



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Kesselring, Thomas

Responsabilização ameaçada: sobre falar “bobagem” em educação  
Educação, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 435-440

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84832891011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# Responsabilização ameaçada: sobre falar “bobagem” em educação

*Threatened accountability: about talking “Bullshit” in education*

*Responsabilización amenazada: sobre hablar de “bobadas” en la educación*

THOMAS KESSELRING\*



**RESUMO** – Em seu livro *On Bullshit*, Harry Frankfurt constata uma trivialização crescente tanto na comunicação humana quanto na produção de textos. À primeira vista, *Bullshit* (falar bobagem) parece ser uma expressão semelhante à mentira. No entanto, o mentiroso mantém a distinção entre o verdadeiro e o falso, enquanto o *Bullshiter* faz pouco caso desta distinção. Desse modo, o *Bullshit* se aproxima do blefe. Qual é a causa do aumento da produção de *Bullshit*? Frankfurt sugere que isso se deve ao achatamento do discurso político. Mas como podemos explicar esse fenômeno? Mesmo com o elevado nível de sua análise, Frankfurt esquece de mencionar uma característica da atual sociedade de mercado, ou seja, o papel cada vez mais importante do *marketing*. Quando a cultura da concorrência e do *marketing* começou a fazer parte da educação superior, práticas que originariamente nada têm a ver com a educação, como a jactância, o engano, *ranking* e *benchmarking* passaram a pervadir e perverter também o ensino superior. Este artigo descreve e analisa as excrescências esquisitas desse processo.

**Palavras-chave** – Ética. Educação. Ensino superior. *Marketing. Bullshit.*

**ABSTRACT** – In his bestseller *On Bullshit*, Harry Frankfurt observes an increasing trivialization both in human communication and the production of written texts. At first sight, *Bullshit* seems to be a kind of utterances similar to a lie. Yet, the liar maintains the distinction between *true* and *false*, whereas the *Bullshiter* neglects this distinction. In this respect, *Bullshit* comes close to the bluff. What is the cause of the rising *Bullshit* production? Frankfurt suggests that it is due to a flattening of the political discourse. But how can we explain this phenomenon for his part? Despite the high level of his analysis, Frankfurt forgets to mention a characteristic feature of the contemporary market society, namely the increasingly important role of marketing. Since the culture of competition and marketing is entering more and more Higher Education, practices that originally had nothing to do with Education, such as boasting, deceiving, ranking and benchmarking, are pervading and perverting Higher Education, too. This article describes and analyzes the queer excrescences of this process.

**Keywords** – Ethics. Education. Marketing. Higher education. *Bullshit.*

**RESUMEN** – En su libro *On Bullshit*, Harry Frankfurt constata una trivialización creciente tanto en la comunicación humana cuanto en la producción de textos. A primera vista, *Bullshit* (hablar de bobadas) parece ser una expresión similar a la mentira. Sin embargo, el mentiroso mantiene la distinción entre lo verdadero y lo falso, mientras que el *Bullshiter* no hace caso de esta distinción. Por lo tanto, el *Bullshit* acerca al farol acantilado. ¿Cuál es la causa del aumento de la producción de *Bullshit*? Frankfurt sugiere que esto se debe al aplanamiento del discurso político. Pero ¿cómo podemos explicar este fenómeno? Mismo con el alto nivel de su análisis, Frankfurt olvida de mencionar una característica de la sociedad actual de mercado, es decir, el papel cada vez más importante del marketing. Cuando la cultura de la competencia y del marketing se comenzó a hacer parte de la Educación Superior, las prácticas que originariamente no tenían nada que ver con la Educación, como la jactancia, el engaño, la ranking /clasificación y la evaluación comparativa/benchmarking ahora pasaron a pervadir y pervertir la Educación Superior. Este artículo describe y analiza las extrañas excrescencias de este proceso.

