

ANEXO AO PROCESSO Nº. 706/98 - C.M.

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: 06/04/2001

UNO DO CONVÊNIO PRATA DA CASA-UFMA

Francisco Alberto Lemos dos Santos

A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E A
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Uma
contribuição de Jean-François Lyotard

Marília
2001

FRANCISCO ALBERTO LEMOS DOS SANTOS

**A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E A
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Uma
contribuição de Jean-François Lyotard**

MARÍLIA
2001



FRANCISCO ALBERTO LEMOS DOS SANTOS

A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DE JEAN FRANÇOIS LYOTARD

1410001238



Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade
Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho",
Campus de Marília, para obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientador: Dr Pedro Angelo Pagni

Marília
2001



Nº cham. 370.15
S 237 c

Nº Tombo 1.238-tsu

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 31/08/2001

Proced. aula

Santos, Francisco Alberto Lemos dos.

A condição pós-moderna e a filosofia da educação: uma contribuição
De Jean François Lyotard / Francisco Alberto Lemos dos Santos. –
Marília, 2001

121 f. : 30 cm

Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Filosofia e Ciências.

Bibliografia: p. 120-121

I. Pós-moderno. 2. Filosofia da educação. 3. Modernidade. I. Autor.
II. Título.

CDD 370.1

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Mateus e Vitória



AGRADECIMENTOS

Ao Robson Janes pelas críticas e sugestões na qualificação;

Ao Paulo Ghiraldelli Jr. pelo carinho, amizade e orientação inicial, apoiando desde o início esta dissertação;

Ao Pedro Angelo Pagni pelo empenho como orientador final e estimada amizade;

À Clélia Martins em aceitar participar da defesa;

Ao Flávio Reis pelo apoio constante e seu carinho;

Ao Erasmo pela iniciativa de proporcionar os vínculos com as instituições UFMA e UNESP;

Aos meus irmãos, Almira, Aldomira, Alsemira e Alfredo pelo incentivo;

Aos meus pais, Alfredo e Socorro pelo apoio em mais esta etapa da minha vida.

À Ângela Miranda, Maurício, Alessandro, Fabiana, Neto e Vanja pela convivência democrática em nossas "repúblicas".

Ao Cláudio pela amizade;

À Ângela Maria de Brito - minha fonte de sabedoria - pelo amor, carinho, amizade e companheirismo;

A todos aqueles que estiveram ao meu lado em mais esta fase da minha vida,

Muito obrigado



SANTOS, F. A. L. *A condição pós-moderna e a filosofia da educação: uma contribuição de Jean-François Lyotard*. 2001. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre a condição pós-moderna, o eixo principal foi o livro *A Condição Pós-Moderna*, 1979, do filósofo francês Jean-François Lyotard, em suas principais teses. Analisa a questão da pós-modernidade sob o ponto de vista de Lyotard e sua contribuição à filosofia da educação. Expõe a questão da pós-modernidade na literatura pedagógica brasileira bem como a questão da formação cultural dentro de uma perspectiva lyotardiana.

Palavras-chaves: Pós-moderno; filosofia da educação; modernidade.



ABSTRACT

The present dissertacion is on the post modern condition. Its main axis has been the 1979 book, *The post modern condition*, by the French philosopher Jean-François Lyotard, wiht a focus on its main thesis. It analyzes the post modernity issue within Lyotard's point of view and his contribution to the philosophy of education. It highlights the post modernity issue within Brazilian pedagogical literature, as well as the cultural formation issue under a lyotardian perspective.



SUMÁRIO

Resumo	5	
Apresentação		
Capítulo I: A questão da pós-modernidade e a forma como ela foi interpretada no Brasil: um diálogo entre Lyotard e Rouanet		1
1.1 A Condição Pós-Moderna segundo Lyotard	6	
1.2 Modernidade e pós-modernidade para Rouanet	25	
1.3 As possíveis resposta de Lyotard a Rouanet	35	
Capítulo II: O problema da formação cultural e a perspectiva lyotardiana	43	
2.1 A legitimidade dada pela paralogia: a alternativa da condição pós-moderna	62	
Capítulo III: Pesquisa, ensino e didática		
3.1 Educação e ensino: um breve relato da literatura pedagógica brasileira	75	
3.2 Ensino, didática e investigação na condição pós-moderna lyotardiana	83	
Considerações finais		
Referências Bibliográficas		

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) fui influenciado por um conjunto de obras pedagógicas que disseminavam uma prerrogativa de emancipação e especulação do saber como ícone substantivo de uma educação com um suposto viés crítico. No percurso do mestrado continuei sendo influenciado por tais obras. Mas durante os dois graus de formação fui mantendo uma leitura paralela sobre a questão da pós-modernidade, entretanto tanto na UFMA como na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo, em seu curso de pós-graduação em Educação) não eram e continuam não sendo discutida a questão da pós-modernidade por seus professores, exceto por alguns.

Comecei o curso de pós-graduação querendo pesquisar os profissionais liberais que atuam em sala de aula, mas a leitura paralela sobre a questão da pós-modernidade foi tomando cada vez mais espaço em meus estudos. Ao tomar conhecimento que o grupo de pesquisa coordenado pelos Professores Doutores Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro Ângelo Pagni, abordavam diretamente ou indiretamente a questão da pós-modernidade, não tive dúvidas, mudei de pesquisa e comecei a fazer parte do grupo, porém sem discutir o seu objeto principal que é a filosofia pragmatista norte-americana. Mas, foi somente dentro do grupo de pesquisa dos Professores Doutores Paulo Ghiraldelli e Pedro Pagni que encontrei retorno e interesse em meus estudos.

Desenvolvi uma escrita sobre a questão da pós-modernidade, sobretudo sobre a obra de Jean-François Lyotard e, em especial o livro *A Condição Pós-Moderna*. O referido livro de Lyotard pontuou de forma impar a discussão sobre a questão pós-moderna no âmbito da filosofia e da filosofia da educação. O seu contributo também foi



marcado pelo aumento da riqueza em torno do debate sobre o tema pós-moderno nos meios acadêmicos e fora dele.

A minha preocupação em estudar o referido livro e, um pouco da obra de Lyotard, era precisar qual seria a contribuição da condição pós-moderna para a filosofia da educação e, não somente isso, mas também qual seria o seu contributo para o ensino e a didática em tempos pós-modernos. Questões que se não foram no decorrer desta dissertação respondidas pontualmente, pelo menos dá-se uma indicação de como o leitor conceberá a resposta; entretanto, procurei evidenciar de forma clara as respostas as indagações.

No primeiro capítulo procurei demonstrar a questão da pós-modernidade tratada por Lyotard e a forma como ela foi interpretada no Brasil estabelecendo um diálogo entre Rouanet e o filósofo francês.

O segundo capítulo compreende a questão da *Bildung*. Analisei esse conceito dentro da perspectiva pós-moderna lyotardiana, sobretudo o problema da formação cultural e da formação universitária e, também, a gênese do conceito da *Bildung* na modernidade e a perda de seu significado na pós-modernidade. Notei, durante os meus estudos na graduação e pós-graduação, que uma parte da literatura pedagógica brasileira faz uma leitura de Lyotard, isso quando faz, sem observar as questões do âmbito da cultura, do saber, do ensino, da didática, da pesquisa e, em especial a questão da *Bildung* indicadas pelo filósofo francês. Procurei, assim fazer um breve relato de três renomados autores brasileiros sobre essa questão e, com Lyotard no âmbito do ensino e a didática na condição pós-moderna.



O terceiro capítulo foi abordado a pesquisa científica e a legitimidade pela paralogia, destacando-se além da legitimidade do saber pela paralogia, a questão da produção e da transmissão do saber universitário.



CAPÍTULO I

A questão da pós-modernidade e a forma como ela foi interpretada no Brasil: um diálogo entre Lyotard e Rouanet

O filósofo francês Jean-François Lyotard foi um dos autores que mais contribuíram para o debate filosófico e teórico-social acerca da questão da pós-modernidade. Contudo, vale ressaltar que uma parte significativa de suas produções filosóficas versaram sobre a análise e a interpretação das críticas kantianas, sobretudo, destacando-se pelo estudo da estética. Como parte significativa dos filósofos franceses de sua geração, Lyotard procurou conciliar o estudo de temas filosóficos, e o campo da estética em particular, com a psicanálise, tentando responder às questões decorrentes de sua prática política, predominantemente inspirada pelo marxismo. Ao menos, é isso que demonstram suas principais obras, publicadas entre 1954 e 1988, que destacamos a seguir.

A sua primeira obra *La Phénoménologie*, 1954, foi uma incursão sobre o tema da fenomenologia e do marxismo. A sua segunda obra *Discours, figure* de 1971 caminhou no âmbito da estética conduzindo uma discussão com autores do porte de Adorno e com a razão. A terceira obra de Lyotard, intitulada *Dérive à partir de Marx e Freud*, 1973, é uma compilação de textos escritos entre 1968 e 1970, retrata o movimento estudantil de 1968 e começa a demarcar a filosofia do desejo que ia na contramão dos desejos revolucionários marxista à época. Outra obra do filósofo francês se chama *L'économie libidinale*, 1974, cujo trajeto principal é distinguir o desejo lacaniano a qual Lyotard considerava que o desejo nada tem a ver com a carência e nem

com a privação dos desejos pessoais, sendo que o desejo é produtivo, construtivista, positivo, e só existe "agenciado" e "maquinado". Outras obras de destaques do filósofo são *Le Différend*, 1984 e *Rudiments païnes*, 1977. Embora tenha refletido sobre outros temas e perspectivas em seus livros e artigos, o seu memorial intitulado *Peregrinações: leis, forma, acontecimento*, 1998, traduzido para o português, parece resumir o percurso intelectual supra citado, já que parte das três críticas kantianas para tratar de temas clássicos da história da filosofia, porém, para refletir filosoficamente problemas epistemológicos, éticos e estéticos do mundo atual, sem esquecer de suas implicações para a prática política.

Afinal, essa preocupação com a prática política foi uma constante na trajetória intelectual de Lyotard, tornando-se evidente, principalmente, no momento em que participou do grupo responsável pela publicação da revista *Socialismo ou Barbárie*, criada em 1948, que representou o pensamento dos intelectuais franceses de esquerda, como Castoriadis e Claude Lefort, que promoveu debates sobre as teses da *IIª Internacional Socialista* (1946) e que alimentou polêmicas com Jean Paul Sartre. No momento em que rompe com esse grupo, em 1963, e entra para tendência *Pouvoir Ouvrier*, abandonando o marxismo como marco teórico analítico, adentrando em um campo revolucionário sem Marx. Tanto que a sua participação no movimento estudantil de 1968 foi considerada por muitos como sendo o crítico contumaz das bases teóricas e das aspirações políticas que envolveram este movimento¹. Mas é somente no início da segunda metade da década de 1970 que Lyotard analisa a questão da pós modernidade, de um ponto de vista filosófico e político. Para sermos mais precisos, é com a publicação

¹ Ver melhor em: MUÑOZ, Jacobo. Introducción: la alternativa del disenso. IN: LYOTARD, J.-F. *Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1989.

do pequeno escurso *A Condição Pós-Moderna*, publicado originalmente em 1979, que ele começa a discutir essa questão e a expressar o seu entendimento.

Na realidade, esse escurso foi uma encomenda do reitor da Universidade de Quebeque no Canadá para Lyotard, solicitando ao filósofo francês que escrevesse um discurso para sua posse, em 1979. Foi um escrito ocasional, dado que se tratava da condição do saber nas sociedades que estavam sofrendo impactos no campo do saber com o advento da chamada sociedade pós-industrial. Qual seria a condição deste saber, dado que a infra-estrutura social estava se modificando velozmente? Qual seria o seu impacto na superestrutura? Foi o que Lyotard procurou retratar em seu escrito, depois publicado no formato de livro, procurando enfocar a relação entre o saber produzido e disseminado na universidade com o poder na estrutura social e política contemporâneas, afetados pela informatização, partindo de questões formuladas a partir do campo marxista, mas enveredando por uma interpretação própria acerca da cultura e do Estado nos tempos pós modernos.

Embora o texto produzido por Lyotard fosse despretensioso, pretendendo responder a essas questões supra citadas postas para esta situação e contextos específicos, a sua publicação em livro teve larga repercussão. Não nos referimos aqui ao contexto específico para o qual o texto foi produzido e nem ao tema central analisado por Lyotard nesse escurso, que aliás parecem terem sido esquecidas pelos seus críticos, mas sim às repercussões que a publicação do livro teve para o debate filosófico e teórico social contemporâneo. Lyotard parece ter conseguido emprestar um outro sentido a expressão “pós modernidade”, antes utilizada para denominar formas de produção artísticas ou para designar uma nova situação lingüística e social, nos termos de Baudrillard e outros intelectuais franceses. Assim, para além da crítica à filosofia e aos



modelos teóricos modernos e da impossibilidade do desenvolvimento de uma prática política revolucionária, ele procurou demarcar os limites entre o moderno e o que denominou de condição pós moderna. E, mais do que isso, Lyotard interpretou a situação da sociedade pós industrial, o papel do saber nessa sociedade e de sua legitimação, reconhecendo seus limites e, sobretudo, elucidando uma alternativa teórica para emprestar um novo significado a situação presente e indicativos para enfrentar esses limites. Nesse sentido, as teses do livro de Lyotard acabaram se inserindo no debate filosófico e teórico social contemporâneo, porém, não de forma muito tranqüila, com críticas provenientes tanto dos filósofos franceses de sua geração quanto de filósofos e cientistas sociais de outros países

Foi tentando responder a essas críticas e larga repercussão provocada pelo livro *A Condição Pós-Moderna*, que Lyotard escreveu *O pós-moderno explicado às crianças* — uma resposta as críticas que recebia por ser considerado irracionalista, neoconservador, terrorista intelectual, entre outras², uma resposta "irônica" aos seus críticos —, posteriormente, *Moralidades pós-modernas* — escrito feito sob a forma de pequenas narrativas em forma de monólogos, conversas, discussões e análises sobre temas da vida cotidiana e do gesto artístico. Este conjunto de textos, identificados aqui como uma parte da obra de Lyotard, que o fizeram tornar-se conhecido no pensamento contemporâneo como um dos principais autores que analisaram e discutiram a questão da pós-modernidade. Mais do que isso, esses textos alimentaram a discussão sobre o assunto nas últimas décadas, que se disseminou pelos vários campos da Filosofia e das

² Lyotard (1993, p.9) não estava preocupado com esses atributos dados a ele por seus críticos dizia ver "no seu uso um indício de que, em vez de ler, de fazer aquilo a que se chama ler, e argumentar *ad rem*, os seus adversários operavam de preferência *ad hominem*, através de categorias preconcebidas, e que não se adequava à deferência que merece o pensamento uma pessoa prestar-se a polemicas desse teor"

Ciências Humanas, inclusive no debate filosófico educacional e pedagógico contemporâneo. Para citar apenas os mais conhecidos no Brasil, Henry Giroux e Peter MacLaren foram os que mais se projetaram ao discutir a questão da pós-modernidade e as suas implicações para a teoria e a prática educacional, muitas vezes recorrendo ao conjunto de textos de Lyotard sobre o assunto.

Destes textos, apresentaremos o polêmico livro *A Condição Pós-Moderna*, neste capítulo, expondo suas teses centrais, bem como discutiremos a recepção destas no Brasil. No caso brasileiro, o livro foi traduzido somente sete anos após a primeira edição francesa, e ainda assim sua publicação veio acompanhada de um conjunto de artigos e livros discordantes ao emprego da expressão “pós modernidade” para designar a situação da sociedade, do Estado e da cultura atuais, assim como à completa oposição desta à modernidade. Uma das principais interpretações desta expressão e crítica sobre a questão da pós-modernidade no Brasil foi desenvolvida por Sérgio Paulo Rouanet, em seu artigo “A verdade e a ilusão do pós-moderno”, contido no livro *As razões do iluminismo*, publicado em 1986, com várias edições. Este artigo de Rouanet marcou as interpretações acerca da questão da pós-modernidade, durante os anos 1980, e, até hoje, alimenta boa parte das discussões sobre o assunto no Brasil, inclusive aquela trazida para o campo educacional e expressa na literatura pedagógica brasileira da última década. Embora se reconheça que Rouanet não tem como única referência a produção de Lyotard para analisar o assunto, o seu artigo foi publicado concomitantemente ao livro do autor francês e, durante algum tempo, foi a principal referência para os leitores que começavam a estudar a questão da pós-modernidade. Por essa razão, exporemos aqui as teses principais deste artigo, para elucidar uma das principais interpretações acerca do



assunto e assinalar as pistas que enunciam a possível recepção do livro *A condição pós-moderna* no Brasil.

Todavia, não pretendemos somente expor as principais teses do livro de Lyotard e a interpretação destas por Rouanet, mas também compará-las, enunciando algumas observações sobre esta última e sobre a recepção da primeira no Brasil. Para tanto, recorreremos à própria resposta de Lyotard aos seus críticos, expressas no livro *O pós-moderno explicado às crianças*, e às observações pessoais acerca da interpretação de Rouanet, como por exemplo, ao que ela pode ter induzido os leitores e os estudiosos acerca do assunto no Brasil. Assim, destacando essa interpretação que, entre outras coisas, marcou a literatura pedagógica produzida sobre o assunto, pretendemos indicar alguns aspectos que não foram totalmente apreendidos da obra de Lyotard e que seriam importantes para o debate filosófico educacional e pedagógico, desenvolvidos no Brasil, na atualidade. Este é o principal propósito deste capítulo.

1.1 A Condição Pós-Moderna segundo Lyotard

O livro *A Condição Pós-Moderna* de Jean-François Lyotard descreve a condição do saber do ensino superior, em especial nos países mais desenvolvidos. Ele chamou essa condição de “pós-moderna”: “...o estado da cultura após transformações que afetaram as regras dos jogos das ciências, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX” (Lyotard, 1989, p.11).

A ciência no seu surgimento, consubstanciada na averiguação de seus enunciados, sempre esteve em atrito com o mito. O mito não *carregaria* consigo a *função* da verdade, ele traz apenas explicações que são pertinentes a localização das



pessoas em suas narrativas, portanto nos seus *lugares*. Indubitavelmente, essa é uma de suas características. Ao contrário disso, a ciência teria o propósito de se legitimar, procurando a elaboração de enunciados que fossem considerados verdadeiros ou úteis, pois seria preciso manter sob sua tutela um discurso de legitimação ao qual deveria ser *classificado* como “filosofia”. Desse modo, a ciência moderna seria considerada como este discurso que recorre a uma grande narrativa ou metanarrativas, como a da “dialética do Espírito” (de Hegel), a da “hermenêutica dos sentidos” (Ciências dos Sentidos), a da “emancipação do sujeito” (como prescreveu o Iluminismo e o Marxismo) e o do “desenvolvimento da riqueza” (nos termos expressos por Adam Smith). As grandes narrativas não seriam mitos, conforme Lyotard (1993, p. 63):

Preenchem, como eles, uma função de legitimação, legitimam instituições e práticas sociais e políticas, legislações, ética, maneiras de pensar, simbólicas. Diversamente dos mitos, não encontram, no entanto, essa legitimidade em actos originais “fundadores”, mas num futuro a fazer advir, ou seja, numa Ideia a realizar. Essa Ideia (de liberdade, de “luz”, de socialismo, de enriquecimento geral) tem um valor legitimante porque é universal. Dá à modernidade o seu modo característico: o *projecto*, ou seja, a vontade orientada para um objectivo.

Para a ciência moderna, segundo Lyotard (1989, p. 11-2), os enunciados com valor de verdade só serão aceitos como tal, quando fizerem parte de um consenso entre o emitente do enunciado e o seu receptor, a saber: “...uma unanimidade possível

dos espíritos racionais”. Do mesmo modo que o saber científico busca sua legitimidade nas metanarrativas, como o Iluminismo, as organizações e/ou instituições que regulam o vínculo social, como a cultura, o Estado, a Universidade, entre outros, exigiriam também uma legitimidade, dada pelo consenso em torno das crenças, costumes e desejos, que também se sustentariam em um discurso de autoridade ou, por assim dizer, em metanarrativas. Ao contrário desta perspectiva adotada pela ciência moderna e pelas instituições que controlam o vínculo social, Lyotard define o “pós-moderno” como sendo “a incredulidade às metanarrativas”, e esse descrédito está relacionado singularmente “... a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia”. Afinal, segundo ele, a metanarrativa perde a sua credibilidade para uma grande parte dos intelectuais ocidentais, e até mesmo pessoas simples como nós que não acreditamos mais, ou passamos a duvidar da metanarrativa iluminista, humanista, que pelo contrário que apregoavam não cumpriram com suas *metas* racionais. Boa parte desses intelectuais e pessoas comuns ficariam com as narrativas que se disseminam em nuvens de linguagem denotativas, prescritivas, descritivas, narrativas etc., “...veiculando cada um consigo valências pragmáticas *sui generis*”. Mais do que isso, esses “sujeitos” viveriam, agora, sendo *talhados* por estas narrativas, outrossim, não seriam formados por “...combinações de linguagem necessariamente estáveis” e, por sua vez, estas não seriam necessariamente comunicáveis. Sendo assim, a condição pós-moderna seria um conglomerado pragmático determinado apenas por setor, em nível local, perdendo sua pretensão de Universal.

No fundo, a performance almejada pela modernidade seria otimizar o crescimento do poder das verdades científicas, tanto quanto, objetivamente, conquistar a justiça social. A legitimação desta performance viria do critério da eficácia que os

decisores do sistema social impõe aos seus pares, segundo Lyotard (1989, p. 13) cuja aplicação é escoltada por: “...Sejam operatórios, isto é, comensuráveis, ou desapareçam”, o que se espera deste critério da eficácia é que, em especial, por exemplo, no campo socioeconômico, os input/output gerem ao mesmo tempo “menos trabalho” - visando diminuir os custos da produção - e “mais trabalho” - tentando *suavizar* a carga social da população inativa. Este é o paradoxo da modernidade, que teria desgastado o discurso e a prática social modernas e, na condição pós-moderna, que concorreria também para a deslegitimação das metanarrativas.

A perda da legitimidade das metanarrativas, presentes na condição pós-moderna, segundo Lyotard, seria “... estranha ao desencanto, como à positividade cega da deslegitimação”. Mas, então, o autor pergunta-se, onde poderia consistir a legitimidade, agora, se as metanarrativas não são mais creíveis, ou “...acabando com as metanarrativas?” O *critério* apontado pela condição pós-moderna seria tecnológico, não permitindo vê-lo ou fazer algum ajuizamento do “...verdadeiro e do justo”. Afinal, o critério seria meramente técnico, não cabendo julgá-lo. Enfim, a legitimidade viria por consenso logrado em um *debate* ou em uma discussão como pensa Habermas? Para Lyotard, isso não seria cabível pois *constrangeria* a gama de enunciados que fazem parte dos jogos de linguagem que são de naturezas diferentes. Assim, Lyotard (1989, p. 13) alerta: “o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele refina a nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele próprio não encontra a sua razão na homologia dos peritos, mas na paralogia dos inventores”.

Desse modo, Lyotard se insere no debate filosófico e teórico social contemporâneo, se contrapondo a Habermas na medida em que desconfia que a legitimidade adviria de um consenso alcançado numa comunidade ideal e num ambiente

livre da violência e das disputas pelo poder. Fiel a tradição francesa inaugurada por Foucault, ele parece insistir que a comunicação sempre dependerá do seu vínculo com o social e, mais do que isso, que a produção do saber científico estará alimentado pelas disputas do poder. Mas discorda da tese de Foucault e também da velha Escola de Frankfurt de que nem sempre a produção do saber estaria indissociada do poder. Nem sempre, segundo ele, o saber possuiria essa função, qual seja, a de servir ao poder, sobretudo o saber pós-moderno, pois, este admitiria a possibilidade de refinar a capacidade de suportar a pressão atual que o social exerce sobre o indivíduo, melhor dizendo, que a linguagem comum de uma comunidade determinada exerce sobre seus membros. Nesse sentido, Lyotard aproxima-se da questão posta pelo pragmatismo, especialmente por Dewey, acerca do vínculo entre o social e o individual, estabelecido através da comunicação ou, em outras palavras, da linguagem, assim como procura postular uma outra alternativa para a produção do saber na sociedade pós-industrial, não se restringindo apenas a criticar a associação da ciência e da tecnologia ao poder.

