

VONTADE DE VERDADE E CURRÍCULO PERSPECTIVO: SOBRE A IMPOSSIBILIDADE DE UNIVERSALIZAÇÃO DO CAMPO SOCIAL

WILL OF TRUTH AND PERSPECTIVE CURRICULUM: ON THE IMPOSSIBILITY OF UNIVERSALIZATION OF THE SOCIAL FIELD

Juliana Santos Monteiro Vieira 1

Resumo: O presente artigo buscou pensar o conceito de “vontade de verdade” configurado pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), para dialogar com as problemáticas do currículo escolar brasileiro na Contemporaneidade. O trabalho realizou uma análise teórica acerca de alguns conceitos filosóficos e procurou pensar as constituições históricas a partir de fatos, movimentos e documentos que vão se estabelecendo na educação do Brasil. A partir de questionamentos acerca da perspectiva do conhecimento precisou também refletir sobre a construção dos saberes, que demonstram integrar interesses pré-definidos de poder e dominação e sobre a impossibilidade de universalização um campo social tão múltiplo e plural como a Educação, atentando às contínuas tentativas de redução de sua complexidade. Esse projeto reducionista vem sendo legitimado em diversas práticas e políticas de configuração do currículo brasileiro e parece ter seu auge na formulação da Base Nacional Comum Curricular e em tentativas de cerceamento da liberdade da ação docente.

Palavras-chave: Complexidade. Dominação. Filosofia da Educação. Saberes.

Abstract: The present article tried to think about the concept of “will of truth” configured by the German philosopher Friedrich Nietzsche (1844-1900), to dialogue with the problems of the Brazilian school curriculum in Contemporary times. The work realized a theoretical analysis about some philosophical concepts and try to think about the historical constitutions from facts, movements and documents that are being established in education in Brazil. From questions about the knowledge perspective, needed to reflect on the construction of knowledge, which demonstrates integrating pre-defined interests of power and domination and on the impossibility of universalization a social field as multiple and plural as Education, paying attention to the continuous attempts to reduce its complexity. This reductionist project has been legitimized in several practices and policies for configuring the Brazilian curriculum and seems to have its peak in the formulation of the Common National Curricular Base and in attempts to restrict the freedom of teaching action.

Keywords: Complexity. Domination. Philosophy of Education. Knowledge.

Introdução

Buscamos evidenciar no presente artigo, a elaboração dos currículos escolares enquanto constituições perspectivas, relacionadas à “vontade de verdade” de um dado grupo hegemônico e em um momento social vivenciado. Evocando discussões acerca das tentativas de universalização da cultura e de redução da educação ao ato de ensinar, compreendemos o momento contemporâneo como uma radicalização do projeto tecnicista, na tentativa de aprofundar o esvaziamento da escola pública brasileira e cercear a autonomia docente e a liberdade de cátedra. De quem são os valores priorizados neste currículo? Para quem e para que servem? Quem queremos que esses sujeitos se tornem?

A partir da visão do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1896) sobre o conceito de “vontade de verdade”, refletimos acerca dos caminhos percorridos pela ideia de conhecimento, sendo suas interpretações frutos de produções determinadas por interesses previamente estabelecidos. Evocamos a expressão “currículo perspectivo” para enunciar, justamente, a plasticidade que os conteúdos privilegiados pela educação brasileira possuem, pois adequam-se a vontade de verdade do poder que encontra-se em vigência. A verdade contida neles coloca-se então, enquanto perspectiva, enquanto identidade fabricada e produção de ficções (SILVA, 2001). Utilizada diante de uma intenção prática e política de nivelamento da população, a produção de verdades ou o estabelecimento da noção de conhecimento/saber, resguarda objetivos de normatização da vida e redução das possibilidades do pensamento.

A partir disso, pretende-se discutir questões fundamentais na reflexão sobre o currículo escolar, vendo o mesmo como instrumento de caráter perspectivo. Para Nietzsche (2001), a “vontade de verdade” é um fenômeno moral. A moral constitui-se a partir de um afastamento dos instintos humanos naturais. Essa “antinatureza” atribui valores aos acontecimentos caóticos que se dão na vida, buscando enquadrar comportamentos e desejos, instaurando uma interpretação moral da existência desde a mais tenra infância do ser humano. Entende, portanto, a moral e a metafísica como lógicas indissociáveis, que se dão também no plano de produção das subjetividades, desde a moralidade cristã até o pensamento científico.

