

CONHECIMENTO, CULTURA E FORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO DE NIETZSCHE E LYOTARD

Gilcilene Dias da Costa¹
gilcilene@ufpa.br

José Valdinei Albuquerque Miranda²
jneimiranda@ufpa.br

Resumo: O texto discute o paradigma da produção do conhecimento científico no ensino superior a partir de um duplo movimento de crítica: primeiramente, o diagnóstico apontado por Lyotard, em sua obra *A condição pós-moderna* (1979/2000), referente ao atrelamento do conhecimento científico às noções de “performance” e “desempenho”; em seguida, a crítica nietzschiana presente em suas *Conferências* (1872/2003) sobre educação e cultura, configurada em duas correntes: *extensão* ou ampliação máxima da cultura, e *redução* ou especialização máxima da cultura. No cerne dessas análises sobressai a crítica ao cientificismo e à massificação do conhecimento e suas implicações para as instituições de ensino superior no tocante ao conhecimento, cultura e formação.

Palavras-chave: Conhecimento. Cultura. Formação. Nietzsche. Lyotard.

Abstract: This paper discusses the paradigm of production of scientific knowledge in higher education from of double movement of criticism: first, the diagnosis pointed to by Lyotard, in his work *The postmodern condition* (1979/2000) concerning the bundling of scientific knowledge to the notions of “performance” and “handling”; then the nietzsche’s critique in his lectures (1872/2000) on education and culture, configured into two streams: maximum extension or expansion of culture, and maximum reduction or specialization culture. At the heart of this analysis emerges the critique of scientism and the spreading of knowledge and its implications for higher education institutions regarding knowledge, culture and training.

Keywords: Knowledge. Culture. Education. Nietzsche. Lyotard.

INTRODUÇÃO

A partir das análises de Jean-François Lyotard em sua obra *A condição pós-moderna* (1979/2000), e das *Conferências* (1872-1874) de Nietzsche sobre educação e cultura, especialmente o escrito inacabado *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* (1872), o presente texto contextualiza o processo de crise das metanarrativas da ciência moderna e problematiza o modelo cientificista da ciência e a tendência à massificação da cultura e suas implicações para o campo do conhecimento, da cultura e da formação no ensino superior.

Primeiramente discute a crítica lyotardiana referente à introdução de mecanismos técnicos (como os critérios de “performance” e “produtividade”) que legitimam um modelo “cientificista” de produção do conhecimento e determinam o perfil “neotecnicista” da formação na contemporaneidade. Nesse cenário entra em curso um intenso processo de mudança paradigmática do conhecimento, o

qual incide sobre a Ciência e a Universidade, motivado pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber científico. As indeterminações que pairam no contexto de crise dos metarrelatos da ciência moderna descortinam um cenário de disputas por legitimação do saber e da formação superior, sendo inseparáveis das relações de poder e das lutas por afirmações de significados e verdades. Nessas disputas por significações coexiste uma permanente tensão entre, de um lado, as tentativas de delimitação, fixação, regulamentação e hegemonia de determinados discursos e verdades, de outro, a rebeldia, o deslizamento e a disseminação de sentidos que inviabilizam sua captura. É justamente esse jogo de forças em torno de significados e discursos que transitam no campo da produção do conhecimento e da formação superior que atribuem ao saber científico um caráter incerto, indeterminado e imprevisível, tornando os espaços acadêmicos e os conhecimentos neles veiculados um permanente território de disputas e exercício de poder.

Em seguida, apresenta aspectos da crítica nietzschiana referente à massificação da cultura e ao cientificismo da formação, legitimados tanto pelo poder do Estado como da economia e propagados pelos estabelecimentos de ensino da Alemanha do século XIX, reabre os caminhos para se pensar as transformações empreendidas nos campos da ciência e da cultura, as quais impactam os processos formativos de escolas e universidades na atualidade.

A partir desse duplo movimento de crítica, o texto primeiramente apresenta o diagnóstico traçado por Lyotard (2000), referente ao atrelamento do conhecimento científico aos interesses de mercado e às noções de “performance” e “desempenho” profissional; em seguida, adentra a crítica de Nietzsche (2003) para descortinar as duas tendências predominantes sobre a cultura e a educação de seu tempo, a saber: a *extensão* ou ampliação máxima da cultura, e a *redução* ou especialização máxima da cultura. No cerne dessas análises sobressai a crítica ao cientificismo e à massificação do conhecimento, bem como tentativas de resistência e criação de novas perspectivas para se pensar o papel de escolas e universidades no tocante à produção do conhecimento para a elevação da cultura e da formação.

1 LYOTARD E O CONTEXTO DE CRISE DOS METARRELATOS DA CIÊNCIA MODERNA

Na década de 1950 (com o início da “era pós-industrial”), os estatutos epistemológicos das ciências modernas e das universidades passam por substantivas modificações. De acordo com Lyotard (2000), uma das consequências imediatas provocadas por esse novo cenário recobre o quadro teórico erigido pela filosofia moderna (metafísica³), cuja fundamentação se estruturava em metarrelatos

explicativos sobre a natureza epistemológica das ciências. Com isso, os pressupostos teóricos e filosóficos do paradigma da ciência moderna são questionados, motivando, de um lado, uma crise de legitimação dos meta-sistemas explicativos, de outro, a emergência de critérios técnicos e instrumentais de justificação do saber científico pautado nas noções de produtividade e desempenho, ou seja, entra em cena um modelo cientificista de conhecimento, cujos pressupostos já não se pautam na busca da “verdade” do conhecimento, e sim na funcionalidade operacional da ciência visando ao aumento do *desempenho* tecnológico.

