

## **O saber Institucionalizado: desafios e possibilidades da universidade na pós-modernidade<sup>1</sup>**

*Tânia Cristina da Conceição Gregório<sup>2</sup>*

taniahgregorio@yahoo.com.br – UERJ

*Vânia Regina da Conceição Gregório*

vania@prograd.ufes.br - Prograd/UFES

### **Resumo**

Este texto pretende abordar a questão da institucionalização do saber: sua legitimação ou deslegitimação no âmbito da política universitária, no período que se denomina pós-modernidade – cenário marcadamente contemporâneo com transformações sociais significativas, mas ainda presas às amarras dos padrões e conceitos da modernidade. Tomaremos como base de argumentação o *critério de desempenho* discutido por Jean-François Lyotard, na tentativa de explicitar este como um paradigma do sistema social que tem estado cada vez mais presente no espaço universitário. Neste sentido, questionamos: quais os desafios e as possibilidades da universidade na pós-modernidade? Será que a universidade tem sido espaço de produção de saber e de formação do pensamento científico?

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Critério de desempenho. Formação universitária. Produção de conhecimento.

## **The institutionalized knowledge: Challenges and possibilities of the post modernity university**

### **Abstract**

This text intends to approach an institutionalization knowledge subject: its legitimation or non legitimation in the university political ambit, in a period of time that is called post modernity – a remarkably contemporary scenery with significant social transformations, but still tight to patter and modernity concepts moorings. Let us take as an arguing basis *the development criteria* discussed by Jean-François Lyotard, in an attempt of explaining this as a social system paradigm that has been more and more present in academics space. In a sense, we wonder: which are the challenges and the possibilities of a post modernity university? Is it right that universities have been a knowledge production and scientific thought formation space?

**Key words:** Post modernity. Development criteria. University training. Knowledge production.

### *Notas sobre a pós-modernidade*

O termo “pós-modernidade” associa-se à significação do termo “modernidade”, mesmo porque não faz sentido ser “pós” do que não se sabe o que é. Este termo, portanto, é comumente empregado no sentido de reação ou afastamento do que se caracteriza como “moderno”: período da história do conhecimento científico e do pensamento filosófico em que a racionalidade, apoiada pelo rigor matemático, ditava as regras do saber institucionalizado. O pós-modernismo surgiu como uma espécie de despedida da modernidade, apontando para o fato de o novo modelo social que se delineia na contemporaneidade (contrariamente ao desejo de universalização da verdade e dos conceitos da modernidade) apresenta-se como a era da comunicação generalizada (sociedade do *mass media*<sup>3</sup>), das incertezas, da fluidez dos comportamentos. Surgido na esteira da industrialização, o pós-modernismo traz em seu escopo o desejo de ruptura com os valores impostos pela modernidade, entretanto,

as relações entre os dois termos são ambíguas. Há mais diferenças do que semelhanças, menos prolongamentos que rupturas. O individualismo atual nasceu com o modernismo, mas o seu exagero narcisista é um acréscimo pós-moderno. Assim, no fundo, o pós-modernismo é um fantasma que passeia por castelos modernos (SANTOS, 2005, p.18).

Não basta apenas esta análise das relações entre o modernismo e o pós-modernismo para tentar entender e descrever este último, pois o prefixo “pós” é completamente ambíguo: “tanto pode significar um novo estado de coisa, no sentido do que vem depois; como pode ter um significado de término, de fim, sugerindo acabamento: *post de post-mortem*” (KUMAR, 1997, p.79).

Faz-se importante pontuar em que sentido surgiu o termo “pós-modernismo”. Não é raro, segundo Moriconi (1994, p.13), que a bibliografia sobre este tema naturalize o conceito de ‘pós-modernidade’ como se ele fosse evidente por si mesmo, ou como se a idéia de modernidade tivesse perdido subitamente qualquer pertinência e relevância. Não é disto que se trata. Não se pode efetivar uma tentativa de compreender o ‘pós-modernismo’ sem, no entanto, levantar o discurso sobre seus pressupostos, pois o “pós-moderno é tema, é questão; é constelação de temas, constelação de questões; é discurso” (idem: p.14), que invadiu o cotidiano com a tecnociência (especialmente a informatização da sociedade), com a economia (expresso na avidez da sociedade do consumo), mas foi, especificamente com a arte, a partir dos anos 50, que este discurso começou a correr mundo: “da arquitetura pulou para a pintura e a escultura, daí para o romance e para o