Contudo, esta alternativa e o tratamento dado àquela questão diferem da tese de que a aceitabilidade do saber científico teria por condição o consenso estabelecido pelo rol de especialistas no assunto, num dado contexto, e sua legitimidade social definida pelo seu uso, como sugerido pelo pragmatismo, postulando que o que os impulsionaria seria mesmo a paralogia dos inventores. E, mais do que isso, Lyotard admite os limites que o processo comunicativo em que a produção e a transmissão desse saber estariam submetidos na sociedade pós industrial.

Para Lyotard (1989, p. 17-8), com o advento da sociedade pós-industrial e com a cultura pós-moderna nos anos cinquenta do século XX, o saber muda de *hábito*, melhor dizendo muda de discurso. Com a crescente *popularização* da tecnologia de

ponta, em especial nos países desenvolvidos, o saber sofre impacto em seus dois capitais empregos, ou seja, a investigação ou pesquisa e na transmissão de conhecimentos produzidos pelo saber; saber, agora, que contará com as vicissitudes da informatização da sociedade. A sua natureza, a natureza do saber, não sai incólume destas transformações tecnológicas, de outra forma “o saber não pode passar pelos novos canais e tornar-se operacional senão quando o conhecimento puder ser traduzido em quantidades de informações”, cuja unidade é o *bit*. Desse modo, a informatização da sociedade subordinaria o saber, traduzindo-o em linguagem máquina, e o que não puder ser providenciado desta forma, ficaria abandonado, tornando responsáveis pela tradução dos meios para estas linguagens tanto os “produtores” de saber quanto os seus “utilizadores”, já que uns “procuram inventar e outros aprender”.

De acordo com Lyotard (1989, p. 18), o resultado disso seria uma “...forte separação do saber relativamente do “sabedor”, qualquer que seja o ponto que este ocupe no processo de conhecimento”. Logo, a prerrogativa que teria determinado que a aquisição do saber é inseparável da formação (*Bildung*) do “espírito” não é mais uma prerrogativa válida ou credível, cai por terra. O propósito dos “fornecedores de conhecimento” e dos utilizadores deste conhecimento assume a forma de valor, “o saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos, para ser trocado”. Assim, o saber perderia a sua finalidade para si mesmo, ou seja, perde o seu “valor de uso”.

Mas qual seria a nova relação que este saber nas sociedades informatizadas assume perante ao Estado, e em especial aos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento? Segundo ele, o saber e a sua aquisição e/ou controle por parte dos países a bastante tempo tornou-se um ponto de estrangulamento para os que são

desenvolvidos tecnologicamente; o aspecto pós-industrial e pós-moderno que estes países atravessam conservaram e reforçaram os mesmos, deixando-os mais afastados ainda dos países em vias de desenvolvimento. Este último aspecto complementaria o outro, ou seja, o saber seria e se tornaria cada vez mais, com mais intensidade uma arma importante do poder, haja vista que a produção estaria diretamente ligada com a propriedade que qualquer país possui da informação, vista como mercadoria. Não seria de se espantar que hoje em dia os principais países do eixo pós-industrial se digladiam para conseguirem as informações que um e outro contém, ou que estão disseminadas nas máquinas informacionais. “Encontra-se, assim, aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas” (Lyotard, 1989, p.20).

A comercialização do conhecimento, para o autor francês, colocaria em xeque o privilégio que os Estados detêm ou detinham quanto a sua produção e difusão dos conhecimentos. Os Estados seriam obrigados a tomar novas posições e atitudes quanto a comercialização dos conhecimentos, pois, eles não participam mais do que se chamava ou chama proprietários do saber, ou seja, produzidos pelos Estados-nações. Desse modo, a sociedade não dependeria mais, para uma prerrogativa de crescimento econômico, social, intelectual, dos mesmos. Afinal, as sociedades seriam *observadas* e analisadas em seu crescimento, quando as informações advindas do conhecimento quão *facilmente* fossem decodificáveis. “Para uma ideologia da “transparência”, o Estado começaria a aparecer como um fator de opacidade e de “ruído” comunicacional, que acompanha a comercialização dos saberes”. Neste caso, as relações entre o setor privado e o setor público estatal aparecem ou seriam vistas com maior cuidados, pois quando do surgimento das empresas ditas “multinacionais” na década de setenta que colocaram em xeque a estabilidade do setor público, aquelas ganharam uma fluidez nos mecanismos de

movimentação de seu capital incomparável ao do setor público. Assim, a nova natureza que o saber assumiria com as tecnologias *forçariam* ou dariam uma nova roupagem às relações que o poder público manteve com o setor privado, em especial com as grandes empresas de telecomunicações e em especial ainda com a sociedade civil.

O que se vê neste momento crucial, segundo ele, é que a *potencialização* dos conhecimentos e suas facilidades ao seu acesso promovem algo extraordinário que são as possíveis piratarías e/ou aquisição de conhecimentos estratégicos que fogem e/ou poderão fugir do controle dos seus “possuidores”. Os conhecimentos ao invés de serem disseminados, *distribuídos, espalhados* em seus aspectos para *formação* do *espírito* ou da *pessoa* ou “...da sua importância política (administrativa, diplomática, militar)”, seriam postos em circulação segundo uma moeda corrente, ou seja, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento”, conforme complementa Lyotard: “...conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos tendo em vista a otimização das *performances* de um programa” (Lyotard, 1989, p. 22).

Esta é a tese do autor sobre o papel do saber científico na época pós-industrial e sob a condição pós-moderna. Tal tese revela o grau de complexidade que o saber nas sociedades informatizadas assume perante aos poderes públicos e suas autoridades e sobre as instituições de caráter civil. Mais do que isso, Lyotard entende que esse saber assume, por certo, uma valia estratégica perante a questão do saber que, portanto, já pertence em boa parte nas realidades de alguns países, cuja informatização estão mais desenvolvidas. Há, em todo caso, uma crescente e vertiginosa acumulação do saber científico e técnico, “...uns imaginam-na regular, contínua e unânime, outros periódica, descontínua e conflitual” (Lyotard, 1989, p. 24).

Lyotard chama atenção às estas continuidades e descontinuidades que uns e outros afirmam considerando-as “falaciosas”. O saber científico, segundo ele, não pode ser considerado *todo o saber*, pois ele sem cessar esteve “...em excesso, em competição, em conflito com outra espécie de saber, a que chamaremos de narrativo”. O saber narrativo possuiria as prerrogativas de “convivialidade” e de “equilíbrio interior”, e o saber científico assumiria cada vez mais, em especial com a informatização, uma *independência* do “sabedor” e um *desligamento e/ou afastamento* dos seus utilizadores. O que ter-se-ia que levar em conta seria a dúvida dos sábios quando procuram estimar e/ou especular o saber científico no presente e no futuro já que ela seria importante para discutir a questão *maior*, que é a da legitimação.

Lyotard (1989, p. 26) ressalta que desde Platão que a legitimação da ciência está intrinsecamente ligada com a legitimação do legislador. Afinal, “...o direito de decidir o que é verdadeiro não é independente do direito de decidir o que é justo, mesmo se os enunciados submetidos respectivamente a uma e a outra autoridade são de natureza diferente”. Mas, tanto o gênero de linguagem que se chama ciência quanto o que se chama ético e político, procedem de uma mesma perspectiva ou, se se preferir, de uma mesma “escolha” e esta se chama “Ocidente”. A demanda da dupla legitimação, assim posta, longe de se suavizar seria necessário cada vez mais olhá-la com maior cuidado, pois, ela evidencia que saber e poder são duas faces de um mesmo problema e este problema é “mais do que nunca, a questão do governo”. Este é o aspecto político para o qual Lyotard chama a atenção, porém, propõe-se a analisá-lo a partir da perspectiva wittgensteiniana.

Quando Lyotard (1989, p. 27-9) discute os jogos de linguagens, termo que tomou emprestado de Wittgenstein, afirma que os atos de linguagem possuem uma face



pragmática, definida através dos enunciados denotativo, performativo e prescritivo. posicionando nestes enunciados o destinador (aquele que o expressa), o destinatário (aquele que recebe o enunciado) e por fim o referente (aquilo do que se refere o enunciado). Explicando o que isso significa, Wittgenstein entende o enunciado de cunho denotativo, como na frase “A universidade está doente”, situa o enunciator na posição de “sabedor” - ele sabe o estado da universidade -, o destinatário fica condicionado em aceitar ou não tal enunciado e o referente são “...apreendido da forma própria dos denotativos, como qualquer coisa que exige ser corretamente identificada e bem expressa no enunciado que a ela se refere.” Neste caso, necessariamente o significado de um enunciado há de ser compreendido e/ou entendido - no sentido de saber e/ou compreender o que está sendo dito para que não haja falha na comunicação e/ou entendimento do enunciado -, mas esta regra é uma condição universal da comunicação. No enunciado de cunho performativo, como na frase “A universidade está aberta”, o enunciator é dotado de credibilidade - pelo fato de ser um reitor ou outra qualquer autoridade deste gênero - , mas se invertermos esta condição veremos que para enunciar tal coisa, melhor dizendo, tal gênero de enunciado só será aceito quando produzir “concordância” dos destinatários - os docentes - e seu referente - a universidade. Nesta situação, aqueles se encontram posicionados no contexto criado pelo destinador em seu enunciado, não cabendo, portanto, averiguar e/ou constatar tal posição que se encontra, pois o enunciado contextualizou a universidade que se encontra aberta. No enunciado prescritivo, como na frase “Dêem recursos à universidade”, o destinador está posicionado em uma situação de autoridade, ou seja, possui a prerrogativa de enunciar tal ordem, mando ou prescrição, assim espera que o destinatário atenda o seu pedido e efetue a solicitação proposta e ambos “...sofrem...na pragmática prescritiva efeitos



concomitantes”. Desse modo, quando Wittgenstein analisa a linguagem, segundo Lyotard, ele “... centra a sua atenção sobre os efeitos dos discursos, ele chama jogos de linguagem aos diversos gêneros de enunciados”, como nos exemplos acima.

O que Wittgenstein, segundo Lyotard (1989, p. 29), quer dizer com jogos de linguagem é:

que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem as suas propriedades e o uso que delas se pode fazer, exactamente como o jogo de xadrez se define por um grupo de regras que determinam quer as propriedades das peças, quer a maneira conveniente de as deslocar.

A identidade de cada jogo de linguagem dependeria do seu lugar no tabuleiro, cuja composição é feita de uma gama variada de jogos de linguagem. Mas haveriam três observações a serem feitas acerca desses jogos de linguagem, segundo Lyotard (1989, p. 29).

A primeira é que as suas regras não têm legitimação em si mesmas, mas que elas são o objecto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não é o mesmo que dizer que estes as inventam). A segunda é que na falta de regras não há jogo, que uma modificação, mesmo mínima, de uma regra modifica a natureza do jogo e que um “lance” ou um enunciado que não satisfaça as regras não pertence ao jogo definido por estas. O terceiro reparo acabou de ser sugerido: qualquer enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo.

Sendo assim, esta última observação serve de destaque a dois princípios que alicerçam a condição pós-moderna lyotardiana, o primeiro é que “...falar é combater, no sentido de jogar, e os actos de linguagem relevam de uma agonística geral”, e esta agonística da linguagem desvaleria o segundo princípio que integra a regência da análise lyotardiana: “...é que o vínculo social observável é feito de “lances” de linguagem.”

São essas concepções de jogos e lances de linguagem que poderiam ser observadas na condição pós-moderna, sobretudo no que diz respeito à questão do vínculo social. Até porque na modernidade, para Lyotard (1989, p. 31-3), o vínculo social dar-se-ia segundo dois modelos: o primeiro configurado na visão de Talcott Parsons, que assume que a sociedade é uma totalidade orgânica e um modelo cuja forma vislumbra a unicidade do todo social e um sistema auto-regulado; e, o segundo consiste no modelo marxista, cuja base repousa no princípio de constatação ao modelo anterior e julgam que a mola mestre que os movem é a dialética e a luta de classes.

Parsons, segundo Lyotard (1989, p. 33-4), admitiria que o sistema social “...corresponde à estabilização das economias de crescimento e das sociedades de abundância, sob a égide de um *welfare state* temperado”. Para os teóricos alemães, de acordo com Lyotard, em especial Horkheimer, a teoria do sistema é “tecnocrática”, “cinica” ou “desesperada”, pois “... a harmonia das necessidades e das expectativas dos indivíduos ou dos grupos com as funções que o sistema assegura não é mais do que uma componente anexa do seu funcionamento.” Isso porque “...a verdadeira finalidade do sistema, aquilo para que ele se programa a si mesmo como uma máquina inteligente, é a otimização da relação global dos seus *inputs* com seus *outputs*, ou seja a sua *performatividade*”. Mesmo quando acontecesse alguma entropia dentro do sistema, como greves, desemprego, mudanças nas regras sociais ou até mesmo o vislumbamento

de uma possível revolução social, estes sisos não passam de um *reavivamento* realizado no âmago do sistema, cujo "...resultado não pode ser senão o melhoramento da "vida" do sistema...um aperfeiçoamento das *performances*."

Não obstante, ao grifo que é feito ao modelo teórico social exposto por Parsons cuja sociedade é uma totalidade unida ou por assim dizer uma "unicidade", creio que seja imprescindível suas palavras sobre este tópico, em suma:

A condição mais decisiva para que uma análise seja boa é que *cada* problema seja contínua e sistematicamente referido ao estado do sistema considerado como um todo [...] Um processo ou um conjunto de condições, ou "contribui" para a manutenção (ou do desenvolvimento) do *sistema*, ou é "disfuncional" na medida em que atenta contra a integridade e a eficácia do sistema. (Parsons, apud Lyotard p.34-35)

Lyotard (1989, p.35-6) sobreavisa que esta idéia é a mesma dos "tecnocratas", "... por ter os meios de se fazer realidade, ela tem os meios de administrar as suas provas." Se esta teoria de Parsons vislumbrada no "todo social" e tendo em vista que é imprescindível, segundo ela, uma constante otimização de suas performances é "... porque o seu desejo de uma verdade unitária e totalizante se presta à prática unitária e totalizante dos gestores do sistema". Sobre esse aspecto, Lyotard faz uma crítica as personalidades da Escola de Frankfurt, em especial a Horkheimer, que deveria estar alerta a este princípio da teoria tradicional, pois os frankfurtianos se apoiam "... sobre um dualismo de princípio e desconfia da síntese e das reconciliações." Desse modo, seria uma outra configuração de sociedade que pressupôs o marxismo; como resultado, uma outra visão da função do saber que ter-se-ia e produziria este modelo.

“Este modelo”, segundo Lyotard (1989, p.36), “...nasce com as lutas que acompanham o investimento pelo capitalismo das sociedades civis tradicionais”. Por exemplo:

nos países de gestão liberal ou liberal avançada deu-se a transformação destas lutas e dos seus órgãos em reguladores do sistema; nos países comunistas deu-se o *regresso*, em nome do próprio marxismo, do modelo totalizante e dos seus efeitos totalitários, sendo as lutas em questão simplesmente privadas do direito à *existência*.

Decerto que a teoria crítica teria procurado escapar desse *processo*, em especial uma minoria da Escola de Frankfurt ou mesmo do grupo *Socialismo ou Barbárie*, do qual Lyotard fazia parte. Lyotard (1989, p.37) reforça sua crítica ao marxismo ortodoxo, dizendo o seguinte:

Mas não se pode esconder que a base social do princípio da divisão, a luta de classes, tendo-se esfumado ao ponto de perder toda a radicalidade, se encontrou finalmente exposta ao perigo de perder o seu fundamento teórico e de se reduzir a uma “utopia”, a uma “esperança”, a um juramento de honra, feito em nome do homem, ou da razão, ou da criatividade, ou ainda de certa categoria social afectada *in extremis* às funções, doravante improváveis, de sujeito crítico, como o Terceiro Mundo ou a juventude estudantil.

Além de considerarmos essa crítica atual, como dito anteriormente, Lyotard fez uma clivagem metodológica dos modelos sociais assumidos conforme os parâmetros tomados por cada modelo, isto é necessário pois "... não se pode saber o que é próprio do saber, ou seja, quais os problemas que o seu desenvolvimento e a sua difusão encontram hoje, se não se sabe nada da sociedade na qual ele se insere" (Lyotard, 1989, p.37). Com o propósito de conhecermos a sociedade é imprescindível sabermos *perguntar e/ou interrogar* para que ela nos forneça a *resposta*, neste caso: "Só se pode decidir que o principal papel do saber é o de ser um elemento indispensável do funcionamento da sociedade, e agir em consequência, quando se decidiu que esta é uma grande máquina", esse é o *agir* da visão de um sistema auto-regulado; conquanto, "...só se pode contar com a sua função crítica e desejar orientar-lhe o desenvolvimento e a difusão nesse sentido quando se decidiu que ela não se constitui um todo integrado e que permanece dominada por um princípio de contestação."

Por analogia, ou admite-se que a sociedade possui *um todo* homogêneo do saber ou o seu saber é crítico, mas, de acordo com Lyotard (1989, p.38), esta decisão de tomar partido de um ou de outro é ou "...parece difícil de tomar, ou arbitrária." Em resumo:

Há a tentação de lhe escapar distinguindo duas espécies de saber: um, positivista, que encontra facilmente a sua aplicação nas técnicas relativas aos homens e as materiais e que se presta a tornar-se uma força produtiva indispensável ao sistema; outro, crítico, ou reflexivo, ou hermenêutico, que, interrogando-se directa ou indirectamente sobre os valores ou as finalidades, obstaculiza

qualquer “recuperação”.

Eis a natureza do vínculo social posta pela modernidade, de um lado ou do outro, segue-se uma solução dual. Mas qual seria a natureza do vínculo social na perspectiva pós-moderna? A sua natureza é, poder-se-ia dizer, regida pelos jogos de linguagens. Afinal, o saber sofre transformações com a informatização das sociedades e com o constante avanço das tecnologias, se quiser precisar cronologicamente este período, dar-se-ia a partir dos anos 1970, que é à época que o capitalismo vai se encontrar em uma de suas fases mais avançada. Atualmente e àquela época, o capitalismo acompanha e favorece as inovações tecnológicas de toda ordem. Já disse isso o que está exposto acima; também já discorreremos sobre as novas posições que o Estado deve *assumir* a respeito das funções de distribuição e regulação do saber, segundo Lyotard (1989, p.39) estas funções “...são e serão cada vez mais retiradas aos administradores e confiadas a autômatos.”

O que é importante nesta conjuntura é, na perspectiva lyotardiana, saber se eles - os autômatos, robôes, computadores de grande porte, peritos especializados em computadores de grande porte, etc. - dispõem de informações em suas memórias para tomarem as melhores decisões, cujo acervo às informações serão *confiadas* e de “...competência de peritos de todo os gêneros.” Para Lyotard (1989 p. 39-40): “A classe dirigente é, e será, a dos decisores.” A sua constituição não seria mais a “...classe política tradicional, mas por uma camada compósita, formada por gestores de empresas, por altos funcionários, por dirigentes dos grandes organismos profissionais, sindicais, políticos, confessionais.” Em vista disso, pode-se inferir que os grandes epônimos perdem o seu valor atrativo. Esta atração é até mesmo diluída ou perdida em relação aos

Estados-nações de caráter “tradicional”, bem como as profissões e os partidos políticos desta mesma ordem. Nas palavras de Lyotard perderíamos ou seria insatisfatório “as “identificações” com os grandes nomes e os heróis da história presente tornam-se mais difíceis.” O que está acontecendo é que “... a finalidade de vida” é deixada ao encargo de cada um, ou seja “cada um é reenviado para si. E cada um sabe que este *si* é pouco.”

Isto posto, Lyotard (1989, p.41) considera absurdo considerar que a “...decomposição das grandes narrativas...decorre o que algumas pessoas analisam como a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano.” Esta crítica é feita em especial a Jean Baudrillard em seu escrito intitulado *À l'ombre des majorités silencieuses, ou la fin du social*, cuja tradução seria *A sombra das maiorias silenciosas ou o fim do social*. E reforça sua crítica dizendo que esta seria uma “visão que nos parece obnubilada pela representação paradisiaca de uma sociedade “orgânica” perdida.” Afinal, diz ele,

O *si* é pouco, mas ele não está isolado, ele está inserido numa textura de relações mais complexa e mais móvel que nunca. Ele está sempre, jovem ou velho, homem ou mulher, rico ou pobre, situado em “nós” de circuitos de comunicação, nem que sejam ínfimos. É preferível dizer: situado em lugares pelos quais passam mensagens de natureza diversa. E ele nunca está, mesmo o mais desfavorecido, destituído de poder sobre as mensagens que o atravessam ao posicioná-lo, quer seja no lugar de destinador, quer no de destinatário, quer no de referente. Porque o seu deslocamento

em relação a estes efeitos de jogos de linguagem (compreendeu-se que é deles que se trata) é tolerável, pelo menos dentro de certos limites (sendo estes todavia vagos), e mesmo suscitados pelas regulações e sobretudo pelos reajustamentos de que o sistema se afecta a fim de melhorar as suas *performances*. Pode-se mesmo dizer que o sistema pode e deve encorajar essas deslocções, por ter de lutar contra a sua própria entropia, e que uma novidade correspondente a um "lance" inesperado e ao deslocamento correlativo de tal parceiro ou de tal grupo de parceiros que se ache implicado pode trazer ao sistema o suplemento de performatividade que ele não cessa de procurar e de consumir.

Desse modo, Lyotard procurou demonstrar que o vínculo social na pós-modernidade ocorre por intermédio dos jogos de linguagem. E, como resultado desta assertiva, o componente comunicacional, a linguagem, assumiria o lugar de destaque no meio social. Contudo, submeter os aspectos da linguagem a "...uma fala manipuladora ou da transmissão unilateral de mensagem e, por outro lado, da livre expressão ou do diálogo", seria, de acordo com Lyotard (1989, p.42-3), vê-la em sua função tradicional que não encontra respaldo na concepção pós-moderna. Isso porque duas coisas importantes na teoria da comunicação seriam abandonadas, quais sejam: que "...as mensagens são dotadas de formas e de efeitos totalmente diferentes, consoante elas são, por exemplo, denotativas, prescritivas, avaliativas, performativas, etc.", e que "...a teoria da informação, na sua versão cibernética trivial, deixa de lado um aspecto decisivo, já sublinhado, o aspecto agonístico."

Tentando explicar esse último aspecto, Lyotard usa o exemplo de um jogo de xadrez ou coisa que o valha. Nesse jogo, nem sempre se joga para ganhar, mas o que um adversário espera do outro é que ele jogue não se defendendo dos ataques, mas provocando lances inesperados, ou seja, de alguma forma não reagindo aos ataques com simples defesa, mas atacando também. De uma maneira ou de outra, similarmente ao jogo de xadrez, em um diálogo travado entre duas pessoas, os lances desferidos por qualquer das partes provocam um deslocamento, não importando a sua posição: destinador, destinatário ou mesmo de referente. Isso é uma agonística e seus pressupostos, ou uma teoria dos jogos, que é necessário compreendê-la para as termos em *mãos* como se dá as relações sociais na condição pós-moderna lyotardiana. Somos “átomos” que pronunciamos enunciados que fazem parte deste ou daquele jogo de linguagem, dependendo de onde nos encontramos ou estamos situados em um contexto qualquer. Desse modo, Lyotard (1989, p.44), conclui, o seguinte: “adivinha-se já que, neste contexto, a novidade requerida não é a simples “inovação.”

