

# A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Ronald Ayres Lacerda\*  
Oswaldo Ponce Álvares\*\*

Devemos apoiar-nos em nossos próprios pés e olhar o mundo honestamente – as coisas boas, as coisas más, suas belezas e suas fealdades; ver o mundo como ele é e não temê-lo.

Conquistar o mundo por meio da inteligência e não apenas abjetamente subjugados pelo terror que ele nos *desperta*.

(B. Russell. Porque não sou cristão, p.32-33)

**Resumo:** O objetivo do artigo consiste em analisar as relações entre sociedade, conhecimento e universidade a partir da conversão de dois fatores: a história da universidade (os elementos internos e externos que engendraram o locus institucionalizado do conhecimento) e a idéia de universidade (sua natureza e escopo). O desvelamento destes fatores sustentará posteriormente o questionamento acerca do sentido e da validade de uma pretensa “sociedade do conhecimento e da informação”.

**Palavras-chave:** Universidade; história de Universidade; conhecimento; sociedade; formação de professores.

## 1. A sociedade do conhecimento

Tornou-se senso comum a concepção de que, a partir do final do século XX, entramos na era global da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”. Antes mesmo de sua popularização, intelectuais como A. Schaff (1995), A. Giddens (1998) e M. Castells (1999) empenharam-se por explicá-la sociologicamente. Não demorou muito para logo ser apropriada pelos especialistas em marketing e em terapia espiritual do trabalho e do mercado, como R.

---

\* Doutorando em Ciências da Educação na Universidade de Jaén – Espanha, professor de filosofia e ética no Centro Universitário de Brasília, UniCEUB, Brasília - DF, ronaldlacerda@uol.com.br.

\*\* Doutorando em Ciências da Educação na Universidade de Jaén - Espanha, professor de filosofia e iniciação à ciência no Centro Universitário de Brasília, IjniCEUB, Brasília - DF, ponce\_filosofo@yahoo.com.br.

Crawford (1994), e assimilada na educação por meio das teorias do processo de ensino-aprendizagem, desenho curricular e formação de professores. Entretanto, a despeito dos usos e abusos desses termos, como se seu sentido já estivesse naturalmente dado, quase nada se pode dizer quanto a seu significado, muito menos quanto a sua *realidade*, como representação no universo das relações sociais e no espectro da educação.

Apesar de sua polissemia, pode-se buscar um meio-termo que oriente minimamente seu sentido nos autores citados. Para os defensores da *teoria da sociedade do conhecimento ou da informação* – que em geral os entendem como sinônimos –,<sup>1</sup> uma importante característica é a de que implica o desenvolvimento de um pensamento do tipo estratégico e prospectivo – seja lá o que isso venha a significar –, necessário para compreender as mudanças que estão ocorrendo no contexto global, a fim de situar o indivíduo no universo das inúmeras fontes de informações, das ações sociais e do mercado de trabalho (CRAWFORD, 1999).

Neste contexto, para seus defensores a universidade é pensada na perspectiva de ser refundada sob as bases de uma nova “cultura universitária” (GIDDENS, 1988) que responda ao acelerado ritmo da sociedade que, neste século, é também produtora, e não mais mera receptora do conhecimento. Os aspectos considerados importantes como base da nova cultura são: a) nova visão do aluno no processo ensino-aprendizagem, a partir de um modelo de aprendizagem que extrapole os conteúdos acadêmicos e se insira na totalidade das experiências vividas pelo educando; b) capacidade de tratar a informação e de resolver problemas. e capacidade de planejamento, execução e avaliação de processo; c) adaptação dos conteúdos do currículo formativo ao conceito de formação contínua, em três linhas de ação: atualização permanente, flexibilidade e planejamento dos conteúdos a partir de modelos interdisciplinares (GARCIA, 1992, p. 61).

As novas circunstâncias culturais, científicas e profissionais dessa “sociedade do conhecimento” exigem que a educação seja levada a cabo por intermédio da incorporação das novas tecnologias como recursos para a aprendizagem e não apenas para o ensino. Uma vez que as fontes de informações nesta sociedade são rápidas, multifacetadas e organizadas em diversos nichos, a formação dos professores, de um lado, e os métodos de aprendizagem, de outro, devem propiciar a condição de desenvolvimento das capacidades do educador do educando para atuar neste novo contexto de educação. Nesse sentido, a posição e a missão da universidade na sociedade do conhecimento deve alcançar uma orientação mais preocupada em consolidar as bases do conhecimento do que desenvolvê-lo por completo.