**Palabras clave** – Ética. Educación. Educación superior. Marketing. *Bullshit.*

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Heidelberg (Heidelberg, Alemanha) e Professor de Filosofia na Universidade de Berna (Berna, Suíça).  
E-mail: <thokessel@gmail.com>

Este artigo questiona se “*Bullshit*” [“falar bobagem”] põe em risco a educação, bem como analisa as consequências problemáticas desse processo. Para o desenvolvimento do tema são consideradas as seguintes questões: (1) o que é “falar bobagem”? (2) por que “falar bobagem” coloca em risco a educação e a responsabilidade, (3) como explicar que o “falar bobagem” seja hoje tão difundido? e (4), como o “falar bobagem” faz parte do próprio sistema educativo?

## 1

A palavra inglesa *bullshit* é difícil de traduzir para o português. A expressão “bosta de boi” ou “bosta de vaca” seria uma tradução literal, mas de uso absolutamente incomum, pelo menos em linguagem não vulgar. Traduzi-la por “falar bobagem” também está bastante próximo da literalidade. Na verdade, *bullshit* funciona naturalmente como uma imagem, como uma metáfora. Mas, então, o que ela representa? Prefiro resumir o que Harry Frankfurt escreveu sobre o tema, num dos seus mais famosos ensaios.<sup>1</sup> Na categoria *bullshit* incluem-se declarações que se aproximam à mentira, sem ser realmente uma mentira.

Frankfurt discute vários exemplos. O primeiro é o da troca de trivialidades, da palhaçada, da conversa fiada, do flerte. Mas tudo isso tem pouco a ver com mentir, pois não é realmente *bullshit*. Em segundo lugar, há o discurso patriótico, ufanista, que exalta os feitos heroicos dos antepassados com palavras bombásticas. Desconsiderando o valor literal dessas expressões, e considerando o que de fato dizem, elas estão realmente muito próximas da mentira. Mas como nesses casos o falante, na maioria das vezes, quer se mostrar simplesmente um patriota engajado, não se pode acusá-lo de produzir *bullshit* – a não ser que ele queira apresentar uma história falsa e com isso fazer política. Por isso, em terceiro lugar, há o blefe, o autoelogio. Para muitos autores, o blefe é, por excelência, um exemplo de *bullshit*.

Mas a perspectiva apresentada por Frankfurt é muito mais diferenciada. Ele afirma que “falar bobagem” [está] “mais próximo de blefar que de contar uma mentira” (2005, p. 48). No entanto, ele considera que falar bobagem e blefar não são o mesmo: falar bobagem é mais pesado que blefe, e entre ambos encontra-se a mentira. Quando achamos que alguém está blefando, nós nem damos bola, simplesmente não nos importamos. Mas se descobrimos que alguém está nos mentindo, sentimo-nos atingidos, machucados. Mentir é, portanto, mais grave que blefar. Falar bobagem, porém, é ainda mais grave. Pelas explicações de Frankfurt, “mentir não promove a incapacidade para a verdade da mesma forma que falar bobagem tende a fazê-lo. Pois quem

mente pelo menos mantém a diferença entre verdadeiro e falso. No entanto, quem fala bobagem excessivamente, pode ver sua percepção da realidade enfraquecida ou até perdê-la totalmente (2005, p. 61-62). Por isso, “falar bobagem é um inimigo muito pior da verdade do que mentir” (2005, p. 62). Mas, então, o que é “falar bobagem”? Resposta: toda conversa fiada que se realiza a partir do pressuposto de que não se poderia distinguir razoavelmente entre o verdadeiro e o falso. Tal conversa fiada é como um *flatus vocis*, ou como uma excreção do corpo, sem forma e sem conteúdo. Portanto, uma besteira.

De acordo com Frankfurt, uma das principais causas para o falar bobagem está na grande difusão de “várias formas de ceticismo, que negam o fato de que possamos ter acesso confiável a uma realidade objetiva e rejeitam, portanto, a possibilidade de sabermos como as coisas realmente são” (2005, p. 65-66). É verdade: nossa realidade é perspectivista, e ela se mostra diferente desde perspectivas diversas. Nossas percepções dependem das nossas experiências e das nossas concepções. Mas concluir daí que não haveria nenhum acesso confiável à realidade e, portanto, nenhuma verdade, seria uma falácia. Sim, existem inúmeras perspectivas diferentes. Mas nós podemos, até um certo ponto, coordenar grande parte delas! Tudo o que sempre sabemos sobre a realidade deve-se a uma coordenação de diferentes pontos de vista relacionados. Se não existisse a verdade, também a frase que afirma isso não seria verdadeira.