Contudo, restaria ainda saber qual o peso que as instituições invocam para imporem limites aos jogos e acabam com isso limitando e/ou delimitando “...a inventividade dos parceiros em matérias de lances”?. Ora, quando dois parceiros ou amigos estão travando uma discussão e/ou debate, os mesmo tomam para si os mais variados enunciados possíveis, pois, “... mudando de jogo de um enunciado para outro: a interrogação, a súplica, a asserção, a narrativa, são lançadas indiscriminadamente na *batalha*. Esta não existe sem regra, mas a sua regra autoriza e encoraja a maior flexibilidade dos enunciados.” (Lyotard, 1989, p. 44) Ao contrário disso, a instituição possui filtros que travam e/ou retiram dos enunciadores a sua prerrogativa de dizer o que querem; estes filtros atuam como limitadores dos enunciados pois “... há coisas que não

se dizem". Por exemplo, na universidade, em um conselho de ministros, etc., se há coisas que podem ser ditas é importante saber como as dizer, ou seja, os enunciados permitidos, em uma Igreja, em uma escola, nas narrativas filosóficas declinadas na universidade ou instituição que o valha, etc. Mas, segundo Lyotard (1989, p.45), muitas vezes as instituições são vistas de uma forma demasiadamente "pesada", afinal, sabemos que a fronteira que as estas interpõe aos lances desferidos pela linguagem nunca está totalmente demarcada, mesmo quando o está formalmente. Sob este aspecto, Lyotard reconhece "o resultado provisório e o que é disputado pelas estratégias de linguagem conduzida dentro e fora da instituição". Esta seria a *natureza* de como se daria o vínculo social na pós-modernidade lyotardiana.

1.2 Modernidade e pós-modernidade para Rouanet

O texto de Rouanet, *A verdade e a ilusão do pós-moderno*, em relação a *pós-modernidade social*, o autor destaca as *estruturas do cotidiano, a economia e o Estado*. A *pós-modernidade cultural* exposta por ele, compreende o *saber, a moral e a arte*. Quando se reporta ao que Rouanet chama *além do pós-moderno*, o mesmo volta a todos os temas tratados por ele na pós-modernidade social e cultural aventando que não estamos presenciando uma sociedade e uma cultura pós-moderna. Por fim, em *repensando a modernidade* faz um balanço da mesma e propõe o termo "neomoderno" como contraponto ao pós-moderno.

Atualmente, segundo Rouanet, podemos estar vivendo o pós-moderno devido a confiança que depositamos nos artistas, críticos e escritores. O termo pós-moderno é aplicado em várias áreas indo da arquitetura, literatura e pintura, passando

pela cultura abarcando a ciência e a filosofia, a economia, a política e a sociedade. O advento da questão pós-moderna não se dá de modo consensual. Rouanet alerta aos artistas que o mundo pode ser recheado de pluralismo e, da mesma forma, aos teóricos pós-modernos sobre os conceitos elementares da lógica e ao princípio da identidade, ou seja, A é A e não B, ou em suas palavras "o pós-moderno não pode ser ao mesmo tempo tudo e seu contrário" (Rouanet, 1987, p.230). O autor dá um desconto à falta de precisão conceitual e histórica pelo fato de este movimento pós-moderno poder estar refletindo muito mais um "estado de espírito" do que uma "realidade cristalizada". No bojo desta indeterminância ou discordância o único consenso é que a modernidade envelheceu, o alto-modernismo tornou-se *establishment*, a ciência ou a revolução que trariam a emancipação humana soa hoje confusa, a razão é vista como motivo da dominação, a tecnociência é a regente da economia e da sociedade.

Rouanet parte de uma pergunta específica para dar indicação se estamos ou não vivendo uma era pós-moderna. A pergunta é: a pós-modernidade seria uma ruptura com a modernidade? Ou de outra forma: se há ruptura com a modernidade temos consciência desta ruptura ou apenas vontade de termos ruptura? A resposta a essa questão é dada de maneira que nos façamos entender que não se trata de uma ruptura e, portanto, não estejamos vivendo uma era pós-moderna. Essa é a tese defendida por Rouanet no artigo em questão.

Mas o que seria a modernidade para Rouanet? E o pós-moderno em especial em relação ao saber? Partindo de uma conceituação weberiana da modernidade Rouanet (1987, p. 231) nos diz: "...a modernidade é o produto do processo de racionalização que ocorreu no Ocidente, desde o final do século XVIII, e que implicou a modernização da sociedade e a modernização da cultura"



Para Rouanet (1987, p.234), a sociedade pós-moderna lyotardiana é governada por vários "jogos de linguagens", onde fervilham vários tipos de jogos possuindo cada um suas próprias regras.

A sociedade é uma rede monstruosa formada pela imbricação de várias classes de enunciados, denotativos (que descrevem fatos ou acontecimentos), prescritivos (que formulam normas ou recomendações), expressivos (que traduzem vivências e estados de espírito), imperativos (que transmitem ordens ou instruções) etc. Esses jogos de linguagem são todos heteromórficos entre si, o que significa que não há regras gerais que possam disciplinar a todos.

Os aspectos da economia pós-moderna tem como sustentáculo a tese de Daniel Bell (Rouanet, 1987, p. 238) à qual a sociedade estaria presenciando uma época pós-industrial. Rouanet, de acordo com Bell, afirma que estamos em um estágio diferente da sociedade industrial, presenciando uma sociedade pós-industrial, uma sociedade baseada não mais na produção de bens físicos mas na produção de serviços, dá-se importância à informação, o padrão de vida é calculado pela qualidade dos serviços oferecidos nas áreas de educação, saúde, arte e recreação. O trabalhador tradicional sai de foco e entra a do profissional de serviços. O crescente aumento de profissionais nesta área do setor terciário serve como argumento para justificar essa afirmação. Enfim, segundo Rouanet, a manifestação da pós-modernidade social no campo econômico dá-se pela "planetarização do capitalismo".

O Estado, segundo o autor brasileiro, quando retratado pelos teóricos pós-



modernos é bastante simplório, omissivo. Mas de acordo com Rouanet (1987, p. 237) o Estado pós-moderno poderia ser caracterizado por um

Estado neo-ortodoxo, que diante dos impasses do estado social (crise de legitimação resultante seja do fracasso do Estado em promover seja do acúmulo de reivindicações dirigidas ao Estado e que este não tem os meios financeiros de atender) procura devolver ao setor privado uma parte de suas atribuições. É a concepção de Estado hoje em dia triunfante nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha e agora na França, depois da vitória da direita. Seria um Estado "pós-moderno", coerente com o caráter regressivo e arcaizante de outras tendências "pós".

A política pós-moderna seria segmentar e micrológica e se manifestaria "...por um Estado que busca no passado modelos de uma inocência perdida e por grupos segmentares que explodem em mil estilhaços o campo da política moderna" (Rouanet, 1987, p. 238).

A pós-modernidade cultural e em especial a filosofia e a ciência, segundo Rouanet, seriam melhores expressas pelas teses lyotardianas. Para Lyotard, segundo Rouanet (1987 p. 238-39)

O que caracteriza ciência pós-moderna é a incredulidade com relação às narrativas legitimadoras. Isso não significa um processo de deslegitimação o que reduziria a ciência a um estado de cegueira positivista quanto a si mesma, e sim uma nova forma de



legitimação, baseada na pragmática do próprio discurso científico. Com efeito, a ciência não busca o consenso (narrativa iluminista de uma humanidade razoável, retomada por Habermas), mas o dissenso, não busca a eficácia (como a sociedade tecnocrática dentro da qual ela funciona e que gostaria de submetê-la aos imperativos da performatividade), mas a invenção, o contra-exemplo, o ininteligível, o paradoxal. Assim, todo enunciado com pretensões cognitivas será aceito como legítimo pela comunidade dos cientistas quando for argumentável e verificável, quando comportar uma diferença com relação ao já conhecido e quando der origem a novas ideias. Em suma, enquanto a ciência moderna se legitima com relação a grandes sínteses homogeneizadoras, a ciência pós-moderna, seguindo, nisso, a *episteme* pós-moderna e geral, se legitima pelo heterogêneo, pelo inesperado, pela diferença.

Dessa forma, o papel da filosofia na modernidade seria fornecer a legitimação às grandes narrativas que estão presentes na modernidade, ou seja, as metanarrativas especulativas e emancipatórias.

A moral na modernidade foi secularizada se tornando universal: "...as normas valiam para todos e não apenas para o clã ou a tribo, como ocorria nas sociedades tradicionais" (Rouanet, 1987, p.246-48), a pós-modernidade moral teria seu nascedouro com o advento da psicanálise, com o modernismo estético e seria uma moral que daria ênfase a valores da vida e da espontaneidade, há uma "...atomização de morais (culturas jovens, seitas, movimentos ecologistas e pacifista etc.)" que seria o indicativo da moral pós-moderna.

A arte pós-moderna está representada no campo da arquitetura, cujos expoentes seriam Robert Venturi, Pier Paolo Portoghesi e Christopher Jenks; no campo da música com as performances musicais de John Cage; nas artes plásticas com Andy Warhol, Rauschenberg e Liechtenstein. A presença pós-moderna no cinema está configurada nas mãos de diretores como Georges Lucas, Roman Polanski, Steven Spielberg, François Truffaut e Woody Allen. Na literatura os autores pós-modernos seriam Ítalo Calvino, Gabriel Garcia Marques e Umberto Eco.

Ao retratar a conjectura pós-moderna nas áreas sociais e culturais, Rouanet criou subsídios para elencar uma não ruptura com a modernidade, ou seja, a questão pós-moderna não seria uma ruptura com a modernidade e, se ela existe, existiria apenas na consciência de algumas pessoas. Mas esta consciência de ruptura não nos levaria a acreditar que há uma *ruptura real* com a modernidade.

A argumentação de Rouanet (1987, p.257-58) para sustentar esta interpretação constitui em descrever que não estamos presenciando uma pós-modernidade cujos elementos do cotidiano ou empírico seriam:

estetização da mercadoria, predominância da informação, substituição do livro pelo vídeo, hedonismo e consumismo generalizado, uma estrutura psíquica caracterizada ao mesmo tempo por um violento narcisismo e por um total esvaziamento da subjetividade, extinção dos espaços de intimidade, etc.

Assim sendo, segundo Rouanet (1987, p. 258) as características supracitadas apresentam uma sensação de algo já visto (*dejà vu*), e que "...esses traços são

efetivamente familiares, porque correspondem, como crítica ou como apologia, à descrição da modernidade". Sendo assim, afirma Rouanet: "Nada mais moderno que a obsessão com a tecnologia e seus efeitos sobre a vida, positivos ou negativos".

Por mais que os teóricos pós-modernos afirmem que a sociedade e a informatização da mesma nos leva a uma condição que seja a pós-moderna, Rouanet não acredita nessa hipótese, pois a tecnologia estaria sendo valorizada a ponto de não se verificar uma modificação na sociedade capitalista, chegando no máximo a uma mudança nas relações sociais, ou o agravamento das relações entre as classes.

Quanto à economia apregoada pela pós-modernidade, a pós-industrial, Rouanet (1987, p.259) esclarece que essa característica não leva em conta que não existe corte ou ruptura no modo de produção, sendo assim "...continuamos vivendo numa economia capitalista, baseada na apropriação do excedente." Segundo Rouanet, ainda, a configuração de um Estado e de uma política pós-moderna é muito mais uma característica de uma certa filosofia de governo do que uma real ruptura ao modelo moderno de Estado e de política. Nesse sentido, a posição de um Estado social-democrata e a de um Estado neo-conservador seriam congruentes, fazendo parte de um modelo do Estado moderno.

Na política a crescente participação dos movimentos sociais, em alguns países, é fruto do enriquecimento da democracia, promovido pela política moderna e não se trata de uma nova política pós-moderna, pois a democracia como valor moderno ainda está longe de ter plenitude ou de ser alcançada em alguns países fora do eixo industrial. Mas é, sobretudo, no campo da ciência e da cultura ditas pós-moderna que o interlocutor imediato de Rouanet, é Lyotard.



Segundo Rouanet (1987, p. 262), se a ciência pós-moderna é considerada probalística, indeterminista, baseia-se no princípio da incerteza, então os cálculos dos teóricos pós-modernos estão errados, pois essas características remontam as duas primeiras décadas do século XX. Os critérios da ciência pós-moderna não seriam diferentes da ciência moderna, e acredita que Lyotard “confunde aceitação do enunciado científico com a legitimação da ciência.” Para que um enunciado científico fosse aceitável seriam necessários o controle da experiência ou a devida argumentação do objeto e, por fim, quando se obtém um acréscimo ou algo de novo ao saber já existente. Neste caso, Rouanet lembra que desde a época de Galileu que os pré-requisitos de um enunciado considerado científico continuam os mesmos.

A legitimação da ciência ancorada nas grandes narrativas em especial à emancipação humana e a especulativa até hoje não saíram do cardápio dos cientistas contemporâneos. Um enunciado é considerado científico tendo em vista a sua validade interna segundo as próprias regras da pragmática científica. Sendo assim, Rouanet (1987, p.262) nos diz que não há “corte entre a ciência moderna e a “pós-moderna”, nem do ponto de vista da aceitabilidade dos enunciados, nem do ponto de vista da legitimidade do discurso científico”.

O retrato da crítica filosôfica da modernidade começou a ser revelado durante o nascimento da própria modernidade, ou seja, a crítica dá-se pela própria modernidade, segundo Rouanet. Afinal, a razão iluminista foi o remédio usado para combater os dois sintomas desta crise: o desfacelamento ou a fragmentação do homem (*homme, citoyen e bourgeois*), e a fragmentação da razão (científica, prática e estética). E, tanto Hegel quanto Marx usaram como remédio, respectivamente, uma razão transformada e uma razão reconciliadora na prática histórica. Mesmo quando os críticos

pós-estruturalistas franceses (Derrida, Barthes, Foucault, Cartoriadis) criticam a modernidade, o fizeram através de um caminho já asfaltado pelos principais filósofos modernos.

Apesar de a moral não está mais ligada umbilicamente a moral calvinista, e por isso livre das raízes da religião, Rouanet não vê a ramificação da moral em várias morais como algo pós-moderno. Segundo Rouanet, apoiando-se em Weber, o aparecimento de culturas boêmias e marginais são sintomas da congruência de duas “esferas axiológica” — a moral e a artística. E isso, na sua percepção, não teria nada de pós-moderno.

Para Rouanet não há evidência que justifique a vivência de uma arte pós-moderna, ou superação da modernidade e do modernismo. Estaríamos superando a modernidade se a “...arte estivesse perdendo sua autonomia de *Wertsphäre*” (Rouanet, 1987, p.265) ou se “...a autonomia da arte estivesse sujeito a outra ameaça: a absorção pela vida. O que não é verdade, acredita ele. O que Rouanet admite é que o intervalo entre a arte e o mundo da mercadoria está diminuindo.

A verdade do pós-moderno é que existe uma clara consciência de ruptura com a modernidade, entretanto essa consciência não corresponde a uma realidade pós-moderna. Mas por quê? Segundo o autor brasileiro, a modernidade provocou muitos males: duas Grandes Guerras Mundiais, a crescente destruição do ecossistema, a ameaça atômica, etc. Diante disso o homem ficou frustrado com a modernidade, em virtude desses males procurou abrigo em um novo paradigma, o pós-moderno. Criou-se, então, uma consciência de estarmos vivendo uma realidade pós-moderna. Porém essa consciência é falsa, pois “...ela é um simples mal-estar da modernidade.”, sendo que a única verdade do pós-moderno é quando se refere de algum modo às deformações da

modernidade. O desejo de ruptura com a modernidade seria um anseio de que a ruptura ocorra ou está prestes a ocorrer, desse modo "...o prefixo *pós* tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) que de articular o novo (o pós-moderno)" (Rouanet, 1987, p.269)

A ilusão do pós-moderno "...é a tentativa de reagir às patologias da modernidade através de uma fuga para frente, renunciando a confrontar-se concretamente com os problemas da modernidade" (Rouanet, 1987, p.269). Ademais, a pós-modernidade não nos leva a lugar nenhum, pois, sem dúvida, segundo Rouanet

a modernidade não está extinta: como diz Harbermas, ela é um projeto incompleto. Não podemos fugir dela. Temos de completá-la e corrigi-la. Foi a modernidade que criou padrões normativos que nos permitem comparar o existente com o desejável. Ser moderno é criticar a modernidade real com os critérios da modernidade ideal — a que foi anunciada pelo Iluminismo, com sua promessa de auto-emancipação de uma humanidade razoável.

Em resumo, seguindo a trilha habermasiana, para Rouanet, não há ruptura com a modernidade social e a modernidade cultural, a não ser na consciência de algumas pessoas.

1.3 As possíveis respostas de Lyotard a Rouanet

Vejamos agora o que Lyotard tem a nos dizer sobre a questão moderna e pós-moderna e retificar as incorreções expostas pelo ensaísta brasileiro, elucidando o campo específico sob o qual o autor francês se detém para tratar do assunto: a ciência.

Em primeiro lugar quando Rouanet nos diz que o advento de pós-moderno não se dá de modo consensual, creio que haja um preciosismo em datar o termo; de outra forma, a cronologia da era pré-moderna, moderna e pós-moderna nunca se deu de modo consensual. Fica a critério de cada autor, filósofo ou historiador, em determinar ou predatar a cronologia de cada época. Decerto, não é consensual³. Sendo assim, a procura de uma predatação para indicar se estamos ou não vivendo uma era pós-moderna cai na armadilha criada por um consenso que nunca acontecerá.

Lyotard (1983, p. 32) é claro em admitir que há ruptura com a modernidade, ademais complementa:

O meu argumento é de que o projecto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, "liquidado". Há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. "Auschwitz" pode ser considerado como um nome paradigmático para o "macabamento" trágico da modernidade.

Outro nome que poderia evidenciar, segundo Lyotard (1983, p32), a destruição da modernidade seria o triunfo da tecnociência capitalista sobre os outros

³ Chaui (1986, p.60) diz que a cronologia pode ser um critério ilusório.

candidatos a idéia universal de emancipação, pois, "o domínio do sujeito sobre os objectos obtidos pelas ciências e pelas tecnologias contemporâneas não se faz acompanhar nem por mais liberdade, nem por mais educação pública, nem por mais riqueza melhor distribuída. Faz-se acompanhar por mais segurança nos fatos"

Em outro ponto, sobre a tecnociência, que segundo Rouanet é mais um vigor moderno do que pós-moderno, Lyotard (1993, p.34) esclarece: a tecnociência faz parte do projeto moderno sim, tornando o homem dono e senhor da natureza, todavia, concomitantemente

desestabiliza-o profundamente: porque, sob o termo "natureza", é preciso contar com todos os constituintes do sujeito humano: o seu sistema nervoso, o seu código genético, o seu computador cortical, os seus captadores visuais, auditivos, os seus sistemas de comunicação, nomeadamente lingüísticos, e as suas organizações em grupo, etc. Finalmente, a sua ciência, a sua tecnociência, faz também parte da natureza. Pode fazer-se, e faz-se a ciência como se faz a ciência da natureza. Tal como a tecnologia, todo o domínio CTS (ciência técnica sociedade) se criou há uma dezena de anos a partir desta descoberta: a imanência do sujeito ao objecto que ele estuda e transforma. Com o seu recíproco: os objectos têm linguagens, e conhecê-los é poder traduzi-las. Daí a imanência da inteligência às coisas. Nestas condições de imbricação do sujeito e do objecto, como pode persistir o ideal de domínio? Cai lentamente em desuso na representação da ciência que os sábios têm. O homem

talvez seja apenas um nó muito sofisticado na interacção que constitui o universo.

Sendo assim, como já foi dito, o critério tecnológico não aventa um ganho que seja denominado bom ou verdadeiro e sim uma eficácia de seus lances. Isso caracteriza uma sociedade pós-moderna.

De acordo com Rouanet essa característica da pós-modernidade é apenas uma face a mais do capitalismo, e que a exacerbação tecnológico é algo moderno e não nos leva a uma mudança das relações sociais. Creio que não se trata de diagnosticar se ocorre ou não tal mudança, e sim a ver como sintoma de uma mudança do saber, sofrendo sistematicamente modificações em sua natureza.

Quanto à deslegitimação das metanarrativas, que Rouanet acredita fazendo parte da própria modernidade, Lyotard (1993, p.32-3) não diz o contrário, pois de acordo com ele é

Claro que a deslegitimação já faz parte da modernidade: quem pode dizer se Cristo é o filho ou um impostor? O Seu Pai abandonou-o. O martírio de Jesus tem a sua caução política na execução de Luís XVI, soberano legítimo. Qual vai ser a fonte de legitimidade na história moderna a partir de 1792? Diz-se: o povo. Mas o povo é uma Idéia, e discute-se e combate-se para se apurar qual é a boa Idéia de povo, e para se fazer que ela prevaleça. Daí a extensão das guerras civis nos séculos XIX e XX, e o facto de até a guerra moderna entre nações ser sempre uma guerra civil: eu, governo do povo, contesto a legitimidade do *teu* governo. Em "Auschwitz", foi fisicamente destruído um soberano moderno: todo um povo. Fez-se

a tentativa de o destruir. É o crime que inaugura a pós-modernidade, crime de lesa-soberania, já não regicídio, mas populícidio (distinto dos etnocídios)

Portanto, parece estar claro que Lyotard não foge das mazelas da modernidade e não propõe à toa o advento da era pós-moderna. Como seria possível as metanarrativas continuarem sendo acreditáveis nessas circunstâncias? Como poderia haver nessas situações grandes narrativas legitimante? As narrativas, na condição pós-moderna, passam a vigorar em nossa vida cotidiana, através delas vivemos, *educamos e somos educados*, somos conhecidos e nos comunicamos, sem necessidade que contenham uma narrativa maior que as abarquem. O que importa para Lyotard é mais a pragmática da narração do que a análise dos, ou da verdade contida nos conteúdos narrativos.

De acordo com Lyotard (1993, p.33-4) o que é preciso levar em consideração é precisamente:

distinguir regimes de frases diferentes e gêneros de discursos diferentes. Há na narratologia geral um elemento metafísico não criticado, uma hegemonia concebida a um gênero, o narrativo, sobre todos os outros, uma espécie de soberania das pequenas narrativas, que lhes permitiria escapar à crise de deslegitimação. A prosa do povo, quero dizer: a sua prosa real, diz uma coisa e seu contrário. "Quem vê caras não vê corações" e "o rosto é o espelho da alma". Foi o romantismo que pensou que ela era consistente, orientada por

uma tarefa de expressividade, de emancipação, de revelação, de uma sageza. A pós-modernidade é o fim do povo-rei das histórias.

Para ele, ainda, cada uma das grandes narrativa de emancipação perdeu a sua validade nos últimos cinquenta anos agravadas pelas contradições dessa metanarrativa.