Essa herança platônico-socrática à que nos referimos, busca a essência em contraposição à aparência, produzindo a convicção de que se pode possuir a “verdade das coisas ou as coisas em si mesmas”. A “ilusão da certeza” habita então, a crença em um conhecimento instintivo, natural. Para o filósofo alemão, porém, não há instinto no conhecimento – o mesmo é produzido e adquirido – com objetivos sociais, políticos e morais, para tornar a vida social algo possível e controlável. A crítica, portanto, incide sobre os ideais e os valores que se atribuem a produção de verdades. Nietzsche demonstra com isso, que conhecemos apenas a “metáfora das coisas”, caindo por terra a noção de “essencialidade original”.

O entendimento dos valores como interpretações do mundo e do conhecer como criação/elaboração da realidade, ressaltam a ideia de perspectiva e interpretação como o modo de se conceber criticamente os domínios dos saberes, a partir do olhar do observador. Diante disso, buscamos refletir sobre as diferentes diretrizes e conteúdos priorizados durante as reformas na educação pública brasileira, tentando pensar o currículo escolar enquanto instrumento de propagação destas verdades, desde sua profunda influência religiosa até a construção e legitimação de um enfoque econômico-político.

O “currículo perspectivo” além de estar baseado em uma moral vigente, que abarca apenas uma visão de possível, ainda está submerso em interesses outros que não estão no âmbito da educação. Esse horizonte perspectivo, pequeno recorte de realidade, tende a ser generalizado na escola devido a sua utilidade comunitária, a necessidade de universalização. Além de todo apagamento das diferenças contidas nesse contexto, esse currículo impossibilita a avaliação de suas positivities e negatividades, tendo em vista os resultados já estarem previamente definidos como “bons/ruins”, por julgamentos, novamente, morais.

Propomos então, pensar acerca da impossibilidade de universalização de um campo social tão complexo e profundo, heterogêneo e instável, que não possui uma centralidade fixa e sim, projetos de poder e dominação, que emergem de acordo com interesses específicos. Para isso, evocamos o conceito de “complexidade” de Edgar Morin, presente em suas obras sobre “O Método” de 1977. Morin denuncia o processo de reducionismo no qual os saberes das ciências

humanas estão sendo submetidos, perdendo sua noção de diversidade e movimento. Evidencia ainda a multidimensionalidade dos sistemas, que como organismos vivos, necessitam da desordem, da dúvida, do acaso, para se refazerem e se reordenarem.

Na Contemporaneidade, nos deparamos com a realidade do mercado, do modelo tecnicista, em que o discurso da universalização incorpora valores de eficiência burocrática e parece ter seu auge na legitimação de uma Base Nacional Comum Curricular. A mesma foi imposta em 2017 aos professores e gestores educacionais brasileiros através de uma ementa constitucional, não apenas para delimitar e definir conteúdos curriculares obrigatórios, mas para estabelecer sentidos comuns à docência, visando à ampliação da interferência federal nos sistemas educativos e cada vez mais, o apagamento das diferenças.

A educação no Brasil ainda é pensada enquanto resultado – de preferência, o mais imediato possível – conservando idealismos e comparações à produtividade das ciências exatas e tecnológicas. O currículo escolar brasileiro está sempre à serviço da perspectiva moral vigente, sendo alvo constante de lutas político-econômicas e sabotando objetivos mais complexos. Nesse breve artigo, buscamos evidenciar que é apenas pela via da complexidade, do entendimento de uma razão aberta às diferenças, que será possível pensar as ciências humanas e sociais, compreendendo o campo de disputas e de forças imanentes que estão, à todo momento, sendo travadas.

Sobre a vontade de verdade: o currículo perspectivo

No texto “Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral” (2001), Nietzsche busca traçar um panorama acerca da constituição do intelecto. O mesmo demonstra-se constituído como uma tentativa de auxiliar a visualização do mundo pelo homem. Essa “lupa” lógico-racional, porém, deixa explícita a impossibilidade de capturar o interior da natureza dos acontecimentos, proporcionando a nós apenas os resquícios do real. De início, no entanto, Nietzsche reforça o quanto essa necessidade passa a ser uma busca de um tempo específico, tendo em vista o fato de que “[...] houveram eternidades em que ele não estava presente” (NIETZSCHE, 2001, p. 01). Com isso, busca pensar os séculos anteriores baseados nos mitos, nas práticas corporais, nos politeísmos, nas formas de arte primitivas, na comunicação instintiva do humano com seu ambiente. Foi preciso um violento afastamento e emudecimento de todas essas nuances de pensamento, para que algo dominante como o intelecto se estabelecesse.

O que sabe o homem, de fato, sobre si mesmo? Seria ele sequer capaz, em algum momento, de perceber-se inteiramente, como se estivesse numa iluminada cabine de vidro? Não se lhe emudece a natureza acerca de todas as outras coisas, até mesmo acerca de seu corpo, para bani-lo e trancafiá-lo numa consciência orgulhosa e enganadora, ao largo dos movimentos intestinais, do veloz fluxo das correntes sanguíneas e das complexas vibrações de fibras! (NIETZSCHE, 2001, p. 28).

