



DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8671496

Conhecimento, linguagem e educação: a concepção de Nietzsche e a produção discursiva neoliberal

Knowledge, language and education: Nietzsche's conception and neoliberal discursive production

Roberta de Oliveira Barbosa¹Deise Aparecia Peralta²

RESUMO

Este ensaio discute as relações entre conhecimento, linguagem e educação no campo dos documentos educacionais que são produzidos e reproduzidos nos dias de hoje. Para tal, nos apoiamos nos escritos de Nietzsche e sobre Nietzsche, buscando identificar os paralelos com os diagnósticos do autor naquele tempo com o cenário atual, no qual organismos multilaterais como a OCDE ditam os rumos das políticas educacionais de diversas nações, inclusive do Brasil, com relatórios, pareceres e avaliações em larga escala. Concluímos que os documentos e as palavras escolhidas carregam ideologias e um projeto de sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. OCDE. Nietzsche.

ABSTRACT

This essay discusses the relationships between knowledge, language and education in the field of educational documents that are produced and reproduced nowadays. To this end, we use as reference texts by Nietzsche and writings about Nietzsche, seeking to identify parallels with the author's diagnoses in the time in which he lived and the present day, where multilateral organizations such as the OECD determine educational policies for various nations, including Brazil, with extensive reports, opinions, and evaluations. We conclude that the documents and the chosen words carry ideologies and a project of society.

Key words: Educational policies. OECD. Nietzsche.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, sou Mestra em Ensino e Processos Formativos e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: oliveira.barbosa@unesp.br

² Doutora em Educação para a Ciência, Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: deise.peralta@unesp.br

No campo educacional e nas pesquisas em educação, os documentos, sejam eles prescritivos, descritivos, normativos ou de qualquer outra natureza, se fazem cada vez mais presentes no cotidiano de professores, gestores, figuras políticas e mesmo de pais e alunos. Nos referimos a documentos como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e Projetos Políticos Pedagógicos construídos na própria unidade escolar, documentos estes que se tornam cada vez mais presentes visto que percebemos constantes reformas educacionais que se desenrolam desde meados da década de 90 no Brasil e na América Latina, consoante com a argumentação de Casassus (2001), sempre acompanhadas e norteadas por documentos, como no caso do Plano Nacional de Educação, ou PNE (BRASIL, 2014), documento que determina metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira para o decênio em forma de lei.

Dentre os diversos fatores que direcionam e persuadem essas reformas na América Latina, observa-se uma forte influência de organismos multilaterais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas educacionais de diversos países, por meio de documentos (OECD, 2006, 2007, 2017, 2018^a, 2018^b) publicados com certa frequência, tais como *Education at a Glance* e outros voltados especificamente para a formação de professores, e com base nos resultados de suas avaliações em larga escala tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sendo que suas recomendações estão alinhadas com seu ideal de sociedade e desenvolvimento econômico.³

As referidas reformas, como explica Casassus (2001) tiveram o início marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia em 1990, convocada e co-patrocianda por diversos organismos multilaterais, tais como Organização das Nações Unidas para a

³ Uma análise robusta dos documentos mencionados pode ser lida na dissertação de mestrado da autora XXXX (2021), orientada pela coautora desse ensaio, e seguimos investigando essa questão, em camadas, como quem descasca uma cebola, em outras produções atreladas ao grupo de pesquisa do qual fazemos parte.

Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, atrelando o propósito de orientar políticas educacionais das nações com a reorientação do crédito internacional, que passa a ser um instrumento de negociação, visto que até então, o crédito dos bancos era apenas para infraestrutura.

Para institucionalizar essas reformas, foram realizados congressos pedagógicos, acordos nacionais, planos decenais, fóruns públicos, comissões, e leis de educação. Documentos são feitos de palavras, conceitos, e são impregnados de uma visão de mundo. Pode-se dizer, portanto, que a disputa pelo uso da linguagem nesses documentos é uma disputa ideológica. Nos escritos de Nietzsche, tais como *A Gaia Ciência* (2006), *Crepúsculo dos Ídolos* (2005), *Shopenhauer como Educador*, ensaio presente em *Considerações Extemporâneas* (2009) e *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (2007) encontramos reflexões sobre a questão do conhecimento, da educação e da linguagem, que iluminaram e se conectaram com as percepções dos documentos da OCDE (2006, 2007, 2017, 2018^a, 2018^b), em especial, com seu vocabulário e repertório conceitual próprio e carregado de ideologia. Escrevemos esse trabalho então, buscando relacionar a abordagem da questão do conhecimento e da linguagem em Nietzsche com as discussões sobre a agenda educativa da OCDE.