Falar bobagem é uma consequência, portanto, de afirmações como: *Qualquer pretensão de verdade é um absurdo!* Ou: *Toda verdade é historicamente condicionada!* Ou: *O conhecimento tem uma meia-vida cada vez mais curta!* Todas essas afirmações fazem referência também a si mesmas e trazem consigo também suas próprias pretensões de verdade e veracidade! Se *todo* conhecimento perde validade cada vez mais rapidamente, então perde validade cada vez mais rapidamente também o conhecimento sobre este fato mesmo. Assim, o relativista cai em contradição.

Quando se consegue desenredar a distinção entre verdadeiro e falso, pode-se então seguir adiante e se desfazer de outras distinções valorativas mais importantes, tais como entre *essencial* e *não essencial*. Também aqui corre-se o risco de ficar enredado numa contradição. Isso se mostra em frases como: É essencial que não se distinga mais entre o *essencial* e o *não essencial*.

Na realidade, essas distinções são obviamente inevitáveis. Quem nega isso comporta-se como aquele que, ao invés de reposicionar sua bússola, a joga fora ou a deixa no fundo de uma gaveta. O que se produz sem essa bússola é, portanto, *bobagem*.

## 2

Pode-se discutir longamente sobre o que queremos entender por educação. A educação tem duas dimensões: a capacidade de tomar decisões claras, racionais, ou seja, julgar claramente, e a capacidade de implementar esses juízos de modo consequente, portanto com responsabilidade. Parafraseando uma famosa declaração de Immanuel Kant, pode-se dizer: a capacidade de ser responsável sem um juízo claro é cega, e um juízo claro sem capacidade de ser responsável é vazio. A responsabilidade pessoal é parte essencial da educação. Só cada um pode formar a si mesmo. Não podemos ser formados por outros. Aqui, novamente, pode-se lembrar Immanuel Kant, que escreveu cinco anos antes da eclosão da Revolução Francesa: esclarecimento é “a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 1974, p. 100). Ao invés de dizer “da qual ele mesmo é culpado”, também se poderia dizer “da qual ele mesmo é responsável”. Ele mesmo é culpado por sua menoridade, quando delega o seu pensar a outros, como um médico, um padre, um advogado, um psicólogo...

Mas o que se pode dizer sobre o esclarecimento hoje? E sobre a educação? Vivemos em uma situação privilegiada, não apenas por estarmos rodeados por dezenas de especialistas, mas também por máquinas muito versáteis e inteligentes, às quais podemos delegar uma grande parte dos nossos processos mentais. Tomamos muitas decisões interagindo com impulsos provindos da “rede”. Isso nos traz uma série de vantagens indiscutíveis, mas nos confronta também com riscos. Nem o computador nem a internet decidem por nós sobre o que é e o que não é importante, sobre o que é verdadeiro e o que é falso, sobre o que é justo e o que é injusto. Os computadores e a internet operam com algoritmos. Ao contrário dos médicos, pastores e outros especialistas de carne e osso, eles não são livres para decidir o que querem.

Com o registro das pegadas eletrônicas que deixamos ao surfar na rede, os computadores são capazes de reconstruir as nossas preferências com uma precisão cada vez maior. Isso significa, por sua vez, que eles podem prever nossas decisões cada vez melhor. O que significa isso para a avaliação da nossa própria liberdade de escolha? (SCHIRRMACHER, 2009, p. 103).

Muito diferente de nós, os meios eletrônicos dispõem para isso de uma memória quase ilimitada. Nós fazemos uso dela, na medida em que transferimos para eles cada vez mais as nossas habilidades de memória, mesmo que ninguém saiba destes novos dispositivos de armazenamento de dados.

Robert Menasse diagnostica para o futuro um processo de “obscurecimento”. Não no sentido de que hoje sejamos demasiadamente “esclarecidos” ou suficientemente

estoicos. Não: o movimento ascendente de então – o Iluminismo – entrou numa espiral descendente, num declínio. Com isso, chego à terceira questão.