resto, sempre satírico, pasticheiro e sem esperança” (SANTOS, 2005, p. 10). Assim, em relação à modernidade,

o discurso *pós*, também contém um *des* – um princípio esvaziador, diluidor: o pós-modernismo desenche, desfaz princípios, regras, valores, práticas, realidades; a isto os filósofos têm chamado de desreferencialização do real e dessubstancialização do sujeito, ou seja, o referente (a realidade) se degrada em fantasmagoria e o sujeito (o indivíduo) perde a substância interior, sente-se vazio (SANTOS, 2005, p. 18)

Instalou-se, então, com o chamado ‘pós-modernismo’ um desencanto na cultura acompanhado da crise de conceitos fundamentais ao pensamento moderno, tais como ‘verdade’, ‘razão’, ‘legitimidade’, ‘universalidade’, ‘sujeito’, ‘progresso’ etc. Assim, o efeito da desilusão dos sonhos alimentados na modernidade se faz presente nas três esferas axiológicas por ela mesma diferenciada: a estética, a ética e a ciência. Tal efeito apresenta-se nos mais diversos campos da produção cultural, tais como a literatura, a arte, a filosofia, a arquitetura, a economia, a moral etc. Caracteristicamente eclético, eis a ótica do pós-modernismo: “construir, desconstruindo; desconstruir, construindo” (MORICONI, 1994, p. 14).

Surgido com esses pressupostos, o ‘pós-modernismo’ tem data de nascimento. Esta idéia surgiu primeiro no mundo hispânico, por volta dos anos 30, com Frederico de Onís, para descrever mudanças que estavam ocorrendo nas características conservadoras da arte poética moderna (FERNANDES, 2005, p. 368), entretanto, dois acontecimentos substanciais foram decisivos para a consolidação do termo ‘pós-modernismo’: o primeiro, simbólico, detonado com a explosão, em 1945, da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, demonstrou ao mundo o poder destruidor superando o poder criador da modernidade; o segundo, histórico, gerado em 1955, a partir de um movimento revolucionário dos arquitetos italianos (SANTOS, 2005, p.20-21).

Esses dois acontecimentos, entendidos como passos iniciais na consolidação do ‘pós-modernismo’, foram endossados por Jameson (1996, p.28), ao considerá-los uma característica da sociedade pós-industrial, apresentando um novo paradigma, o da “lógica cultural do capitalismo tardio”. No entanto, foi na década de 70 que os debates em torno deste tema tornaram-se mais inflamados. É deste período a discussão sobre as formas correlatas do ‘pós-modernismo’, o ‘pós-moderno’ e a ‘pós-modernidade’.

A palavra pós-modernismo geralmente refere-se a uma forma de cultura contemporânea, enquanto que o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é um estilo de pensamento que duvida das noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, da idéia de progresso e emancipação universais, de estruturas únicas, das grandes

narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete alguma coisa dessa mudança de uma época, numa arte pluralista, superficial, descentralizada, infundada, auto-reflexiva, divertida, derivativa, eclética, que torna indistintas as fronteiras entre cultura ‘alta’ e ‘popular’, bem como entre arte e experiência cotidiana (EAGLETON *apud* FERNANDES, 2005, p. 369).

Conclui-se, neste ínterim, que o termo ‘pós-modernismo’ está intimamente ligado às artes. ‘Pós-modernidade’ expressa o estilo de vida e pensamento de determinada época. Englobando a ambos, encontra-se o termo ‘pós-moderno’, por referir-se ao cenário marcadamente contemporâneo – de transformações sociais significativas, mas ainda presas às amarras dos padrões e conceitos da modernidade.