A escolha do filósofo em questão para compreender a relação entre neoliberalismo e educação se justifica pelas semelhanças de contexto que deram origem à *Bildung* descrita por Nietzsche no seu tempo e os dias atuais, considerando que esse contexto é o de transformações nas estruturas de poder. Naquele período, tais transformações eram devidas às mudanças políticas significativas na Europa do século XIX, na qual no âmbito nacional, buscava-se fortalecer o senso de unidade na Alemanha devido ao processo de unificação, sendo que a complexa dinâmica política e social pungente influenciou os debates de Nietzsche sobre cultura, formação, nacionalismo e moralidade.

Naquele contexto de transformações políticas do século XIX com a ascensão de dinâmicas de nacionalismo e de identidade nacional, o fortalecimento da ideologia dominante dependia de elementos culturais, educacionais e linguísticos, fato evidente em “Schopenhauer como Educador”, na qual o Nietzsche (2009) faz crítica à conformidade cultural na Alemanha, e demonstra preocupação com a falta de individualidade e a tendência das instituições educacionais em reprimir a singularidade em prol da unidade social. Observa-se em Nietzsche (2009) uma crítica à ausência de aspectos mais elevados como princípios para uma formação integral nos estabelecimentos de ensino alemães de seu tempo.

Nos dias atuais podemos observar semelhanças nessas tendências quando observamos as recomendações internacionais que são objeto de discussão neste texto, elaboradas pela OCDE, que uniformiza em alguma medida os projetos de educação das nações, em um processo fortalecido por meio da linguagem e de seus jargões. As semelhanças também se estabelecem em relação ao contexto de transformações políticas, se considerarmos o momento histórico e motivações que permeiam a Organização, cujas origens remontam à criação da Organização Europeia da Cooperação Econômica (OECE) enquanto um esforço para a reconstrução da Europa pós-guerra em 1948, como é informado no site da Organização. Observamos então um contexto de mudanças nas estruturas de poder não só Europeias, mas globais, tendo em vista que a Organização passou a abarcar outras nações, e em medida que as economias se recuperavam, o neoliberalismo passou a ganhar força. Assim a OCDE se tornou porta voz da promoção do neoliberalismo, disseminando tais políticas nos países membros e as orientando de acordo com as práticas que defende para o sistema produtivo neoliberal, como explica Oliveira (2018).

A partir de então, a educação é um vetor da organização para a transmissão dessas ideias como explicam autores como Lemos e Macedo (2019), Beech (2009) e Bastos (2017), sendo que assim tanto agora como no século XIX, o fortalecimento da ideologia dominante depende

intrinsecamente de elementos culturais e educacionais, evidenciando a persistência dessas dinâmicas ao longo do tempo.

Apesar das semelhanças, a saber, mudanças estruturais e propagação de uma determinada ideologia para garantir o fortalecimento de um modelo econômico, agora as tendências são em prol de de um neoliberalismo multinacional e global, em contraponto a um liberalismo nacionalista como no contexto de Nietzsche. É portanto, um evento parecido, mas em outra escala, e evidentemente permeado por contextos históricos complexos e distintos.

Organização das reflexões

Por sermos pesquisadoras da área de ensino de ciências e matemática, buscamos inspiração em autores da filosofia que escrevessem sobre Nietzsche para organizar a estrutura desse trabalho, sendo nosso primeiro guia para essa viagem, Michael Tanner, num livro curto que nos deu uma visão geral da vida e da obra do autor. Neste livro encontramos pistas de como organizar o processo mental de elaboração do ensaio e o texto aqui escrito quando lemos que, em Nietzsche “[...] suas reflexões não são dispostas numa ordem particular. Isso significa que é muito mais fácil folhear Nietzsche do que outros filósofos, e sua frequente ojeriza a sistemas significa que podemos fazer isso sem remorsos” (Tanner, 2004, p. 14).

Na próxima parada, um pequeno livro verde nos esperava, o Vocabulário de Friedrich Nietzsche, de Patrick Wotling. Gostaríamos que existisse um livro como este para cada autor que precisamos estudar ou ensinar. Cada termo, separado em três seções numeradas com asteriscos. Ali encontramos as definições básicas, as abordagens científicas, e por fim abordagens livres do autor sobre os conceitos. Esse livro foi o mapa da breve viagem que fizemos, e o tendo lido, feito as anotações pertinentes e carregando-o em nossa bolsa de mão mesmo em viagens não metafóricas, passamos a folhear os livros de Nietzsche conforme autorizado por Tanner (2004) buscando trechos que versassem sobre conhecimento e linguagem. Mas por não ter tantos livros físicos, nem mesmo a percepção tão aguçada

quanto gostaríamos para selecionar os trechos de interesse, fizemos uma busca virtual e nos debruçamos sobre artigos de outros autores que analisavam a obra de Nietzsche, traçando paralelos entre tais textos e o recorte proposto para a escrita deste ensaio.