Tudo o que é real é racional, tudo o que é racional é real: "Auschwitz" refuta a doutrina especulativa. Pelo menos esse crime, que é real, não é racional. — Tudo o que é proletário é comunista, tudo o que é comunista é proletário: "Berlim" 1953, Budapeste 1956, Checoslováquia 1968, Polônia 1980" (e não estou a ser exaustivo) refutam a doutrina materialista histórica: os trabalhadores erguem-se contra o Partido. — Tudo o que é democrático é pelo povo e por ele, e inversamente: "Maio 1968" refuta a doutrina do liberalismo parlamentar. O social quotidiano faz claudicar a instituição representativa. — Tudo o que é livre jogo da oferta e da procura é propício ao enriquecimento geral, e inversamente: as "crises de 1911, 1929" refutam a doutrina do liberalismo econômico, e a "crise de 1974-1979" refuta a organização pós-keynesiana dessa doutrina. (Lyotard, 1993, p.43)

Sendo assim, Lyotard (1993, p.43) afirma que a perda da credibilidade na modernidade dá respaldo à um possível retorno ao seu projeto original, tal como defendido por Rouanet, contudo, vislumbra um outro caminho possível para o presente. Em suas palavras:



As grandes narrativas tornaram-se pouco credíveis. Nesse ponto, somos tentados a dar credibilidade à grande narrativa do declínio das grandes narrativas. Mas, como se sabe, a grande narrativa da decadência já surge no início do pensamento ocidental, em Hesíodo e Platão. Acompanha a da emancipação, como se essa fosse uma sombra. Assim, nada mudaria, a não ser o facto de ser necessário um suplemento de força e de competência para afrontar as tarefas actuais. Muitos pensam que chegou o momento da religião, o momento de reconstituir uma narração com credibilidade em que se contará a ferida deste fim de século, e em que esta ferida cicatrizará. Faz-se valer que o mito é o originário, que o pensamento da origem aí se revela no seu paradoxo originário, e que é preciso erguer as ruínas em que o pôs o pensamento racional, desmitologizante e positivista. Esta não é, absolutamente, a direcção que me parece justa.

Se Rouanet insiste que o prefixo "pós" provoca uma exorcismação da modernidade mais do que provoca algo original, Lyotard (1993, p. 98) afirma que "...o "pós" do "pós-moderno" não significa um movimento de *come back*, de *flash back*, de *feed back*, ou seja, de repetição, mas um processo de "ana", um processo de análise, de anamnese, de analogia, e de anamorfóse, que elabora um "esquecimento inicial". Se Rouanet não vê ruptura nos sinais da arte da estrutura cotidiana atual com a modernidade, designando-as apenas em suas manifestações e no seu ecletismo, Lyotard (1993, p. 19) entende que:

O ecletismo é o grau zero da cultura geral contemporânea: ouve-se *reggae*, vê-se *Western*, come-se McDonald ao meio-dia e cozinha local à noite, usa-se perfume parisiense em Tóquio, e roupa "rétro" em Hong-Kong, o conhecimento é matéria para concursos televisivos. É fácil encontrar público para as obras ecléticas. Tornando-se *kitsch*, a arte lisonjeia a desordem que reina no "gosto" do amator. O artista, o galerista, o crítico e o público comprazem-se juntos seja lá no que for, e a hora não é favorável ao rigor.

Para ele, a cultura pós-moderna possui a imperiosa conveniência da narrativa, ou seja, ela corrobora em si mesma uma variedade de famílias heterogêneas de discurso. Mais do que isso, a cultura pós-moderna: "Ordena-as numa série de acontecimentos que designam nomes próprios da cultura" (Lyotard, 1993, p. 45). Nesse sentido, a cultura pós-moderna se desenvolveria sob o signo da pluralidade e não da homogeneidade e da identidade, tal como pressuposta na modernidade. Sendo assim, não deveria ser o rigor e nem a identidade o pressuposto de toda formação cultural (*Bildung*) e educação atuais, se é que estes termos ainda seriam cabíveis na condição pós moderna.

Quando Rouanet afirma que os teóricos pós-modernos são omissos e simplórios em relação ao Estado, não creio que seja o caso do Lyotard, ademais o Estado na condição pós-moderna lyotardiana sofre uma forte crítica, como se procurou mostrar anteriormente. O que Rouanet faz é simplificar o debate sobre o Estado na pós-modernidade chamando-o de neo-conservador, neo-ortodoxo, etc.; esquecendo-se das indicações proposta por Lyotard em relação ao Estado em seu texto, ou seja, diante do

saber. Foi justamente essa visão que abasteceu a literatura pedagógica brasileira com suas interpretações sobre a questão pós-moderna, deixando assim, um espaço para que os apressados de plantão considerassem a condição pós-moderna como algo que daria sustentação a equação: pós-moderno é igual a neoliberalismo que é igual a globalização. Alguns autores brasileiros com forte influência editorial compraram, assumiram e propagaram a indicação da equação colocada logo acima contribuindo dessa forma para perda de uma análise filosófica e educacional no contexto brasileiro ressaltando de modo contumaz e imprudente somente o aspecto político. Pior do que isso, esses autores parecem ter esquecido a contribuição da interpretação de Lyotard sobre questão pós-moderna para pensar a educação atual, sobretudo, quando fala sobre a cultura e a formação cultural (a *Bildung*). É esta abordagem de Lyotard acerca da *Bildung* que pretendemos privilegiar no próximo capítulo, fornecendo elementos acerca de sua posição acerca desta no mundo atual e elucidando uma de suas contribuições à filosofia da educação, bem como a perspectiva lyotardiana em relação à formação universitária.



CAPÍTULO II

A perspectiva lyotardiana para o problema da formação cultural e da formação universitária

A configuração dos jogos de linguagens como elo de vínculo social, o avanço da ciência pelo dissenso, o saber nas sociedades informatizadas traduzido em quantidade de informação e de pronto acesso a qualquer operação transformando o saber em linguagem máquina, a tese da sociedade pós-industrial, a pragmática das narrativas e a deslegitimação das metanarrativas configuram a condição pós-moderna. Desta perspectiva, como visto no final do primeiro capítulo, a produção da cultura não se legitimaria mais numa metanarrativa acerca do desenvolvimento do espírito objetivo e nem a transmissão da cultura ocorreria através da sua apropriação subjetiva, por intermédio da qual o indivíduo seria formado culturalmente, saindo de seu estado de barbárie e tornando-se cultivado. A identidade do indivíduo com os bens culturais produzidos e com o espírito objetivo, necessária à formação cultural humana e à qualificação do sujeito, estaria comprometida na condição pós-moderna na medida em que a produção e a transmissão da cultura são postas em xeque em razão da diversidade desta última, congregando não apenas signos, costumes e elementos próprios de um povo, como também se torna globalizada, graças aos meios de comunicação, à quantidade de informações difundidas e à ampliação da informatização. Desse modo, o indivíduo teria uma diversidade enorme de elementos e informações, uma pluralidade de linguagens e jogos de linguagens ao seu dispor, que culminaram numa facilitação dos meios para apropriar-se da cultura e para sua formação. No entanto, a facilitação dos meios teria concorrido para vulgarizar a cultura, tornando-a mais palatável ao gosto da

massa e extraindo da formação cultural a necessidade do esforço e da vontade própria, tanto quanto a reflexão sobre si mesmo e sobre o processo de humanização do próprio homem, necessárias à constituição do sujeito, nos termos concebidos pelo pensamento moderno. Este parece ser o problema da formação cultural (*Bildung*) na condição pós-moderna.

Mas, antes de apresentar a alternativa apontada por Lyotard para este problema ou para a sua minimização, para tornar mais precisa a enunciação desse problema, vale à pena enfocar a origem e o desenvolvimento da *Bildung* até a crítica a este conceito na atualidade, desenvolvida pelos frankfurtianos. Isso porque Lyotard reconhece esta crítica, sobretudo os limites da *Bildung* e a perda do significado deste conceito na sociedade pós-industrial, como enunciada pelos frankfurtianos. Contudo, o autor francês não se restringe apenas a enunciá-la, negando as possibilidades da cultura integrar às novas tecnologias e da formação cultural na condição pós-moderna, mas, analisando esta última, indica uma saída edificante para o problema ou a crise da *Bildung* na atualidade, reconhecendo a importância da perspectiva dos jogos de linguagem, da técnica e da informatização para a democratização da cultura e para a promoção de lances inovadores. Desse modo, Lyotard apresenta uma outra perspectiva para a crise da *Bildung* e, como esse tema vem sendo uma constante nas discussões em filosofia da educação desenvolvidas na Alemanha, pode contribuir para o debate filosófico educacional contemporâneo, principalmente agora que a discussão desse tema ou problema também chegou ao Brasil.

Este é o propósito deste capítulo: elucidar a perspectiva lyotardiana acerca do problema da *Bildung*, como uma possível contribuição ao debate filosófico educacional contemporâneo, sobretudo aquele ocorrido nas últimas décadas no Brasil.



2.1. Gênese do Conceito de *Bildung* na modernidade e a perda de seu significado na pós-modernidade

O conceito de *Bildung* só pode ser entendido em seu sentido lato no vocabulário alemão, dessa forma é necessário descrever um pouco do vocábulo *Bildung* e suas manifestações na vida cotidiana. O conceito de *Bildung*, desde a sua origem, atravessou e atravessa uma implicação — que no caso da língua portuguesa poderia ser traduzida *forçosamente* como formação — de distanciamento da formação preconizada pela instituição escolar, ou seja, a educação (*Erziehung*). A escola teria como função capacitar o aluno à erudição, à especialização, e a *Bildung* poderia ser dada por uma sólida formação cultural do espírito *admir*.

O percurso da *Bildung* é resultado da herança deixada por Winckelmann e Herder, de Schiller e Goethe, de Hegel e dos irmãos Humboldt. Walter Benjamin aparece inicialmente como crítico do sistema escolar alemão, em especial, do ensino superior e secundário, cujo ângulo desta crítica está calcada no escrito de Nietzsche de 1872 *Sobre o futuro de nossas instituições escolares*. No qual revela a "aliança entre inteligência e posses" (Bolle, 1997, p.12-13), portanto entre "a *Bildung* e os valores burgueses de acumulação de dinheiro e de propriedades", da mesma forma enfatiza a subordinação da formação aos interesses do Estado prussiano, posicionando-se assim contra a "exploração tão freqüente nesses anos, pelo estado, que tem pressa de moldar funcionários úteis e quer certificar-se de sua obediência absoluta através de exames excessivamente cansativos." A *Bildung* para Nietzsche seria uma atividade prioritariamente elitista, para poucos.



No final do século XVIII o conceito moderno de *Bildung* na Alemanha é "...de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado" (Bolle, 1997, p.14)

A *Bildung* em meados do século XVIII era empregada, de acordo com Bolle (1997,15-6), na língua alemã, em seu sentido primitivo medieval, ficando mais próxima da palavra "imagem" do latim *imago* e da palavra alemã *Bild*, referia-se a

reprodução por semelhança (*imitatio, Nachblidung*).⁸ Nessa imitação prevalecia um sentido plástico (que se mantém até hoje na expressão *Bildende Künste*, "artes plásticas"). Onde os verbos *bilden* e *sich bilden* — além de designarem a formação de minerais, vegetais e animais, na natureza — referiam-se à atividade reprodutiva (*formatio, Gestaltung*) por parte dos artistas. O arquétipo desse fazer artístico, na tradição cristã, é o Criador, que formou o homem à sua imagem e semelhança. Na Alemanha, esse potencial cristão resistiu às tentativas de secularização e, por via do pietismo, entrou no ideário da *Aufklärung*, onde se deu a migração semântica de *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção anterior: mental, psíquica, espiritual.

Durante algum tempo o Iluminismo (*Aufklärung*) usou a *Bildung* (formação) e a *Erziehung* (educação) simultaneamente. Durante um certo período os Estados alemães que eram governados por despotas esclarecidos e tendo a aristocracia alemã em comunhão com o clero impunha aos súditos uma formação (treinamento) que

abastecesse as necessidades de cada Estado, acentuando, dessa forma, um caráter pragmático de natureza econômica à educação. Em contraste com a aristocracia, alguns intelectuais considerados "semi-obedientes e semi-rebeldes" (Bolle, 1997, p.16) convenceram os governantes que os seus poderes na educação não era apenas um direito, mas um dever de investir na educação pública primária. Assim sendo, a educação escolar começaria a efetivar um tipo de formação distinta da *Bildung*. A escola serviria como dispositivo de treinamento aos alunos a um determinado fim, ou seja, ao Estado; a *Bildung* seria conquistada através de um projeto de emancipação individual, que não se adquiri na escola, ou apenas por meio da educação escolar, mas a imprescindível independência, liberdade e autonomia individual e coletiva, tornando-se possível só através do autodesenvolvimento, de tal maneira que a *Bildung* serviria como corretivo último da educação escolar.

Mas é com Herder que a *Bildung* consegue dá seu salto mais vultoso e conseqüentemente se distanciando da educação e adquirindo um caráter mais humanístico, que preconiza um desenvolvimento do bom gosto e do coração, bem como a manifestação das forças psíquicas. Conforme Bolle (1997, p.17-18), Herder "...opõe explicitamente a *Bildung* à educação e ao ensino, realçando que ela é "autoformação" e "atuação viva". Não apenas de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e mesmo da humanidade." O conceito de *Bildung* no decorrer do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, "ultrapassou as noções de "educação", "progresso" e mesmo "Aufklärung", tomando seu lugar ao lado dos conceitos de "espírito", "cultura" e "humanidade". A *Bildung* para Herder seria um elemento inestimável para todos aqueles que estivessem efetivamente vinculado a um compromisso de desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos seres humanos. Como resultado da secularização da religião, a

Bildung passou a ser a mais importante aquisição na história do homem. "Com a modernidade chegaram "os tempos de formação" ("*Zeiten der Bildung*"). O desenvolvimento moral e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade".

Dessa forma a *Bildung* se transformando em um conceito independente e um vocábulo a mais na língua alemã, mas não apenas isso, também foi se tornando uma necessidade de aquisição das pessoas, em especial em seus correlatos, por exemplo: *die Gebildeten* denominando as pessoas bem formadas; a própria *Bildung* como possibilidade de aquisição somente por um estamento e depois à classe burguesa culta e de posses: o *Bildungsbürgertum*; a *Arbeiterbildung* destinada a formação dos operários e a *Massenbildung* indicado a massas, essas duas últimas variantes foram um meio de protesto e oposição a formação burguesa. Essas variantes tinham como objetivos adquirir um fim pragmático durante o Idealismo alemão, mesmo parcialmente.

Com Goethe e Schiller a *Bildung* ganha um novo impulso através do teatro e de uma educação estética como pressupostos para a emancipação político e social, sobretudo quando veiculava que os conflitos entre a burguesia e a nobreza fosse substituído por um entendimento, de um diálogo, que Benjamin o chamou de "utopia regressiva" num sentido de denúncia quanto a prepotência da burguesia em aceitar a emancipação das classes menores, subalternas. "Histórica e socialmente falando, *Bildung* e idéia de educação estética fazem parte do ideário burguês de emancipação; elas atingem seus limites toda vez que o ideal universalista sucumbe a interesses de classe"(Bolle, 1997, p.19)

Em Schiller teremos a função programática do teatro como formação, em Goethe o teatro será visto como recurso para embaralhar os elementos narrativos e

dramáticos, líricos e ensaios reflexivos, sendo o narrador figura tão importante quanto a do protagonista de um romance, de acordo com Bolle (1997, p.21)

Com a construção do romance a partir de um narrador irônico, Goethe encontrou um meio para expressar a contradição fundamental do projeto de formação, que é ao mesmo tempo burguês e antiburguês.

É justamente essa contradição do projeto de formação, assinalada por Bolle, que Benjamin e outros frankfurtianos que trataram do assunto procuraram destacar, mostrando que não apenas em sua origem este conceito seria contraditório, como também, e, sobretudo, na sociedade industrial. Durante os anos 1960, segundo Pagni (2000), tanto Marcuse quanto Adorno vão deter-se sobre o processo de conversão da *Bildung* humanista em *Ausbildung* (treinamento ou qualificação profissional) na universidade, destacando o seu caráter negativo para a formação política dos estudantes e, principalmente, para a formação cultural.

Na crítica a esse processo, segundo o mesmo autor, Adorno parece ser ainda mais radical quando assinala que a *Bildung*, desde sua origem, teria sido acompanhada pela semi-cultura e pela semi-formação cultural (*Halbbildung*), isto é, desde a modernidade a cultura (*Kultur*) e a formação teriam sido compreendidas ideologicamente, além de sido pensada para alguns poucos. Mas teria sido em seu desenvolvimento que a *Halbbildung* teria assumido a forma predominante da *Bildung*, principalmente na sociedade industrial, quando esta se torna socializada através da indústria cultura e do advento da *mídia*, que, ao invés de possuírem um caráter formativo, acabam apenas reproduzindo informações gerais, em grande quantidade e

num ritmo alucinante. Isso teria impedido que o processo de formação fosse desenvolvido de modo auto-consciente, reforçado a tendência a degradação da cultura e a assimilação desta enquanto mercadoria, sem contar que a medida da apropriação subjetiva da cultura em que consiste a *Bildung* estaria submetida à aquisição cega e às necessidades do próprio mercado. Pior do que isso, a semi-formação na sociedade industrial teria concorrido não para a humanização do próprio homem, como proposto pelo antigo conceito de *Bildung*, mas para a sua completa desumanização, já que aquela reproduziria o processo de reificação da consciência e dos sentidos, padronizaria o gosto e submeteria o indivíduo ao todo social, reiterando as possibilidades de um retorno à barbárie. A alternativa teórica apontada por Adorno seria a de insistir numa teoria crítica que fosse capaz de refletir sobre a *Halbbildung* e cobrar do velho conceito de *Bildung* sua antiga promessa de formação humana e exigir que esta se realizasse, mesmo diante do quadro atual e como uma forma de resistência a deteriorização da cultura. Do ponto de vista prático, na perspectiva adorniana, restaria apenas a promoção de uma educação que evitasse a repetição de *Auschwitz*, começando na primeira infância, persistindo na necessidade da auto-reflexão crítica e na elucidação dos mecanismos subjetivos que foram responsáveis pelo retrocesso à barbárie que o nazismo representou e que ainda permanecem latentes na democracia atual. Esta seria a perspectiva apontada pelo frankfurtiano.

Pensando na sociedade pós-industrial, a enunciação do problema da *Bildung*, a perspectiva teórica e prática indicada pelo frankfurtiano pode ainda ser considerada atual? Dentro daquilo que Lyotard define como condição pós-moderna, o problema da *Bildung* enunciado pelo frankfurtiano parece atual, mas o filósofo francês delineia uma outra perspectiva para ele, desde sua enunciação e a reconstrução de sua



gênese.

Para Lyotard (1989, p.65-6), a legitimação da narrativa da *Bildung* se fundamentou na metanarrativa da emancipação e na metanarrativa da especulação, produzidas durante a modernidade, com o propósito de converter um discurso narrativo num discurso científico, cuja arquitetura seria desenvolvida com o "...restabelecimento da dignidade das culturas narrativas (populares), dadas já no humanismo renascente e de formas diversas na Luzes, no *Sturm und Drang*, na filosofia alemã, na escola histórica em França".

O saber narrativo seria contemplado pelo saber científico de modo a legitimá-lo e com o intuito de fundamentar a metanarrativa da emancipação, simultaneamente à Revolução Francesa e à Revolução Industrial, caracterizando-se por uma oposição às autoridades tradicionais. De acordo com ele, "o saber das narrativas reaparece no Ocidente para trazer uma solução à legitimação das novas autoridades", principalmente, das novas autoridades sociopolíticas. As perguntas "*quem* tem o direito de decidir pela sociedade? Qual o sujeito cujas prescrições são normas para aqueles que elas estão obrigados?" Teriam como resposta, dentro desta perspectiva, a necessidade da constituição de um herói, capaz de decidir o destino da sociedade e de ser o destinatário das leis, e de um Estado, capaz de esclarecer os demais e constituir aquilo que se denomina de povo. A legitimidade deste herói seria compactuada com uma nova atitude científica "...o nome do herói é o povo, o sinal da legitimidade é o seu consenso, o seu modo de normatividade é a deliberação" (Lyotard, 1989, p.66). Como consequência, o progresso — que era visto como um saber acumulado — é estendido ao novo sujeito sociopolítico, ou seja, ao povo. Este "está em debate consigo mesmo sobre o que é justo e injusto, tal como a comunidade dos sábios sobre o que é verdadeiro e falso". O povo



“acumula as leis civis”, os sábios acumulam as leis científicas. Aquele “aperfeiçoa as regras do seu consenso através de disposições constitucionais”; por outro lado o sábio “as revê à luz dos seus conhecimentos, produzindo novos “paradigmas”.

Este novo sujeito sociopolítico — o povo — não é igual aquele *povo* cujo saber narrativo tradicional prescinde de uma deliberação instituinte, uma progressão cumulativa ou uma pretensão à universalidade. Não devemos estranhar que o novo sujeito sociopolítico seja, de agora em diante, destruidores dos saberes do *povo* de outrora, cujo saber, tinha como suporte um saber narrativo tradicional; ele está condenado a ser uma minoria ou “...como potenciais separatistas, cujo destino não pode ser senão o obscurantismo.”(Lyotard, 1989, p.67)

Concebe-se igualmente que a existência real deste sujeito forçosamente abstracto (porque modelado a partir do paradigma do sujeito conhecedor, ou seja, do destinador - destinatário de enunciados denotativos com valor de verdade, com exclusão dos outros jogos de linguagem) dependa das instituições nas quais é suposto ele deliberar e decidir e que compreende a totalidade ou parte do Estado. É assim que a questão do Estado se encontra estreitamente imbricada com a do saber científico.

Vê-se, contudo, que a imbricação não se dá de forma simples, pois o povo (subtenda-se desde já, que é a nação ou a humanidade) não se atém apenas em conhecer, ainda mais conhecer as suas instituições políticas, “...ele legisla, o que quer dizer que formula prescrições que têm o valor de normas”(Lyotard, 1989, p.67).

Ele exerce, portanto, a sua competência não apenas em matéria de enunciados denotativos que relevam do verdadeiro, mas também em matéria de enunciados prescritivos que têm pretensão de justiça. É esta, como se disse, a propriedade do saber narrativo – donde saiu o conceito –, de conter simultaneamente uma e outra competência, sem falar do resto.

O sujeito, no interior da legitimação que reintroduz a narrativa como validade do saber, dependendo da forma como o concebemos seria visto ou como cognitivo ou como prático, similarmente como um herói do conhecimento ou como herói da liberdade. E, em virtude dessas configurações, “...não apenas a legitimação não tem sempre o mesmo sentido, mas também a própria narrativa aparece já como insuficiente para lhe conferir uma versão completa.” (Lyotard, 1989, p.67)

Para o filósofo francês, as grandes narrativas produzidas pela modernidade foram a narrativa especulativa e a narrativa da emancipação. Sendo que a primeira possui o porte político e se salvaguarda na humanidade e, por sua vez, a segunda é filosófica e se salvaguarda nas universidades.

A narrativa da emancipação dota a humanidade como sujeito do seu saber. “Todos os povos têm direito a ciência” (Lyotard, 1989, p.68). Caso não a possuam, a ciência deveria ser recuperada. Em relação às universidades, esta narrativa, na política imperial napoleônica, prenuncia que os quadros que comporão os cargos estatais haverão de ser formados em tais instituições. Isso se dará, desde que ela torne à estabilidade do Estado, assegurado por competências que veiculem tal prerrogativa.

Com esse propósito, o autor francês considera que o Estado “...na perspectiva da narrativa das liberdades, não recebe a sua legitimidade de si próprio, mas

do povo”. O panorama que as instituições de ensino superior devem traçar é este: quadros competentes tanto para a sociedade civil como para o Estado. Sendo assim, conclui que “...através das administrações e das profissões em que se exerce a sua atividade, é a própria nação que conquista as suas liberdades graças à difusão de novos saberes na população” (Lyotard, 1989, p.69)

A narrativa especulativa — e as relações travadas no seu interior entre a ciência e o Estado — dar-se-ia de modo diferente da narrativa emancipativa. Aquela narrativa começa a ganhar forma, um corpo mais consistente, na fundação da Universidade de Berlim, em 1810. Àquela época, Wilhelm von Humboldt, político prussiano e reformador educacional, deparou-se com duas propostas que procuravam substantivar a atividade científica da academia. Uma foi de J. G. Fichte, e a outra de Schleiermacher. Humboldt optou por este.