## 3

Por que a análise de Frankfurt sobre “falar bobagem” se tornou um *best-seller*? Provavelmente porque hoje se produz um monte de “bobagem”. Sobre as razões disso Frankfurt faz duas suposições: primeiro, porque grassam as já mencionadas formas de relativismo e ceticismo; em segundo lugar, porque as pessoas gostam de falar sobre temas sobre os quais elas não sabem o suficiente. E isso continuará a ser promovido pela prática da democracia (p. 65), pois os políticos e os seus eleitores sempre são pressionados a tomar decisões sobre assuntos que eles não entendem o suficiente. – Será que a democracia nos incentiva a falar bobagem? Será que a democracia é promotora do “falar bobagem”? Isso, é claro, não está totalmente errado, mas também não parece ser muito plausível. Acredito que Frankfurt negligencia algo essencial e, por isso, toma um caminho equivocado.

Em sua análise, a palavra *marketing* não ocorre uma única vez. O *marketing*, a propaganda e a publicidade penetram hoje a vida cotidiana em todos os seus âmbitos. Estamos quase constantemente expostos a impulsos para despertar nossos desejos consumistas. Antes de votar, somos inundados por propaganda eleitoral. Mas isso não é tudo. O comportamento do indivíduo é cada vez mais dominado por estratégias ligadas ao mercado. Com elas, ele melhora sua aparência para subir na hierarquia social. O “eu” ideal funciona como um negócio, um “eu-empresa”, e a autopromoção é uma de suas estratégias essenciais de sobrevivência.

Com isso, estamos de volta ao tema do blefe: onde está a linha entre a autopromoção, a autoapresentação e o blefe? Nos três casos, a distinção entre o verdadeiro e o falso não é levada muito a sério. Quem blefa não quer convencer, mas persuadir, encantar, seduzir – com todos os truques possíveis, incluindo também estratégias muito simpáticas, como a de contar histórias. Uma história não precisa ser verdadeira; ela deve agradar!

A que valores está submetido o *marketing*? Suponho que a nenhum – pelo menos nenhum sobre o qual haja um consenso; isso talvez esclareça a confusão que hoje nos perturba. O *marketing* é considerado bem-sucedido, se ele impulsiona o negócio, e o negócio é considerado bem-sucedido, se traz lucro. Outros critérios parecem ser secundários.

Objeto de um negócio pode ser praticamente qualquer coisa, inclusive armas, lavagem de dinheiro, drogas... O que importa é “agregar valor”. A receita aumenta quando a durabilidade dos produtos é artificialmente

reduzida por um programa de envelhecimento artificial (SCHIRRMACHER, 2013, p. 242). Ela também aumenta, quando consegue tornar os consumidores viciados e dependentes. E ainda aumenta graças ao *design* de produtos de moda, como dos automóveis, das roupas e joias. Quando muda a moda, o proprietário imediatamente substitui seu carro, seus óculos.

O mercado não nos diz nada sobre o que tem e o que não tem valor. Estabelecer os critérios adequados da escolha é tarefa do consumidor, e este é considerado maduro. Onde quer que ele coloque seus valores, nem a propaganda e a publicidade não o ajudam. Um sistema confiável de valores só pode construir – isto é trivial – quem não se deixa levar por conversa fiada.

Onde estão agora as fontes de produção de “conversa fiada”? Na democracia? No mercado? Penso que devemos ir mais fundo: bobagens brotam especialmente lá onde nós nos submetemos às regras da concorrência, ou seja, em parte na economia, mas de forma alguma *somente* na economia.

O elogio generalizado da competição é problemático especialmente por três razões básicas, que também afetam o sistema de ensino. Em primeiro lugar, existem formas destrutivas de competição. A luta de boxe, por exemplo. Apenas um ganha, todos os demais são vencidos por nocaute, talvez até machucados. Outros exemplos de competição destrutiva são “as corridas automobilísticas, a roleta russa ou as apostas para ver quem consegue beber mais” (BINSWANGER, 2010, p.56). A competição por recursos cada vez mais escassos, por água ou por solos cultiváveis também começa a apresentar traços destrutivos.