Tendo em vista que nosso propósito é tratar do saber institucionalizado pelas universidades e o critério de desempenho que subjaz a este saber, utilizaremos neste texto o termo pós-moderno e os pressupostos que a ele se referem dentro da perspectiva de pós-modernidade defendida por Lyotard (1998), como uma característica da cultura contemporânea, pois além de não ser nossa pretensão, não nos parece conveniente alargar o discurso na tentativa de conceituar o pós-modernismo, dadas as polissemias e anacronismos entre este e a modernidade já bastante debatidos no discurso acadêmico.

### *O cenário pós-moderno*

Em seu livro “A condição pós-moderna”, Lyotard (*op. cit.*) apresenta o problema da legitimação do conhecimento na cultura contemporânea. Segundo ele, o pós-moderno, enquanto condição da cultura na era pós-industrial, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico (característico da modernidade), com suas pretensões atemporais e universalizantes. Neste sentido, assegura que o saber científico é uma espécie de discurso, no entanto, este discurso precisa se adequar às novas regras de linguagem que se impõem na sociedade contemporânea, onde permeia um ceticismo com relação aos metarrelatos não sendo mais estes a única e onipotente forma de legitimação do saber. Ainda segundo ele, o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional, portanto, as instituições de fomento de saber devem adaptar-se às novas regras.

Neste sentido, a universidade não pode passar ao largo desta realidade, deve, ao contrário, tomar a dianteira na emergente situação social que tem se delineado, pois o cenário atual exige uma relação assimétrica entre o conhecimento e a economia. Aquele se tornou um “bem” e a educação tem importância decisiva para a distribuição desse

bem, e as universidades, como centros de criação de conhecimento, devem considerar a relevância do papel que desempenham.

A este respeito, Machado (2001) considera que, embora o discurso não seja expresso às claras, a justaposição acrítica entre estes dois universos – o conhecimento e a economia - pode levar a universidade a enfrentar uma série de situações desconcertantes, pois mesmo que o conhecimento seja considerado um “ativo” em sentido econômico, ele não pode ser tratado como uma mercadoria em sentido industrial sem a ocorrência de efeitos colaterais insólitos, ou sem a emergência de situações paradoxais que podem se transformar em verdadeiros becos sem saída. A racionalidade técnica – que se trata de uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo – predominante no espaço universitário cede lugar à necessidade de formação acadêmica que privilegie, segundo Gomes e Casagrande (2002), a formação de profissionais flexíveis e críticos, aptos para a inserção em diferentes setores profissionais e que impulsionem a economia de mercado.

É neste sentido que emerge, segundo Lyotard (1998), a era da informação. E a formação acadêmica precisa adequar-se a este novo paradigma. Se antes a atividade científica-acadêmica concentrava-se (ou pretendia) na formação da pessoa humana em sua totalidade (a formação do espírito), com as novas regras do mercado associados ao conhecimento, cada vez mais vem se impondo na academia a concepção do conhecimento científico como tecnologia intelectual, ou seja, como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (o pesquisador) e do consumidor. A prática social do capital e do Estado adentrou o espaço acadêmico, transformando a produção do conhecimento em força de produção. Desta forma, ocorreu, diz Lyotard (*op. cit.*, p.69), um processo de “deslegitimação do saber institucionalizado” – o conhecimento deixa de ser “propriedade” de seu produtor e passa a ser uma mercadoria; cobra-se do produtor empenho, produção e, conseqüentemente, resultados. A produção do conhecimento passa a ser medida, avaliada, louvada ou denegrida a partir do *standard* da vida consumista, coerente com a lógica capitalista de mercado.

Essa corrosão e a deslegitimação dos dispositivos de produção do conhecimento tão afeitos aos moldes da modernidade trazem à discussão a noção de desordem no espaço acadêmico. As delimitações clássicas dos campos científicos entram em crise e se desordenam, desaparecem disciplinas, outras surgem da fusão de antigas; as velhas faculdades cedem lugar aos institutos de ensino ou pesquisa financiados pela iniciativa privada, pelo poder público ou por ambos; as universidades enquanto produtoras de conhecimento tornam-se espaços estratégicos do Estado pós-moderno, que vê a produção científica como uma mercadoria. O entendimento dessa visão é fundamental para entender a lógica estatal contemporânea, pois os centros de pesquisa são valorizados

pela máquina estatal na medida em que produzam e circulem mercadorias (o conhecimento) e se situem na nova lógica: sem saber científico e técnico não se tem riqueza.