As fibras, as células, os vasos sanguíneos...

Dizeres cada vez mais abstratos e distantes da materialidade que é o corpo. As vaidades que circundam a ideia do “conhecer” são, para o filósofo, o motor primordial para a elaboração das estruturações do conhecimento, iludindo e enganando nossos sentidos, que estão, por consequência, imersos em apreciações valorativas. É na arte da dissimulação que o homem do conhecimento estará se aperfeiçoando. É no aprofundamento da “máscara do intelecto” e na tentativa de convencionar e universalizar ao máximo os acontecimentos. Para além de uma tentativa de conservação da espécie, existe no homem um impulso para existir socialmente e ainda, para formatar-se em rebanho, o que caracteriza uma tendência à gregaridade. Essa configuração gregária exige uma dissolução das dúvidas, do caos, das fissuras...de tudo aquilo que foge a uma regra. Em vez das fissuras, o homem escolheu a consciência.

O impulso e o direcionamento à verdade vêm então, da necessidade de preservar-se, mas, além disso, de conservar-se socialmente. As linguagens (enquanto expressões que tentam abarcar toda a realidade) auxiliam na configuração e na construção destas verdades, a estabelecerem-

se como formas válidas e impositivas, como definições consolidadas. A “coisa em si”, porém, demonstra-se completamente inapreensível. As coisas que nomeamos são apenas a “metáfora das coisas”, que mesmo assim, não correspondem, em absoluto, ao que são em sua originalidade. Apreendemos de modo ínfimo nossa dita “realidade”: superdependentes de nossos sentidos, de início temos um estímulo nervoso, em seguida uma imagem, e por fim, um som (NIETZSCHE, 2001, p. 34).

O que é, pois a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáfora que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2001, p. 37).

O que Nietzsche inaugura é um antiplatonismo radical. A vontade de verdade nada mais é do que a metafísica de Platão, que entendia que apenas através da identificação de uma essência, a coisa poderia ser criada. A negação do essencialismo demonstra-se enquanto tentativa de afastamento dessa “hermenêutica do sujeito”, que na Modernidade é construída a partir dos ideais humanistas. A “coisa em si” para Nietzsche resgata o pensamento pré-socrático, pois só existe enquanto está em relação. Resgata também uma dimensão pragmática, tendo em vista a construção dessa coisa como útil, prática, elaborada por seu uso.

Através de um tipo de “inconsciência” que se cria a partir do estabelecimento universal de uma verdade, já não se tolera um agir a partir de metáforas intuitivas individuais. O saber paralisado é expressão de uma vontade de permanência e fixação, essencializando o que deveria ser devir. A edificação dos conceitos dá-se da mesma forma: da inobservância do individual. Porém, ter a certeza da medida de todas as coisas termina por petrificar a capacidade instintiva e primitiva do criar humano, a sua relação estética com as “coisas do mundo”. Assim como a linguagem, a ciência é grande instrumento de construção das verdades, sempre construindo novos edifícios conceituais. O que a fundamenta então, é a fé na superioridade da verdade (GONÇALVES, 2011).

O conhecimento ama a identidade. Além de querer as verdades, o homem quer também suas consequências agradáveis: “[...] aqui tudo é seguro, completo, infinito, regular e sem lacunas [...]” (NIETZSCHE, 2001, p. 43). Resta-nos, diante disso, nos indagar acerca dos mecanismos de produção das verdades na escola, na educação, nos currículos. Quais regimes de verdade emergem e quais estão se repetidos até que se legitimem e se estabeleçam?

O perspectivismo moral

A partir da ideia configurada por Nietzsche sobre a “vontade de verdade”, seguimos pensando acerca do seu entendimento sobre o que denomina de “*perspectivismo*”. Essa questão tem caráter epistemológico e refere-se uma radical crítica a um dos pilares da filosofia metafísica platônica: a noção da existência de um bem “em si mesmo”. O não-essencialismo dos fenômenos evidencia a impossibilidade de apreensão da “coisa em si”, configurando a interpretação do mundo a partir de um caráter moral. Também sobre a moral não reside um caráter essencialista, porém a mesma é introduzida na ação humana a partir das derivações de sucessivas interpretações de acontecimentos ocorridos.