No entanto, o sentido do que vem a ser a “sociedade do conhecimento”, e mesmo sua existência concreta, podem ser facilmente questionados. O esclarecimento das relações indissociáveis

---

<sup>1</sup> Por esse motivo, usaremos os termos indistintamente; salvo quando for necessário distingui-los, indicaremos a distinção.

entre sociedade, conhecimento e universidade exige uma análise que convirja dois fatores: a história da universidade (solo sob o qual se apresentam as diversas esferas dos poderes clerical, estatal, econômico, social e intelectual, que engendraram o *locus* institucionalizado do conhecimento), e a idéia de universidade (anterior à idéia de escolarização e fonte da noção de educação como bem universal).

## **2. Fundamentos da relação entre a universidade e a sociedade**

Para se configurar uma análise empírica das possibilidades da inserção da universidade na esfera de uma pretensa sociedade do conhecimento, faz-se necessária não só a compreensão das relações intrínsecas e extrínsecas que a universidade como instituição social desenvolveu, bem como as mudanças que essas relações sofreram durante o período de sua existência em um arco histórico que se origina nos umbrais do século XI.

As relações intrínsecas se configuram como aquelas que determinam o próprio estatuto da universidade: o trinômio educação-investigação-ciência, o binômio professor-aluno, o currículo, a avaliação e a estrutura físico-administrativa.

As relações extrínsecas consistem das relações sociopolíticas que exerceram e exercem pressão sobre a configuração da universidade, determinando, em certos limites, uma modelação dos parâmetros pedagógicos. Essas pressões originam-se em determinadas instituições no arco histórico: igreja, estado e empresas-mercado.

Pode-se afirmar que a estrutura da universidade, empiricamente verificável na história, resulta da equação entre os fatores externos que pressionam para a homogeneização do conhecimento e os fatores internos como resposta heterogênea da busca de sua autonomia didático-pedagógica.

A constituição da universidade responde diretamente às variações desses fatores em épocas de maior pressão dos fatores conformacionistas, encontra-se também um aumento da reação pela independência universitária, v.g.: a constituição das assembleias na nascente universidade de Paris (c. 1275), a defesa de C. Darwin encabeçada por A. Huxley ou a revolta dos estudantes da UNE francesa em 1968.

Efeitos desse movimento de ação-reação são identificáveis na sacralização, laicização, estatização e tecnicização que sofreu a proposta da institucionalização da universalidade.

O tripé conceitual que determinou a formação da universidade como materialização do esforço para o conhecimento resolve-se na relação entre os ideais da educação, da investigação (pesquisa) e da ciência (*epistême*).

A definição desses conceitos e suas inter-relações na estrutura do conhecimento alteraram-se com a mudança da cosmovisão e da sociovisão no arco histórico. De uma concepção metafísica medieval, a ciência passou para uma concepção empirista na modernidade e para uma concepção utilitário-instrumental na contemporaneidade – especialmente pós-Segunda Guerra Mundial.

Nos modelos universitários de conhecimento medieval e moderno, a ciência era o fim das atividades educacionais e de pesquisa. Em outras palavras, todo o esforço universitário se voltava para o conhecimento teórico (medieval) ou empírico (moderno). No modelo contemporâneo, a educação assume tal status vetorial. A pesquisa passou de uma *conditio sine qua non* para o fomento da ciência, tanto no modelo medieval quanto no modelo moderno de conhecimento, para uma condição de instrumental e utilitária na concepção de conhecimento contemporâneo.

A conseqüência da tecnicização da pesquisa resultou na precariedade de sua relação com a ciência. A educação passou de *locus* orgânico para o desenvolvimento algorítmico do conhecimento universal nos parâmetros dogmáticos medievais para o *locus* institucionalizado de desenvolvimento heurístico do conhecimento do cosmo dessacralizado e mecânico moderno e, por fim, para o *locus* do próprio conhecimento: a educação é conversa com o conhecimento.

### **3. Universidade e sociedade medieval**

A concepção de mundo medieval era metafísica: o universo criado por Deus deveria ser conhecido racionalmente pela ciência (filosofia) a partir de uma metodologia dedutiva. A fé cristã, por intermédio da teologia, tinha a função de guia para a razão atingir o conhecimento verdadeiro e sagrado. Esta função se mostra no lema medieval que explicita as relações entre teologia e filosofia: *Philosophia ancilia theologiae*.