Com o advento dessa “concepção operacional da ciência” (LYOTARD, 2000), as funções de “descobrir” ou “afirmar” a verdade cedem lugar à localização do “erro” como algo negativo a ser superado rumo ao aumento da eficácia produtiva do conhecimento (uma lógica inversa à noção de erro científico em Karl Popper, para quem o erro é algo positivo capaz de abrir novas possibilidades de respostas e caminhos na busca da verdade). A pesquisa científica, nesse novo regime de produção, passa a ser condicionada pelas possibilidades técnicas da “máquina informática”, e o que escapa ou transcende tais possibilidades tende a não ser operacional, já que não pode ser traduzido em linguagem informatizada, ou seja, em “bits” de informações. Com isso, as experiências e vivências de formação, como algo capaz de nos educar e nos transformar com significativos aprendizados, são cada vez mais reduzidas ao nível das opiniões e das informações traduzidas em linguagem decodificada e informatizada.

Analisando o contexto de crise de legitimação do saber científico, Lyotard (2000) considera que uma das características marcantes da filosofia moderna (metafísica) consistiu em transformar a filosofia em um metadiscurso de legitimação da própria ciência. A dialética do espírito e a emancipação do sujeito são exemplos da busca por uma fundamentação que assegurasse a legitimidade da ciência a partir de um metarrelato filosófico. A ciência, para a filosofia moderna, herdeira do iluminismo, assumia seu estatuto de legitimidade como auto referência, ou seja, existia e se renovava com base em si mesma; era vista como uma atividade nobre, sem finalidade pré-estabelecida, sendo que “sua função primordial era romper com mundo das ‘trevas’, mundo do senso comum e das crenças tradicionais contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento moral e espiritual da nação” (BARBOSA, 2000, p. IX). Nesse contexto, a ciência não era vista como valor de uso, mas fundava sua legitimidade a partir do ideal de formação de um sujeito livre, racional e emancipado.

Originalmente a ciência entra em conflito com os relatos (fábulas). Exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação, chamado de filosofia. Quando este metadiscurso recorre explicitamente a um grande relato, como a dialética do espírito, a

emancipação do sujeito racional ou do trabalhador, chama-se moderna a ciência que a isso se refere para se legitimar. (LYOTARD, 2000, p. XV).

Lyotard (2000) identifica dois grandes relatos filosóficos que serviram de fundamentação para legitimar o saber científico na modernidade: De um lado, a *fundamentação especulativa* – que investia na formação do espírito do sujeito, da pessoa e da humanidade. Esse metarrelato marca o pensamento alemão através da “filosofia do espírito absoluto” (Hegel) e justifica o estatuto da própria Universidade mediante a difusão do conhecimento não por um princípio de eficiência e uso, mas por um princípio de formação do espírito do sujeito para a elevação cultural. De outro lado, os *fundamentos iluministas* – baseados no princípio da “emancipação do sujeito racional ou do trabalhador” (Marx). Esse grande relato marca o pensamento francês que recebeu forte influência da filosofia política de Marx e da realização do estado positivo de Augusto Conte. Percorrendo diferentes perspectivas, esses fundamentos iluministas centram-se nos princípios da Ciência, da Nação e do Estado, e na emancipação do sujeito como elemento que alavanca o progresso.

No momento em que esses metarrelatos já não conseguem responder às demandas das múltiplas racionalidades emergentes no cenário pós-moderno, os fundamentos da ciência moderna entram em crise⁴ e, com ela, os modelos de produção e justificação do saber científico e das próprias instituições universitárias com sua tarefa de formação cultural dos sujeitos, isso em decorrência da impossibilidade de legitimação⁵ ou enquadramento de um metadiscurso de justificação da ciência moderna em tempos atuais. Lyotard considera que o pós-moderno⁶, enquanto condição da cultura nesta era se caracteriza exatamente pela incredulidade perante o fundamento filosófico-metafísico (tanto de caráter especulativo quanto emancipador), com suas pretensões universalistas de verdade. Nas palavras do autor:

Simplificando ao extremo, considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos. É sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores (*functeurs*) os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada uma veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas. Não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis (LYOTARD, 2000, p. XVI).

Desse modo, a atividade científica deixa de ser aquela *práxis* que, segundo a avaliação humanístico-liberal especulativa, investia na formação do “espírito”, do “sujeito”, da “humanidade”. Com

ela, o que vem se impondo no decorrer dos tempos é uma concepção de ciência como *tecnologia intelectual* capaz de produzir conhecimentos em “bits de informações” e com amplo valor de circulação e de troca, ou seja, uma prática produtiva submetida ao capital e ao Estado operando como particular mercadoria chamada força de produção.