De acordo com Lyotard (1989, p.70), por intermédio do memorando político de Humboldt, é possível pensar no *prospecto* que se encarrega de elaborar um notório princípio científico: “Investigar a ciência enquanto tal”. Nesse caso, poder-se-ia cair em um equívoco sobre a finalidade de tal política e distante da legitimação especulativa que se pretende traçar. Humboldt teria acreditado que a ciência deveria ser vista em seu caráter e em sua ação, menos que no seu conhecimento. Mesmo que ela obedeça a certas regras, por ela impostas, expondo que a instituição científica “...vive e se renova incessantemente por si mesma, sem nenhum constrangimento nem finalidade determinada”. Desse modo, para Humboldt, a principal função da universidade seria empregar o seu germe, a ciência, na “formação espiritual e moral da nação”.

Se assim é, Lyotard (1989, p.70) questiona: “Como pode este efeito de *Bildung* resultar de uma investigação desinteressada do conhecimento? Será que o

Estado, a nação, a humanidade inteira não são indiferentes ao saber considerados em si mesmo?”. Tais questões decorreriam do fato de que Humboldt,

confronta-se assim com um conflito maior, que lembra a ruptura introduzida pela crítica kantiana entre conhecer e querer, o conflito entre um jogo de linguagem feito de denotações que apenas relevam do critério da verdade e um jogo de linguagem que comanda a prática ética, social, política e que comporta necessariamente decisões e obrigações, ou seja, enunciados que não se espera sejam verdadeiros, mas justos, e que portanto, em última análise, não relevam do saber científico. (Lyotard, 1989, p.70-1)

Por conseguinte, a reunião destes dois conjuntos de discursos é, com efeito, absolutamente necessária à *Bildung* que o projeto humboldtiano vislumbrou e que se fundou, “...não apenas na aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, mas na formação de um sujeito do saber e da sociedade plenamente legitimado”. Além disso, segundo Lyotard (1989, p.71),

Humboldt invoca, pois um Espírito, a que Fichte chamava também a Vida, movido por uma tripla aspiração, ou, melhor, por uma aspiração triplamente unitária: “a de derivar tudo de um princípio original”, à qual responde a actividade científica; “a de relacionar tudo com um ideal”, que governa a prática ética e social; “a de reunir este princípio e este ideal numa única Idéia”, que assegure que a investigação das verdadeiras causas da ciência não pode deixar de coincidir com a procura das finalidades justas na vida

moral e política. O sujeito legítimo constitui-se através desta última síntese.

O que Humboldt pretendia com as aspirações supracitadas seria dar crédito ao povo, que na outra narrativa, a da emancipação, aparece como foco central. Mas o idealismo alemão estaria longe dessa prerrogativa, sendo “a suspeita de um Schleiermacher, de um Humboldt e mesmo de um Hegel em relação ao Estado é dissuasiva”. Afinal, se Schleiermacher olha com desagrado quando os poderes públicos ou a própria nação, em alguma ocasião, possuem a prerrogativa de determinar o papel da ciência em seus campos de atuação, é porque a nação ou os poderes públicos não possuem tais princípios, mesmo indiretamente. Desse modo, conforme Lyotard (1989 p. 71): “O sujeito do saber não é o povo, mas o espírito especulativo. Ele não se encarna, como na França após a Revolução, num Estado, mas num Sistema. O jogo da linguagem de legitimação não é político-estatal, mas filosófico”.

Em virtude dessa prerrogativa, o que a universidade teria que desempenhar e/ou satisfazer plenamente, seria “expor o conjunto dos conhecimentos e fazer surgir os princípios ao mesmo tempo em que os fundamentos de todo o saber” já que “não existe capacidade científica criadora sem espírito especulativo”. A denominação que adquire o discurso científico para o legitimar seria mesmo a especulação, uma vez que “as escolas são funcionais; a universidade é especulativa, ou seja, filosófica”. Nesse sentido, acrescenta Lyotard (1989, p. 72):

Esta filosofia deve restituir a unidade dos conhecimentos dispersos em ciências particulares nos laboratórios e nos ensinamentos pré-universitários; ela só o pode fazer num jogo de linguagem que as

ligue umas às outras enquanto momentos do devir do espírito, portanto numa narração, ou melhor, numa metanarração racional. A *Enciclopédia* de Hegel (1817 – 27) procurará satisfazer este projeto de totalização, já presente em Fichte e em Schelling como idéia de Sistema.

É nesse momento que o saber narrativo reapareceria, quando se preceitua o emprego de uma Vida, em Fichte, ou num Sujeito, ou mesmo considerando-se existir “...uma “história” universal do espírito, o espírito é a “vida”, e esta é a apresentação e a formulação do que ela é em si mesma, servindo-lhe de mediação o conhecimento ordenado de todas as suas formas nas ciências empíricas” – o que estaria configurado desde a enciclopédia do idealismo alemão. Entretanto, para Lyotard (1989, p. 73): “...o que ela produz é uma metanarrativa, pois quem conta esta narrativa não deve ser um povo espartilhado pela positividade particular dos seus saberes tradicionais, e também não é o conjunto dos sábios que estão limitados pelos profissionalismos correspondentes às suas especialidades”. Somente um metasujeito, gerado pela filosofia, que possui o germe unificador, que irá fazer a ligação entre as ciências empíricas e as culturas populares poderia promover o desenvolvimento do espírito humano. Para tanto, supõe-se que o seu lugar fosse a universidade e sua atuação se restringisse a sistematizar as formas brutas da “ciência positiva” e transmiti-la ao povo. Isso porque o próprio Estado-nação não poderia representar o povo senão por essa mediação do saber especulativo e por essa atuação desse metasujeito. Por essa razão, a filosofia, à época da origem da Universidade de Berlim, *possuía* uma função fundante, tanto para dar respaldo a esta Universidade, bem como ao saber produzido nesse momento. Mais do que isso, ainda hoje, a filosofia permaneceria nas universidades com tal propósito, a saber: ainda se

apresentaria como uma solução ao problema da legitimidade do saber contemporâneo. Desse modo, ao contrário do que se pensa, a investigação e o ensino dos conhecimentos produzidos na academia não seria imputado um princípio de uso.

Na realidade, a ciência, em absoluto, não estaria a serviço do Estado ou da sociedade civil, pois ela não segue mais os preceitos básicos do humanismo, ao qual a humanidade se engrandece em dignidade e em liberdade pela intervenção do saber. De acordo com Lyotard (1989, p.73-4), quando o idealismo alemão fez uso de um metaprincípio que erigiu o desenvolvimento do conhecimento, da sociedade e do Estado, ao mesmo tempo, tendo por princípio a realização da “Vida divina” (Fichte) ou da “Vida do Espírito”, o saber encontraria legitimidade em si mesmo, sendo ele o responsável por dizer o que seria o Estado e a Sociedade. Para isso, o saber teve que mudar de nível, “deixando de ser o conhecimento positivo de seu referente (a natureza, a sociedade, o Estado, etc.) e tornando-se também no saber desses saberes, isto é especulativo”. Assim, em nome da Vida, do Espírito, ele nomear-se-ia a si mesmo, não se importando se os referentes possíveis dispostos no conhecimento seriam verdadeiros ou falsos e se por isso deveria ser apreendido, mas sim em razão desses saberes ocuparem um lugar no percurso da Vida fichteano ou no desenvolvimento do Espírito Absoluto hegeliano, assegurando assim a sua legitimidade.

Desta perspectiva, a mesma forma de legitimação aconteceria com todos os outros discursos, mesmo que estes não sejam relativos a conhecimentos, ou de outras formas discursivas, como os discursos que sustentam o Direito ou o Estado. É seria nesse pressuposto que se fundamenta o discurso hermenêutico contemporâneo. Isso porque, conforme Lyotard (1989, p. 74)



O discurso hermenêutico contemporâneo é proveniente desta pressuposição, que assegura, finalmente, que há sentido para conhecer e que confere assim a sua legitimidade à história, nomeadamente à do conhecimento. Os enunciados são captados como antônimos de si próprio e situados num movimento em que se considera que eles se engendram uns aos outros: são estas as regras do jogo de linguagem especulativa. A universidade, como o seu nome indica, é a sua instituição exclusiva.

Desse modo, Lyotard explicita o quanto a narrativa especulativa encontra-se presente ainda hoje na produção e na transmissão do saber universitário, sobretudo por parte daqueles que professam o discurso hermenêutico contemporâneo e que buscam a sua legitimação na filosofia, entendida enquanto fundamento último, inclusive, da própria formação universitária. Mas também há aqueles que buscam legitimidade para a produção e para a transmissão do saber universitário, incluindo a própria formação, na metanarrativa da emancipação.

Lyotard (1989, p.75) considera que a legitimidade vinda da emancipação, obtém, em nossos dias um novo traçado "...apesar do estatuto do saber se encontrar desequilibrado e a sua unidade estilhaçada", pois o saber encontra a sua validade num sujeito prático, que é a humanidade. Afinal: "O princípio do movimento que anima o povo não é o saber na sua autolegitimação, mas a liberdade na sua autofundação, ou, se se preferir, na sua autogestão". A humanidade possuiria a prerrogativa de eliminar tudo o que obsta a sua governabilidade e a sua atividade enquanto sujeito. Isso porque

Supõe-se que as leis que a si mesmo atribui são justas, não porque

estejam em conformidade com qualquer natureza exterior, mas porque, por constituição, os legisladores não são outros senão os cidadãos submetidos as leis e, em consequência, a vontade de que a lei seja justa, que é a do legislador, coincide com a vontade do cidadão, que é a de querer a lei, e portanto respeitá-la.

Nesta perspectiva de legitimação pelo princípio da autonomia da vontade adentra-se a um jogo de linguagem próprio, ao qual os contemporâneos intitulam de prescritivo. Não bastaria, então, legitimar enunciados que substantivem os referentes considerados verdadeiros, mas, sim, que os enunciados que veiculem uma prescrição, ou seja, que salientem a justiça de tais enunciados. Como resultado desta assertiva, Lyotard (1989, p.76) entende que:

o papel do saber positivo é informar o sujeito prático acerca da realidade na qual a execução da prescrição se deve inscrever. Ele permite-lhe circunscrever o executável, o que se pode fazer. Mas o executório, o que se deve fazer, não lhe pertence. Que um empreendimento seja possível é uma coisa, que ele seja justo é outra. O saber já não é o sujeito, ele está ao seu serviço; a sua única legitimidade (mas ela é considerável) é a de permitir que a moralidade se tome realidade.

Esta natureza do saber, tomado como realidade, nos leva a considerar que a sociedade age de acordo com os meios que ela possui para chegar a um fim específico. Neste caso, os cientistas, os investigadores do saber, só deveriam considerar essa característica quando eles examinam que é justa a política estatal em seus enunciados

prescritivos. Estes podem ser recusados pelos cientistas em nome da sociedade civil, quando julgarem que o Estado não está bem representado por essa mesma sociedade. A legitimação dos cientistas está justamente no fato de eles deterem tal autoridade para manifestar enunciados reveladores de um saber científico, o que lhes dá o direito de repudiar um poder político que eles julguem não justo. Desse modo, estaríamos diante da função crítica do saber, a qual, em todo caso, não possui um fim imediato, ou seja uma legitimidade, que não seja a de estar a serviço da coletividade autônomo.

Para Lyotard (1989, p.76-7),

Esta distribuição os papéis no empreendimento de legitimação é interessante, do nosso ponto de vista, porque supõe, ao contrário da teoria do sistema-sujeito, que não há unificação nem totalização possíveis dos jogos de linguagem num metadiscurso. Aqui, pelo contrário, o privilégio concebido aos enunciados prescritivos, que são os que proferem o sujeito prático, toma-os independentes, em princípio, dos enunciados da ciência, cuja única função é a da informação para o dito sujeito.

Contudo, Lyotard faz duas observações sobre as narrativas da legitimação do saber, no sentido ainda de elucidar suas manifestações atuais.

Na primeira delas, ele revela que seria *fácil* demonstrar a forma como o marxismo movimentou-se entre os dois modos de legitimação do saber a que nos referimos, em especial, na tentativa de substituir a universidade pelo partido, a humanidade ou o povo pelo proletariado, etc. Estas conversões seriam frutos, para ele, de uma conjectura metanarrativa socialista, calcada no estalinismo, que é *idêntica* ao

Espírito hegeliano. Em contraste, a Escola de Frankfurt em relação à narrativa especulativa, estipula que ela pode “...desenvolver-se como saber crítico, defendendo que o socialismo não é mais do que a constituição do sujeito autônomo e que qualquer justificativa das ciências está em dar ao sujeito empírico (o proletariado) os meios da sua emancipação relativamente à alienação e à repressão” (Lyotard, 1989, p.77)

A segunda observação feita por Lyotard (1989, p.77-8) é sobre o discurso de Heidegger, em 1933, na sua posse de Reitor na Universidade de Friburgo de Brisgóia, considerada por ele como uma cena desastrosa de legitimação. Com Heidegger, a narrativa especulativa traslada a procura do Ser. Este seria o “destino” do povo alemão, chamado “povo histórico-espiritual”. O trabalho, a defesa e o saber seriam as funções deste povo, e, através da ciência — um metassaber — a universidade garantiria estas funções. “A legitimação faz-se, portanto, como no idealismo, por intermédio de um metadiscurso nomeado ciência, tendo a pretensão ontológica. Mas ele é questionante, e não totalizante”. A universidade que é o ambiente natural para ele se manter, “...deve esta ciência a um povo cuja “missão histórica” é realizá-lo pelo trabalho, pelo combate, pelo saber”. Além disso, completa Lyotard :

A vocação deste povo-sujeito não é a emancipação da humanidade, mas a realização do seu “verdadeiro mundo do espírito”, que é o “o poder de conservação mais profundo de suas forças de terra e sangue”. O aparecimento da narrativa da raça e no trabalho na narrativa do espírito, objetivando legitimar o saber e as suas instituições,” é duplamente infeliz: inconsistente teoricamente, ela foi suficiente, contudo, para encontrar no contexto político um eco desastroso.

Pelas críticas expostas acima, Lyotard parece repudiar as tentativas contemporâneas de tentar legitimar a produção e a transmissão do saber universitário, incluindo a própria formação acadêmica, numa metanarrativa especulativa, nos termos expressos por Heidegger. Diante da oscilação da legitimidade do discurso marxista entre as duas grandes narrativas, certamente, Lyotard parece ser mais simpático à tentativa de atualização da metanarrativa da emancipação, nos termos expressos pelos frankfurtianos, concentrada no saber crítico e na perspectiva de formação do indivíduo autônomo. Embora possa até concordar com os frankfurtianos sobre esses aspectos, inclusive sobre a perda do significado do conceito de *Bildung* e dos próprios limites desta no mundo contemporâneo, e na universidade em particular, Lyotard parece desacreditar na possibilidade de insistir na legitimidade desta, apenas questionando sua forma atual e cobrando a realização das velhas promessas contidas originalmente no referido conceito.

Para o filósofo francês, insistir nesse conceito seria tentar retomar as metanarrativas que o sustentaram, trazendo novamente à tona uma idéia de vir a ser, uma idéia a realizar, como também uma idéia universalizadora que propaga uma iniciativa de uma formação humanista já falecida há muito tempo. Se a formação do indivíduo é uma prerrogativa da *Bildung*, seria melhor então que ela contivesse um indicativo dessa aquisição do aqui e agora e não algo futurista. Afinal, a *Bildung* precisaria de uma metanarrativa que a sustentasse, ou seja, a grande narrativa da emancipação descreditada pela pós-modernidade haveria de voltar com seu viés político. Porém, na condição pós-moderna a *Bildung* perderia o pressuposto filosófico calcado numa idéia de vir a ser, a se realizar, como autoformação das pessoas ou

sujeitos das sociedades. Se há alguma formação universitária que desse possibilidade da autonomia, de um ganho a mais no âmbito individual ou coletivo, poder-se-ia propor, então, que contivesse um mínimo de iniciação a linguagem da informática e a uma noção de uma, pelo menos uma, língua estrangeira. Desse modo, Lyotard parece ser mais sensível que os frankfurtianos às novas tecnologias, à informática e, sobretudo, à linguagem, centrando-se nesta última a possibilidade de reverter o problema da *Bildung* e da formação universitária na sociedade pós-industrial.

2.2. O esquecimento do problema da *Bildung* e da alternativa à formação universitária proposta por Lyotard

O problema da *Bildung* é outro ponto que tem sido esquecido na recepção das discussões acerca da questão pós-moderna no Brasil, sobretudo da perspectiva lyotardiana. Se a polêmica em torno desse debate centrou-se, como visto anteriormente, na contestação da ruptura que o pós-moderno promoveria em relação ao moderno, a alternativa ao problema da formação universitária, do ensino e da didática proposta por Lyotard foi praticamente desconsiderada na literatura pedagógica, ou então, foi tratado desvinculado do problema filosófico educacional da *Bildung* no mundo contemporâneo. Ao contrário do reconhecimento desse problema e da forma como Lyotard o aborda, o que se privilegiou na literatura pedagógica foi a crítica aos efeitos nefastos que a condição pós-moderna traria para a Pedagogia, para o Ensino e para a Didática, num claro apego por parte de alguns autores brasileiros que analisaram o assunto à metanarrativa da emancipação, sob o auspício da chamada crítica, mas não no sentido de ser crítica em relação a si mesma. Exemplos disso são os trabalhos de José Carlos



Libâneo, Tomaz Tadeu da Silva e Celestino Alves da Silva Júnior, como pode-se notar a seguir.

Libâneo (1998) considerou , em especial o ensino e a didática, ponto de apoio como recurso da retomada da empreitada humanista e emancipativa da educação por parte dessas faces da pedagogia. Libâneo considerou a questão pós-moderna um ataque à Pedagogia, um ataque irônico à escola e aos seus profissionais, um descaso dos governos e demonstração de políticas públicas não eficazes em combater a deficiência escolar dos alunos. Além disso, ele acredita que a Pedagogia foi perdendo espaço como ciência geral da educação na academia com o advento da pós-modernidade. O malogro advogado pelo termo pós-moderno administraria uma derrocada da instituição escolar. Para evitar este tipo de pensamento e/ou atitude seria necessário que a Pedagogia e conseqüentemente a educação escolar veiculassem teorias e práticas substanciadas em atitudes críticas reflexivas sobre a questão pós-moderna.

Libâneo (1998) ponderou, ainda, que o termo pós-moderno pega desprevenidos professores e agentes educacionais que se dispõem a acatar o termo sem uma devida reflexão, ou seja, como um modismo a mais implantado pela globalização e/ou capitalismo. Outro pressuposto veiculado pelo autor ao termo pós-moderno é a falta de senso de realismo e de conhecimento das questões inerentes a educação e seus processos peculiares. A globalização seria uma nova faceta da conjuntura pós-moderna que tenta homogeneizar os saberes e veicular uma atitude performativa de uma formação global. A questão pós-moderna estaria, ainda, para ele, calcada em um discurso que transmite a recusa das idéias de justiça, solidariedade e igualdade levando consigo um desencanto à política tornando-nos seres despolitizados. Além destas características supra citadas, Libâneo acusou a pós-modernidade de estar contaminada



pelos indicativos irônicos, céticos e ausência de credibilidade à escola, à pedagogia e ao ensino.

Libâneo, entretanto, advogou uma reestruturação no pensamento pedagógico crítico baseada na natureza dos tempos tecnológicos, para tanto não seria necessário dizer adeus às metanarrativas e sim adeus aos conformismos imposto por tal idéia, melhor dizendo, aos relativismos, aos ceticismos, as ironias, as omissões, que permeiam o discurso pós-moderno.

Teor semelhante assumiram os trabalhos de Silva acerca da questão pós-moderna. Num desses trabalhos, esse autor brasileiro considerou a visão pós-moderna em educação como uma mera ideologia (Silva, 1992). Em outro trabalho, Silva (1996) tratou a questão pós-moderna como estando mais próxima de uma Teoria crítica da Educação ao invés de uma Sociologia Crítica da Educação e Pedagogia Crítica.

Em seu primeiro trabalho sobre o tema, colocava a questão pós-moderna como mera questão ideológica e configurada na equação descrita a seguir: pós-moderno é igual a neoliberalismo que é igual a globalização. Posteriormente, passou a advogar uma aproximação da questão pós-moderna em educação, como ponto de reflexão, intervenção e análise curricular. Entretanto, ao enunciar uma perspectiva "crítica" ligada ao termo pós-moderno procurou postular que o adjetivo crítico é considerado desvelador de uma teoria emancipadora em educação. Silva (1996, p. 154), inclusive, chega a afirmar que alguns pós-modernos chegam a ser "cínicos", quanto aos aspectos críticos que a educação deveria analisar. Desse modo, o autor assinala em seu escrito a anuência da derrocada das metanarrativas, não obstante, alude que a questão pós-moderna em suas indeterminações chegam a pouca reflexão de um movimento crítico educacional, faltando para tanto, uma narrativa que comporte todos os discursos que



perpassem os tempos pós-modernos.

O pensamento pós-moderno, segundo Silva (1996), ao exacerbar a crítica a modernidade, em especial ao contexto escolar, não apresenta uma compreensão que seja coerente e global da dinâmica do mundo social, concluindo, dessa forma, que estaríamos aptos a vagar cegamente sem uma narração maior que englobasse todas as narrativas educacionais, sociológicas, políticas, etc. Com isso, ele pretende dizer que a conjuntura pós-moderna encontre uma descrição maior para todas as localidades de ações das narrativas, sob o risco caso isso não aconteça, de permanecemos com as estruturas sociais intactas. A condição pós-moderna seria uma atitude regressiva se não veiculasse tal empreitada, deixando à deriva as estruturas sociais.

Silva (1996, p.154) alega que seria necessário um "instrumento de analítico" para contrapor a estrutura educacional vigente. Agindo assim, seria fácil supor que apesar de o autor ter reconsiderado a visão sobre a pós-modernidade, advogaria, ainda, uma metanarrativa que esclarecesse e que nos dessem instrumentos de ação para contestar a dinâmica social. Assim, reforçou contribuiu para reforçar uma visão negativista acerca da questão pós-moderna e, sobretudo, das suas implicações para a educação.

Para ele, haveria uma continuidade entre a Nova Sociologia da Educação (NSE) e o pensamento pós-moderno sobre a questão do conhecimento. A NSE teria como foco a problematização daquilo que pode ser considerado conhecimento escolar e por sua vez fazer parte do currículo, essa perspectiva encontra-se nos escritos de Michael Young e na análise neomarxista de Michael Apple. Esses autores teriam considerado a possibilidade de uma visão correta de educação, cuja vértebra seria a reprodução da dinâmica social que a escola veicula quando aceita os conhecimentos

vindo de fora, a pedagogia seria um reforço dos aspectos reprodutores da estruturação social. Esta seria uma visão bastante moderna da educação quando se reporta a escola como meio de contestar o sistema e imprimir uma visão libertadora, justa e democrática do homem e da sociedade.

Silva (1996, p.153) tenta fazer uma aproximação da chamada Teoria Educacional Crítica com a análise pós-moderna em educação, rejeitando, todavia, a ausência de questionamento da questão pós-moderna sobre um projeto crítico em educação cuja tarefa é cumprida com rigor pela Teoria Crítica a partir do momento quando examina os "...nexos entre educação/escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social (seu componente analítico, sociológico), por um lado, e no desenvolvimento de formas alternativas de educação, currículo e pedagogia que representam uma superação das opressivas formas existentes (seu componente utópico, normativo, filosófico), por outro."