Ainda assim, sabíamos que a bagagem não era suficiente. Uma segunda busca virtual foi feita, e então selecionamos artigos que discutiam, em linhas gerais, as influências da OCDE na educação e o capitalismo cognitivo, temática de interesse das autoras e parte da agenda de pesquisa do grupo de pesquisa do qual fazemos parte. Foi a partir das reflexões de reuniões de orientação, discussões em disciplinas do programa de pós-graduação, no grupo de pesquisas, da leitura das referências bibliográficas que estão no final deste trabalho que gestamos este texto. Optamos também por uma escrita mais livre, ensaística e metafórica, com aderência com a perspectiva nietzscheana, e em contraponto com a instrumentalização e visão utilitarista da educação moderna. E foi assim que duas autoras do campo do ensino e educação se aventuraram na escrita desse texto, pautadas em um clássico da filosofia.

A questão do conhecimento

O exercício de pensar as questões aqui apresentadas sob a ótica de Nietzsche também se justifica pela preocupação do autor (2009) com a formação humana, preocupação essa evidenciada em seu ensaio “Schopenhauer como Educador”, no qual o autor faz uma dura crítica aos estabelecimentos de ensino alemães. Um conceito chave para essa compreensão é o de *Bildung*, termo alemão que pode ser traduzido como formação, se referindo a formação das pessoas de seu tempo para além dos aspectos acadêmicos, mas também éticos, estéticos e morais, visto que é um conceito estreitamente entrelaçado com o de cultura. A concepção de *Bildung* como explica Suarez (2005) se impõe na Alemanha a partir da segunda metade do século XVIII e é utilizado por autores como Goethe, Hegel, Schlegel, e Nietzsche. O termo exprime “[...] ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura.” (SUAREZ, 2005, p. 193).

No texto supracitado de Nietzsche (2009), o conceito aparece quando o autor discute a decadência da *Bildung* em seu contexto, que atenderia ao que chama de “egoísmo dos acumuladores”, estabelecendo uma relação dialética com uma parcela subserviente da cultura para justificar uma formação ou *Bildung* que relacione conhecimento, produção, formação e acúmulo de riquezas, deturpando o objetivo da formação que passou a ser formar pessoas capazes de acumular, como se o dinheiro estivesse diretamente relacionado ao sucesso e a felicidade.

É justamente sobre essa denúncia de deturpação da formação explicitada em “Shopenhauer como Educador” que o presente artigo estabelece relação, buscando ilustrar de que forma os documentos normativos da OCDE se alinham a esse cenário denunciado por Nietzsche a mais de um século atrás. Nietzsche (2009) explica que no tempo em que escreve, a relação entre formação e riqueza é vista até mesmo como uma necessidade moral, que deve ser feita as pressas, para produzir de forma rápida pessoas capazes de acumular muito dinheiro, sendo que “Ao homem é garantida apenas tanta cultura quanto for do interesse da acumulação generalizada e do comércio mundial, mas essa quantidade de cultura lhe será de fato exigida.” (Nietzsche, 2009, p. 76).

Um paralelo claro é traçado ao ler o relatório *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education* (2018) que questiona o aumento de cursos de mestrado no Brasil nos anos anteriores ao texto e destino dos mestres recém formados, sugerindo que representantes dos setores empresariais façam parte dos sistemas de avaliação de programas de pós graduação para saber a necessidade do país de formar mais mestres, em uma postura que insinua que ainda vivemos de acordo com aquilo diagnosticado por Nietzsche:

Odeia-se, aqui, toda formação que torna solitário, que propõe metas que vão além do dinheiro e do acúmulo, que consome muito tempo; costuma-se depreciar essas formas mais sérias de formação como “egoísmo refinado”, como “formação epicurista imoral” (Nietzsche, 2009, p. 76)

Entrelaçada a noção de formação, está indubitavelmente a de conhecimento. Adotamos aqui então, a posição do conhecimento na perspectiva de Nietzsche, que em uma palavra, poderia ser resumida em *interpretação*. O conhecimento para Nietzsche não seria objetivo e autêntico, e sim uma deformação do real, uma falsificação interpretativa da verdade, uma simplificação dos acontecimentos que os reduzem ao que é análogo, como explica Wotling (2011). Em “A Gaia Ciência” (2006), encontramos dois aforismos que tratam da questão do conhecimento, o 354 e o 355, intitulados respectivamente “Do “gênio da espécie”” e “A origem de nossa noção de conhecimento”. Nesses aforismos, Nietzsche (2006) parece não se colocar como um filósofo do conhecimento - os quais criticou nomeadamente em diversos escritos - e fica clara a explicação dada por Wotling de sua perspectiva sobre a questão do conhecimento. Ao falar sobre a consciência, no aforismo 354, Nietzsche declara:

Não é, como se advinha, a oposição entre o sujeito e o objeto que me preocupa aqui; deixo esta distinção aos teóricos do conhecimento que ainda continuam presos nas malhas da gramática (a metafísica do povo). É menos ainda a oposição entre “a coisa em si” e a aparência: porque estamos longe de nos “conhecermos” o suficiente para poder estabelecer esta *distinção*. A bem da verdade, não possuímos um órgão para o *conhecimento*, para a “verdade”: “sabemos” (melhor, acreditamos saber, imaginamo-nos) nem mais nem menos que é *útil* que saibamos no interesse do rebanho humano, da espécie: e mesmo o que é chamado aqui “utilidade” não é, no final das contas, senão uma crença um produto de nossa imaginação e talvez a mais fatal estupidez, aquela que nos levará a perecer um dia. (Nietzsche, 2006, p.222)

Além das notáveis relações entre conhecimento e consciência em Nietzsche (2006) percebidas no aforismo, também percebemos uma conexão estreita com o conceito de aparência, termo que parece ainda perpassar as discussões sobre o conhecimento. Wotling (2011) diz que o termo aparência aparece de forma oposta a noção clássica de fenômeno, que seria ilegítima

para Nietzsche, por esconder muitas seduções. Para Nietzsche a essência das coisas não se manifestaria no mundo empírico, e a aparência, que no idioma alemão tem conotação de ilusão, traduziria sua inversão de perspectiva, e “[...] designa a realidade sensível e seu jogo cambiante, exprimindo a desqualificação de qualquer mundo da verdade” (Wotling, 2011, p.16).

Se para Nietzsche o conhecimento é apenas uma interpretação, e ao estarmos longe de conhecer a nós ou as coisas, nos prendemos apenas a ilusão das aparências, iremos assumir no espaço deste texto que a noção de conhecimento adotada nos currículos escolares e na agenda de formação de organismos multilaterais como a OCDE (2006, 2007, 2017, 2018^a, 2018b), é apenas uma falsificação da realidade, presa a uma noção de valor, como escreveremos mais adiante. A definição de conhecimento que é adotada pela educação moderna é bem diferente da de Nietzsche, e ainda que respeitemos as diferenças evidentes de áreas de conhecimento, não é preciso grande esforço cognitivo para perceber que esse conceito tem um peso ideológico, para além de apenas uma discrepância de perspectivas. Exemplo disso é o documento Brazil - Country Note - Education at a Glance 2018 (OCDE, 2018) que argumenta que cabe ao sistema educacional garantir aos indivíduos as habilidades necessárias para o mercado de trabalho, numa simplificação explícita e utilitarista da formação escolar.

Além disso, podemos mencionar o relatório "Education at a Glance" (2018), no qual em determinado trecho é feita uma alusão ao diálogo presente em "A República" de Platão, no qual Sócrates afirma a Adeimantus que o destino futuro de um indivíduo é moldado pela direção inicial de sua educação. Este trecho é citado para destacar a importância de proporcionar a todas as pessoas, independentemente de sua condição social, gênero, etnia ou cultura, igualdade de acesso às oportunidades de desenvolver habilidades e progredir socialmente. Apesar da crítica de Nietzsche a Platão, não é conflitante a posição de que a felicidade está intrinsecamente ligada às virtudes individuais em ambos os autores, embora suas abordagens e ênfases sejam diferentes, não sendo para nenhum deles, meramente derivada da garantia de emprego ou investimentos em um projeto específico de formação

da sociedade como sugere os parâmetros da organização, não podendo ser quantificada em avaliações em larga escala que se limitam a medir habilidades e competências em áreas como linguagem, matemática e ciências, como proposto pelas avaliações do PISA.

Hamilton (2002) citado por Silva (2013), afirma que chamadas “economias do futuro” são movidas a conhecimento, e que nessas economias, a escolarização e a empregabilidade passam a convergir, numa perspectiva idealista de educação que tem como centralidade as noções de competência e habilidades. Para Silva (2013), a ênfase no conhecimento é típica do capitalismo industrial, que marcou o século XX com as noções de estabilidade e planejamento a longo prazo, na qual as instituições, como a escola, exerciam o papel de disciplinarização, enquanto a centralidade das competências, são marcas da reconfiguração do capitalismo, que passou a adotar valores de individualidade, flexibilidade e inovação permanente, expressos nos currículos escolares por meio dos investimentos em si mesmo e na busca por manter-se ou ingressar no mercado de trabalho.

Marca disso é constatada no documento Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006) documento no qual o professor é constantemente responsabilizado pela sua formação e consequentemente pelo sucesso ou fracasso escolar, e que define um professor “[...] como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional.” (OCDE, 2006, p. 25). A definição do documento privilegia termos como transmissão, conhecimentos e habilidades, sem fazer considerações mais profundas sobre o papel do educador na formação plena dos sujeitos, que ainda que não seja de total responsabilidade das instituições educacionais, é mediada por elas.