O termo “perspectivismo” deriva de uma definição clássica das artes visuais, da noção de perspectiva, como constituição da imagem de um objeto a partir do ponto de vista do observador. Pensando nisso, se concebemos uma perspectiva estaremos visualizando apenas um horizonte de possibilidade, diante de um oceano de múltiplas escolhas. Considerando o entendimento da vontade de verdade como um fenômeno moral, podemos compreender o perspectivismo como um modo de se conceber um valor ou um domínio do conhecimento. Em termos históricos, até o limiar moderno, Deus era a perspectiva universal, o único produtor da existência. Com o advento da

Modernidade, novos pilares do conhecimento são construídos e a lógica racional torna-se o novo modo de conhecer, de dominar as realidades possíveis e de legitimar as verdades (MARINS, 2008).

Estamos sujeitos, portanto, a uma perspectiva generalizada, sendo o valor individual da percepção algo constantemente suprimido, em nome de uma “utilidade comunitária”, priorizando nossa tendência gregária. Temos então, um entendimento amplo acerca da perspectiva, pois ela é criada não só para o currículo, mas para os modos de conceber o sujeito, para a escola, para os papéis que desempenhamos – tudo é uma questão de perspectiva (moral). Sob esse viés, o sujeito não é menos artificial do que o objeto.

São esses valores que influenciam diretamente nossa interpretação do mundo. O controle dessa interpretação pretende se estabelecer como possibilidade de falar pelo outro, em processos deterministas que se fundamentam na cristalização das identidades. O controle da interpretação vigora os sentidos desejáveis, negando tudo aquilo que difere. Nesse ínterim, não existem resultados positivos ou negativos para avaliar um currículo ou uma política escolar. Existem, porém, resultados apropriados ou desapropriados às verdades formuladas anteriormente (LOPES; BORGES, 2017).

As tentativas de universalização da cultura e a complexidade do campo educacional

No combate à “exclusão”, instala-se uma lógica de “inclusão” de todos [...] são forças anônimas que operam. Os mercados financeiros globais impõem suas leis e educação para todos; a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, entre outros pressupostos, são preceitos ao mundo global, inclusive aos sistemas de ensino. Pensando no caráter produtivo das práticas de educação para todos, cabe-nos problematizar a obviedade desses discursos (SARDAGNA, 2006, p. 05/06).

O imperativo da “educação para todos”, instaurado e legitimado no Ocidente, foi se constituindo a partir de práticas e políticas que fizeram dele sua prioridade. As práticas, sempre produtivas, são regras incorporadas socialmente que submetem os sujeitos a um *habitus*. Já as políticas, são como condições de possibilidade para o estabelecimento de verdades específicas. O adjetivo “democrático”, que é amplamente utilizado nas práticas e nas políticas, parece enfatizar a definição e a designação de quais indivíduos ocuparão quais posições sociais. Do mesmo modo, a lógica do acesso e do expansionismo parece ser a mesma lógica que produz sujeitos posicionados em pré-determinados níveis de ensino.

Pensando em termos de cultura, Nietzsche (2003) aponta o paradoxo que repousa em duas principais tendências: a ampliação máxima da mesma, e, simultaneamente, a sua redução, seu enfraquecimento, sua aniquilação. A cultura passa a precisar ser entendida por círculos cada vez mais amplos, porém renuncia as suas ambições mais elevadas e se põe a serviço de outras formas de vida, como do Estado, por exemplo. A crise da educação encontra-se, portanto, para Nietzsche, nos processos de passagem e transformação que ocorrem nos saberes ao longo da história. Os estabelecimentos de ensino são, para ele, locais onde adquirimos essa cultura e os métodos educativos perpassam, cada vez mais, um caráter antinatural. Os objetivos e os fins dessa cultura universal são voltados à utilidade e ao lucro, tendo como tarefa primordial formar “homens correntes”.

Essa formação de “sujeitos universais” busca reduzir a ideia de sociedade a um grande mercado de consumo, a partir de atos quase “invisíveis” de criar e recriar noções de identidade. Essas identidades também pretendem ser repassadas à educação, buscando reduzi-la de complexo campo social e humano ao mero ato de ensinar. É estabelecida então, uma relação descomedida com os ditos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, sem considerar as heterogeneidades e singularidades do processo educacional.

O desafio da complexidade faz-nos renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas encoraja-nos a prosseguir a aventura do conhecimento que é diálogo com o universo. O diálogo com o universo é a própria racionalidade. Acreditou-se que a razão devia eliminar tudo o que é irracionalizável, isto é, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de fechar o real no interior de uma estrutura de ideias coerentes, teoria ou ideologia. Ora, a realidade transborda por todos os lados das nossas estruturas mentais [...] a finalidade do nosso conhecimento é abrir e não fechar o diálogo com este universo. Isto é: não só arrancar-lhe o que pode ser claramente determinado, com rigor e exatidão, como sucedeu com as leis da natureza, mas também entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (MORIN, 1994, p. 11).