O que Silva (1996, p.153-54) quer com esse indicativo é algo impossível, dado a constatação de que a crítica desvelaria algo não crítico, uma sapiência maior, que seria dada pela educação escolar, uma metanarrativa fundamentadora, sem a qual "...existe o risco de ficarmos presos na impotência da variedade e da infinidade de narrativas parciais e locais." Silva insiste nessa tese quando advoga a intrínseca necessidade de constatação do sistema social que não se daria de forma alguma se ficarmos somente com as narrativas. Assim, acredita que é necessário um instrumento analítico que não é fornecido pela condição pós-moderna quando se afasta dos questionamentos da injustiça e desigualdade social. Afinal: "As narrativas parciais e locais serão úteis apenas se houver a possibilidade de uma narrativa que descreva e explique os nexos entre as diversas e infinitas realidades parciais e locais."



Outro autor Silva Jr. (1996), em um escrito recente, contribuiu para uma visão negativa da pós-modernidade ao focalizar o tema como mais ideologia de conveniência do capitalismo ou ideologia neoliberal. Seria um grande engano, em seu entendimento, a questão pós-moderna. Assim, ressalta (Silva Jr., 1996, p.76): "A cultura do fragmento, do simulacro e da transitoriedade aproxima conceitualmente a grande ideologia do grande engodo pós-moderno."

Desse modo a literatura pedagógica brasileira tem tratado da educação na condição pós-moderna, entendendo esta última como referente a uma situação conservador e sem qualquer referência mais séria a perspectiva lyotardiana. Afinal, se esta última fosse levada a sério o problema da *Bildung* e a perspectiva lyotardiana em relação à formação universitária emprestariam um outro sentido a esta discussão acerca da educação na pós-modernidade e a posição do filósofo francês seriam compreendidas dentro daquilo a que ele se propôs sobre o assunto. Na realidade, o que esses autores brasileiros supracitados não se deram conta foi que a informatização da sociedade remete o saber além dos muros escolares e quem não tiver um mínimo de iniciação a informática ficará separado dos dispositivos que esse meio nos encaminha, provocando um impacto nos meios tradicionais, que o saber escolar "crítico" tão costumeiramente insiste em evidenciar como válido, como necessidade imperiosa de dar aos alunos um lastro de contestação ao sistema capitalista.

A criança, o adolescente, o aluno, todos nós somos jogadores lingüísticos que atuam em um meio contaminado por recursos tecnológicos de toda ordem, alimentando-se muito mais de imagens do que de livros ou textos imposto pela escola superior ou não superior. A dinâmica social não sofrerá nenhum impacto com este ou aquele conteúdo curricular como crêem os teóricos de uma "educação crítica"; a

incumbência dos conteúdos curriculares, se é que existem ainda, nunca levou ninguém a saltar ou mudar de um nível social. A luta de classe perde o seu valor contestador em tempos pós-modernos, através de uma individualização crescente e de uma súbita melhora nas performances no mercado de trabalho; quem não tiver os meios de adquirir os meios tecnológicos terá a vida reduzida a zero.

Não há evidências que o ensino nas mãos de pedagogos ou mesmo de qualquer outra licenciatura signifique ganhos ao alunado, pelo contrário, justamente pelo fato de se preconizar uma escola cujo *status* e *locus* seja exclusivamente dos licenciados e pedagogos é que a educação escolar e em especial o ensino perde a oportunidade de se trazer para escola profissionais de áreas diversas, por exemplo: um técnico em eletrônica para ensinar os professores a lidar com a televisão e/ou video cassete; a presunção escolar de intervenção na realidade já custou caro demais a ela mesma para continuar veiculando tal caminho.

A formação dos professores em cursos de licenciaturas não é um indicativo claro que os alunos irão obter uma melhor formação dos conteúdos disciplinares. Em 1997 foi feita uma pesquisa entre os alunos da quarta e oitavas séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio em todo o país. Constatou-se que os alunos que tinham como professores provenientes dos cursos de graduação sem licenciaturas saíram-se melhores do que os alunos que tinham professores que provinham das graduações com licenciaturas. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação), baseado nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 1997, ao comparar a nota média nas três áreas avaliadas (português, matemática e ciências) verificou que os alunos de professores graduados em outros cursos que não licenciaturas obtiveram as médias mais altas. Isso é uma situação



de risco para as licenciaturas no Brasil.

Não creio que basta denunciar o descaso do governo em suas várias instâncias com o descrédito que ronda as licenciaturas dos cursos superiores como faz Libâneo (1988). Seria mais justo um "discurso" que veiculasse uma ausência quase total entre um mínimo de informática e seus meios de utilização por parte dos futuros professores.

Por essa razão considera-se aqui a necessidade de retomar qual a saída apontada por Lyotard para o problema da *Bildung* e para a formação universitária. E, nesse sentido, não tem como não elucidar o que o filósofo francês entende como ensino e como didática na condição pós-moderna. Isso porque a discussão da questão pós-moderna nos faz repor os temas: ensino e didática em outros moldes pregados pela escola moderna. Afinal, a literatura pedagógica brasileira, desconsiderando isso, parece continuar a insistir numa prática educativa como caminho para emancipação do ser humano e esta parece ser determinada por uma intencionalidade dos professores em constituir alunos críticos, contestadores do sistema.

2.3. A alternativa lyotardiana proposta para o problema da *Bildung* e da formação universitária

Lyotard não se refere à Pedagogia, em seu sentido estrito, mas em seu sentido amplo. A pedagogia, para ele, terá que se adequar ao uso de novas linguagens, o uso de terminais e, ainda mais a maneira correta de perguntar aos canais de comunicação a disposição dos alunos, de outra maneira: a maneira de fazer a pergunta aos meios eletrônicos, evidenciando a direção que a pergunta há de tomar, qual a

memória concernente para o que se quer saber e como se pode elaborar questões para evitar confusão, engano, perda de tempo, etc. A didática clássica deixa assim de ser concernente a essa nova prerrogativa.

O interesse em geral dos alunos sobre o conhecimento não é saber se é ou não verdadeiro, e sim: para que serve? Qual a sua utilidade? Dentro do âmbito de mercantilização do saber, no qual está inserido, a última nos remete a uma próxima: é vendável?; ou então: é eficaz?. A princípio, só mesmo dentro de uma prerrogativa contaminada pelas grandes narrativas, é possível supor que a instalação de terminais e/ou máquinas servirão como acessório na substituição, mesmo parcial, dos professores. A didática não ficará restrita somente à transmissão de informação e, igualmente, a competência — naturalmente, desde que apresente uma boa performance — não se limita apenas à aquisição de uma boa memória de dados ou de uma facilidade de acesso às memórias das máquinas informacionais. Assim, segundo Lyotard (1989, p.105), “...não é o fim do saber que se anuncia, bem pelo contrário. A enciclopédia de amanhã serão os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada utilizador e são a “natureza” para o homem pós-moderno”.

Nestes termos, o ensino não deveria apenas se adequar a construir a procriação de competências, além da construção de seu progresso, seria de se esperar que tal atividade — o ensino — não ficasse presa somente à transmissão do saber e não ficasse circunscrita às informações, mas que, sobretudo, tenha a capacidade de conectar todos os conhecimentos, todos os saberes, que até então estavam isolados caprichosamente pela organização tradicional do saber. “A palavra de ordem da interdisciplinaridade parece ir nesta direcção”(Lyotard, 1989, p.106).

A universidade, além de expor a função profissionalizante, a mesma deveria



ou já estaria fazendo um novo empenho que *provoque* um melhor rendimento na sua performance, este empenho seria configurado na educação permanente dos seus alunos. Além dos muros das universidades, dos seus departamentos ou instituições com inclinação profissionalizante, o saber já não seria transmitido em bloco, muitos menos aos estudantes, antes da sua entrada na vida profissional. É o que nos diz Lyotard (1989, p.120) “...ele é e será transmitido à *la carte* aos adultos já activos ou à espera de o serem, tendo em vista não só o melhoramento da sua competência e a sua promoção, mas também a aquisição de informações, de linguagens e de jogo de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte da sua vida profissional e articular a sua experiência técnica e ética”.

Além disso, o novo rumo tomado pela transmissão do saber não existe sem embate. Segundo Lyotard (1989, p.102), mesmo que o fortalecimento da formação profissional seja do interesse do sistema e/ou dos decisores, objetivando um grau maior da performance do conjunto “...a experimentação sobre o discurso, as instituições e os valores, acompanhada por inevitáveis “desordens” no currículo, controle de conhecimentos e na pedagogia, sem falar das reincidências sociopolíticas, surge como pouco operacional, sendo-lhes recusado qualquer crédito em nome do sistema”. Desse modo, o traçado que se delineia, nesse momento, seria um recurso de evasão para fora do funcionalismo, tanto menos *desleixado* quanto foi o funcionalismo que o lineou.

É provável, segundo Lyotard (1989, p.103) que o seu compromisso seja debitado a redes extra-universitárias

De qualquer modo, o princípio de performatividade, mesmo que não permita decidir claramente em todos os casos a política a seguir, tem com consequência global a subordinação das

instituições de ensino superior aos poderes. A partir do momento em que o saber já não tem a sua finalidade em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens, a sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos sábios e dos estudantes. A idéia de “liberdade universitária” pertence hoje a outra época. As “autonomias” reconhecidas às universidades após a crise dos finais dos anos 60 têm pouco peso diante do facto maciço de os conselhos de professores não terem em quase lugar nenhum o poder de decidir qual a massa orçamental que cabe à sua instituição; dispõem apenas do poder de repartir a massa orçamental que lhes é atribuída, e isso apenas no fim do processo.

O ensino na condição pós-moderna lyotardiana preconiza um livre acesso aos bancos de dados a todos como mecanismo de superar as deficiências deste ou daquele jogador. Caso seja aceite o pressuposto de que existem conhecimentos disseminados ou de uma ou forma ou de outra, sistematizados em vários campos das ciências, uma primeira preocupação seria a forma como se iria transmiti-los em uma academia ou em uma escola de nível não superior. Para tanto, seria necessário responder e/ou pelo menos dar um indicativo a tais perguntas: Quem irá transmitir? Transmitir o quê e para quem? Qual o suporte que será utilizado para tal transmissão? De que forma se daria esta transmissão? Qual seria o seu efeito? Uma política de ensino superior deveria ser elaborada por um *complexo* de respostas a estas perguntas.

Nesta perspectiva, o que se quer do ensino superior é que ele *colabore* na otimização da performatividade do sistema social. Sobretudo, formando competências absolutamente necessárias ao sistema social. Tais competências se dividem em dois



gêneros. A primeira é uma competência cuja aplicação dar-se-á na competição mundial. Essas competências possuirão um campo indicado pelas grandes empresas e pelos Estados. Decerto, isso ocasionará um aumento da procura de especialistas, tanto no âmbito de uma formação superior quanto no de uma formação de nível médio, que possuam, logicamente, tais competências. "...todas as disciplinas respeitante à formação "telemática" (informáticos, cibernéticos, linguistas, matemáticos, lógicos...) acabarão por ver reconhecida a sua prioridade em matéria de ensino" (Lyotard, 1989, p.99). Para ele, isso impulsionaria outros investimentos em outras áreas de ensino.

A outra competência a ser imputada ao ensino superior será que ele forneça as competências necessárias para que o sistema social continue mantendo sua coesão interna. Antes, essa formação era debitada a um modelo de vida que legitimava a narrativa da emancipação. Portanto, segundo Lyotard (1989, p.99), as universidades e as instituições de ensino superior seriam cobradas a formar competências e não idéias, por exemplo: tantos engenheiros, tantos advogados, tantos professores desta ou daquela disciplina, etc., afinal, "a transmissão de saberes já não surge destinada a formar uma *elite* capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam".

Estas seriam as principais funções do ensino superior na atualidade, segundo Lyotard, quais seriam, então, as dos alunos? Estes estão sofrendo mudanças de toda ordem. Já se disse, logo acima, que a transmissão dos saberes não se destina a uma elite que tenha como foco de disposição a emancipação da humanidade; pois bem, se a transmissão do ensino *visualiza* agentes que ocupem os seus lugares na rede das instituições, é de se imaginar que os alunos não estejam, da mesma forma, encampando

a emancipação entendida como progresso social.

A universidade de cunho humanista, segundo o filósofo francês, além de ser muito onerosa na sustentação dos alunos e em contrapartida pouco onerosa para os mesmos, apresenta-se pouco performativa, se for calculado o custo per capita dos estudantes que adentram em suas instituições. Além disso, a universidade estaria sofrendo mudanças significativas, não só de natureza administrativa, mas também pela atração a novos usuários, corroborando com uma clivagem mercadológica em duas funções de serviço: a primeira configurada na profissionalização de uma inteligência profissional, e a outra na inteligência técnica. No decurso dessa profissionalização, o ensino superior alcançaria uma significativa parcela da chamada classe média. Com efeito, ele transmitiria saberes necessários que os tornem competente aos cargos, cuja profissão ocupariam e, de uma maneira ou de outra, aos jovens que freqüentam o ensino superior viriam se associar outros jovens formados nos institutos tecnológicos. O modelo de didática desses institutos seria o mesmo empregado no ensino superior, mas de toda forma seriam acrescentados a eles novos saberes, ligados às novas técnicas e tecnologias. Os dois grupos, assim, encontrar-se-iam em situação de não atividade profissional.

Usando uma terminologia de Mueller, que é a “*intelligentsia* profissional” e a “*intelligentsia* técnica”, Lyotard (1989, p.101) contabiliza que existem outros jovens nas universidades que engrossam a fileira de desempregados. Estes jovens seriam “excedentários em relação às saídas potenciais das disciplinas nas quais se encontram (Letras e Ciências Humanas)”. Eles pertencem a uma nova *espécie* de destinatários da transmissão do saber.

Quando se trata da profissionalização, ocorrida nos cursos de ensino



superior e respeitando uma visão restrita ao funcionalismo, o essencial a ser transmitido seria um “stock” e/ou uma reserva ordenada de conhecimentos. O emprego de novas técnicas a este “stock” atingiria de maneira ímpar o acento comunicacional. Decerto, já não se vislumbraria como imprescindível um curso que tivesse, como agentes de ensino, professores e alunos em salas de aula, como meros receptadores e transmissores. “Devido a os conhecimentos serem traduzíveis em linguagem informática e o ensino tradicional ser assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas que liguem as memórias clássicas (bibliotecas, etc.), bem como os bancos de dados, a terminais inteligentes postos à disposição dos estudantes” (Lyotard, 1989, p.104)

Poder-se-ia imaginar que a pedagogia esteja em *apuros*, mas não é o caso. De vez que, a sua função, apesar de ser esvaçada pela informatização da sociedade, pelas facilidades aos acessos dos conhecimentos e informações de qualquer natureza, pelo descredenciamento das grandes narrativas que a sustentavam, enfim, apesar de sua natureza sofrer modificações substanciais, ainda lhe restaria a transmissão, não dos conteúdos disciplinares, mas o uso de terminais, o uso de novas linguagens e, ainda mais a maneira correta de perguntar aos canais de comunicações a disposição dos alunos, ou seja, “...um manuseamento mais refinado desse jogo de linguagem que é a interrogação” (Lyotard, 1989, p.104). Nesse sentido, algumas questões seriam colocadas como: Qual a direção que a pergunta há de tomar? Qual a memória concernente para o que se quer saber? Como se poderia elaborar questões para evitar confusão, engano, perda de tempo?, etc. São questões dessa natureza que são compactuadas com as novas tecnologias vigentes no novo saber e cuja aquisição será somente uma *questão* de formulação de perguntas, indubitavelmente corretas para que não aja falha nas respostas.



É de se esperar do ensino superior uma formação elementar de informática. A princípio, só mesmo dentro de uma prerrogativa contaminada pelas grandes narrativas, seria possível supor que a instalação de terminais e/ou máquinas serviriam como acessório na substituição, mesmo parcial, dos professores - o que para as grandes narrativas seria intolerável ou até mesmo um absurdo. Mas, em todo caso, seria verossímil que estas grandes narrativas não tivessem mais como estímulo principal o interesse do saber. Portanto, se a verossimilhança serve como um indicativo de aquisição de poder, a didática clássica deixa de ser concernente. Assim, a pergunta muda de tonalidade e/ou posição, conforme já indicamos¹, afinal, como afirma Lyotard (1989, p. 105): “Ora a disposição de uma competência performante parece dever ser vendável nas condições precedentemente descritas, sendo eficaz por definição. O que já não é eficaz é a competência segundo outros critérios, como o verdadeiro/falso, justo/injusto, etc., e, evidentemente, a fraca performatividade em geral”.

Ora, como a didática não ficará restrita somente à transmissão de informação e, igualmente, a formar competência — naturalmente, desde que apresente uma boa performance —, o pressuposto do ensino não se limitaria apenas à aquisição de uma boa memória de dados ou de uma facilidade de acesso às memórias das máquinas informacionais, mas, sim, seria desnecessário alertar a importância de atualização dos dados contidos em tais componentes, com o propósito de resolver problemas do aqui e do agora ou então formar e/ou implantar estratégias mais eficientes.

Se estivéssemos dentro de um jogo, cuja informação é incompleta, o benefício seria daquele que obtiver uma informação aditada a seu campo. Por exemplo, um aluno em situação de aprendizagem! Ao contrário, se o jogo que está sendo

¹Para que serve este conhecimento? Qual a sua utilidade? É vendável? É eficaz?

realizado dá-se de maneira completa, a melhor performance adquirida pelos jogadores não pode advir de um aditamento suplementar de informação; seria um *paradoxo* tal acontecimento, tendo em vista que estamos em jogo cujas informações são completas. A melhor performance, nesse caso, segundo Lyotard (1989, p.106), adviria de um

...novo arranjo dos dados, que constituem propriamente um "lance". Este realojamento dos dados se daria por uma copulação entre os infinitos dados que eram vistos até então como independentes entre si. Pode-se chamar *imaginação* a esta capacidade de articular juntamente o que não o estava.

Assim sendo, a velocidade de tal articulação seria uma virtude da imaginação. Para Lyotard (1989, p. 106), ainda,

É legítimo dar uma representação do mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido em que os dados são em princípio acessíveis a todos os especialistas: o segredo científico não existe. Para igual competência, o acréscimo de performatividade na produção do saber, e não já na sua aquisição, depende finalmente dessa "imaginação", que permite ou realizar um novo lance, ou mudar as regras do jogo.

No modelo universitário calcado, sobretudo, no viés humboldtiano, cada ciência ocupava seu lugar na pragmática dos saberes que a metanarrativa da especulação consolidava. Afinal, 'O encavalitamento de uma ciência no campo de outra tem de provocar confusões, "ruídos", no sistema'. E a prerrogativa especulativa só poderia

ocorrer nas cabeças dos filósofos. Desse modo a vinculação da interdisciplinaridade ao campo do ensino universitário pertenceria justamente à própria deslegitimação destes campos universitários.

A relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é a dos utilizadores de uma aparelhagem conceptual e material complexa e dos beneficiários das suas *performances*. Eles não dispõem de uma metalinguagem nem de uma metanarrativa para formular a sua finalidade e a boa utilização. Mas têm o *brain storming* para reforçar as suas *performances*. (Lyotard, 1989, p.107)

A influência do trabalho em equipe é propriedade da predominância da faculdade performativa do saber e da inevitabilidade de receitar a verdade ou indicar o justo. Estes dois aspectos só seriam atrativos se fossem pensados em termos de sucesso mais provável, de tal forma que o sucesso das *performances* em equipe já foi demonstrado pelas Ciências Sociais, quando esta contribuiu para a "...performatividade no quadro de um modelo" (Lyotard, 1989, p.107-08). De outro lado, a melhoria que a equipe de trabalho produz não seira tão segura quando se tratasse de imaginar e/ou até mesmo mudar de modelo, propondo outra forma de concepção da equipe de trabalho. Neste caso, dever-se-á definir "...o que cabe ao dispositivo da equipe e o que se deve ao gênio dos elementos da equipe".

Notaremos que este índice tem mais a ver com a produção do saber que com a sua transmissão. Nas palavras do filósofo francês: "É abstracto, e provavelmente nefasto, separá-las completamente, mesmo no quadro do funcionalismo e do

profissionalismo”. Mas, as orientações que são impostas ou sugeridas às instituições de todo o mundo preconizam a separação destes dois setores da didática: a didática “simples” e a didática “alargada”; estas instituições são de toda natureza, abrangendo graus ou determinada época nas instituições, conjunto de várias disciplinas, “...em que umas são vocacionadas para a seleção e a reprodução das competências profissionais e as outras para a promoção e o “entusiasmo” dos espíritos “imaginativos”. Os meios de comunicação aos primeiros poderão ser simplificados e alargados; “...os segundos têm direitos a pequenos grupos que funcionam num igualitarismo aristocrático”. Estes se fazem ou não parte da universidade, pouco importa. O que importa, segundo Lyotard, “é que, nos dois casos, a deslegitimação e o predomínio da performatividade são o dobre de finados da era do professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos.”

Desse modo, Lyotard dilui a autoridade do professor no processo de ensino, a sua capacidade de ser o tutor esclarecido daqueles que deveriam levar os demais ao esclarecimento, como pressuposto na metanarrativa da emancipação. Além do mais, enfatiza que o principal desse processo de ensino é a atividade investigativa e a pesquisa apreendida pelos alunos. Mas, afinal, no que consistiria esta pesquisa? Seria a mesma responsável pela produção do conhecimento acadêmico ou não? E, mais do que isso, em que esse processo de ensino e de produção do conhecimento se legitimariam? São essas questões que pretendemos verificar no próximo capítulo.



CAPÍTULO III

A pesquisa científica e a legitimidade pela paralogia

Para Lyotard, a aquisição do saber necessária a formação do indivíduo autônomo poderia ocorrer fora do ensino superior ou mesmo das instituições escolares, por uma iniciativa proposta pelo próprio mercado, já que este último sempre esteve aptos a assegurar uma sólida formação de que tanto precisam, ou seja, sujeitos aptos a resolverem os problemas do aqui e do agora. Assim sendo, Lyotard não insiste e nem retomar os pressupostos da *Bildung*, mas procura pensar num processo educativo onde lances de toda ordem são desferidos até atingirem uma ótima performance, nos termos próximos ao pragmatismo. Mas, ao contrário desta corrente da Filosofia, ele não acredita que a produção e a transmissão do saber universitário, incluindo a formação acadêmica, o desenvolvimento da comunicação e da democratização do saber científico, possam ocorrer por intermédio do consenso entre especialistas e, posteriormente, entre a comunidade em geral. Para ele, esse processo de desenvolvimento do saber científico do qual depende a educação dar-se-ia, sobretudo, pela paralogia, considerada como predicado do saber pós-moderno. Esta seria a forma pela qual Lyotard procura conferir legitimidade ao saber e, de certo modo, ao seu ensino na condição pós-moderna. Contudo, antes de abordar esta questão central para Lyotard, neste capítulo, pretende-se explicitar a análise que ele desenvolve em torno da pesquisa e, sobretudo, da pragmática da investigação.



3.1. O eixo da produção e da transmissão do saber universitário: a pesquisa na perspectiva lyotardiana

Ao tratar da pesquisa na sua pragmática da investigação, Lyotard nota-se que ela foi *lesionada* por duas alterações dignas de apreço: a primeira foi o enriquecimento das suas argumentações; a segunda, a complexidade das provas e sua demonstração.

