É dispor da própria escola como aparelho, tornando inviável a assimilação dos ‘saberes’ descontextualizados das vidas dos educandos e alheios à intimidade das vidas dos mestres (eles mesmos já os especialistas). Um cotidiano escolar pautado por um hábito do falatório mecanizado dos conteúdos, transformados involuntariamente em informações, só poderia receber como ‘resultado’ (palavra que já guarda a positividade de sua condição) um fracasso da escola como espaço de criação de sentidos e manifestação plena das diferenças. O que leva a pesquisadora argentina Paula Sibilia a se questionar se a escola se tornou obsoleta; se ainda é necessário hoje a escola, essa tecnologia de época. Pois o espaço escolar (agora) hiperespecializado, que guarda em si um projeto de ser humano que o mercado necessita, possui o mesmo propósito das escolas de outros tempos (o moderno): a criação e manutenção das identidades. O que por si só é uma pedra no sapato do movimento de superação do *status quo*, dado que “[...] a natureza humana não é imutável, constituída como uma unidade inalterável através das histórias e das geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios.” (SIBILIA, 2012, p. 10).

4 Antropotécnica da superação: a identidade como preguiça

Uma discussão atual sobre a humanidade do humano não pode partir da prerrogativa de uma natureza humana, uma essência metafísica que jaze escondida em cada feto da espécie, que esperaria apenas o estado de coisas apropriado ao seu desenvolvimento. Percebendo através de suas investigações antropológicas que o ser humano inevitavelmente se faz a si mesmo através de uma série de repetições e exercícios (conscientes disso ou não), o filósofo alemão contemporâneo Peter Sloterdijk tece o conceito de antropotécnica: a atividade do ser humano sobre ele próprio. Como exercício, se define em “[...] qualquer operação que conserva ou melhora a qualificação do ator para realizar a mesma operação da próxima vez, seja ela declarada como exercício ou não.” (SLOTERDIJK, 2009, p. 145). São séries e tipos de práticas que põem o indivíduo em movimento seja em direção da superação de seu estado de coisas, seja em outras direções. Como ontologicamente não há nada que defina o ser humano, são necessariamente as atividades e hábitos que acabam por engendrar seu modo de ser de acordo com determinados tipos. “O ser humano nunca é, como dizemos, idêntico consigo mesmo, ele sempre se encontra num desnível em relação a si mesmo, num mais ou num menos, num para cima ou para baixo. Ele é permeado de forças verticais” (SLOTERDIJK, 2019, p. 190). É essa variedade de tipos possíveis que criam diferentes culturas e povos.

Este conceito de antropotécnica “[...] não designa outra coisa senão o fato de que nenhum *homo sapiens* caiu do céu, que essa criatura só pode ser obtida por meios tecnógenos” (SLOTERDIJK, 2019, p. 196), somado à compreensão de um fenômeno chamado por Sloterdijk de ‘tensão vertical’, que seria o conjunto de forças plasmadoras de formas e que forçam o ser humano a transformar seu modo de ser tendo em vista uma postura mais elevada dentro de sua sociedade, o filósofo procura criar “[...] as bases de uma nova antropologia material na base de uma antropotecnologia geral” (BRÜSEKE, 2011, p. 165). Não é nossa intenção aqui elucidar ou aprofundar esse grandioso projeto, o que requeria um outro lugar e uma outra atitude de espírito. Buscamos somente observar em qual direção o conjunto de práticas da nossa antropotécnica contemporânea dos especialistas estão formando o ser humano de amanhã na atualidade. A tensão vertical, como força que dispõe a elevação do tipo em direção seja de um ideal, modelo ou arquétipo, é fortaleza que permite que o estado atual desse tipo sirva como elemento primeiro de sua transformação. Essa transformação se dá em vista ao *diferente* e concatena indivíduo e cultura em um destino comum de elevação. Com isso, pode-se compreender como cultura

[...] não o conjunto de todas as formas comportamentais possíveis dentro de uma determinada sociedade, mas esse restante de formas de vida que passam pelo crivo da regra; regra esta colocada tão alto que somente poucos seriam capazes de cumpri-la. (BRÜSEKE, 2011, p. 166).