Para Nietzsche, é evidente que um professor, ou educador, não é reduzido a isso, visto que o autor (2009) ao discutir o papel de Schopenhauer enquanto educador, bem como em suas críticas as instituições de ensino vigentes no tempo no qual escreve, observa como traços de um educador

ideal, o estímulo à criatividade, originalidade e autonomia, e uma potência de catalisar a superação de si mesmo e de seu tempo. Nas palavras do autor:

Seus verdadeiros educadores e formadores evidenciam para você qual é o sentido original e verdadeiro de sua essência, sua matéria fundamental, algo que de modo algum se deixa educar ou formar e, seja como for, algo de difícil acesso, latente, imóvel: seus educadores não podem ser mais que seus libertadores. (Nietzsche, 2009, p.17)

As definições de educação e conhecimento são tão distintas nos casos de Nietzsche e das teorias que embasam a atuação da OCDE, que não é nem mesmo possível falar em oposição ou distanciamento entre uma e outra. Se Nietzsche já fazia críticas às abordagens de autores anteriores a ele e de seu tempo, nos perguntamos qual seria seu julgamento da noção de conhecimento como mercadoria adotada abertamente por instituições com o poder de definir os rumos de nações inteiras.

Andrade e Pereira (2020) explicam que a Guerra Fria desencadeou investimentos na educação, e conseqüentemente estudos que relacionavam o crescimento econômico e a educação, sendo uma a “Teoria do Capital Humano”, que foi sistematizada por um grupo de pesquisadores liderados por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que partiu dos pressupostos teóricos da escola clássica liberal, isto é, dos estudos de pensadores como Adam Smith (Andrade e Pereira, 2020, p.173). Para Pereira (2019) a Teoria do Capital Humano ocupa centralidade no crescimento econômico na Sociedade do Conhecimento, sendo os conhecimentos e as competências dos sistemas educacionais para a OCDE (2007) a moeda global do século XXI.

Para a OCDE (2007) os países e os indivíduos podem se beneficiar da economia do conhecimento, ou seja, do conhecimento enquanto mercadoria, para o desenvolvimento econômico, e para isso dependem do Capital Humano, como a educação, competências adquiridas e inatas. Nessa configuração apresentada pela agenda de educação da OCDE, a responsabilidade pelo desemprego estrutural recai sobre os indivíduos, como

se na sociedade do conhecimento a falta de formação resultasse na falta de ascensão social. Essa ideologia colocada no contexto político faz com que, como dizem Andrade e Pereira (2020) o estado enxergue os investimentos na educação pública não na perspectiva de formação, mas como uma estratégia de desenvolvimento econômico que busca ser rentável.

Como diz Bentes (2007), a economia material depende cada vez mais de elementos imateriais, como conteúdos educacionais, simbólicos e linguísticos. A respeito do trabalho imaterial, Camargo (2014) explica que este é o ponto de partida para o que se entende por capitalismo cognitivo, modelo no qual o conhecimento é compreendido como a principal força produtiva, compreendida como um novo momento do capitalismo no qual o centro das relações de produção não se centram mais no trabalho e valor.

Lazzarato e Negri (2001) teorizam que as mudanças do trabalho material para o imaterial, que se tornou central para a produção e acumulação de riqueza no capitalismo, também está ligada a mudanças na subjetividade e nas relações de consumo. Essa é uma característica marcante do capitalismo cognitivo, que como explicado por Silva (2013), é um cenário no qual as relações entre conhecimento e inovação são fundamentais e tem produzido intensos desdobramentos políticos educacionais nas últimas décadas. Nas palavras do autor:

Entende-se que as condições do capitalismo cognitivo, tal como esse cenário tem sido nomeado pelos economistas neomarxistas italianos, sugerem um cenário no qual o conhecimento assume o lugar de vetor das inovações e das dinâmicas produtivas, desestabilizando o modelo da fábrica e imaterializando as relações de trabalho. As políticas de escolarização passam a ser movidas por tecnologias otimizadoras que privilegiam conduzir os sujeitos escolares a estágios elevados de desempenho, assim como propõem a qualificação de suas performances nas tramas do contemporâneo. (Silva, 2013, p. 689)

Pensaremos neste texto que esse sentido de conhecimento e formação adotado pelo projeto de modernidade para o desenvolvimento do capital é

uma evidência das percepções de Nietzsche sobre conhecimento e aparência, sendo suas definições de conhecimento e termos associados apenas interpretações e falsificações do real. E se no contexto do capitalismo cognitivo a economia se sustenta em elementos imateriais, não fica difícil fazer a transição da questão do conhecimento, para a questão da linguagem.