Nesta nova ordem, muda-se o método de produção científica, o metadiscurso universal e consistente da modernidade cede lugar aos “jogos de linguagem”<sup>4</sup>, pois a realidade científica contemporânea é outra. É feita de “lances” (*op. cit.*, p.17), como em um jogo de xadrez, onde o jogador decide a conveniência de jogar dentro de regras estabelecidas como um contrato entre os jogadores. Quanto mais forte um “lance”, mais fácil é recusá-lo o consenso mínimo. Justamente porque ele altera as regras do jogo sobre as quais o consenso é definido por um contrato explícito ou não entre os jogadores; se o lance for fraco, o jogador corre o risco de ser eliminado, daí pode surgir o que o autor chama de “terrorismo no jogo científico”: o decisor, aquele que detém o poder (o mantenedor dos programas de pesquisa das universidades – Estado, empresas públicas ou privadas) pode exigir do pesquisador a adaptação às novas regras de produção de conhecimento, demonstrando em que medida ocorre a interferência da lógica de produção capitalista no processo de produção e mercantilização do conhecimento científico.

Além de levantar a questão da crescente influência das diversas formas de informação e dos jogos de linguagem associados a esta questão, Lyotard (1998) coloca com bastante propriedade, o que ele considera como fundamental nas relações que se estabelecem com o advento da pós-modernidade – a questão do critério de desempenho a que estão submetidas todas as instituições sociais, inclusive aquelas destinadas à operacionalização do saber: escolas e universidades. Este critério de desempenho está estreitamente relacionado às relações de produção e, conseqüentemente, às relações de poder a que estão submetidas estas instituições. Cabe aqui ressaltar que desempenho é uma expressão muito cara à humanidade, data de 1713 e está relacionada à eficiência, à atuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhoria (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.78). É bastante provável que tenha sido utilizada com maior frequência nos idos da Revolução Industrial e, após esta, tornou-se expressão necessária a qualquer objetivo de crescimento, seja de que ordem for.

Diretamente relacionado às relações sociais de produção, o critério de desempenho tem ditado normas em diversas esferas da sociedade. Como pretendemos situá-lo no espaço universitário, levaremos em consideração que o conhecimento científico contemporâneo precisa adaptar-se à nova ordem social – a informação, o poder e a economia, pois, na contemporaneidade, o saber científico vê-se invadido pela nova ordem: a informação.

Bem se sabe que o advento da informação provocou significativas alterações nas concepções da produção do conhecimento científico ainda sob influência do paradigma

da modernidade. A ciência moderna, que punha em si mesma um caráter de “atividade nobre”, “desinteressada” cuja finalidade e função pressupunham o rompimento com o espontaneísmo, passa a ser encarada, no contexto da pós-modernidade, como uma modalidade de conhecimento cuja função nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações, como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em quantidade (*bits*) de informação. O conhecimento científico, adequando-se a este novo contexto, só terá estatuto de cientificidade na medida em que se traduzir em linguagem da informação das máquinas informáticas – *bits*. Neste contexto, a ciência passa a ser considerada tecnologia intelectual, perde o valor de uso e entra em cena o valor de troca<sup>5</sup>, tão ao gosto da nova ordem social capitalista. A este respeito, Lyotard (1988, p.40) nos diz

Pode-se esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu valor de uso.

O conhecimento científico entra, assim, nas teias das relações de produção, onde o que importa é a mais-valia, que funciona da seguinte forma: exige do pesquisador, ou do grupo de pesquisa, uma melhor *performance*, a fim de que o produto (a informação) seja vendida. Uma parte do produto desta venda é absorvida pelo fundo de pesquisa destinado a melhorar ainda mais a *performance*. “É neste momento preciso que a ciência torna-se uma força de produção, isto é, um momento na circulação do capital” (*op. cit.*, p. 82). O desejo de enriquecimento dos técnicos impõe-se sobre o desejo de saber e se torna um imperativo da melhoria das *performances*.