Em segundo lugar, as competições (mesmo aquelas que não são destrutivas em si) muitas vezes produzem resultados sem sentido, quando são artificialmente encenadas e equipadas com um falso sistema de incentivos. A Índia – somente para dar um exemplo – certa vez, na era colonial, lançou um programa de combate às cobras venenosas, prometendo um pagamento lucrativo para cada cobra venenosa morta. O resultado não foi a redução das cobras venenosas, mas, pelo contrário, a criação delas em grande escala. Nos países da União Europeia o nível educacional da população deve ser melhorado por meio da elevação dos índices daqueles que concluem o ensino médio. Isso se realiza mais facilmente por uma redução das exigências nos estudos. Isso aconteceu também em muitos outros países. Como no exemplo das cobras, consegue-se chegar exatamente ao oposto do que se queria alcançar.

Em terceiro lugar, um fato muito simples também fala contra a absolutização da concorrência: Se na natureza, tal como nos ensina a teoria da evolução, a competição está em toda parte, como então explicar o surgimento de

cooperação? Sem a cooperação, jamais teria surgido a cultura humana. Como poderia surgir uma comunicação orientada para a verdade parece um enigma intrigante, pois a competição onipresente obrigaria as espécies a adotar múltiplas estratégias de camuflagem, o disfarce, o blefe – em suma, o engano e a fraude.

No tempo de Darwin, esse enigma já havia sido percebido por um jovem escritor alemão. Ele escreveu que, interessados na autopreservação, os indivíduos fazem uso do “intelecto, no mais das vezes, somente para a dissimulação”. “De onde neste mundo viria, nessa constelação, o impulso à verdade?” Foi Friedrich Nietzsche quem fez esta pergunta (NIETZSCHE, 1974, p. 54).

O próprio Nietzsche deu a seguinte resposta: o esforço do ser humano para superar “pelo menos a guerra de todas contra todos” era “o primeiro passo para alcançar aquele enigmático impulso à verdade” (ibid., p. 54). Nietzsche considerou esse impulso vital com a mais elevada suspeita. E assim ele escapou também à consequência que se poderia realmente extrair de sua resposta: *Uma competição civilizada pode se desenvolver apenas com base em relações de cooperação*. A competição é apenas pacífica e justa quando os participantes obedecem a certas regras do jogo, que valem para todos. Isto é *cooperação*. Quem põe como base de tudo a competição, ao invés da cooperação, mina com isso os próprios fundamentos da competição.

## 4

Nesta parte final são apresentadas somente algumas observações sobre a competição no campo da educação. Em quase todas as instituições de ensino, a competição desempenha um papel enorme. Isso já se evidencia nos processos de seleção, nos quais todos os anos evidiamos um esforço gigantesco. Desde os estudos TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e PISA (*Programme for International Student Assessment*), reina também na educação o espírito do *benchmarking*. Isso é duplamente problemático. Primeiro, porque a qualidade da educação não pode ser medida objetivamente. Tudo o que se mede não exprime de modo adequado a qualidade do que se faz numa escola. Isso também vale para o ensino superior: universidades competem entre si, como as empresas que fabricam turbinas ou aviões. Mas as empresas que produzem turbinas ou aviões o fazem para um mercado; isso não pode ser dito do mesmo modo para as universidades. Em vez disso, estas competem por excelência, e esta competição é institucionalizada. É claro que não há nenhuma objeção contra o hábito de comparar a qualidade dos serviços nas instituições universitárias de ensino e pesquisa, se tal comparação puder ser feita

com seriedade e contribuir para a melhoria da qualidade. Mas com base em quais critérios esta comparação é feita? Para medir a qualidade do ensino não há nenhuma medida indiscutível – e muito menos para medir a relevância e a originalidade da pesquisa. Em vez disso, comparam-se coisas que são quantificáveis – o montante dos recursos de terceiros, por exemplo, e a quantidade de publicações. A “produção científica” é medida pelo número de páginas publicadas e multiplicada por um “fator de impacto”, que é extraído do *ranking* das revistas. Os cientistas também concorrem entre si: Quem publica quanto, quem é citado com mais frequência? etc. O fato de que um artigo seja citado, não significa que ele seja lido: “a maior parte dos trabalhos são [...] citados sem terem sido lidos, como se evidencia nos erros assumidos” (BINSWANGER, 2010, 171). A mania dos *rankings* desde há muito tem levado ao surgimento dos chamados cartéis de citação. São grupos de acadêmicos que citam uns aos outros tão diligentemente quanto possível. Quanto maior o cartel, maiores as chances que os membros ascendam na hierarquia acadêmica.