Segundo Lyotard (1989, p.87-88), desde Aristóteles até Stuart Mill, entre outros, instauraram que para pôr à prova qualquer enunciado com valor denotativo, cujas regras destes enunciados hão de ser respeitadas e/ou fixadas, é imprescindível a anuência da comunidade científica. Hoje, a pesquisa científica não considera que esse método seja *fundamental*. De uma ou de outra, a pesquisa científica tem usado linguagens que fogem à regra imposta pelos primeiros filósofos. Estas linguagens exigem uma regra e, dessa forma, os enunciados proferidos hão de ser aceitos pelos destinatários. Se esta condição tiver aquiescência, impõe-se de imediato um axioma, este seria claro, quando se fizer compreender "...a definição dos símbolos que serão empregues na linguagem proposta, a forma que as expressões desta linguagem deverão respeitar para poderem ser aceites (expressões bem formadas), as operações que serão permitidas a partir destas expressões e que definem os axiomas propriamente ditos".

A questão levantada por Lyotard é a seguinte: como se sabe o que um axioma possui ou não possui? As condições enumeradas acima não passam de uma formalidade para precisar seu estatuto. O imprescindível é que uma axiomática, no campo da ciência, deve possuir uma metalingua capaz de ordenar as linguagens que

satisfaçam os requisitos para um axioma, esta metalíngua é a lógica. Mas se dermos início a uma axiomática, e a partir dela extrairmos os enunciados salubres, ou, ao contrário, que os cientistas cite enunciados denotativos ou fatos, e a partir deles comecem a procurar os axiomas que deram sustentação a tal fato ou a enunciados, isso não possui uma faculdade lógica, mas sim empírica.

Outra questão mais apropriada à legitimação, segundo Lyotard (1989, p.89), é: quais são os *caracteres* que o lógico utiliza para prefixar a natureza exigida por uma axiomática? Dispõe-se de um modelo único e verificável de uma língua científica? De fato, “as propriedades requeridas em geral pela sintaxe de um sistema formal” são três: a consistência, a decidibilidade e a “...independência de uns axiomas em relação aos outros”. Segundo Lyotard, Gödel, em seu Teorema da Incompletude constatou que em um sistema aritmético, a existência de uma proposição não é refutável nem demonstrável nesse sistema. Se estendermos essa Teoria a outro campos, veremos que o formalismo possui limitações internas, as quais implicam que, para o lógico, “...a metalíngua utilizada para descrever uma linguagem artificial (axiomática) é a “língua natural” ou “língua cotidiana”; esta língua é universal, dado que todas as outras línguas se deixam traduzir nela; mas não é consistente em relação à negação, pois permite a formação de paradoxos”. Dessa forma tal implicação nos indica que a legitimação do saber é posto em outro alinhamento: “Quando se declara que um enunciado com caracter denotativo é verdadeiro, pressupõe-se que o sistema axiomático no qual ele é decidível e demonstrável foi formulado, que ele é conhecido dos interlocutores e aceito por eles como sendo formal e tão satisfatório quanto possível.”

Com esse princípio, Bourbaki e seu grupo empregou na matemática. Mas se alargarmos este princípio a outras ciências, veremos que as mesmas creditam ao seu

estatuto o fato de possuir uma linguagem, e que as regras desta linguagem não podem ser demonstráveis, mas são objetos de consenso entre os cientistas.

Decerto, o que se cobra de um enunciado científico está na dependência da aceitação de suas regras que criem as condições de arguição, embora aqui e acolá ela se modifique devido ao princípio da recursividade. De tal sorte, segundo Lyotard (1989, p.90) que obtemos de um enunciado científico duas particularidades: ‘...a flexibilidade dos seus meios, ou seja, a multiplicidade das suas linguagens; e o seu caracter de jogo pragmático, a aceitabilidade dos “lances” que aí são feitos (a introdução de novas propostas) dependente de um contrato acordado entre os parceiros’. Obtém-se, também, a dissensão entre duas espécies de “progressos” no saber científico: “uma correspondendo a um novo lance (nova argumentação) no quadro das regras estabelecidas e a outra a uma invenção de novas regras e, portanto, a uma mudança de jogo”.

O que se segue abaixo é, de acordo com Lyotard (1989, p.90) sobretudo, uma nova maneira de aceitação ou, melhor dizendo, legitimação do saber científico:

A esta nova disposição corresponde evidentemente um deslocamento importante da idéia de razão. O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo estes sistemas descritos numa metalingua universal, mas não consistente. Aquilo que se passava por paradoxo ou mesmo por paralogismo no saber da ciência clássica e moderna pode achar num destes sistemas uma força de convicção

nova e obter o assentimento da comunidade dos peritos. O método dos jogos de linguagem que seguimos aqui reclama-se modestamente desta corrente de pensamento.

É justamente esse método, que cabe a aceitação do saber científico e a sua legitimação na academia, no qual também se assenta o ensino na perspectiva lyotardiana. Afinal, para ele, o ensino deveria se centrar não na transmissão e na aquisição do saber científico, fazendo os jovens e adultos ajustarem-se às normas e à axiologia por ele fixadas, aplicando-as as suas condutas, mas, sim, estimular a atitude investigativa, a qual carregariam por toda vida. Esta atitude não se restringiria à aplicação do método e dos conhecimentos produzidos em determinados campos, mas a utilização destes e a descoberta de outros conhecimentos, capazes de aprimorar o saber produzido em um determinado campo, e inventar novas regras para esse campo. Com o desenvolvimento dessa atitude, Lyotard acredita que seria possível aprimorar, por intermédio dos lances, não a *performance* individual e coletiva, nos termos expressos pela teoria dos sistemas, e sim nos termos do método dos jogos de linguagem, promovendo um melhor uso da linguagem para expressar problemas e situações cotidianas, utilizando da linguagem técnica cabível e refinando os argumentos particulares, reconhecendo e recriando as regras relacionadas a esse uso. Em relação a diferença dessa atitude relacionada ao ensino ou à transmissão (ou comunicação) do saber e aquela própria aos cientistas, responsável pela produção do saber, haveria apenas uma diferenciação de grau. Mas haveria ainda um outro aspecto a ser considerado acerca da investigação científica e dessa atitude investigativa estimulada pela concepção de ensino lyotardiana.



Um segundo aspecto, de acordo como Lyotard (1989, p.91) relevante da investigação científica é a administração da prova. Quando se trata desse dispositivo, às vezes, faz parte da alegação aceitar um novo enunciado, por exemplo "...no caso do testemunho ou do elemento de prova no caso da retórica judicial". E não somente isso, pois é através da argumentação da prova que o referente, a realidade, é convidada e mencionada no debate entre os cientistas.

É preciso, contudo, provar a prova, pois é necessário tornar público os procedimentos tomados para obter esse ou aquele resultado, para que outros cientistas possam da mesma forma conferir o seu termo. Lyotard esclarece que administrar uma prova é fazer averiguar um fato. E o que seria uma averiguação? Ficariamos satisfeitos se tal averiguação fosse feita pelos órgãos dos sentidos? Em virtude de tal procedimento ficamos sujeitos a nos enganar, porque os sentidos são limitados pelo seu próprio campo de atuação e/ou como discernimento.

É preciso, pois, a mediação das técnicas para uma melhor averiguação de tal fato. As técnicas "...são inicialmente prótese de órgãos ou de sistemas fisiológicos humanos que têm a função de receber dados ou de agir sobre o contexto"(Lyotard, 1989, p.91). Ela deseja cumprir o princípio da otimização das performances, para estimular um aumento de output e uma diminuição do input. É um jogo que objetiva conquistar um grau de mais eficiência, com ato técnico considerado bom quando realiza melhor e/ou gasta menos que outro.

Lyotard (1989, p.92) considera essa definição da técnica como tardia, já que as invenções aconteceram por muito tempo por improviso e até mesmo por pesquisas feitas ao acaso e que interessavam tanto ou mais à arte do que ao saber; os gregos, por exemplo, não estabeleciam uma relação forte entre as artes e o saber. "Nos séculos XVI

e XVII, os trabalhos dos “prospectores” relevam ainda da curiosidade e da inovação artística”. Isso deu-se até o final do século XVIII. Ainda hoje é possível afirmar que vigoram “...fora das necessidades da argumentação científica actividades “selvagens” de invenção técnica, por vezes aparentadas com a *bricolage*”. A administração da prova é tida como necessária e apresentada com mais veemência, principalmente, quando a pragmática do saber científico começa a tomar o lugar dos saberes considerados tradicionais. De tal sorte que, de acordo com Lyotard, Descartes no fim do Discurso, pede investimentos para os laboratórios de pesquisas. Por consequência, os instrumentos que visam otimizar as performances do corpo humano, objetivando administrar a prova, exigem uma despesa auxiliar. Nesse caso, não é possível demonstrar a prova, fazer a verificação dos argumentos sem dinheiro, portanto não há verdade. “Os jogos da linguagem científica vão tornar-se jogos dos ricos, onde o mais rico tem mais possibilidades de ter razão”. Há delineamento de uma equação que envolverá a riqueza, a eficiência e a verdade.

Isso foi visto claramente no episódio da Revolução Industrial que fincou a demonstração da reciprocidade entre riqueza e técnica, ou seja, sem riqueza não há técnica e, sem esta, não há riqueza. Um ato técnico requer aplicação de *capital*; da mesma forma que ele proporciona uma otimização da performance à qual é empregado, pode igualmente otimizar a mais - valia que é o resultado desta melhor performance. Basta que a mais - valia seja efetuada, ou seja, que o produto da performance seja vendido. Assim, conforme Lyotard (1989, p.93) é encerrado o percurso do sistema do seguinte modo: “uma parte do produto desta venda é absorvido pelo fundo de investigação destinado a melhorar ainda mais a *performance*”. É em dado momento que a ciência é convertida numa força de produção, quer dizer, um valor no guarnecimento

do capital. É justamente mais a cobiça de enriquecimento que aquisição do saber que estimula os técnicos a uma melhor performance e de efetuação dos seus produtos. "A conjugação "orgânica" da técnica com o lucro precede a sua junção com a ciência". É certo que "as técnicas só ganham importância no saber contemporâneo através da mediação do espírito de performatividade generalizado". Mesmo assim, a dependência do avanço do saber ao do investimento tecnológico não é instantâneo.

O capitalismo soluciona o imbróglio científico financiando a investigação, segundo Lyotard (1989, p.94) de duas maneiras. Diretamente, "financiando os departamentos de investigação nas empresas, onde os imperativos de performatividade e de recomercialização orientam prioritariamente os estudos para as "aplicações". E indiretamente

pela criação de fundações de investigação privadas, estatais ou mistas, que concedem financiamento a programas de departamento universitários, de laboratórios de pesquisa ou grupos independentes de investigadores, sem esperar um lucro imediato do resultado dos seus trabalhos, mas partindo do princípio de que é preciso financiar investigações a fundo perdido durante um certo tempo para aumentar as possibilidades de obter uma inovação decisiva, logo muito rendível.

A configuração dos Estados – nações no estatuto keynesiano seguiu a mesma prerrogativa, ou seja, "investigação aplicada" e "investigação fundamental". De maneira idêntica as normas que predominam nas estruturas organizacionais das empresas

transpõem-se e/ou são repassadas aos laboratórios de estudo aplicados, por exemplo: a hierarquia, o que fazer no trabalho, constituição de equipes de trabalho, avaliação dos seus rendimentos, preparação de produtos que possuem boa aceitação, ou seja, que sejam vendáveis, etc. Não obstante, “os centros de pesquisa “pura” padecem menos, mas também beneficiam de menores financiamentos” (Lyotard, 1989, p.94)

Como resultado a administração da prova, que antes era uma necessidade imprescindível na obtenção do assentimento dos destinatários do enunciado científico, bandeia-se para o serviço de um outro jogo de linguagem, no qual o motor motivador não é a procura da verdade, mas a performatividade, isto é, a melhor relação entre input e output. “O Estado e/ou a empresa abandonam a narrativa da legitimação idealista ou humanista para justificar a nova situação: no discurso capitalista de hoje, a única situação merecedora de crédito é o aumento do poderio” (Lyotard, 1989, p.95). De fato, no objetivo de aumentar o poder, não se pagam mais sábios ou técnicos ou até mesmo aparelhos para saber a verdade, esta pouco importa, o que se quer é o aumento do poder, como já se disse.

O reconhecimento dessa relação entre o conhecimento, a técnica e o poder é um outro aspecto a ser considerado, dentro desta perspectiva, na produção do saber e no seu ensino. Mas, segundo Lyotard (1989, p.95), restaria saber, ainda, se este aumento do poder pode se constituir em uma legitimação. Pois, de imediato, podemos notar que a legitimação requerida pelo poder é impedida pela percepção da diferença entre a força e o direito, entre a força e a sabedoria, ou seja, entre o que é forte e entre o que é justo e verdadeiro. Já se disse que os jogos de linguagem possuem uma incomensurabilidade incontinente haja vista seus campos de atuação. Por exemplo, o jogo de linguagem técnica que possui o ofício da eficiência e ineficiência não comporta a força supracitada.

No entanto, ela pode agir pelo dispositivo do terror. Nesse caso, ela se encontra fora do jogo de linguagem, tendo em vista que o resultado por ela produzido, ou que poderá produzir, caso seja utilizada, será a eliminação do parceiro ou até mesmo uma ameaça ao mesmo; a eficácia da força produz a ameaça ou destruição do parceiro e não um lance melhor que o seu. “Cada vez que a eficiência, ou seja, a obtenção do efeito procurado, tem por motivo um “diz ou faz isto, senão não poderás falar”, entra-se no terror, destrói-se o vínculo social”.

Entretanto, Lyotard (1989, p. 95-6) esclarece que a performatividade, ao melhorar a demonstração da prova, aumenta a capacidade ter razão, pois “...o critério técnico introduzido maciçamente no saber científico não deixa de ter influência sobre o critério de verdade”. Semelhantemente, poderia se dizer quando se trata da relação entre a justiça e a performatividade, ainda mais quando “...as possibilidades de que uma ordem seja considerada justa aumentam com as que ela tem de ser executada e estas com a performatividade do prescritor”. Ademais, de acordo com Lyotard, Luhmann acredita que nas sociedades pós-industriais há um exercício de substituição da normatividade das leis pela performatividade dos procedimentos. ‘O “controle do contexto”, ou seja, o melhoramento das *performances* realizadas contra os parceiros que constituem este último (quer seja a “natureza”, quer os homens), poderia valer como uma espécie de legitimação. Esta seria uma legitimação pelo acto’. A perspectiva que se desenha no acolhimento desta ação é a seguinte: “...sendo a “realidade” que fornece as provas para a argumentação científica e os resultados para as prescrições e as promessas de ordem jurídica, ética e política, dominam-se umas e outros ao dominar a “realidade”, o que é permitido pelas técnicas”.

Sendo assim, se tornamos mais resistentes as técnicas, tornamos mais “resistente” a realidade, neste caso haveremos de *ser* mais justos e *ter* razão. Há uma correspondência mútua quando reforçamos mais as técnicas quanto se pode dispor do saber científico e de autoridade de tomar decisão. Por essa razão, como visto no capítulo anterior, a tecnologia e a técnica foram consideradas como elementos indispensáveis para a concepção lyotardiana de ensino. Por isso, também, tal concepção de ensino não se restringiria apenas às instituições escolares, mas seria considerado de uma maneira ampliada, como uma rede de informações, graças à informatização da sociedade. Desse modo, Lyotard não poderia ser chamado de tecnicista e nem de despolitizar a educação, como foi acusado por alguns autores brasileiros, vistos no capítulo anterior. Ao contrário, Lyotard trata da questão central da legitimação da ciência, da técnica e do ensino, evitando para tanto fundamentá-la em metanarrativas. E, ao tratar desta questão, ele a aborda, tendo por referência os problemas trazidos pela sociedade pós-industrial e enfocando a sua dimensão política, como poderá ser observado na sequência.

Para ele, a legitimação pelo poder toma um *corpo* cuja composição não se dá apenas por uma boa performatividade, mas de maneira idêntica, através de uma boa verificação e de um bom veredicto. Essa legitimação dá um *lastro* legitimante à ciência e ao direito, pela sua eficiência. “Ela autolegitima-se, como parece fazê-lo um sistema regulado a partir da otimização das suas *performances*”(Lyotard, 1989, p.96-7). É exatamente este controle do contexto, segundo Lyotard, que a informatização difundida deve se prover. Logo, a performatividade de um enunciado, qualquer que seja o jogo ao qual esteja ligado, cresce na mesma proporção das transmissões de conhecimento sobre o que se sabe a respeito o referente de que se trata. Dessa forma, o crescimento do poder

e da sua autolegitimação passa ao mesmo tempo pela produção, pela memorização, pela acessibilidade e operacionalidade das informações.

A relação da ciência com a técnica inverte-se. A complexidade das argumentações parece então interessante, sobretudo porque ela obriga a sofisticar os meios de prova, com o que a performatividade beneficia. A avaliação dos fundos de pesquisa pelos Estados, pelas empresas e pelas sociedades mistas obedece a esta lógica de aumento do poderio. Os sectores da investigação que não podem advogar a sua contribuição, mesmo que indirecta, para a optimização das *performances* do sistema são abandonados pelos fluxos de financiamento e destinados à senescência. O critério de performatividade é explicitamente invocado pelas administrações para justificar a recusa de dotar tal ou tal centro de investigação.

Este seria o problema da administração da prova trazida pela sociedade pós industrial e, principalmente, pela concepção de Estado existente, que acaba por fazer desconhecer a relação do saber científico com o poder e a sua perda de autonomia relativa. Por essa razão, Lyotard se contrapõe a legitimidade da produção do saber científico por aquilo que consiste numa exigência oficial e do poder, propondo uma outra forma de legitimação, dada pelo que denomina de paralogia.

3.2. A legitimidade do saber conferida pela paralogia

A informação como "conceito" adquire uma importância fundamental na

7. 1238

atualidade e a sua aquisição não depende de um *espírito* preconizado pela *Bildung*, pois, a natureza do saber se modifica na condição pós-moderna, graças à influência das novas tecnologias e, principalmente, da informática. Sob esta condição o saber pós-moderno é caracterizado pela paralogia dos seus lances, isto é, aquilo que Lyotard (1989, p. 121) entende como sendo “a sistemática aberta, a localidade, o antimétodo” na produção e na transmissão do saber, que conduzem a um retorno as narrativas, mas de outra forma. O que toma corpo e/ou o que floresce na condição pós-moderna é a “pequena narrativa”, tanto na ciência como na “invenção imaginativa”.

O problema que se põe, segundo Lyotard (1989, p.122), é se a legitimação averbada pela paralogia produz um efeito legitimante. Antes, porém, seria necessário compreender a distinção entre paralogia e inovação. A paralogia “...é um lance cuja importância é frequentemente desconhecida no imediato jogado na pragmática dos saberes”. A inovação “...é comandada ou, em todo caso, utilizada pelo sistema para melhorar a sua eficiência”. Se uma se transfigura na outra não seria problema.

Diante desta distinção, o consenso não seria uma prerrogativa *adequada* à pragmática do saber científico, mas sim o dissenso. Isso porque o consenso na pragmática da ciência nunca seria alcançado. As pesquisas que se dão ao abrigo de um escudo paradigmático, no sentido que Kuhn usa o termo, “...tendem a estabilizar-se; são como que a exploração de uma “ideia” tecnológica, econômica, artística, o que não é pouco”. Se bem que, ironiza Lyotard (1989, p.122), “...sempre aparece alguém para perturbar a ordem da “razão”.” Afinal, continua ele,

É preciso imaginar um poder que desestabilize as capacidades de explicação e que se manifeste pela promulgação de novas normas de

inteligência ou, se se preferir, pela proposta de novas regras do jogo de linguagem científica que circunscrevem um novo campo de investigação.

Um exemplo claro disso seria dado por René Thom quando chama de “morfogênese” o *novo* procedimento da ciência, muito embora que este procedimento não se apresenta sem regras, “...mas a sua determinação é sempre local”. Isso levaria, de acordo com Lyotard (1989, p.122-23), a uma “...imprevisibilidade das “descobertas”, se trasladarmos esta localidade de ações ao campo da ciência. Em relação a um ideal de transparência, ela é um factor de formação de opacidades que reple o momento do consenso para mais tarde”. Levando isso em consideração, nota-se que a teoria dos sistemas e a sua ação legitimante esbarra na não solidez de um fundamento científico, pois, “...nem a ciência funciona na sua pragmática segundo o paradigma do sistema admitido por esta teoria, nem a sociedade pode ser descrita segundo este paradigma nos termos da ciência contemporânea”.

Tentando explicar este impasse a que a teoria dos sistemas levaria e se contrapor a essa teoria, Lyotard (1989, p.123) desenvolve duas observações. Uma delas é que “... o sistema só pode funcionar reduzindo a sua complexidade”, portanto “...ele tem de suscitar a adaptação das aspirações (*expectations*) individuais aos seus próprios fins”. Como resultado, a competência que o sistema impõe para aquisição do poder, só seria dada quando se reduzisse a sua complexidade. Afinal, se for admitida que todas as mensagens poderiam percorrer uma trajetória sem obstrução a sua circulação, onde estas passassem de lugar a lugar, de indivíduo a indivíduo, a performance do sistema não seria atingida, pois a quantidade de mensagens seria infinita e isso atrapalharia a tomada de

decisão. Este seria um dos motivos de objeção à teoria dos sistemas, conforme Lyotard, pois, na sua concepção ter-se-ia que levar em conta estas “opiniões moleculares” se se quisesse impedir “...o risco de perturbações graves” ao sistema.

Disto decorreria a segunda observação de Lyotard à teoria dos sistemas e, particularmente, à Luhmann. Lyotard (1989, p.123-24) considera que “...é possível dirigir as aspirações individuais através de um processo de “quase aprendizagem”, “livre de toda perturbação”, a fim de se tornarem compatíveis com as decisões do sistema”. Como resultado, as decisões do sistema não teriam que acatar as “aspirações” dos indivíduos, pois seria exigido que as “aspirações” requeressem “...essas decisões, ou, pelo menos, os seus efeitos”. Sendo assim, “os procedimentos administrativos fariam os indivíduos “querer” o que o sistema precisa para ser performativo”. Contudo, Lyotard não recusa o valor e o merecimento que o controle do contexto e a dominação do mesmo têm quando comparado a um sistema onde há uma inexistência deste controle. Para ele, de uma forma ou de outra há uma certa “vantagem” que a performance do sistema oferece. Isso porque, imediatamente, o critério performativo

exclui a adesão a um discurso metafísico, requer o abandono das fábulas, exige espírito claros e vontades frias, põe o cálculo das interações no lugar da definição das essências, obriga os “jogadores” a assumirem a responsabilidade não apenas dos enunciados que propõem, mas também das regras às quais os submetem para os tornarem aceitáveis.

O critério performativo, segundo Lyotard (1989, p.124-5) produz um efeito desejável à medida que se utiliza o critério da eficiência, sobretudo quando faz uso da “...pragmática da argumentação, da administração da prova, da transmissão do conhecimento, da aprendizagem pela imaginação”. Além disso, esse critério promoveria todos os jogos de linguagens a um “conhecimento de si próprios”, num ensaio de “...desequilibrar o discurso cotidiano numa espécie de metadiscurso”. Decerto, “...os enunciados vulgares têm uma propensão para se citarem a si mesmos e os diversos lugares pragmáticos para se relacionarem indirectamente com a mensagem, todavia actual, que lhes diz respeito”. O critério performativo poderia aventar que os problemas que os cientistas encontram na comunicação interna, no seu meio, para ajustar ou reajustar os seus enunciados são de natureza parecida com as quais a coletividade social quando se encontra desprovida de utilização de suas culturas narrativas, quando este fato acontece “...ela deve pôr à prova a sua comunicação consigo própria e interrogar-se, através disso, sobre a natureza da legitimidade das decisões tomadas em seu nome”.