Ainda segundo o autor (*op. cit.*), a presença do capitalismo nas esferas do saber científico é notória e funciona como uma espécie de entidade mantenedora a financiar trabalhos dos departamentos de pesquisa. O desempenho é o critério fundamental para o funcionamento deste sistema. E o poder é o vislumbre dessa ação financiadora:

A repartição dos fundos de pesquisa pelos Estados, empresas e sociedades mistas obedece... [à]... lógica do aumento do poder. Os setores da pesquisa que não podem pleitear sua contribuição, mesmo indireta, à otimização das *performances* do sistema, são abandonados pelos fluxos de créditos e fadados à obsolescência. O critério de bom desempenho é explicitamente invocado

pelas administrações para justificar a recusa de apoiar este ou aquele centro de pesquisa. (*op. cit.*, 1998, p.85)

Esta ação significa, para Lyotard (1998, p.83), a deslegitimação do saber, pelo menos nos moldes de valor de uso. Mas se se considerar esta prática dentro da teoria dos jogos de linguagem, onde o jogo pertinente é o jogo técnico, cujo critério é eficiente/ineficiente, o poder sobre o saber parece situar nesta forma de jogar, o que pode legitimá-lo.

Outro aspecto da relação entre ciência, informação e poder também é considerado pelo autor: a dominação dos países desenvolvidos sobre os países periféricos, em vias de desenvolvimento. A este respeito,

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas mais desenvolvidas e o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro. Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. (*op. cit.*, p.5)

Esta é a filosofia positivista da eficiência, onde as pesquisas, principalmente aquelas que são consideradas ‘de ponta’, tornar-se-ão o alicerce indispensável para que se afirme o poder econômico na competitiva era pós-industrial. Neste sentido que pensamos: como o critério de desempenho tem influenciado o ensino, ou seja, a construção e a produção de conhecimento dentro das universidades?

A respeito desta questão, Lyotard (1998) considera que este critério tem afetado sobremaneira essa vertente do trabalho universitário, uma vez que se adota a perspectiva de sistema social “O ensino superior é um subsistema do sistema social” (idem, p. 88), portanto, a política universitária encontra-se submetida à “filosofia positivista da eficiência” (idem, p.99) e ao critério da *mais-valia*<sup>6</sup> (idem, p. 81), onde se operam os jogos das *performances*: a competição entre os membros da comunidade e a necessidade de que o produto (o saber) seja vendido e dê retorno à sociedade e à própria universidade. Neste sentido, instaura-se, na política universitária, uma relação entre ensino, política e poder, onde os decisores (idem, p.127) – Estado, as grandes empresas, políticos,

sindicatos etc. -, investidos do poder do capital, operam sempre com a lógica do melhor desempenho.

### *O critério de desempenho e a transmissão de saber na universidade*

A política universitária hoje se encontra diante de tais questões com relação a sua tarefa de ensinar: “quem transmite? o que é transmitido? a quem? com base em quê? e de que forma? com que efeito?” (Lyotard 1998, p.88). Entendendo a universidade como um subsistema do sistema social, as respostas a estas questões estão relacionadas à formação de competências indispensáveis ao melhor desempenho do sistema social, pois o que conta, dentro do modelo pós-moderno de sociedade, é a competição econômica e política entre as nações, em função da quantidade de informações técnico-científicas que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria (BARBOSA *apud* LYOTARD, 1998, p. xi). Portanto, já se vislumbra, de antemão, o que se espera da universidade enquanto centro de formação acadêmica. Se antes se esperava da universidade uma formação que configurasse seu próprio discurso de emancipação, agora, o que se espera dela é a formação de “jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (idem, p. xii) sociais e o mercado de trabalho. Os fins passam, tão-somente, a ser funcionais, prevalecendo em todos os sentidos o critério de desempenho.