Não é de admirar que no empreendimento científico floresça o blefe. O modo mais desajeitado no qual ele se manifesta é o *download*, a cópia de passagens inteiras sem a indicação das fontes. Esta estratégia vai além dos limites da honestidade. Menos suscetível a ser descoberta é a estratégia de mandar escrever um artigo científico, uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado, por um *ghost writer*.

De mais a mais, esses hábitos geram custos. A taxa de crescimento dos gastos com a gestão da educação cresce muito mais que o conjunto de todas as instituições educacionais. Somente a burocracia necessária para distribuir os fundos de pesquisa na União Europeia engole até 40% desses recursos (BINSWANGER, 2010, p. 178). Na educação e na ciência o não essencial tornou-se essencial e vice-versa.

A tendência acima descrita é problemática por uma segunda razão. Instituições de ensino, incluindo escolas, não se comportam como planetas. Ao medir e comparar as velocidades das órbitas dos planetas, não se pode fazê-los competir; não se pode influenciar o seu movimento. Com as instituições humanas a situação é diferente: Logo que suas realizações são medidas e comparadas, elas entram em concorrência umas com as outras, e o funcionamento delas muda de natureza. Algo parecido ocorre com o comportamento humano quando submetido à medição e comparação. Embora se afirme que o *benchmarking* não serve para criar *rankings* de escolas, mas, em vez disso, para avaliar melhor o próprio estágio de desenvolvimento, seria ilusório acreditar que se poderia medir o desempenho humano sem com isso afetá-lo. Em um relatório sobre *benchmarking* em escolas secundárias afirma-se também

que por meio dele deve “ser incentivado um processo de aprendizagem” (ibid., p. 78). É claro que o *ranking* requer instruções precisas sobre o que deve ser alcançado por meio de processos de aprendizagem, e isso tende ao condicionamento. O *benchmarking* tem, portanto, evidentemente um efeito normatizador, ao qual nem os processos de aprendizagem escapam.

Mais uma vez: a educação é um processo autônomo e autorresponsável de cada indivíduo. A educação não surge nem com ajuda ao desenvolvimento realizado por terceiros nem pode ser forçada ou arranjada por meio da competição. Isso não é novidade. Nova é muito mais a indiferença com a qual atualmente se põe de lado a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca – algo semelhante ao que ocorre com a distinção entre o verdadeiro e o falso, entre o essencial e o não essencial. Quando se anuncia que pelo *benchmarking* não se normatiza processos de aprendizagem, e ao mesmo tempo se acrescenta que estes processos são normatizados, produz-se então uma contradição. A indiferença com a qual se deixam proliferar tais contradições na educação também é nova – pelo menos na medida em que ela brota hoje. Sobre isso, para concluir, seguem mais dois exemplos.

Com a equiparação das instituições de ensino, especialmente as universidades, com as empresas, o reitor é transformado em executivo, o professor em funcionário, o ensino em produto e o exame em avaliação de produtos. Tudo isso exige habituação, mas pelo menos não é contraditório. Mas em que se transforma o estudante? Por um lado, em capital, ou seja, no chamado capital humano, que serve para ser gerenciado e no qual – por favor – também o setor privado deve investir; e, por outro lado, em consumidor, ou seja, em cliente que deve pagar. Mas como pode o estudante ser ao mesmo tempo cliente e capital? E dado que as empresas têm de constantemente criar inovações, isso também se aplica às instituições de ensino, embora aqui não se fale em inovação, mas preferencialmente em reformas. Estas derramam suas bônus quase permanentemente sobre sua clientela. Com isso, a atividade principal, a aprendizagem, sofre – uma contradição!