A teleologia cristã determinava que todo o conhecimento humano por iluminação divina tinha a função evangélica de salvação do pagão e manutenção do *orbe christiano*. A universidade deveria encaixar-se nesse modelo. Exemplo claro foi a Universidade de Praga, autorizada pelo Papa Clemente VI, em 1347, com o fim de formar mestres evangelizadores para as tribos teutônicas do leste europeu.

A Igreja, por meio do papa, era responsável pela autorização de fundação de uma universidade. Por isso, determinava seu formato geral segundo os parâmetros evangélicos. Dentro desses parâmetros, a universidade gozava de liberdade com relação à constituição de sua estrutura operacional e pedagógica *in totu*: quanto à relação dos três vetores fundantes do projeto de

universidade, quanto à relação entre professor e aluno, quanto ao currículo, quanto à avaliação e quanto à estrutura físico-administrativa.

As universidades normalmente se constituíam sobre duas faculdades: Teologia e Artes Liberais, sendo que o curso de teologia era evidentemente o mais prestigiado. Das três mais antigas universidades, Paris e Oxford foram fundamentalmente teológicas, tendo entre seus maiores representantes Pedro Abelardo e Santo Tomás de Aquino (Paris) e R. Grosseteste e G. de Ockham (Oxford). Entretanto, Bolonha (c. 1120) começou seu projeto pelo curso de Direito, a fina flor das Artes Liberais, sob a autoridade de Irineu (sistemizador e analista do Código Justiniano) e Gratianus (criador do Direito Canônico). Paris ainda criou as faculdades de Medicina e Direito.

O currículo básico universitário era formado por duas rubricas disciplinares: o *trivium*: gramática, dialética e retórica; e o *quadrivium*: aritmética, geometria, música e astronomia. Após esse curso básico o *maître* desenvolveria sua tese, uma discussão sobre as *Sentenças* de Pedro Abelardo quando teólogo ou sobre as obras de Irineu e Gratianus, se jurista. Se fosse aprovado pela banca formada pelos doutores da faculdade, receberia em reunião solene o grau de Doutor.

A universidade gozava de certa autonomia sociopolítica. Normalmente seus membros (reitores, doutores, licenciados – clérigos ou seculares – e alunos) possuíam um status legal e consuetudinário além das leis sociais e jurídicas. Seu foro de julgamento era o *corpus universitarium* (a assembléia) ou o reitor ou o doutor responsável pela casa à qual o discente pertencia.

A universidade protegia aqueles membros que fizessem votos de abstinência, mas não havia proibição dos prazeres carnis. Os excessos eram julgados e coibidos em acordo com a autonomia sociojurídica. Exemplo desse caso é Pedro Abelardo.

Ao bispo da cidade cabia a intermediação dos problemas causados pelos excessos e o poder moderador sobre as atividades sociais e políticas dos membros universitários. Visto que a universidade determinava o prestígio de uma cidade e de um reino, o êxodo de professores e alunos devido a problemas sociais e políticos eram evitados pela amenização das coerções. Um desses êxodos foi um dos fatores que gestaram a Universidade de Oxford (1167): a expulsão dos estudantes bretões de Paris como represália às bodas de Eleanor de Aquirânia com Henrique II Plantagenet.

O corregedor, um clérigo, era o responsável pedagógico pela universidade: outorgar a *licentia docendi*, estabelecer o desenvolvimento das classes, do currículo das aulas e do *metiê* de diplomação.

O governo secular, por meio do rei ou príncipe, deveria providenciar as condições logísticas e protetoras legais para o bom funcionamento da universidade. A influência do governo

sobre a universidade, de modo geral foi incipiente.

A Universidade de Paris (c. 1100), por ser a mais prestigiosa das universidades medievais, determinou o modelo de constituição das universidades do período. A logística universitária consistia da reitoria, da assembléia, das nações das casas dos docentes e dos discentes. Uma nação era a congregação de alunos de uma mesma nacionalidade.

A assembléia era o órgão máximo da universidade, Consistia do reitor, dos doutores e licenciados e dos representantes das nações. Determinava tanto a constituição organizacional física da universidade, quanto a moral-espiritual e a pedagógica. A função do reitor era convocar a assembléia.