Na medida em que a universidade torna-se um subsistema do sistema social, o objetivo a ser perseguido pelo ensino superior é a melhoria do desempenho do sistema social. Então, cabe à universidade formar competências indispensáveis à sociedade. Essas competências têm dupla finalidade: formar *experts* para compor e incrementar o mercado de trabalho competitivo e rentável, fornecendo meios ao sistema social para competir com as novas demandas da era da globalização mundial; por outro lado, a universidade, sempre com vistas ao sistema social (especificamente ao seu desempenho) deve continuar a fornecer-lhe as competências necessárias às suas exigências internas. Assim, a universidade busca a otimização das *performances* dos *experts* obedecendo o princípio de que estes compõem o *input/output* de seu objetivo. Pelo *output*, a universidade administra as informações a serem obtidas por seus clientes; o *input* refere-se ao tempo e ao dispêndio de trabalho e energia para obtenção dessas informações. Assim, a universidade entra no jogo social, faz parte dele, administrando seus lances em função do princípio da eficiência. O que está em jogo não é o que é verdadeiro ou justo na produção do conhecimento, mas o desempenho, ou seja, a melhor relação (calculável

entre) *input/output*. Desta forma, “a legitimação do saber científico e de sua pragmática seria, assim, tecnológico” (PAGNI, 2006).

Neste ínterim, a pesquisa, ou seja, a produção do conhecimento vê-se afetada por modificações importantes: o enriquecimento das argumentações e a complicação da administração da prova (LYOTARD, 1998, p.77). Ao discurso científico, não cabe mais a forma das metanarrativas (deslocamento da idéia da razão); as provas não dependem tão somente dos enunciados, mas necessariamente da intervenção das técnicas. Desta forma, a pesquisa tem sido não raramente baseada puramente na lógica positivista, de um paradigma de conhecimento em que o real é um real concreto, mensurável, lido nas linhas do cotidiano. Muitos programas de formação de pesquisadores (pós-graduação) têm formado os chamados “investigadores de uma só pesquisa, a dissertação de mestrado, por exemplo, deturpando os objetivos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 31) da produção de conhecimento acadêmico. Essa prática tem se realizado graças à atual lógica de produção de conhecimento e de formação do pesquisador, pois tanto o saber científico quanto o “aprendizado da habilidade de pesquisar, que caracterizam o ensino, seriam administrados pelo sistema” (PAGNI, 2006, p. 574), que tem sido regido pelo desempenho.

Atendendo a esta realidade, a didática constitui-se em uma *técnica* de reprodução do saber dentro das universidades. “O pressuposto para essa didática seria o de que, na comunicação que a compreende, o estudante que não sabe é o destinatário do remetente que sabe – o professor –, havendo algo a aprender e com o seu aprendizado tornar-se *expert* como o mestre” (*op. cit.*, p. 573). Dessa forma, o *expert* introduz o estudante no “jogo de formação do saber científico, buscando formá-lo segundo uma figura do especialista, como seu mestre, por meio da transmissão do saber e também do aprendizado da habilidade de pesquisar o que não sabe, adequando essa atividade ao mesmo regime de verdade e regras do saber científico (LYOTARD *apud* PAGNI, 2006, p.573-574).

Analisando a universidade por este prisma, há que se questionar: como se constitui sua clientela dentro das perspectivas contemporâneas e qual seu papel na formação dessa clientela? A universidade mudou, diz Lyotard (1998, p. 90), e possui agora duas funções: a de profissionalização e a de reciclagem permanente. Portanto, seus *clientes*<sup>2</sup> compõem três categorias: 1) jovens egressos das elites liberais (ainda não ativos), aos quais é transmitida a competência que a profissão julga necessária – na modalidade acadêmica ou dos chamados institutos tecnológicos, para formar a “*intelligentsia*” profissional e a “*intelligentsia*” técnica; 2) jovens desempregados que não contabilizam as estatísticas de demanda de emprego: em número excessivo em relação às disciplinas nas quais se encontram – letras e ciências humanas pertencem à categoria dos destinatários da

transmissão do saber; 3) adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vistas da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagem para alargar sua *performance* dentro de seu horizonte profissional.

De acordo com o mesmo autor (1998): “o que se transmite?” Se o objetivo é a profissionalização, transmite-se o *essencial*<sup>8</sup>, constituído por um estoque organizado de conhecimentos. Relacionado a este fato, temos, em nosso país, a incidência de cursos *a la carte*<sup>9</sup> em que o uso de novas tecnologias quase que dispensa a presença de professores, cabendo a seção de trabalhos a um assistente; neste caso, os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, pois o cliente precisará deste recurso mais do que propriamente dos conteúdos informados. Em função disto, à pedagogia, cabe necessariamente, nesta época de informatização, ensinar não os conteúdos, mas o uso das novas linguagens informáticas. Nesta perspectiva, uma formação elementar em informática é indispensável.