Outro exemplo: o ensino universitário é realizado em módulos. Cada módulo é uma espécie de bloco de construção ou – para usar outra metáfora – um instrumento, ou uma combinação de instrumentos, que servem para construir as chamadas competências. Estas competências têm de ser definidas e padronizadas para depois poderem ser medidas e comparadas. Isso é feito nos exames ligados aos módulos. Agora muitos educadores afirmam que o conceito de competência, longe de estar claramente definido, nem se deixa definir com clareza. Mas mesmo se ele o pudesse ser, os testes mostram somente a performance, as competências nunca se tornam diretamente visíveis. As competências têm de ser descritas qualitativamente, mas só se pode medir quan-

tidades. O próprio Conselho Científico da Alemanha admite: “Não existe um método convincente para medir competências.” (WEX, 2012, p. 1). O jornalista alemão Peter Wex, especialista em educação, afirma: “Os atores e responsáveis pelo processo de Bolonha<sup>2</sup> não podem mostrar como as competências são adquiridas e testadas, mas todos os professores certificam este êxito através dos resultados diários da produção de módulos.” E conclui: “com toda razão, pode-se [...] falar de um autoengano grandioso no ‘centro de excelência’ do ensino superior” (ibid.).

Com muito boa vontade pode-se redefinir a competência “como a capacidade de lidar com exigências complexas em situações específicas” (ibid.). Mas, então, por que a maior parte dos exames dos módulos é feita por meio de provas escritas ou tarefas de casa? Mesmo a prova oral não dá uma boa ideia da aplicação prática do conhecimento aprendido.

Ter de fazer coisas cujo êxito é questionável não cria grande satisfação. Talvez isso explique porque também na educação é muito difundida a ideia de que tudo é mesmo relativo e que por isso não vale a pena distinguir entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso. Isso tudo é “falar bobagem”, conversa fiada, só que desta vez ela tem o efeito de um narcótico.

E existem responsáveis? Sim, toda a sociedade. E o indivíduo? Ele ou ela pode se adaptar ou se rebelar. Até o momento, a rebelião mantém-se dentro de limites bem estreitos. A situação preocupa, mas aparentemente poucos estão realmente preocupados com isso. E isso talvez seja o mais preocupante disso tudo.

## REFERÊNCIAS

BINSWANGER, Mathias. **Sinnlose Wettbewerbe**. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. [Competições sem sentido. Sobre os motivos de produzir cada vez mais bobagem.] Freiburg: Herder, 2010.

FRANKFURT, Harry. **Sobre falar merda**. Tradução Ricardo Gomes Quintana. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005. [Original: *On Bullshit*. Princeton, Princeton Univ. Press 2005; outra tradução portuguesa: FRANKFURT, Harry: *Da treta*. Trad. de Piedade Pires. Viana do Castelo: Livros de Areia, 2010.]

KANT, Immanuel. **Beantwortung der Frage**: Was ist Aufklärung? (1783). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978, Band 11, p. 53-61. [Trad. br.: Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974).

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (1873)**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SCHIRRMACHER, Frank. **Payback**. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen. [Reembolso. Por que na era da informação nós somos forçados a fazer o que não queremos fazer, e como podemos recuperar o controle sobre o nosso pensamento]. München: Karl Blessing Verlag, 2009.

SCHIRRMACHER, Frank. **Ego**. Das Spiel des Lebens. [Ego. O jogo da vida]. München: Karl Blessing Verlag, 2013.

WEX, Peter. **Das leere Versprechen der Kompetenzenprüfung**. Frankfurt am Main: FAZ, 3.10.2012, Feuilleton, p. 1.

## NOTAS

<sup>1</sup> A dificuldade da tradução de *bullshit* aparece na diferença entre a edição brasileira (*Sobre falar merda*. Tradução de Ricardo Gomes Quintana. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005) e a edição portuguesa (*Da treta*. Tradução de Piedade Pires. Viana do Castelo: Livros de Areia, 2010). [N. do T.]

<sup>2</sup> Em junho 1999, os ministros da Educação dos países da União Europeia decidiram transformar universidades e escolas superiores em entidades semiautônomas, mas no estilo de empresas. Com isso, introduziu-se o sistema de módulos e créditos, e o hábito de comparar a qualidade das universidades segundo padrões quantitativos.

(Traduzido do alemão por Luiz Carlos Bombassaro)

Artigo recebido em agosto 2014.  
Aprovado em novembro 2014.