A questão da linguagem

A linguagem em Nietzsche concorda com a questão do conhecimento apresentada na seção anterior do texto. É portadora de escolhas, impressões e valores, e mais mascararia do que resolveria dificuldades filosóficas, pois as palavras seriam apenas horizontes do nosso conhecimento, sendo colocadas onde principia nossa ignorância (Wotling, 2011). Braga (2003) concorda e afirma que essa ferramenta não serviria em Nietzsche para o projeto de alcance da verdade – a qual ele já tem profunda desconfiança – e sim seria uma evidência da impossibilidade desse projeto. Em “Crepúsculo dos Ídolos”, Nietzsche (2005) afirma que não nos estimamos o bastante quando nos comunicamos, pois estaríamos acima do que podemos exprimir em palavras, e ao falar, nos vulgarizamos, visto que a linguagem teria sido inventada para as coisas medíocres.

As primeiras reflexões que deram origem a este texto aconteceram durante a leitura, estudo e discussão do texto “Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral”, que discute a confiança do homem moderno ocidental no conhecimento, que se sustenta em cima da linguagem, esquecendo-se que palavras são apenas metáforas para as coisas, abstrações, ilusões (Nietzsche, 2007). A leitura do texto tornou evidente que Nietzsche (2007) desafia as ideias tradicionais de verdade enquanto algo absoluto, sugerindo que a verdade é uma construção humana moldada por perspectivas e interpretações, por intermédio da linguagem. Essa compreensão fez pensar na forma que as verdades propagadas a respeito da educação e do sucesso da educação atendem a determinados ideais e projetos de sociedade ao longo da história, e no papel da linguagem para a consolidação desses projetos, materializado em documentos prescritivos e normativos.

Para Nietzsche (2007) as designações e transposições da linguagem são arbitrárias e não carregam em si nada da verdade, prova disso seria a existência de tantas e tão distintas línguas. Para o autor "A "coisa em si" (precisamente a pura verdade sem quaisquer consequências) também é, para o criador da linguagem, algo totalmente inapreensível e pelo qual nem de longe vale a pena esforçar-se" (Nietzsche, 2007, p.31). Fonseca (1995) explica que para Nietzsche devemos combater a ilusão do filósofo e do pesquisador de que a linguagem corresponde as coisas em si, entendendo-se que a linguagem nada contém da essência das coisas, e que o que compreendemos como dizer a verdade – ou seja, usar as metáforas da linguagem -, nada mais seria do que seguir a convenção de mentir em rebanho.

Júnior (1993) explica que a verdade em Nietzsche, como uma convenção uniforme assimilada por semelhança, teria seu surgimento no campo da linguagem, dos conceitos, e da gramática. As palavras então, teriam um intuito utilitário, homogeneizando experiências para facilitar a comunicação, sendo apenas uma categoria do nosso consciente que "[...] deveria ser considerada um meio, um transporte, metáfora da vida autêntica" (Braga, 2003, p. 79). Essa noção de homogeneização das experiências com fins utilitários, pode ser transpassada para o campo da educação? Estariam os organismos multilaterais homogeneizando conceitos e experiências por meio de suas avaliações em larga escala, que objetivam a implementação de currículos comparáveis? Palavras como desenvolvimento, competências, qualidade, estão sendo meios, metáforas da vida autêntica, ou interpretações utilitárias que atendem a determinado projeto de sociedade?

Refletimos então sobre os termos e valores da Teoria do Capital Humano, que sustenta as recomendações da OCDE, e que como explicado por Cabugueira (2002) sofreu numerosas críticas no campo da sociologia. O autor reforça o que já discutimos ao citar Silva (2013) Pereira (2019) e Andrade e Pereira (2020), considerando que nesse contexto os alunos adquirem mercadorias (saber-fazer e conhecimentos), e acrescenta a discussão o elemento da linguagem do Capital Humano, que para Cabugueira

(2002) daria a ilusão de que o assalariado, ou ainda o estudante, seria um capitalista investindo nele próprio, sendo que na verdade, seria apenas um consumidor, visto que os conhecimentos são tidos como mercadorias.

Isso se materializa na educação brasileira, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), investigada por Lemos e Macedo (2019), que explicam que a base defende um currículo por competências, termos próprios dos organismos multilaterais, sendo que:

As mais imediatas são, provavelmente a OCDE, que popularizou o termo ao utilizá-lo no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); a UNESCO e a ONU – com seu conhecido braço, o Banco Mundial. Se a OCDE tem um enfoque mais economicista e a UNESCO está mais ligada à educação e à cultura, tal diferença não altera substantivamente os vínculos propostos entre escola e mercado. (Lemos e Macedo, 2019, p. 59)

Mas termos como competências, habilidades, e até mesmo qualidade, objetivo final das inúmeras reformas curriculares que não tem apresentado resultados significativos nos termos colocados pela OCDE, se observarmos os relatórios produzidos a partir das avaliações em larga escala (Lemos e Macedo, 2019) não são bem definidos nos currículos, nos documentos ou relatórios. Bertolin (2007) e Stênico (2019) analisaram em seus estudos o conceito de qualidade da OCDE, e apontam que a definição de qualidade adotada pela Organização está atrelada aos resultados desenvolvidos das avaliações em larga escala desenvolvidas pela mesma.