Esse processo, fruto da corrosão dos dispositivos modernos de explicação da ciência, é denominado por Lyotard (2000) pelo conceito de “deslegitimação”⁷. O processo de deslegitimação se caracteriza pela impossibilidade de submeter todos os discursos ou “jogos de linguagem”⁸ à autoridade de um metadiscorso que se pretende síntese integradora de todos os discursos, isto é, um discurso que possa servir de modelo de linguagem (sistema) e que apresente uma verdade universal. A compreensão de que o saber científico não pode mais ser justificado e legitimado a partir de fundamentos metafísicos, instaura não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”, como também reconfigura o campo das ciências e o papel formativo das instituições de ensino superior. Conhecimentos científicos entram em crise, verdades aceitas universalmente são abaladas, quebram-se fronteiras disciplinares, enfim, ocorre uma significativa reconfiguração no estatuto epistemológico da ciência e na organização institucional do saber científico.

Ao lado dessa crise de legitimidade, Lyotard (2000) aponta o surgimento de novos enquadramentos teóricos e tecnológicos, tais como: o aumento da potência na produtividade, a eficiência e eficácia na realização das atividades, a otimização das performances do sistema, o desenvolvimento de competências operacionais e habilidades na formação profissional visando ao aumento do *desempenho*. Esses novos critérios operam como legitimadores do saber científico, da produção tecnológica e, conseqüentemente, estendem-se para o campo da pesquisa e da formação nas diferentes áreas no ensino superior. Em decorrência dessa crise de pressupostos, o gerenciamento e a legitimação do saber científico passam a ser controlados por um novo “jogo de linguagem”, onde o que está em questão não é o critério da verdade, mas sim, do desempenho.

Para exemplificar esse novo quadro de mudanças paradigmáticas no campo do saber científico atual, no tocante à pesquisa acadêmica configurada como um novo modelo de *tecnologia intelectual* observa-se, nos últimos anos, no âmbito das pesquisas em educação no Brasil (e isso certamente se aplica a outras áreas do conhecimento) uma nítida exigência por parte das instâncias governamentais de fomento à pesquisa científica e das instituições de ensino superior em geral, em elevar cada vez mais os índices quantitativos de produtividade do conhecimento considerados parâmetros de inovação e excelência científica. Indispensáveis dessa “missão” em contribuir com o avanço acelerado do

conhecimento e das tecnologias científicas, os pesquisadores, nas mais distintas áreas, são levados a desenvolver suas atividades acadêmicas sob uma forte pressão institucional, movidos pela rapidez em produzir e publicar incontáveis “inovações científicas”. Esse novo cenário de alta produtividade no campo da pesquisa acadêmica acaba deflagrando o que podemos chamar de um *estado de esquizofrenia científica*, onde professores-pesquisadores amplamente se mobilizam frente à exigência de produzir/publicar conhecimentos “inovadores”, que passam a circular em mundos distintos muitas vezes paralelos e desconexos, descontraídos ou invisíveis nesse vasto universo de produtividade do saber científico.

A Universidade, situada nesse contexto, torna-se uma instituição bastante visada na consolidação de uma tecnologia intelectual e no cálculo estratégico-político dos Estados. Sua capacidade em produzir conhecimentos científicos e novas tecnologias de mercado é condição de exigência para a entrada de investimentos capitais ao campo da pesquisa, com vistas ao aumento da “performance científica” em seus resultados. Em consequência dessas transformações, as instituições universitárias tem se tornado um ambiente marcado predominantemente por pressões de competitividade e desempenho quantitativo do conhecimento.

Um novo vocabulário de mercado passa a governar os objetivos e os rumos de seu funcionamento: competitividade, performance, desempenho, eficiência, produtividade, metas, resultados, autogerenciamento, etc. Seus mecanismos de legitimação assumem uma estreita vinculação com os princípios operacionais da ciência aliados ao do mercado, ou seja, as instituições universitárias passam a ser legitimadas por um dispositivo técnico fazendo com que o discurso da melhor performance ou desempenho assumam o centro de suas determinações. Esses mecanismos técnicos reconfiguram o campo do saber científico e da formação, estabelecem hierarquias entre as instituições de ensino superior, enfim, transformam a relação das universidades com os conhecimentos por elas produzidos:

Se a revolução industrial nos mostrou que sem riqueza não se tem tecnologia ou mesmo ciência, a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza. Mais do que isto: mostra-nos, através da concentração massiva, nos países ditos pós-industriais, de bancos de dados sobre todos os saberes hoje disponíveis, que a competição econômico-política entre as nações se dará daqui para frente não mais em função primordial da tonelagem anual de matéria-prima ou de manufaturados que possam eventualmente produzir. Dar-se-á, sim, em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria. (BARBOSA, 2000, p. XI)

Isso mostra que o contexto de deslegitimação do saber científico se configura paradoxalmente como um dispositivo de legitimação de novos discursos e critérios de funcionamento, uma vez que o espaço deixado pelos metadiscursos legitimadores da ciência moderna é novamente disputado por um jogo de forças e relações de poder de grupos que lutam permanentemente para instituir seus discursos e garantir sua hegemonia.