Em “O desafio da complexidade” (1994), Edgar Morin busca compreender por que a complexidade é vista como inimiga da ordem e da clareza, havendo sempre uma busca por sua dissolução, redução, minimização. Os objetos complexos possuem em seu cerne a incerteza e incompletude, a desordem e o acaso, pois estão contidos diretamente no universo, permanecendo ativos em sua evolução. A educação enquanto ciência social e humana transgride limites representativos das ciências naturais e acaba perdendo consideravelmente suas complexidades, diante das tentativas de universalização e de incorporação de uma identidade fixa e estável. Essa identidade busca moldar papéis: de aluno, de professor, de gestor. Um movimento que parece estar na contracorrente dos nossos tempos, onde a fragmentação e pulverização dos sujeitos, da cultura, das classes, dos gêneros, das etnias, das nacionalidades, se fazem e se refazem a todo o momento.

A complexidade é um progresso de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério. O mistério não é somente privativo; ele nos libera de toda racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia. Ele nos traz, sob forma de poesia, a mensagem do inconcebível (MORIN, p. 2002, p. 23).

A complexidade é então, “[...] aquilo que é tecido em conjunto” (MORIN, 1990, p. 20), apenas possível sob essa condição. Para o autor, os saberes estão submetidos a processos reducionistas, como a ilusão da universalidade que impera no paradigma clássico. Esse processo reducionista opera sob vias de simplificação da complexidade dos saberes, priorizando uma visão unidimensional, isolada, fragmentada. A consciência da realidade enquanto multidimensional requer uma razão aberta, que tem como características ser evolutiva, residual, complexa e dialógica.

Morin (2015) compreende que a diferenciação entre o homem e a máquina, entre o organismo vivo e o não-vivo, é a desordem. O encontro com o acaso demonstra-se fundamental na organização do cosmos, no processo de autoprodução e de regeneração. O movimento justifica-se na constante desintegração, que gera uma integração, que organiza-se, mas se desintegra de novo.

Assim, o pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia. Considera igualmente o pensamento racional-lógico-científico e o mítico-simbólico-mágico (HAMMERSCHMIDT; SANTOS, 2012, p. 564).

A partir desse entendimento, é necessário repensar os paradigmas estabelecidos na Contemporaneidade. Paradigmas enquanto estrutura-modelo, modos de pensar privilegiados, compreendendo a plasticidade e o perspectivismo do que convencionamos denominar “conhecimento”. Apenas considerando as redes de relações e significações estabelecidas nas

complexas ciências humanas e sociais, se possibilitará realizar uma revisão didático-pedagógica do currículo escolar brasileiro.

Reflexões sobre o currículo escolar no Brasil

As discussões sobre o campo do currículo no Brasil se estabelecem a partir de 1920, sob influência da concepção escolanovista e das teorias progressistas de Dewey e Filpatrick, que adaptavam-se a ordem capitalista da época e aos ideais humanistas da Modernidade. O ideal escolar surge diante da necessidade burguesa de ampliar sua quantidade limitada de instrução e de adaptar-se as vidas urbanas. O século XIX é marcado pela universalização da educação, diante de condições sociais, políticas e econômicas que o Iluminismo racionalista proporcionou (MOREIRA, 1993).

A reforma “Leôncio de Carvalho” em 1879, marca a época no Brasil ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino para crianças dos 07 aos 14 anos. A ideia de promover uma “cultura do grupo/nação” ganha força e torna-se a grande tarefa da educação: o sistema educacional é um dos grandes agentes formadores da personalidade do desejável “cidadão brasileiro”. No período de 1932 a 1969, surgem a Pedagogia Nova e a Pedagogia do Capital Humano, e ocorre um grande fortalecimento da vertente tecnicista (SILVA, 1989). Os anos 40 adquirem um espírito de organização fabril com foco na disciplina, ganhando força na educação os Planos Nacionais, como na Era Vargas, em 1945.

São as condições de possibilidade de uma dada sociedade, ou aquilo que já está dado por ela, que integram e permitem a emergência de determinados modelos e de determinadas perspectivas. A hipertrofia da racionalidade técnica em detrimento de uma perspectiva estética coaduna com a necessidade de gregaridade e com vontade de verdade descrita por Nietzsche. A emergência de uma série de diretrizes e documentos oficiais que se colocam como “guias universais para a educação” demonstram a detenção do Estado perante não só a “verdade dos homens”, mas seu território, sua produção de saber, sua subjetividade.