O conceito de qualidade surge como modelo em um caso específico de uma nação ou sistema educacional que atinge notas altas nessas avaliações, e passa então a ser universalizado em uma falsificação, de que aquele resultado seria equivalente a uma educação de qualidade, num processo como o apontado por Nietzsche (2007) que diz que conceitos surgem pela igualação dos não iguais, visto que as palavras por fim não servem apenas para a vivência original e singular que as originam, e sim atendem a diversos casos

mais ou menos semelhantes, sendo apenas uma representação genérica de verdades inalcançáveis.

Concordamos com Frezzatti Jr. (2014) que explica que “A formação tomada a cargo pelo Estado, segundo o filósofo alemão, não é apenas um arremedo e uma subversão das metas de uma formação que eleva o homem, ela também é superficial.” (p.64) e que nesse contexto, a linguagem atua como ilusões totalizadoras, uma convenção para uma mentira de rebanho (Nietzsche, 2007).

Sobre valores ou Raízes da inconclusão

Dado tudo que tentamos expressar nas possíveis metáforas da linguagem até então, entendemos que as noções de conhecimento e linguagem, bem como os desdobramentos dessas noções em nossa vida cotidiana – no caso específico dessa reflexão, nos currículos escolares – se sustentam em primeira instância em determinados valores de mundo, em ideologias, em projetos de sociedade. Wotling (2011) afirma que a genealogia em Nietzsche seria a metodologia do questionamento, que substituiria a problemática da verdade pela problemática do valor, ou seja, investigaria as pulsões que lhe deram origem. Valor em Nietzsche seria então “[...] crenças interiorizadas que traduzem as preferências fundamentais de um tipo dado de vivente, o modo como ele hierarquiza a realidade fixando o que sente (equivocadamente às vezes) como prioritário, necessário, benéfico ou, ao contrário, nocivo” (Wotling, 2011, p.55).

Podemos então assumir que a escola é um espaço de disputa onde é possível produzir e reproduzir aos valores de uma sociedade num dado momento histórico? Pensamos que sim, visto que Silva (2013) explica que no ocidente a escola pública surgiu como ferramenta de estado que objetiva publicizar o ideário de uma nação, projetando crenças e valores para o futuro, sendo que historicamente, as políticas de escolarização passaram a se adequar e se ajustar aos ideais do liberalismo político, privilegiando valores como a flexibilidade, autonomia e espírito empreendedor, numa concepção que converge na educação e na produção, com processos de autonomização e autogerenciamento.

Retomamos então as definições de Wotling (2011) que explicam que valores são posições particulares em determinadas culturas, sendo que dependendo do grau de poder de um valor, esse poderá se tornar regulador, como promessas de futuro, intensificando determinados tipos de vida em detrimento de outros. No caso da OCDE, seus valores possuem um considerável poder regulador, uma vez que exercem influência direta sobre as políticas curriculares de várias nações. Como destacado por Pereira (2019), a OCDE compreende a educação como um instrumento para formar uma mão de obra alinhada à ideologia da sociedade do conhecimento.

A qualidade da educação disseminada pelos organismos multilaterais como a OCDE corrobora então não mais para a apropriação do conhecimento desenvolvido pela humanidade, e sim para os interesses do mercado (Andrade e Pereira, 2020), e se na aparência, da superfície da linguagem defendem a educação pública, em essência buscam a padronização dos sistemas educativos para que esses sejam comparáveis, na contramão das finalidades públicas e sociais da educação (Pereira, 2019).

Nessa linha, o aforismo sétimo de “Crepúsculo dos Ídolos” diz que:

Aprender a *pensar*: em nossas escolas se perdeu completamente a noção disso. Até nas universidades, até entre os sábios propriamente ditos da filosofia, a lógica, enquanto teoria, prática e *ofício*, começa a desaparecer. Leiam livros alemães: nem sequer se recorda neles nem de longe, a não ser que para pensar se necessita de uma técnica, de um plano de estudos, de uma vontade de magistério – que a arte de pensar deve ser aprendida como a dança, como uma espécie de dança [...] (Nietzsche, 2005, p.62-63)

Ao ler o aforismo pensamos na afirmação de Tanner (2004) de que os aforismos de Nietzsche em suas provocações, insultos e subversões, tem como intuito fazer o leitor sentir vergonha não apenas de como somos enquanto humanidade, mas da complacência de pensar que temos as melhores categorias e valores para a realização das possibilidades humanas. Comparar a educação de países ditos de primeiro e terceiro mundo por meio de

avaliações de um recorte específico dos conhecimentos escolares, e supor que esses resultados seriam capazes de indicar caminhos para a melhoria da qualidade - palavra esvaziada, como tantos outros jargões das reformas educacionais que se desdobram desde a década de 90 – da educação que se realizaria nas próprias avaliações, não seria justamente essa a complacência de pensar que temos as melhores categorias e valores? A quem esses valores atendem?