Nesse novo cenário onde coexistem múltiplas racionalidades em disputa por legitimidade do saber científico, as instituições de ensino superior e seus currículos de formação são levados a assumir novos modelos de justificação: formam-se profissionais num ritmo mais acelerado, investe-se na pesquisa e na sua infraestrutura das instituições não mais com o objetivo de formar indivíduos emancipados, com espíritos livres, culturalmente educados e tendo como princípio a busca do conhecimento, mas sim, com o propósito de formar competências operacionais e desenvolver habilidades capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional e de mercado. Com isso, nas palavras de Lyotard (2000, p. 92-93), “a perspectiva de um vasto mercado de competência operacional está aberto”.

Quanto às mudanças paradigmáticas em âmbito institucional, a tendência é que o princípio de articulação entre *ensino*, *pesquisa* e *extensão* que caracteriza historicamente as instituições superiores seja rompido, criando-se uma hierarquia no nível superior entre universidades, centros de excelência e institutos ou escolas superiores. A tendência para a qual se orienta a lógica de funcionamento da educação superior, especificamente no Brasil, consiste em dissociar as dimensões ensino e pesquisa, distinguindo as instituições voltadas à produção do saber científico e de novas tecnologias (Universidades e Centros de Excelência), e as instituições destinadas à reprodução de conhecimentos operacionais com ênfase na expansão do ensino superior (Escolas ou Instituto de Educação Superior). Isso configura uma verdadeira diferenciação e estratificação entre as instituições de ensino superior segundo o tipo de conhecimento produzido, o grau de produtividade científica e as diferentes finalidades de cada instituição formadora.

Orientados pela lógica do melhor desempenho, os cursos superiores passam a dar ênfase às dimensões técnica e prática da formação e à concepção operacional do conhecimento. Princípios de uma *racionalidade instrumental*⁹ passam a governar a política oficial de formação e procuram realizar um maior aprimoramento no “saber fazer”, a fim de possibilitar aos profissionais em formação uma maior eficiência nas atividades específicas de sua área de atuação, reeditando em tempos atuais uma lógica “neotecnicista” da educação. Essa lógica é responsável, em grande parte, pela legitimação de

um discurso educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro dos currículos de formação de professores e pesquisadores.

A concepção tecnicista de educação e de currículo, que alcançou grande vigor no pensamento educacional brasileiro na década de 1970, criticada e rebatida na década de 80, parece retornar em um novo contexto e com novas configurações. No momento atual, a política “neotecnicista” da formação visa estabelecer o controle do conhecimento não mais através da definição de objetivos e metas a serem alcançados utilizando, para isso, técnicas eficazes de ensino – como pleiteou a política tecnicista na década de 70 –, seu foco principal consiste, ademais, em *legitimar* o saber científico através do discurso da otimização da *performance* e do melhor *desempenho* funcional. Fortemente amparada na *retórica do professor tecnicamente competente*, a atual política de formação superior no Brasil, desloca as discussões de base filosófica, sociológica e política da formação crítica dos sujeitos para a dimensão estritamente técnica do aprimoramento do *saber fazer*, no qual o professor é convocado a mobilizar saberes práticos em situações concretas, a fim de obter maior eficiência na resolução dos problemas escolares.

No bojo dessa reconfiguração, o foco principal da política de formação “neotecnicista” vem caminhando a passos largos no sentido de *legitimar* o saber científico, as instituições de ensino superior e, conseqüentemente, o currículo de formação de professores através do discurso da otimização da *performance* e do melhor *desempenho* funcional. As instituições de ensino superior, por sua vez, atravessam momentos de tensão entre, de um lado, terem de assumir fins estritamente funcionais e as metas de mercado, de outro, a atribuição política de formar sujeitos críticos e emancipados, culturalmente educados para o exercício da cidadania. Corroborando com Santos (1989), acreditamos que a universidade, nessa fase de transição paradigmática, precisa criar alternativas ao seu próprio regime de funcionamento quando este se vê diretamente atrelado à lógica de mercado, uma vez que “a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento”, a sua autonomia institucional e organizacional, bem como o seu compromisso com uma formação sólida e plural.

2 NIETZSCHE E A CRÍTICA AO CIENTIFICISMO E À MASSIFICAÇÃO DA CULTURA

Em suas *Conferências* proferidas nos anos de 1870 a 1874, na Universidade da Basileia, Alemanha, especialmente o escrito inacabado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872), o jovem Nietzsche trata centralmente a problemática da educação e da cultura de sua época

concerne ao atrelamento a duas tendências predominantes: “a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura” (NIETZSCHE, *Conferência*, 2003, p. 61). Por meio de suas *Conferências* o filósofo aponta os principais problemas relacionados à educação e à cultura presentes na sociedade alemã da era Bismarck, e direciona seu pensamento para os educadores como importantes agentes de mudança para a elevação cultural dos jovens nos estabelecimentos de ensino, em que dizia: “Educar os educadores! Mas antes os primeiros devem educar-se a si mesmos! É pra eles que escrevo” (NIETZSCHE, 2003).