Essas políticas parecem demandar não só uma universalização do ensino em território brasileiro, mas também resguardam valores e posicionamentos que pretendem ser mundiais. Em 1990, o Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial. Dessa conferência, resultaram posicionamentos consensuais na luta pela “aprendizagem escolar de todos”, buscando a capacidade de tornar universal a educação fundamental, com a justificativa de ampliar as oportunidades das crianças, dos jovens e dos adultos.

Foram diante destes acordos – políticos, mas também econômicos – que se iniciam no Brasil as orientações introdutórias e explícitas de condução e ação educacional: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1980/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999), entre outras.

As diretrizes formulam uma espécie de consenso, que através do discurso da universalização escondem um sentimento de conformismo geral. O caráter discursivo inovador divulgado pela mídia e direcionado a professores e escolas, coaduna com uma tendência global de regulação curricular, na constante articulação das reformas internas com os acordos internacionais (CIAVATTA; RAMOS, 2012). O currículo, diante do enfoque e da perspectiva econômico-política, demonstra-se agora interessado no desenvolvimento de competências.

O discurso da competência é proferido pelo especialista, aquele que ocupa uma posição na hierarquia organizacional da sociedade, servindo para destituir o sujeito de sua condição social, política e histórica. Justifica-se como uma ideologia diante da dominação e do prestígio das ideias científico-tecnológicas, das verdades que estão estabelecidas no discurso hegemônico. Nossa relação com as coisas passa a ser estabelecida a partir do discurso do especialista, nos invalidando enquanto seres da experiência e interiorizando regras e valores com objetivos muito claros:

[...] criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão,

controle e participação, tanto no plano de produção material quanto no da produção intelectual (CHAUÍ, 2016, p. 62).

As mais recentes evidências dessas tentativas discursivas encontram-se nas reformas estabelecidas pelo ex-presidente do país, Michel Temer. A partir da Medida Provisória 746/16, aprovada como lei nº 13.415, estabeleceu-se uma reforma para o Ensino Médio, com a definição de finalidades sociais para a educação muito claras, tendo em vista o reforço do objetivo econômico-político. Essa pauta reformista precisa ser vista em interligação com o quadro geral do avanço de pautas conservadoras diversas, que ferem a importância da construção coletiva, e em sua maioria, tem como objetivo precarizar não só o ensino público, mas os direitos trabalhistas, a carreira docente, etc.

Articulação entre a vontade de verdade e o currículo escolar brasileiro

Buscar razões para defender seus próprios preconceitos morais e com isto chamá-los de verdades, eis “os truques sutis dos moralistas e pregadores da moral.” As construções e sistemas filosóficos seriam artimanhas para fazer com que determinados valores morais sejam tomados por verdade e conhecimento (NIETZSCHE, § 5, 2005).

Para Nietzsche (2009), a vontade de verdade configura-se como o impulso dos “nobres” para exercer poder sob os “fracos”. Vontade de verdade é então, vontade de potência. Esse impulso à verdade transforma-se em instrumento de dominação, que busca disseminar ao senso comum uma sensação de origem miraculosa, estabelecendo-se enquanto algo que é correto/justo. A disputa pela verdade se dá no campo de batalha das forças imanentes. Essa disputa visa legitimar uma moral, utilizando a razão como instrumento dos instintos. É necessário aqui evidenciar, portanto, a relação histórica entre uma busca pela verdade e um pensamento moral atrelado a ela.

Sob essa perspectiva, demonstra-se importante realizar uma articulação entre o conceito de vontade de verdade e as problemáticas das políticas do currículo escolar brasileiro. Conforme compreendido no item anterior, as diversas transições e mudanças no currículo educacional sempre atenderam a interesses, perspectivas teóricas e paradigmas científicos específicos. Cada uma delas possuía um projeto, uma verdade pré-estabelecida. E, após a Modernidade, uma razão universal. Resta-nos hoje, refletir sobre os nossos tempos, sobre os últimos caminhos percorridos, tentando nos perguntar para onde estamos indo. Tem-se aqui, portanto, não o interesse de trazer respostas ou estabelecer uma nova verdade, mas produzir questionamentos sobre os dilemas atuais da Educação com ajuda da Filosofia.

As ideias da “igualdade de oportunidades” e de “flexibilização do currículo”, discursos muito proferidos na atualidade, soam como a solução emergencial dos problemas da educação, pelo caminho da meritocracia, do alto desempenho e do desenvolvimento de capacidades e habilidades para buscar sucesso no mercado de trabalho. O profundo conhecimento da realidade escolar pública brasileira, que demonstra uma situação de penúria em seu cotidiano, desmonta o discurso de “ampliação e flexibilização”, tendo em vista a crescente diminuição dos recursos para a Educação, impostos por esses mesmos governos. O aprofundamento do descaso com a escola pública evidencia um projeto de elitização do ensino superior e de formação específica destinada à classe de trabalhadores (SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

Outra evidência do projeto estabelecido no Brasil é a implementação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017. A proposta preliminar foi aberta para consulta pública em setembro de 2015, sem a disciplina de História. Duas semanas depois, o texto de História veio à tona e as repercussões sobre o conteúdo foram imediatas. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), observa-se nos artigos 26 e 27 um esboço do desejo de universalização dos conteúdos educacionais¹. A construção dessa ideia é reafirmada por uma série de pactos que

¹ Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

foram sendo estabelecidos e que nos trazem ao presente da BNCC.