Neste sentido, a filosofia também está engajada em uma tensão vertical pois, desde a Antiguidade Grega, é o tipo mais elevado que está em jogo para o filósofo alcançar: ele é o pretendente de *Sophia*, da sabedoria. Para isso, cada escola da antiguidade terá seu *modus operandi* voltado, sobretudo, para a transformação dos seus iniciados. Há, então, um chamamento de atenção para a questão do *habitus*. Todo costume e prática estão objetivados na direção da superação de seu estado atual, sendo este o significado do termo latino. É

necessariamente na Antiguidade que “[...] a instância de transformação do improvável em provável por meio da repetição e do exercício vai ser denominada escola” (BRÜSEKE, 2011, p. 170). Assim, em contraposição a Foucault, não seriam as prisões, hospitais e clínicas (a máquina repressiva do poder) que produziram o homem moderno. E sim as escolas, oficinas, universidades e ateliês; os elementos do exercício e das práticas transformadoras de *habitus*. Se em algum momento na Antiguidade a escola significou a transfiguração dos tipos pelo exercício, na idade moderna (e pós-moderna) ocorre uma certa pseudoverticalidade: uma diferenciação hierárquica entre indivíduos ou grupos de maneira não legitimada e descabida. Nossa escola opera, propõe, e dispõe os seres humanos em direção ao valor intrínseco à instituição e ao mercado: a identidade. Nos diz Sloterdijk que:

[...] a identidade transformada em valor, é um conjunto de qualidades pessoais ou culturais tida como imutáveis. É a inércia que toma conta do sistema cultural levado a uma veneração de si mesmo. O idêntico se descobre como idêntico e faz de tudo para continuar sendo idêntico. (SLOTERDIJK, 2009, p. 312).

A identidade como manutenção do mesmo é preguiça, portanto, opõe-se diretamente ao *habitus*. O elemento privilegiado da escola como estagnação das formas é a figura do especialista. Este não possui como morada do seu desejo a mudança. É o refluir das forças e das tensões verticais em pseudoverticalidade, em horizontalidade, é o ser-somente-isso que dispõe o especialista como especialista. Sua função na escola é apresentar e dispor ao modo de ser da sua disciplina todos os seus alunos. Esta é a condição dos que são ‘guiados’ por essa figura: o não-iluminado, a menoridade espiritual e cultural. Essa vontade de identidade (sendo talvez o especialista mais um produto desse modo de ser) não foi hegemônico na história da humanidade. De acordo com a teoria do desenvolvimento cultural de Sloterdijk houve, entre 800 a.C. e 200 a.C (na China, Índia, Palestina, Pérsia e Grécia) mudanças de nível que transferiam os hábitos à uma direção mais espiritualizada (Karl Jaspers chama de tempo axial). Esse tempo axial não tornaram as culturas idênticas. Fez, sim, com que cada cultura se elevasse e se autossuperasse de um modo: fazendo surgir a ‘diferença antropotécnica’: “Ela emerge como cultivo do exercício que tenta romper o poder do costume e da possessão pelas paixões, rotinas e representações desordenadas mediante a mobilização contrária dos mesmos mecanismos que dão até então, força às repetições paralisantes.” (BRÜSEKE, 2011, p. 168).

É que a repetição rompe o domínio pela repetição. Esta característica fez surgir um tipo de pedagogia primitiva que permitiria adaptar a acostumação de crianças e jovens em ritmos de exercícios que as transformavam em outras coisas, preparando-as a todo aprendizado. A compreensão de que o ser humano não é um dado, de que o tipo mais ‘elevado’ de nossa cultura, o especialista, é um sintoma da época da técnica que vivemos, é capaz de (como na mecânica clássica) fazer-nos utilizar as forças da inércia para produzir movimento. Se a estagnação do cultivo do ser humano, que chamamos de educação, teve um ponto espaço-temporal de nascimento determinável, então essa maneira de formar também terá seu crepúsculo. Basta que atentamente observemos os modos como estamos ensinando nossas crianças e jovens. E percebamos que nossa própria formação, como mestres-educadores, não está dada na entrega do canudo e do título. Precisamos cuidar de nós mesmos no sentido de que precisamos mudar nossa vida.

O estado atual que costumamos chamar de ‘eu’ não é de nenhuma maneira um ponto limítrofe entre a experiência e o mundo; é o *locus* privilegiado da compreensão do mundo como clareira e espaço criativo da alteridade e livre manifestação da diferença. Eis, em nossos dias, a tarefa do filósofo:

Acredito que só faz sentido praticar filosofia hoje reavivando a tradição sofista de poder participar de qualquer debate. Quer dizer, precisaríamos de mais formação retórica, precisaríamos reunir nos seres humanos muito mais conhecimento geral de vida, de política, de ciência, de arte. Precisamos voltar a atrair filósofos que sejam decatletas da disciplina teórica. (SLOTERDIJK, 2011).