No tocante à primeira tendência, “*extensão* ou *ampliação* máxima da cultura”, podemos situar a crítica nietzschiana relacionada à sua universalização, entendida como produto ou bem ao alcance de todos e propagada pelo Estado por meio de uma escolarização compulsória. Segundo Nietzsche, essa tendência à ampliação da cultura não é gratuita ou despretensiosa, e sim orientada por interesses de Estado e dominada por critérios quantitativos de expansão fundados no dogma da economia e nas leis de mercado. Como consequência dessa primeira tendência tem-se uma forte abertura, nos estabelecimentos de ensino, para o surgimento do que chamou de “homens comuns” e à massificação da própria cultura.

A segunda tendência, “*redução* ou *enfraquecimento* da própria cultura”, aferra a compartimentalização e a especialização do conhecimento em determinadas áreas como exercício e autoridade de poder para poucos. O cientista, na sua especialidade “está acima do *vulgus*, para tudo mais, quer dizer, para tudo que é importante, não se mostra diferente deste” (NIETZSCHE, 2003, P. 64). Nesse ponto Nietzsche ataca a intelectualidade dos eruditos ao ver na especialidade do conhecimento uma forma de superficialização do espírito crítico e criador dos homens. Na “cultura especializada”, Nietzsche identifica o germe do cientificismo moderno como uma tendência nefasta à formação dos jovens e aos princípios que guiariam doravante a ciência e as instituições de ensino no decurso da modernidade.

Por meio dessas duas tendências, articuladas à ampla propagação da cultura jornalística, Nietzsche diagnosticou os valores corrosivos da modernidade alemã de seu tempo assentados no coroamento do cientificismo e da massificação da cultura, um diagnóstico pessimista sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino em se comprometer com a elevação cultural dos jovens. Combateu o atrelamento da cultura e das atividades pedagógicas ao Estado e à economia, ou seja, à cultura oficial e utilitária. Criticou a mediocridade dos professores que agiam sem empenho na profissão, os quais reiteravam, por meio de suas práticas, um ensino técnico cujo efeito pedagógico conservava a juventude na ignorância das questões filosóficas, dito de outro modo, o filósofo denunciou a “pobreza

de espírito pedagógico” dos estabelecimentos de ensino configurada pela falta de compromisso dos educadores com a formação cultivada (*bildung*) dos jovens e pelo forte apego a técnicas de ensino “antinaturais” que retiravam destes a rebeldia e a vontade de aprender. Desaprovou o apego à intelectualidade dos eruditos como caminho para o conhecimento, aferrando a crítica à disseminação da cultura jornalística nas instituições acadêmicas, chamando-as de “pseudocultura de erudição”.

Ao longo das Conferências, utilizando o artifício de um diálogo envolvendo um velho filósofo e seu discípulo, Nietzsche expressa sua vocação pedagógica e sua inclinação para um filosofar com “espírito elevado”, uma formação a ser cultivada nas escolas e nos jovens como o desabrochar do pensamento para além do fim “técnico” ou “utilitário” da cultura e do cientificismo do conhecimento. Ao mesmo tempo, demonstra sua indignação frente à “pobreza de espírito pedagógico” predominante nos estabelecimentos de ensino de sua época, pautada na cultura da reprodução do saber e na profissionalização “técnica da formação” de um “espírito utilitário”. Finalmente, frente ao diagnóstico de “decadência” e de busca por “renascimento” de questões pedagógicas mais sérias que renovem os estabelecimentos de ensino e a própria cultura, Nietzsche vislumbra um novo cenário educacional enredado na *sinceridade* dos “homens práticos” e de “talentos inventivos”, capazes de dinamizar “ideias boas e novas”, guiados por uma “prática correta” em seu agir profissional (NIETZSCHE, *II Conferência*, 2003, p. 67).

É então que o filósofo propõe uma intervenção pedagógica no âmbito da educação, da cultura e da filosofia partindo da crítica às ideias modernas. Havia uma cultura pedagógica voltada sistematicamente para a preparação do trabalho, o que ele nomeava “assimilação da cultura à produção industrial”, uma educação que formava para o conformismo e a submissão; as disciplinas eram articuladas para ensinarem o trabalho em que os alunos quisessem ingressar, mas a supervalorização desta cultura não elevava a formação cultural e crítica dos estudantes. O atrelamento da cultura à economia política comprometia a emergência de uma “cultura de elevação” aspirada por Nietzsche, em que dizia ser esta cultura um atributo de poucos, pois, do contrário, um sistema de ensino ampliado e demasiado grande seria falho.

O diagnóstico traçado por Nietzsche, no tocante às duas tendências que contribuem para o enfraquecimento da cultura, apontou problemas situados na estrutura pedagógica de ensino de sua época, baseados numa formação técnica direcionada para a especialização e o conformismo, para uma finalidade sem que a cultura fosse posta como plano de estudo, o que acaba formando alunos unicamente para o mercado de trabalho e um ensino sistematizado para uma utilidade que resulta na diminuição da cultura não obstante a ampliação dos estabelecimentos de ensino. Na visão de

Nietzsche, a massificação da cultura e a especialização do conhecimento configurada no cientificismo moderno constituem um difícil obstáculo a transpor em direção ao livre pensar e viver uma formação cultural interligada aos domínios das artes e da filosofia.