Não é difícil que esta realidade faça parte do cenário da educação, principalmente quando o saber deixa de ser questão preponderante sobre o poder:

A questão, explícita ou não, apresentada pelo estudante profissionalizante, pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: isto é verdadeiro?, mas: para que serve isto? No contexto da mercantilização, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz? (LYOTARD, 1998, p. 92-93)

Eis a ótica do jogo do saber: vale o que me traz renda e perpetua a eficiência cobrada pelos setores de produção. Ao mercado de competências, interessa o bom desempenho. Vale notar que o saber institucionalizado com a finalidade de atender a este mercado é um jogo incompleto, onde vence aquele que souber buscar suplementos às suas informações – entra aqui, novamente, a universidade como fomentadora de insumo para o mercado: proliferam os cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de pós-graduação às carreiras (comumente realizados em encontros quinzenais e nos finais de semana!); isto irá possibilitar condições (ou a ilusão!) de ter *lances* atualizados, o que, pressupostamente, garante melhor *performance*, portanto, vantagens, quando o que está em jogo é o critério de desempenho. Eis a resposta a nossa questão.

*Palavras finais: onde está a saída?*

De modo muito sucinto e mesmo pormenorizado, tecemos as principais considerações de Lyotard a respeito da influência do critério de desempenho nas instituições de saber. Acreditamos que as instituições universitárias brasileiras e latino-americanas (embora saibamos da necessidade de uma pesquisa aprofundada a este respeito) encontram-se sob a ótica do critério de desempenho justamente por estarem incluídas em um contexto histórico em que as relações de produção (com suas questões pertinentes, como valorização de mercado, eficiência, subjugação) ditam as regras do jogo social e acadêmico, pela constatação de este não está dissociado daquele.

Lyotard propõe duas saídas: a interdisciplinaridade, como meio de reestruturação do saber institucionalizado, e não a antiga idéia de interdisciplinaridade proposta como princípio de deslegitimação pelo seu empirismo apressado; e também propõe que as universidades tentem, efetivamente, dissociar dois aspectos da didática: o da reprodução “simples” e o da reprodução “ampliada” (*op. cit.*, p.95), para que ela (a universidade) seja realmente espaço de novos saberes produzidos não somente com a finalidade de mercado, mas com finalidade de formação de pesquisadores e profissionais realmente competentes, que se lancem às novas aventuras que o conhecimento pode proporcionar. Que a universidade seja um espaço de ruptura, de descontinuidade, de novidade, e não de acumulação e transmissão de saberes. Que os jogos tenham regras estabelecidas pelos jogadores e estes sejam criativos e imaginativos na criação dos *lances* que melhorem suas próprias *performances*, especialmente na produção do conhecimento científico, espaço em que o saber ainda está impregnado pelo espontaneísmo do senso comum, onde o cotidiano dita as regras de uma leitura não científica do real.

O que não convém à universidade, diz Lyotard, é uma

deslegitimação [do conhecimento] e a prevalência do critério de desempenho [que] soam como a hora final do professor-pesquisador: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido; e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos. (*op. cit.*, p.95-96)

E, além disto, o que não convém é a universidade cair na obsolescência de uma política de estruturação do saber compartimentalizado à moda da formação em massa para atender às exigências do mercado de trabalho (requisito fundamental da hegemônica política neo-liberalista), onde o que está em jogo é exatamente o que não deveria estar: a formação de novas massas de trabalhadores para atender à lógica capitalista de mercado, em que prevalece a relação *input/output* como dispositivo de legitimação do critério de desempenho.

Embora Lyotard aponte duas saídas, ousamos apontar uma: que a universidade seja realmente espaço de formação do pensamento científico, onde a produção do conhecimento seja feita por alunos e professores; onde a prática reprodutivista de conhecimento dê espaço à prática da produção conhecimento apoiada em bases epistemológicas que despertem a disciplina teórica do pesquisador.