A figura do especialista como fenômeno de época, como sintoma, aponta para o primado da técnica, que, por sua vez, só vê como legível aquilo que pode ser quantificável pela sua instrumentação. A recrudescência da formação técnica das juventudes e o apelo constante das mídias sociais – de que a inteligência superior reside nas maneiras lógicas de interpretação – estão dispendo as gerações a um veloz alheamento de uma compreensão mais essencial do que poderiam (e deveriam) ter. É claro que os procedimentos da lógica e da quantificação têm a sua necessidade no processo formativo de uma pessoa; nosso chamamento de atenção é, sobretudo, para que, quando bem apreendida a lógica e a matemática, não se caia na crença de que aí se esgota o saber. O “[...] importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer desde que nascemos vem sendo *educado* por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas.” (PAVIANI, 1988, p. 11).

5 Considerações finais

As práticas ascéticas, os exercícios que fecundam a disposição de alguém para o trabalho hiperespecializado, são frutos do primado da técnica em nossa época. Reconhecê-lo como tal não dá nenhum remédio para a resolução do esgotamento técnico do mundo; ajuda, entretanto, para que nós educadores (malgrado a insuficiência de nossas condições materiais de trabalho) observemos que saber quase-tudo sobre quase-nada não é um elogio. Que à maneira de um jardim ou floresta, o campo da inteligência, o universo social das pessoas, só é belo e saudável quando há a rica comunhão da diversidade (RIBEIRO, 2018). Quando ‘outro’ significa a diferença radical, a estranheza absoluta, e não mais um de mim mesmo, mera repetição: identidade. Podemos, à maneira de Sloterdijk, distender a musculatura da inteligência em outros exercícios; tentar e aprender errando que a linguagem de nossos espíritos é capaz de entoar seus dizeres em diferentes cadências; de se dizer de um certo modo a cada vez.

Inclusive as maneiras pedagógicas atuais de inter, trans, pluri disciplinaridade só tem como serem bem executados se seus atores se exercitarem profundamente nas disciplinas com as quais pretendem dialogar (BEZERRA, 2019). Um ente no mundo, ou um acontecimento, se manifesta à percepção por diversos significados e interpretações. Dado o momento histórico, uma ou outra podem assumir a hegemonia da significação que compreendemos pelo nome de ‘cotidiano’. Assim se faz também no ato disciplinar que conhecemos por ‘educação’. Um educador, uma educadora, que se formou nesse modelo está disposto/disposta à hiperespecialização assim como a miséria dispõe ao crime e à violência: é um poderoso fator de influência, mas não um determinante. Habituar-mo-nos, enquanto professores/professoras, ao diálogo íntimo com as diversas esferas do saber pode ser um gesto de abertura para mundos diferentes e novos que desejamos apresentar a nossos alunos. Difícilimo, claro, mas observemos que simplicidade e facilidade não são termos com direito à cidadania no léxico do pensamento brasileiro sobre educação.

Agradecimentos

À CAPES pela bolsa de mestrado (2019/2020).

Ao CNPq pela bolsa de pesquisa – Edital Universal (2019/2021).

Referências

BEZERRA, Josenildo Soares. Habitar a ciência, transgredir verdades, interdisciplinarizar saberes. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, vol. 5, n. 13, 2019.

BRÜSEKE, Franz J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: vol. 26, n. 75, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragments do espólio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

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

SLOTERDIJK, Peter. **Du musst Dein Leben ändern**. Über Antropotechnik. Frankfurt: Suhrkamp, 2009.

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

SLOTERDIJK, Peter. **Pós-Deus**. Petrópolis: Vozes, 2019.

SLOTERDIJK, Peter. "Filósofos são produtores de conceitos", diz Peter Sloterdijk. **Instituto Humanitas Unisinos**. 25 maio 2011. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/43189--filosofos-sao-produtores-de-conceitos-diz-peter-sloterdijk>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SOUZA, Carlos Miguel da Silva. **Da superação de si: a redenção trágica em Nietzsche**. Mossoró-RN: Ed. UERN, 2018.

Notas

¹ Cf. SOUZA (2018): Da superação de si: a redenção trágica em Nietzsche.

² Alusão ao poema 'A Cena do Ódio' de José de Almada Negreiros, amigo íntimo de Fernando Pessoa.

³ Dialógica, que une princípios aparentemente opostos e o Hologramático, no qual a parte representa virtualmente o todo e vice-versa.

⁴ Ver. Heidegger, 2012.

⁵ Ainda sem tradução no Brasil.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Carlos Miguel da Silva Souza

Coleta de dados: Carlos Miguel da Silva Souza

Análise de dados: Carlos Miguel da Silva Souza; Jean Mac Cole Tavares Santos

Discussão dos resultados: Carlos Miguel da Silva Souza; Jean Mac Cole Tavares Santos

Revisão e aprovação: Carlos Miguel da Silva Souza; Jean Mac Cole Tavares Santos

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.