Seguindo o caminhar da crítica nietzschiana, podemos perceber sua notória aversão aos discursos legitimadores de uma visão cientificista da cultura, cuja “pobreza de espírito pedagógico” inviabiliza o surgimento de “talentos inventivos” guiados por “homens práticos” em direção a uma elevada “formação cultural” (NIETZSCHE, *II Conferência*, 1872/2003, p. 67). Munido de uma resistência impetuosa, Nietzsche renuncia a “baixeza do pensamento” e da cultura de seu tempo e nos leva a “refletir sobre a melhor maneira de nos tornarmos homens cultos – [embora] isto seja ao mesmo tempo pouco e muito” (NIETZSCHE, *I Conferência*, 2003, p. 57).

O filosofar de Nietzsche tece uma nova aurora do pensamento no seio de uma cultura (alemã) corrompida em seus valores, desde a estupidez da mera erudição (*redução da cultura*) à barbárie de sua vil massificação (*extensão da cultura*). Percorrendo as “entranhas” do seu tempo, o filósofo se faz a voz infame a bradar contra a hipocrisia do pensamento educacional hegemônico e contra as instituições de ensino em sua arrogância à “verdadeira” cultura sob a égide de uma “barbárie cultivada”. Com seu prognóstico, Nietzsche revela o vil princípio ou segredo capital daquela cultura: “a maioria dos homens lutam para adquirir cultura, trabalham pela cultura, aparentemente no seu próprio interesse, mas no fundo unicamente para permitir a existência de um pequeno número” (NIETZSCHE, *I Conferência*, 2003, p. 60). Esse pensamento é algo que atravessa a linha do tempo e nos atinge, como dinamite, em nossos estabelecimentos de ensino.

Nas suas Conferências, Nietzsche acusa os estabelecimentos de ensino de reduzirem a educação ao “ensino filantrópico” baseado numa erudição cada vez mais especializada do conhecimento (formação cientificista) que separa a duros golpes a filosofia e a vida (formação humanista). Acusa, ademais, as instituições de ensino e seus professores de adotarem métodos pedagógicos “antinaturais” que limitam a juventude à reprodutibilidade histórica do saber instituído sem, com isso, favorecerem a natureza fervorosa do pensamento ligado à vida como ato criador. Mas de dentro de suas *Considerações* uma “nova educação” se avista na direção da “elevação do espírito” desde a juventude, já que a vida de um homem deve ser medida, segundo Nietzsche, por sua cultura “superior” ou “mediocre” que este carrega consigo ao longo dos anos. Nesse sentido, a tarefa da educação (e nela, a de escolas e professores) consiste em preparar as vias de acesso a “uma espécie mais forte”, ou seja, a uma cultura de elevação espiritual, cultivando-se o refinamento do gosto enquanto projeto de uma *nova* educação.

No entendimento de Nietzsche a verdadeira cultura só pode ser alcançada através da filosofia, mediante a apropriação dos conhecimentos dos grandes mestres da antiguidade, baseada na educação e na cultura clássica que concebia os conhecimentos a partir da arte e da filosofia; dizia que os professores não ensinavam os alunos a serem críticos, ou nas aulas de filosofia não tratavam de serem filósofos e ensinarem seus alunos a filosofar, somente ensinavam a história de uma filosofia sem vida, pautada em personalidades e suas linhas de pensamento, enfim, um ensino sistemático voltado somente para a assimilação de conteúdos e aprendizagem de uma profissão para ingresso no mercado de trabalho, o que levou Nietzsche a diagnosticar tal ensino como uma “pobreza filosófica”. O filósofo considerava que os conhecimentos que vigorassem nas escolas e nas universidades não deviam ter raízes burocráticas, e sim ter como base disciplinas que engrandecessem intelectualmente o homem e a cultura; dizia que os jovens deveriam apropriar-se da cultura superior baseada na cultura filosófica, com “prodigalidade” e rebeldia, pois para tal cultura de elevação ter-se-ia de romper com o imediatismo e a ingenuidade, promovendo a comunicação dos homens com os grandes pensadores, sobretudo filósofos.

Nietzsche observou que as práticas pedagógicas e os objetivos de formação dos estabelecimentos de ensino não focavam na preparação do jovem para garantir sua elevação cultural. E é neste ponto que a perspectiva de Nietzsche e os problemas que ele apontou na educação alemã do século XIX tocam na atualidade, pois essa debilidade no ensino pode ser observada em nossos dias atuais e em nossas instituições de ensino. As tendências da redução e da ampliação da cultura resultam na absoluta incultura, pois, grande parte das instituições de ensino de hoje ocupa-se em formar profissionais para uma finalidade: mercado de trabalho e servidão ao estado.