Breve balanço final

A educação e o funcionamento das instituições escolares estão fundamentados em uma concepção de formação que se alinha e atende à agenda econômica global. A intenção de formar pessoas, considerando seu valor como mão de obra no mundo do trabalho, e a concepção do conhecimento como uma mercadoria a ser vendida, comprada e negociada não está oculta. Essa concepção é explícita e detalhada em diretrizes curriculares e no currículo que se desenrola no cotidiano escolar. Além disso, tornou-se uma parte intrínseca da formação cultural, na qual temos a percepção e a noção de que o sucesso pode ser medido em termos econômicos, tanto a nível individual quanto coletivo. Este é o diagnóstico do tempo em que vivemos e da educação à qual estamos submetidos.

Nietzsche desafia seus leitores a se educarem contrariamente ao tempo em que escreve. Para alcançar esse intento, sugere que, por meio de Schopenhauer, busquem uma compreensão efetiva desse período temporal. Se buscarmos seguir o conselho de Nietzsche, que nos encoraja a nos educarmos contra o nosso próprio tempo, torna-se imperativo realizar reflexões sobre os valores subscritos nos currículos e documentos norteadores da nossa educação com intermédio de teorias que auxiliem de teorias que explicitem as ideologias e os motivos que os fundamentam e propõem.

Todavia, essa não é uma tarefa simples, visto que conforme disposto, seguimos alinhados a concepção de formação e realização daquele tempo, no qual a formação era definida enquanto um processo de adequação ou formatação as necessidades e satisfação com seu tempo, entrelaçados aos

meios e caminhos de ganhar dinheiro. Para superar isso, devemos em alguma medida, superar os valores do nosso tempo, e como diz Nietzsche, superar nosso tempo em si mesmo.

Referências

ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de; PEREIRA, Patricia Sandalo. **Analisando as influências das proposições da OCDE nas políticas educacionais nacionais**. Revista Triângulo, v. 13, n. 3, p. 169 – 189, 17 dez. 2020. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. 2017. 326 f. Teses (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEECH, Jason. **A internacionalização das políticas educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BERTOLIN, Julio César Godoy. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: período de 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL, Ministério da Educação. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf Acesso em dezembro de 2023.

CABUGUEIRA, Artur Carlos Crespo Martins. **Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento**. Gestão e Desenvolvimento, n. 11, p. 193-229, 2002.

CAMARGO, Sílvio. **Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial**. Pensamento Plural, n. 9, p. 37-56, 2014.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, p. 7-28, 2001.

FREZZATTI JR., Wilson Antonio. **Educação (Bildung) enquanto verniz: crítica ao Estado e psicofisiologia**. Filosofia e Educação, Campinas, v. 6, n. 1, p. 62–75, 2014.

FONSECA, Thelma Lessa da. **Nietzsche: crítica à linguagem como crítica à moral**. Discurso, São Paulo, n. 25, p. 97-120, 9 ago. 1995.

BENTES, Ivana. **O devir estético do capitalismo cognitivo**. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2007.

LAZZARATO, Maurizio. e NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001

LE MOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. **A incalibrável competência socioemocional**. Linhas Críticas, Brasília, v. 25, p. 57-73, 10 jul. 2019.

JÚNIOR, Oswaldo Giacóia. **Nietzsche e a modernidade em Habermas**. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, v. 16, 1993.

BRAGA, Paula. **A Linguagem em Nietzsche: as Palavras e os Pensamentos**. Cadernos Nietzsche, n. 14, p. 71-82, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Escala, 2006. 284 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Escala, 2005. 109 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Consideração extemporânea III – Schopenhauer como educador**. *In*: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Editora Hedra, 2007.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OCDE. **Capital humano: Cómo influye en su vida lo que usted sabe**. Publicações OCDE Publishing. 2007.

OECD. **Brazil - Country Note. Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OECD. **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OLIVEIRA, José Rogério de. **A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. **O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais: um estudo comparado entre Brasil e Espanha**. 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

PEREIRA, Rodrigo Silva. **Proposições da OCDE para América Latina: O PISA 8 como instrumento de padronização da educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, set. 2013.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação**. 2019. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

SUAREZ, Rosana. **Kriterion**: revista de Filosofia, v. 46, p. 191-198, 2005.

TANNER, Michael. **Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.