Em contraste com estas vantagens do critério performativo, Lyotard (1989, p.125-26) também revela a “dureza” deste critério, que possui como perspectiva um *amadurecimento* da guarnição do poder, um “pedido” e/ou uma “forma de prescrição” que não contrai nem um ganho legitimante pelo simples fato de se originar de alguma carência que proveniente do “...sofrimento de uma necessidade insatisfeita”. “O direito não deriva do sofrimento, mas sim do facto de o seu tratamento tornar o sistema mais performativo”. As precisões dos mais *prejudicados* não implicam necessariamente em um reajustamento do critério performativo a ser, porventura, reorganizado pelo sistema, pois isso pode significar um gasto a mais no sistema que não está interessado em diminuir o seu critério performativo, tendo em vista que já se conhece as maneiras de

suprir estas precisões. Desse modo, esse critério teria uma contra-indicação, qual seja, a de que a não satisfação poderia “desestabilizar o conjunto”. Isso porque, para ele, “é contraditório a força reger-se pela fraqueza” e o que o critério performativo faz é provocar ou sugerir *solicitação* de novos pedidos, os quais talvez darão vazão “...à redefinição das normas de “vida”. Sendo assim, o sistema se lustra “...como a locomotiva vanguardista que arrasta a humanidade, desumanizando-a, para reumanizar num outro nível de capacidade normativa”.

Os técnicos, melhor dizendo, os “tecnocratas”, que pressupõem esta perspectiva dos sistemas, diriam que não podem dar crédito à sociedade quando estas asseveram como sendo suas necessidades. Dessa forma os tecnocratas “...sabem” que a sociedade não poderia conhecê-las por não serem variáveis independentes das novas tecnologias. Este seria, para o filósofo francês, o orgulho dos decisores e, ao mesmo tempo, sua cegueira. Isso porque este orgulho dos tecnocratas proviria de uma concepção de sistema social entendida como sendo uma “...totalidade à procura da sua unidade mais performativa possível”. Nesse sentido, Lyotard (1989, p.126) não considera que esse raciocínio se baseie na pragmática da pesquisa científica, pois, caso ele se movesse dentro desta perspectiva, logo se chegaria a conclusão de que esse raciocínio é impossível. Afinal, nenhum cientista “...encarna o saber e negligencia as “necessidades” de uma investigação ou as aspirações de um investigador com o pretexto de que elas não são performativas para “a ciência” como totalidade”. O que o cientista faz, geralmente, em relação aos pedidos é dizer: “...vamos ver, conte lá a sua história”. Isso porque o cientista reconhece não possuir nenhuma iluminação e procura não tomar nenhum conceito, antes que ele tenha os conhecimentos adequados para sustentá-lo. Além disso, o cientista sabe que a ciência não sofreria qualquer modificação no seu

poder e no seu alcance, a não ser que ela passe por um reexame. Então, o raciocínio dos tecnocratas não seria o da pragmática científica e sim o de seu inverso: não a desestabilização do sistema e sim o da estagnação e do aumento da performance do sistema.

Para Lyotard (1989, p. 126-27), esta situação é uma realidade contumaz. Não seria à toa que ‘...os sábio cujos “lances” foram negligenciados ou reprimidos’, durante décadas, ‘...por desestabilizarem demasiado violentamente as posições adquiridas, não somente na hierarquia universitária e científica, mas também na problemática’. Sem dúvida, quando um “lance” ou um enunciado fosse considerado enérgico, o consenso não seria adquirido facilmente, por causa das alterações que ele provoca nas regras dos jogos sobre as quais haviam algum tipo de consenso regularmente estabelecido. “Mas, quando a instituição do saber funciona desta maneira, ela comporta-se como um poder vulgar, em que o comportamento é regulado homeostasicamente”.

Pior do que isso, segundo Lyotard (1989, p127), a instituição em particular e o sistema em geral se preservariam por intermédio do terror e não por um processo de comunicação livre da violência. O terror seria admitido quando a “...eficiência obtida pela eliminação, ou pela ameaça de eliminação, de um parceiro, excluindo-o do jogo de linguagem que com ele se jogava”. Nesse jogo, um parceiro seria submetido ao silêncio ou então seria obrigado a dar anuência ao enunciado ou lance imposto pelo outro parceiro. Mas isso ocorreria não porque o lance seria irrefutável e sim porque ele estaria submetido a um jogo, cuja cláusula principal, para não dizer única, é o próprio terror, isto é, a ameaça ou mesmo a proibição do jogador de jogar. É nesta cláusula que os decisores se baseariam, pois, diz o autor francês: “O orgulho dos decisores, que não tem,

em princípio, equivalente nas ciências, corresponde ao exercício deste terror. Ele diz: adaptai as vossas aspirações aos nossos fins, senão...”

Nesses termos, Lyotard considera que a própria tolerância, por parte do sistema, em acatar a diversidade de jogos de linguagens só ocorreria quando a estes fosse imputada uma prerrogativa de performatividade do sistema. E isso só concorreria para o aumento do poder do sistema, como ocorre com o aparecimento das tecnologias telemáticas, que são vistas pelos tecnocratas como “a promessa de uma liberalização e de um enriquecimento das interações entre locutores, mas o efeito interessante é que daí resultarão novas tensões no sistema, que melhorarão as suas *performances*”. É contra esta perspectiva que Lyotard se opõe, pois, para ele a ciência é um *dispositivo* que se diferencia na sua pragmática e ao mesmo tempo proporciona um “antimodelo” ao do sistema considerado outrora estável.

Seja qual for o lance ou enunciado, eles só serão considerados válidos se se propuserem a rebater e/ou refutar os enunciados outrora considerados como válidos. “A ciência é um modelo de “sistema aberto” em que a pertinência do enunciado é que “dá origem a idéias”, ou seja, a outros enunciados e a outras regras de jogo”. Igualmente, a ciência não possuiria uma metalinguagem capaz de avaliar ou transcrever todas as linguagens que circulam em seu seio. Nesse sentido, a ciência seria um obstáculo ao ajustamento ao sistema e ao terror, pois, conforme Lyotard (1989, p. 128): “A clivagem entre decisores e executantes, se existe na comunidade científica (e existe), pertence ao sistema socioeconômico, e não a pragmática científica. Essa clivagem é um dos principais obstáculos ao desenvolvimento da imaginação dos saberes.” Desse modo, as questões que se colocariam com a legitimação dada pela paralogia seriam as seguintes:

Qual é a relação entre o antimodelo fornecido pela pragmática científica e a sociedade? Será ela aplicável às imensas nuvens de matéria de linguagem que formam as sociedades? Ou fica limitada ao jogo do conhecimento? E, neste caso, qual o seu papel perante o vínculo social? É um ideal inacessível de comunidade aberta? É uma componente indispensável do subconjunto dos decisores, aceitando para a sociedade o critério de performatividade que rejeita para si? Ou, inversamente, é uma recusa de cooperação com os poderes e uma passagem à contracultura, com o risco de extinção de toda a possibilidade de pesquisa por falta de financiamento?

Com essas questões, Lyotard parece atingir o núcleo da produção do saber e de sua transmissão na Universidade, mas não se restringe apenas a isso. Ele recorre às diferenças entre alguns jogos de linguagem e a distinção entre eles – principalmente o jogo de linguagem denotativo, o jogo prescritivo, o jogo do conhecimento – para responder ou minimizar as questões supra expostas, delineando uma alternativa edificante para a produção e para a transmissão do saber acadêmica na condição pós-moderna. Para tanto, Lyotard considera que a pragmática do saber científico em sua configuração moderna exige um jogo de linguagem denotativo, cuja iniciativa circunscreve as localidades das *corporações* de conhecimento, tais como as universidades, os centros de pesquisas, etc. Mas ele pondera que o *avanço* do conhecimento pós-moderno se encaminha para um novo desígnio, cujo *atrativo* é que "...mesmo a discussão de enunciados denotativos exige regras". Estas procedem dos



enunciados prescritivos, portanto não são enunciados denotativos, seria melhor, segundo Lyotard (1989, p. 128) chamá-los de “metaprescritivos”

A actividade diferenciante, ou de imaginação, ou de paralogia na pragmática científica actual, tem, a função de tornar manifesto estes metaprescritivos (os “pressupostos”) e de pedir aos parceiros que aceitem outros. A única legitimação que torna finalmente admissível um tal pedido é: isso dará origem a idéias, ou seja, a novos enunciados.

A rede de linguagem, melhor dizendo, os jogos de linguagens que circulam pela pragmática social seriam de toda ordem, prescritivos, técnicos, performativos, etc. Não é verossímil fazer-se, segundo Lyotard (1989, p129) “metaprescrições comuns” destes jogos de linguagem e até mesmo um “...consenso sujeito a revisão”, tal como acontece no meio científico, a fim de “...possa englobar o conjunto de prescrições que regulam o conjunto dos enunciados que circulam na colectividade”

É ao abandono desta crença que se liga o declínio actual das narrativas de legitimação, quer sejam tradicionais quer “modernas” (emancipação da humanidade, devir da Idéia). É igualmente a perda desta crença que a ideologia do “sistema” procura simultaneamente colmatar com a sua pretensão totalizante e exprimir como o cinismo do seu critério de performatividade.

Não seria “prudente”, segundo Lyotard (1989, p.130-31), seguir o caminho traçado por Harbermas, cujo trajeto está asfaltado por um “consenso universal”, ao qual o filósofo alemão chama de *Diskurs*, a saber, “o diálogo das argumentações”. Este apreço ao consenso conduziriam a dois negativos do ponto de vista lyotardiano. O primeiro é que seria possível que todos os atores ou “locutores” pudessem abonar um acordo sobre todas as “regras” ou sobre todas as “metaprescrições” que têm serventia para todo e qualquer jogo de linguagem, porém, estes jogos de linguagem seriam “...heteromórficos e revelam de regras pragmáticas heterogêneas”. O segundo fator “...é que o consenso é a finalidade do diálogo”, mas na pragmática da ciência o “...consenso é apenas um estado das discussões, e não um fim, que é antes a paralogia”.

A “heterogeneidade das regras” e o “dissentimento”, segundo Lyotard (1989, p.130-31), não desanimam as pesquisas que estão sob a tutela de Harbermas, pois, este decerto crê que a “...humanidade, como sujeito colectivo (universal), procura a sua emancipação comum por intermédio da regularização dos “lances” permitidos em todos os jogos de linguagem e que a legitimidade de um enunciado qualquer reside na sua contribuição para esta emancipação”. Afinal, o diálogo das argumentações, ou seja, o “...*Discours* é o último obstáculo que se opõe à teoria do sistema estável”. Diante deste quadro, o consenso se revestiria de uma roupagem obsoleta e não advogaria uma boa justiça. “É, pois, necessário chegar a uma idéia e a uma prática da justiça que não esteja ligada às do consenso”.

Para alimentar esta perspectiva e esta expectativa, Lyotard propõe dois caminhos. O primeiro *caminho* a ser tomado é o reconhecimento das diversas maneiras que apresentam os jogos de linguagens, a sua “heteromorfia”, renunciando a toda e qualquer forma de terror. O segundo caminho a ser trilhado é se se pensar em alguma

hipótese de consenso, este deve ser local, quer dizer, "...obtido pelos parceiros actuais e sujeito a rescisão eventual". Trilhando estes caminhos, então, estar-se-ia reconhecendo que as "...argumentações que incidem sobre metaprescritivos e que são limitadas no espaço-tempo".

Essa direção, sim, para Lyotard (1989, p.131), estaria em conformidade ao progresso das "...interacções sociais, onde o contrato temporário suplanta de facto a instituição permanente em matérias profissionais, afectivas, sexuais, culturais, familiares, internacionais, assim como nos assuntos políticos". Todavia, ele adverte que o progresso é provavelmente equivocado, pois "...o contrato temporário é favorecido pelo sistema devido à sua maior maleabilidade, ao seu menor custo e à efervescência das motivações que o acompanham". Por certo, segundo Lyotard, esse equivoco do contrato temporário é um grande *prazer*, sem dúvida, pois,

ela não é pertença exclusiva da finalidade do sistema, é este que a tolera, e ela mostra no seu seio uma outra finalidade, a do conhecimento dos jogos de linguagem como tais e a decisão de assumir a responsabilidade das suas regras e dos seus efeitos. A procura da paralogia é o principal destes efeitos, validando a adopção das regras.

Esta seria a alternativa que Lyotard apresenta à teoria dos sistemas e também à teoria do agir comunicativo habermasiana, tomando por parâmetro a paralogia em que se assenta a pragmática do saber científico para tratar de questões de ordem política e social. Mais do que isso, tal alternativa delineia uma outra perspectiva à relação entre o

saber e o aumento do poder do sistema, sem pressupor para tanto a idéia de uma comunidade ideal, como faz Habermas. É desta perspectiva filosófica e política que Lyotard se detém sobre a informatização das sociedades e sua possibilidade de concorrer para a realização da alternativa indicada por ele.

Em relação à informatização das sociedades, os teóricos do sistema poderão vislumbrar um controle do contexto por meio das máquinas informacionais. De acordo com Lyotard (1989, p132-33), se isto é realmente um fator a ser considerado, poder-se-ia considerar que novamente o terror seria reiterado como único critério. Mas, ao mesmo tempo, a informatização da sociedade é importante na medida em que coloca a disposição dos grupos de discussões todas as metaprescrições que serão úteis para tomadas de ações, tendo em vista que as metaprescrições trazem *instruções* para tomar decisões com "...conhecimento de causa". O que há de ser feito, segundo Lyotard, para evitar o terror e favorecer os grupos de discussões é de fácil resolução: "...basta que o público tenha livre acesso às memórias e aos bancos de dados". Agindo desta forma, segundo Lyotard, ver-se-á que

os jogos de linguagens serão então jogos de informação completa no momento considerado. Mas serão também jogos de soma não nula, e assim as discussões não correrão o risco de se fixarem em posições de equilíbrio *minimax*, por esgotamento das possibilidades virtuais. Pois estas serão então constituídas por conhecimentos (ou informações, se quisermos) e a reserva de conhecimentos que é a reserva de enunciados possíveis da língua é inesgotável. Desenha-se

uma política na qual serão respeitados o desejo de justiça e do desconhecido.

Desse modo, Lyotard não vê o processo da informatização da sociedade como algo negativo, porque restringiria a produção do saber a um mero armazenamento de dados, a sua transmissão a uma simples informação, e a atividade política à atividade virtual. E nem o compreende como um meio de aprimorar a performance do sistema, nos termos das teorias sistêmicas. Ao contrário, ela modificaria as formas de relação com a linguagem, produzindo outros jogos de linguagens, socializando o saber produzido e incentivando uma forma de seu ensino, onde a democratização do saber que é poder e o desejo de justiça seriam privilegiados. É certo que Lyotard não respalda esta tese num fim considerado superior, pois, isso seria recair na sustentação de seu discurso numa metanarrativa, mas sim procura legitimá-la pela paralogia, acreditando que esta nos conduziria a algo novo, que é impossível determinar a priori. O que sabe é que, ao menos, assim, a produção e a transmissão do saber desenvolvida na universidade não reiteraria o terror, mas uma outra configuração de comunicação livre, onde a linguagem seria valorizada e os jogos de linguagem existentes garantiriam a possibilidade de mudança em relação à vida política e social, mudando as regras do jogo e configurando outros valores morais e estéticos, mais adequados aos anseios atuais por justiça e por igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou demonstrar que a condição pós-moderna é um inevitável processo de não credibilidade nas metanarrativas que sustentavam a modernidade em seus princípios. Dita não credibilidade é acompanhada pelo descrédito que sofrem as instituições de ensino superiores e universidades que dão sustentação à metafísica. Procurou-se demonstrar, também, as principais teses da condição, agora, pós-moderna.

Talvez Lyotard não concordasse com esta dissertação, dado que o filósofo francês já estava aborrecido — isso fica evidenciado em sua negativa inicial em publicar *O Pós-Moderno explicado às crianças* — com as interpretações claudicante sobre o livro *A Condição Pós-Moderna* feitas por uma boa parte dos filósofos, historiadores, pedagogos e de um modo geral os educadores que atuam na escola. Não pretendi demonstrar como seria uma leitura correta do seu livro, isto é impossível de ser feito com qualquer livro, cada um lê a sua maneira. O que procurei realçar foram as principais teses do filósofo francês em seu livro *A Condição Pós-Moderna*, bem como traçar uma leitura comparativa entre Lyotard e Rouanet, a questão da *Bildung* e do ensino, da didática, e da pesquisa na era pós-moderna. O autor brasileiro foi um dos responsável pela divulgação do filósofo francês na literatura pedagógica brasileira. Os educadores brasileiros na pressa de compreender as questões postas pela pós-modernidade se basearam nas interpretações de Rouanet, caindo novamente num erro que é comum nesse meio: não ir direto a fonte, ou seja, fazer das leituras alheias suas próprias leituras. Ademais, o pouco acesso que a maioria dos professores brasileiros a uma língua

estrangeira dificulta a compreensão mais imediata das literaturas filosóficas e pedagógicas européias e norte americanas.

Enfatizando em tom de denúncia os educadores brasileiros insistem em divulgar a questão da pós-modernidade como sinônimo de neoliberalismo ou globalização, reduzindo, dessa forma, a questão pós-moderna como mais um chavão (de cunho negativo) no discurso pedagógico brasileiro; aliás, a construção de chavões é uma característica infeliz da grande maioria dos educadores brasileiros, acontecendo principalmente quando perdem a oportunidade de discutir sem o tom emocional trazidos pelos chavões questões sobre a pós-modernidade, deixando assim de evidenciar algo que é próprio dessa questão, ou seja, que o saber nas sociedades informatizadas não sai sem fissuras. Rouanet e Lyotard foram discutidos no primeiro capítulo desta dissertação.

Outros autores brasileiros foi o assunto junto com Lyotard do capítulo segundo, bem como foi traçado um breve diagnóstico do ensino universitário desde a fundação da Universidade de Berlim até as implicações que a questão pós-moderna faz em relação ao ensino universitário e, em especial sobre a *Bildung*. Constata-se que o propósito da *Bildung* na era pós-moderna fica sem valia, portanto sem função, pois o conceito de "formação" da era pós-moderna é subscrita sob a tutela da paralogia, donde a informática e a aquisição de novas linguagens assumem função substantiva na desferição dos lances.

A paralogia foi o assunto do terceiro capítulo, apontando que a pesquisa na era pós-moderna possui a sua legitimidade dada pela paralogia.

A tecnociência aplicada à informação é o novo ambiente do status do conhecimento e do saber pós-moderno, tendo como supra-sumo a característica imetódica, não determinista e não descritiva, sofrendo uma pluralidade metodológica



consubstanciada em uma transgressão de métodos, em que reina uma pluralidade configurativa de estilos. O cientista, aí, pode dispor de sua imaginação e elucubrações predominando a permissividade da tolerância discursiva.

As universidades, bem como os institutos superiores e de ensino fundamental e médio, melhor dizendo as escolas, hão de se adaptar às novas exigências que os seus utilizadores não param de cobrar, ou seja, que não sejam alienantes, que não veiculem um discurso dogmático; abrindo assim, espaços para improvisações e dando autonomia aos docentes e discentes que se situam neste meio para que possam desfrutar das arribancadas e/ou no gramado das discussões às inúmeras improvisações e desconcertos que queiram fazer.

A questão é que o saber, na era pós-moderna, impõe que tudo que não for traduzível em linguagem máquina será inexoravelmente abandonado à *velhice*, à *aposentadoria compulsória*, ao esquecimento. O saber para ser operacionalizado em conhecimento acessível, deve ser traduzível em linguagem máquina, com isto qualquer enunciado considerado como saber e/ou conhecimento e/ou informação tem de satisfazer um conjunto de prescrições. A aquisição do saber não estará ligada mais a um princípio de formação do espírito e da pessoa. Ele é agora uma moeda de valor, cuja aquisição será investida na força de produção e o seu domínio será estratégico na competição mundial pelo poder. A comercialização da pesquisa significa que estamos lidando não tanto com a descoberta da verdade e sim com o aumento do poder.

O vínculo social na pós-modernidade dá-se pelos jogos de linguagens, cujas mensagens são formadas por uma gama de enunciados denotativos, avaliativos, etc. Cada um possui sua pragmática própria, entrecruzando-se sempre e atingindo qualquer um de nós (não importando onde estejamos) ou a nossa condição financeira. A

"automatização" do social prescrita pela pós-modernidade é reflexo destas redes de linguagens que perpassam em cada um de nós.

A condição pós-moderna lyotardiana não advoga uma deslegitimação as escuras. Demonstra que o saber mudou de estatuto, ao mesmo tempo que a sociedade adentrou na condição pós-industrial e na cultura pós-moderna. Desta forma, os critérios pertinentes à ciência moderna não são idênticos à ciência pós-moderna, já que o saber não passa pelos mesmos canais.

Portanto, é como Lyotard (1989, p. 13) nos diz: "O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade para suportar o incomensurável. Ele próprio não encontra a sua razão na homologia dos peritos, mas na paralogia dos inventores".

Esta dissertação procurou, de uma forma indireta, apontar que a escola e seus professores e, ainda mais seus teóricos, ao não darem crédito a questão da pós-modernidade, contribui ainda mais para a sua falência, ficando à deriva das discussões levantadas por essa questão.

Nesta *considerações finais* não pretendi dar um tom de acabamento a esta dissertação, pois ainda me restam perguntas e duvidas de toda ordem e, se e possível nesse momento indicá-las, algumas seriam de natureza filosófica educacional. Sabendo-se que a educação escolar é uma instituição que goza de uma legitimidade como poderíamos operacionalizar um currículo em uma perspectiva pós-moderna através do uso de narrativas não hierarquizadas epistemologicamente e metafisicamente permitindo a conversação entre os atores da comunidade escolar? Qual a contribuição da filosofia neopragmatica para era pós-moderna? O que seria a noção de verdade na era pós-moderna? Há verdades há serem ditas? Qual seria o papel do professor em tempos pós-

modernos? Há espaço para a concepção clássica do conceito de professor na era pós-moderna?, etc. Decerto uma trajetória englobando o campo da estética em Kant e Lyotard, a questão do sublime, da diferença e do inumano faz parte de uma pesquisa futura, da mesma forma que as perguntas, bastando, apenas, refiná-las.

Enfim, a iniciativa de escrever algo, é não saber precisamente onde começa e onde termina, as duas instâncias se confundem, o rigor acadêmico ao impor um percurso de início, meio e fim, leva-nos a uma escrita pretensiosamente acabada, não foi o que quis fazer, mesmo fazendo! Dessa maneira, termino com Lyotard (2000, p.19), ao dizer que

Declaramo-nos filósofos ou escritores, devemos nos confessar impostores. Não existe pensar verdadeiro que o sentido de sua indignidade não escolte. A única maneira de sair desse atoleiro, pelo menos em parte, é exibir o inelutável: pensa-se aqui e agora, em situação, e em uma única de situação de pensamento por vez. De modo que o que ameaça o trabalho de pensar (ou de escrever) não é ele permanecer episódico, é ele fingir-se completo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLLE, Willi. A ideia de formação na modernidade. IN: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1960-128.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa, Gradiva, 1989.

_____. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondências 1982-1985*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

_____. *Peregrinações: leis, formas e movimentos*. São Paulo: Estações Liberdade, 2000.

MUÑOZ, Jacobo. Introducción: la alternativa del disenso. IN: LYOTARD, J.-F. *Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1989, p. 9-79.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas tecnologias educacionais e profissão docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988 – (Coleção Questões da Nossa Época)

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo, Cortez, 1998

PAGNI, P. A. *As contribuições da Escola de Frankfurt à filosofia da educação: um possível estilo adorno de filosofia da educação*. IN: I Congresso Latino de Filosofia. Rio de Janeiro: ABE/DPA, 2000, p. 189-228.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987

SILVA Jr., Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outras e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. IN: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 61)

SILVA, T. T. da. *O que se produz e o que se reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992

_____. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes, 1996.