Desse modo, a formação do jovem deveria ter como finalidade uma cultura superior e não uma ampliação da cultura massificada, essa que dá acesso a todos para formar o máximo de profissionais possíveis, o que acaba impactando a própria redução da cultura, ao exigir dos indivíduos uma especialização somente por interesse do estado. Esses são problemas que resistem à passagem dos tempos, não foram sanados na época em que Nietzsche viveu e ainda hoje podem ser observados em nossa sociedade, pois a cada dia vemos jovens insatisfeitos ou infelizes com as profissões que escolheram seguir justamente por esses problemas que Nietzsche observou em sua época e sociedade. A visão de Nietzsche nos aponta, em maior medida, que precisamos apostar numa educação transgressora e no potencial dos jovens como espíritos livres e inventivos, conhecedores do passado e críticos de um presente em que muito há por ser feito de recriação e transvaloração da cultura e da educação.

APONTAMENTOS FINAIS

Através do diagnóstico traçado por Lyotard (2000) acerca das transformações históricas ocorridas no campo do saber científico no cerne da crise da ciência moderna (mudanças predominantemente marcadas pela “concepção operacional da ciência” e direcionadas para a melhor performance de produtividade científica e desempenho profissional), relacionado ao diagnóstico crítico de Nietzsche (2003) acerca do empobrecimento da formação provocado pelas tendências à massificação da cultura e ao cientificismo do conhecimento, o texto buscou manter um entendimento crítico e um diálogo articulado sobre os rumos e perspectivas da produção do conhecimento científico e do papel das universidades enquanto espaço de formação cultural para além das demandas científicas e de mercado.

De dentro do pensamento filosófico de Nietzsche e Lyotard são lançadas as flechas de anseio por outros modos de pensar a cultura, o conhecimento e a formação. Afinal, havemos de convir que os diagnósticos críticos traçados pelos dois filósofos, em épocas e contextos distintos, não precisam soar como sentenças incontestes, e sim, como provocações ao pensamento a partir de problemáticas que nos inquietam nos dias atuais e que acercam as disputas por poder no campo da produção do conhecimento e da formação superior. Pois, conforme adverte Silvano Santiago a propósito dos impactos provocados a partir da recepção da obra de Lyotard *A condição pós-moderna*, podemos inferir que “o livro de Lyotard existe para que avaliemos até que ponto é justo e verdadeiro o seguinte: ‘Não se comprem cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder’” (SANTIAGO, 2000, p. 131). Do mesmo modo, a respeito da recepção do pensamento de Nietzsche sobre o diagnóstico da cultura e da educação alemã de seu tempo, podemos dizer, parafraseando Larrosa (2002, p. 8), que “o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda) de pensar” sobre esses modos de produção e de circulação do conhecimento científico e da cultura em nosso tempo.

A elevação cultural pensada por Nietzsche contrapõe-se ao estreitamento do ensino a uma dimensão “técnica” ou “cientificista” – atualmente orientada por coeficientes de “competência” e “desempenho”, conforme expressa a crítica de Lyotard –, em favor de uma ciência e uma formação cultural que reestabeçam os laços entre pensamento e vida, primando pelo exercício do pensar como dimensão formadora de senso crítico e uma *elevação cultural* cultivada nas escolas e universidades.

As universidades, que historicamente erigiram espaços de crítica e autocrítica em torno de seu papel e atuação na sociedade, primando pela formação de profissionais qualificados e a produção científica inovadora de conhecimentos e práticas alternativas em seu interior, não devem eximir-se ao questionamento de seus papéis e responsabilidades sociais, tampouco deixar de responder criticamente às demandas e desafios atualmente colocados pelo modelo paradigmático da nova ciência codificada em parâmetros cientificistas da formação. É compromisso das universidades possibilitar uma sólida formação aos pesquisadores da área de educação (e de diferentes áreas) que permita construir um pensar crítico sobre os problemas existenciais da educação, com capacidade de resistência aos modelos operacionais e cientificistas do conhecimento, e um agir criativo capaz de revigorar os espaços acadêmicos primando por liberdade e pluralismo de ideias, e inventividade de pensamento e ações no campo do conhecimento e da formação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.
- _____. **Cultura e educação no pensamento de Nietzsche**. In: Impulso, n. 28. Disponível em: www.unimep.br Acesso: junho de 2013.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. São Paulo: Tempo brasileiro; BTU, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Junho de 1989.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Portugal: Editora Afrontamento, 2000.
- SANTIAGO, Silvano. Posfácio. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹ *Gilcilene Dias da Costa* é professora da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Faculdade de Linguagem. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará/CUNTINS (PPGEDUC/CUNTINS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa PHILIA – Filosofia, Linguagem e Alteridade na Educação (UFPA/CUNTINS).

² *José Valdinei Albuquerque Miranda* é professor da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Faculdade de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará/CUNTINS (PPGEDUC/CUNTINS). Vice-coordenador do Grupo de Pesquisa PHILIA – Filosofia, Linguagem e Alteridade na Educação (UFPA/CUNTINS).