## Notas:

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão atualizada e ampliada do artigo com mesmo título apresentado nas II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, realizadas em setembro de 2007 pela Universidad Nacional de San Martín, San Martín-Buenos Aires-AR.

<sup>2</sup> Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos da Linha Educação, Filosofia e Conhecimento – ProPed/UERJ, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siomara Borba Leite.

<sup>3</sup> Mass Media são sistemas organizados de produção, difusão e recepção de informação. Estes sistemas são geridos por empresas especializadas na comunicação de massas e exploradas nos regimes concorrenciais, monopolísticos ou mistos. As empresas podem ser privadas, públicas ou estatais.

<sup>4</sup> Jogos de linguagem: categoria wittgensteiniana reinterpretada por Lyotard a partir do que ele denomina de “agonismo geral” ou da “linguagem”, convertendo-a em uma espécie de método, pois o autor entende que os jogos de linguagem podem compreender as diversas categorias de enunciados, determinados por “regras que especifiquem a sua propriedade e pelo uso que delas se pode fazer”. (PAGNI, 2006, p. 573).

<sup>5</sup> Valor de uso/valor de troca: “Em um sentido econômico, o trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto que possui uma utilidade determinada. No entanto, a divisão social do trabalho introduz a noção de valor de troca, já que alguém pode produzir algo que é de utilidade para outro, e com isso pode trocar o objeto produzido por outro objeto que é, por sua vez, de utilidade para ele” (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 275).

No sentido que estamos trabalhando, consideramos que a ciência e o conhecimento produzido tornam-se mercadorias, uma vez que aqueles que os produzem encontram-se vinculados à divisão social do trabalho, assim o que se produz é para ser trocado, ou melhor, vendido, como acordo trabalhista. O uso do conhecimento não está mais em si, mas em sua rentabilidade acadêmica, social e econômica.

<sup>6</sup> Mais-valia: conceito fundamental da teoria materialista de Marx. Este conceito é utilizado por Marx para sublinhar a exploração imposta ao trabalhador pelo proprietário dos meios de produção. Segundo Marx, a força de trabalho é o único valor de uso capaz de multiplicar o valor. Ao vender sua força de trabalho ao empregador, em troca de um salário, ela se torna um valor da troca como qualquer outra mercadoria: o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária à sua produção. O empregador prolonga ao máximo o tempo de trabalho do operário, criando assim um “sobretalho”, e este cria um “sobrepoduto” uma *mais-valia* que não é paga ao trabalhador, o que constitui uma subtração de sua produção e marca a sua exploração (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 176-177).

Sobre o sentido que estamos utilizando para esta categoria, destaco que, além da concepção marxista, pretendemos situar a pragmática da eficiência, onde o que vale não é o produto melhor ou pior, mas aquele cujo lance é bom, bem sucedido, portanto, seja vendável e traga retorno (preferencialmente imediato). Na produção do conhecimento acadêmico, a *mais-valia* tem se apresentado de forma “sutil”, mas, verdadeiramente, os pesquisadores têm sido cada vez mais pressionados a produzir sob o risco de não serem reconhecidos e mesmo serem afastados dos programas de pesquisa (que se medem pelas avaliações institucionais, especialmente as que conferem títulos, prestígio e... financiamento).

<sup>7</sup> Grifo do autor.

<sup>8</sup> Grifo do autor

<sup>9</sup> Expressão utilizada por Lyotard (1998, p. 90).

### Referências:

- BARBOSA, W. do V. Tempos Modernos. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- FERNANDES, G. M. “Pós-moderno”. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D.R. *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. Ver. Latino-Am. Enfermagem [on-line], v. 10, n. 5, p. 696-703, 2002.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.
- KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MACHADO, N. J. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estud. Av. [online]*, v.15, n. 42, p. 333-352, 2001.
- MORICONI, I. *A provocação pós-moderna: razão histórica e política da teoria hoje*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- PAGNI, Pedro Ângelo. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos “desafios” lyotardianos à Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa [on-line]*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./dez., 2006.
- SANTOS, J. F. dos (2005): *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, sd.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Apresentado ao Conselho Editorial em 28/11/2008 aprovado em 24/02/2009