Aprofunda-se então, sob essa lógica, a ideia do currículo como guia da “verdade”, o que limita o ato educativo à mera conformação de relações previamente determinadas. Observa-se um alargamento da intervenção do Estado na escola, fortalecendo a noção de “falta”, que precisa ser preenchida com mais definições das expectativas de aprendizagem. Objetiva-se ainda mais o conhecimento e o sujeito, em um aprofundamento do processo de esvaziamento da escola e do ensino público no Brasil. A necessidade de um consenso curricular evidencia a vontade de totalidade que legitima uma suposta “ordem estrutural” e inibe as possibilidades de emergência de contextos invariavelmente distintos da regra (CUNHA; LOPES, 2017).

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular não veio apenas para estabelecer mais fortemente o privilégio de conteúdos técnico-disciplinares ou para aprofundar a universalização e a fragmentação dos saberes. Veio também estabelecer os novos sentidos comuns para a docência, seus limites e riscos, sua dimensão institucionalizada, restringido a ação do professor à organização didática e a adequações para aplicabilidade dos conteúdos definidos previamente pelo Estado. Fortalece-se no país, um intenso ataque às autonomias docentes, ao fazer e ao falar em sala de aula.

Segundo Macedo (2017), durante a história econômica brasileira existe um permanente tensionamento entre demandas neoliberais e demandas por diminuição das desigualdades e por justiça social. No cotidiano da escola, os grupos minoritários clamam por representatividade no currículo e na sociedade, conquistando minimamente alguns espaços nos últimos anos.

Desde 2004, vimos surgir no Brasil um movimento denominado “Escola Sem Partido”, que caracteriza-se como um movimento conservador, que visa utilizar-se de dogmas religiosos para fazer oposição à imprevisibilidade da ação docente e a liberdade de cátedra, alegando doutrinação político-ideológica por parte dos docentes. A oposição às pautas progressistas que fizeram frente nos últimos anos, já tem Projetos de Lei circulando no legislativo brasileiro desde 2015, na intenção de construir uma rede de denúncias e alterações na LDB. Assistimos uma espécie de “judicialização da relação professor/aluno”, forjando-se como uma revisão das formações docentes, porém demonstrando o aprofundamento da interferência estatal, sob a forma de um “agente neutralizador”, que, na realidade, estará elegendo seu próprio regime de verdade.

O projeto que visa estabelecer uma identidade para o currículo parece buscar nessa unidade e centralidade, a legitimação de um “lugar natural”. Porém, conforme discutido nessa breve reflexão, compreendemos todo e qualquer contexto de interpretação como uma forma fictícia de realidade, como função bem definida e inscrita em relações de poder e dominação.

A crença romântica de um lugar absoluto e universal é também a tentativa de ocultação de elementos perspectivos que se encontram em disputa. Diante disso, afirmamos a impossibilidade de homogeneização de um campo social e da criação de uma identidade educacional, tendo em vista movimentos incessantes que escapam à lógica. O currículo então, configura-se enquanto luta pela produção de significados e simboliza uma das variadas tentativas de fixar sentidos à Educação.

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Considerações Finais

Conforme pretendido no início desse texto, reforçamos aqui a ideia nietzschiana da verdade como o estabelecimento de um “falsificacionismo”, entendendo um conteúdo conhecido pelo intelecto como algo que apenas oferece um fato fictício, que parte de uma perspectiva, uma “verdade” que é pragmática. Essa perspectiva refere-se a uma posição de valores, que em termos morais, derivam de sucessivas interpretações do acontecimento. Referem-se também a uma dinâmica do tipo relacional, que busca alternância em seus jogos de poder e dominação (GORI; STELINO, 2014). Isso posto, pensemos no plano de interpretações que condizem com os valores atuais da sociedade e suas condições de possibilidade, aqui transpostas para o currículo escolar.

O currículo centrado na noção de conhecimento ou de verdade busca sempre uma essência para o comum, articulando essa verdade às ordens dos discursos. Porém, não se pode ignorar as intencionalidades presentes na padronização do dito “conhecimento” e no interesse de administração dos saberes, sendo o currículo um instrumento dessas formações discursivas. Nesse campo, portanto, o que denominamos verdade/conhecimento visa sustentar uma suposta estabilidade do âmbito social, reduzindo nessa tentativa, a educação ao mero ato de ensinar.