³ Habermas em sua obra *Pensamento pós-metafísico* (1990) apresenta quatro aspectos que se fazem presentes na filosofia metafísica da modernidade: o pensamento da identidade, o pensamento unitário da filosofia idealista, a compreensão da filosofia como filosofia da consciência e o conceito forte da teoria, ou seja, a força totalizadora da teoria. Nesse aspecto, poderíamos aproximar o pensamento de Habermas ao de Lyotard, pois ambos encontram-se situados em um horizonte teórico que não procura sua fundamentação ou legitimação em um fundamento metafísico. Entretanto, o caminho posterior à queda da fundamentação última em Habermas segue a construção da teoria da ação comunicativa, enquanto Lyotard situa-se na teoria dos jogos de linguagem aproximando-se do pensamento de Wittgenstein.

⁴ Como complemento às discussões levantadas por Lyotard acerca do conceito de “crise” que configura o atual cenário da ciência moderna, utilizaremos a expressão “narrativa de crise” discutida por Jorge Larrosa no livro *Nietzsche & a Educação* (2002), para caracterizar o dinamismo histórico dos contextos de crise como “um tipo de narrativa que constrói o presente como um momento crítico no duplo sentido da palavra, como um momento decisivo e ao mesmo tempo como um momento de crítica, como um momento no qual o sujeito recupera criticamente sua própria história, apropria-se criticamente de sua própria história, para saber onde se encontra e para decidir seu próprio movimento. Talvez por isso, os relatos de crise tenham esse tom apocalíptico, esse tom de fim de mundo, esse tom de grandes apostas e grandes decisões, esse tom de morte e renascimento, esse tom de estado crítico, de enfermidade quase mortal e remédios desesperados, esse tom heroico, esse tom, definitivamente, de perdição ou salvação” (LARROSA, 2002, p. 89-90).

⁵ Legitimação (legitimar + ação) ato ou efeito de tornar legítimo para todos os efeitos da lei. Boaventura Santos (2000), em sua análise sobre a crise da universidade, apresenta três crises que afetam diretamente as Universidades: *a crise de hegemonia*. Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva; *a crise de legitimidade*. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita; *a crise institucional*. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e autossustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. Santos descreve a crise de legitimidade com ênfase nas mudanças epistemológicas e nas transformações das condições sociais. Lyotard (2000) analisa o processo de legitimação da ciência moderna vinculado aos metarrelatos, considerando que as modificações substantivas no estatuto das ciências e das instituições universitárias provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas tornou o quadro teórico da filosofia moderna metafísica ineficaz para legitimar a filosofia e a própria ciência. Tais transformações fizeram com que o saber científico e as instituições que dele dependem procurem novas formas de legitimação.

⁶ O *pós-moderno*, para Lyotard (2000), designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Essas transformações são situadas em relação à crise dos metarrelatos de legitimação do saber científico e das instituições universitárias.

⁷ O *processo de deslegitimação* é decorrência da crise do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o final do século XIX. Esse processo não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que seria ela mesma o efeito do progresso das técnicas de expansão do capitalismo. A deslegitimação procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber seja ele fundamentado no dispositivo especulativo - formação do espírito absoluto - ou do dispositivo de emancipação - formação do sujeito livre, consciente e emancipado. No contexto pós-moderno, a ciência joga o seu próprio jogo. Ela não

pode legitimizar outros jogos de linguagem, mas antes de tudo, ela não pode mais legitimar a si mesma como supunha a especulação.

⁸ A noção de *jogos de linguagem* é apresentada por Wittgenstein em sua obra *Investigações Filosóficas* (1994). Wittgenstein se depara com o aspecto pragmático presente no uso cotidiano que fazemos das expressões nas diferentes situações e contextos em que elas aparecem. Essa constatação conduz à formulação da noção de jogos de linguagem, que envolve não apenas expressões, mas também as atividades com as quais essas expressões estão interligadas. A noção de jogos de linguagem é explicitada por Wittgenstein como “o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”. Para Wittgenstein, os jogos de linguagem são múltiplos e variados; as únicas semelhanças que possuem são como que semelhanças de família. Entretanto, semelhança ou parentesco não significa identidade. A semelhança não envolve uma propriedade comum e invariável. Os jogos de linguagem estão aparentados uns com os outros de diversas e diferentes formas, e devido a esse parentesco que são denominados jogos de linguagem. Segundo Mauro Conde (2001), podemos dizer, com Wittgenstein, que não existe a linguagem, mas linguagens, isto é, diferentes usos das expressões linguísticas em diferentes jogos de linguagem. É com base nessa compreensão de jogos de linguagem que Lyotard procura analisar a crise dos metarrelatos legitimadores do saber científico e das instituições universitárias que deles dependem.

⁹ O conceito “Racionalidade Instrumental” foi utilizado nos trabalhos de M. Weber e dos frankfurtianos (especialmente M. Horkheimer) referindo-se ao processo de instrumentalização da razão assumido na ciência moderna. Um dos aspectos da racionalidade instrumental consiste em sustentar o monismo metodológico, como pressuposto, além de considerar que os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação devem ser imediatamente aplicados na prática dos professores. O conhecimento perde, com isso, seu valor de uso e assume o valor utilitário e funcional, passando a ser concebido como instrumento que deve possibilitar a construção de competências operacionais nos professores e a otimização de suas performances em sala de aula.