Radicaliza-se na Contemporaneidade, a visão neoliberal da educação, voltada à homogeneização dos saberes, que estão configurados em torno de competências. A noção de uma unidade identitária é herança direta dos valores modernos, que preconizaram o iluminismo racionalista como projeto de nação. As políticas enquanto produtos de negociação demonstram-se influenciadas diretamente pelos poderios econômicos e a lógica produtivista-empresarial é o que dita e o que predomina nos conteúdos dos currículos escolares brasileiros.

“O currículo não pode anteciper a experiência profissional; pode, no máximo, representá-la” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24). Priorizando a lógica econômica, a educação se reduz a mero instrumento de conquista financeira e a fábrica de trabalhadores assalariados. Dos modelos religiosos aos idealistas, até ao da eficiência burocrática, as constituições curriculares sempre buscaram moldar sujeitos com papéis sociais úteis e pré-determinados.

Na medida em que tudo ganha uma realidade provisória, em que verdades são construídas a partir de perspectivas, em que as incertezas são cada vez mais presentes e em que tudo é rastro, o currículo precisa conservar e abraçar a heterogeneidade que é própria de seu campo. Porém, o mesmo já é estabelecido em seu princípio como objetivo normativo, com uma tarefa inerente de homogeneização. As contradições estão escancaradas: as sociedades globais que impõe uma suposta “valorização das diferenças”, são as mesmas dos tempos fordistas, que almejam uma cultura padronizada e homogênea, como um mascaramento coercitivo das desigualdades sociais, econômicas, culturais.

O currículo então, só pode ser pensado a partir do desmoronamento de sua imagem-objetivo (CORAZZA, 2002). Esse espaço-tempo de fronteira, hibridismo e de pluralidade precisa ser o motor da busca para um currículo-provisório. Lido como mapa (PARAÍSO, 2005), precisa ser reconhecido em todas as suas linhas dispersas e em seus traçados mutantes: experimental, aberto, fluido, sempre em processamento. É preciso permitir que o currículo produza processos de desordem, de (de)formação dos modelos estabelecidos, que priorize a materialidade à mera representação.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175ª da Independência e 108ª da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm > Acesso em: 04/02/2018.

BRASIL. 2017. **BNCC**, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise Ramos. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49 jan.-abr. 2012, p. 11-39.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Escritos de Marilena Chauí, vol. 3. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Revista Educação e Realidade**, 27(2):131-142 jul./dez. 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Investigación Cualitativa**. 2(2), 2017.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis Umuarama**, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

GONÇALVES, Sérgio Campos. Da premissa metafísica à história do sentido: a verdade em questão e sua concepção como objeto em Nietzsche. **Revista de Teoria da História**, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28980>> Acesso em: 09/05/2018.

GORI, Pietro; STELLINO, Paolo. O perspectivismo moral nietzschiano. **Cad. Nietzsche**, vol.1 nº 34. São Paulo, Jan./June 2014.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MARINS, Imaculada Conceição Manhães. Um olhar sobre o perspectivismo de Nietzsche e o pensamento trágico. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche – Vol.1 – nº2**, pp.124-141, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

MORIN, Edgar **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5º ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.

MORIN, Edgar. O desafio da complexidade. **Ciência com consciência**. Publicações Europa, 1994. 137-151. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33381705/Morin_o_desafio_da_complexidade_%28marcado%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530039627&Signature=SZbiSiNapHjkcFuELBydYRFToTU%3D&response-content-isposition=inline%3B%20filename%3DO_desafio_da_complexidade_1.pdf> Acesso em: 20/06/2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad.: Noélia Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 180 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral**. Comum - Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - p. 05 a 23 - jul./dez. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa**: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Revista Educação e Realidade, jan-jun 2005. Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche – 2º semestre de 2008 – Vol.1 – nº2 – pp.124-141.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2012 jul-ago; 65(4): 561-5.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Tensões Permanentes na Reforma do Ensino Médio. In: **Políticas do Currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SARDAGNA, Helena Venites. **Educação para todos**: uma política do mundo global. Disponível em: <[http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207,%20n.%208%20\(2006\)/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UMA%20POL%CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207,%20n.%208%20(2006)/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UMA%20POL%CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf)> Acesso em: 07/06/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curricularista** - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, www.anped.org.br/2001.

SILVA, Teresa Roserley da. **Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil**. Fundação Carlos Chagas e USP.Cad. Pesq. São Paulo (70): 5-19, agosto 1989.

Recebido em 23 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.