A busca de uma maior condição autogovernadora pela comunidade universitária causou embates contra a autoridade dos bispos e principalmente dos corregedores. A liberdade para a constituição do conhecimento é o pomo de discórdia no projeto universitário medieval. Em nome dos parâmetros evangélicos, as autoridades eclesiais propunham as restrições religiosa e acadêmica. Por esse mesmo nome os universitários buscavam atenuar a pressão eclesiástico-estatal.

Sustentava essa comunidade universitária a relação professor-aluno que podia ser considerada familiar. Os professores eram responsáveis acadêmicos e morais por uma casa. Orientavam pedagogicamente e defendiam os interesses de seus alunos no cenário universitário.

A universidade não era segregacionista *inter homini*. Os pobres não eram impedidos de estudar. Na verdade até eram ajudados por óbulos, e a mendicância não era considerada vexatória. As casas discentes, por isso, tinham uma constituição comunitária. A segregação se referia às mulheres.

Uma incipiente laicização começou com a fundação da Universidade de Órleans (1305). Sua laicização foi o resultado do esforço do rei Felipe, o Formoso, contra a decisão do papa Clemente V de beneficiar com os privilégios pontifícios a universidade frente à jurisdição civil, alterando a jurisdição para as autoridades eclesiásticas. Essa laicização projetou uma futura estatização que começou pela crítica de G. Ockham (1994) à ascensão do papa sobre o poder civil.

Entretanto, a universidade por sua estrutura pedagógico-eclesiástica estava isolada da sociedade medieval.

Com o desabamento da *fidei comunis*, ao final da Idade Média, o *orbe christiano* não mais reunia condições de sustentação. O modelo organista da cosmovisão medieval, estabelecido sobre a sacralidade do universo, cede lugar ao individualismo. Razão e fé, modelos de relação com o mundo, desvencilham-se dos ideais da Igreja que as mantinha unidas *a fortiori*.

O resultado desse evento no fim da Idade Média foi a formação do Renascimento e, logo, do Iluminismo sobre a *ratio sola*, e da formação do ideário protestante sobre a *scriptura sola*

(a Reforma de Martinho Lutero). A universidade sofrerá o impulso a uma maior laicização por esses dois movimentos, mesmo que não seja a intenção dos reformistas. A Igreja Católica passará os séculos vindouros tentando recolher e colar os pedaços do projeto de universidade medieval.

#### 4. Universidade e sociedade moderno-contemporânea

A universidade dos séculos XVI a XVIII mantém a estrutura trinômica educação-investigação-ciência que a caracterizou desde sua fundação. No entanto, surgem, no cenário europeu, sobretudo na Alemanha, Itália e França, alguns novos elementos que determinarão os rumos de sua atuação e criarão novas formas de relação com as demais instituições sociais, que até hoje permanecem presentes.

No âmbito da cultura (geral e acadêmica), três elementos são decisivos. O primeiro é a paulatina substituição de um modelo de *epistême* medieval, entendida como metafísica, para um modelo de *epistême* experimental, como física. A experimentação dá lugar à especulação, a partir de uma cosmovisão mecanicista inaugurada por R. Descartes. O ideal de matematização, como aponta M. Foucault (2000), irá determinar os rumos da investigação científica, em busca de uma racionalização crescente que encontrará seu desfecho no período de constituição das ciências humanas (séc. XIX). A astronomia, inaugurada por N. Copérnico, G. Galileu e H. Kepler, será levada ao ápice com as leis da gravitação universal de I. Newton.

O segundo elemento é o surgimento do humanismo no século XIV, nas universidades da Itália, que impulsionará o ensino do Direito (Bolonha), da retórica e da anatomia (de Vesálio) e das letras modernas (Bocaccio em Florença).

O terceiro elemento é a descoberta da imprensa no século XV. Embora sua força revolucionária tenha levado algum tempo para se desenvolver, desde cedo será recebida com ressalvas pela Igreja, que mantinha todos os esforços no sentido de intensificar, contra todas as resistências, a teologia clássica e a supremacia da fé em relação à razão, proibindo, por exemplo, a publicação de obras consideradas heréticas.

No âmbito político, dois acontecimentos foram especialmente significativos. O primeiro foi a Reforma Protestante, levada a cabo, sobretudo, por Lutero (na Universidade de Wittenberg). A Reforma impulsionou, de um lado, a laicização e estatização da universidade, reduzindo o controle eclesial, e, de outro, (e paradoxalmente!) constituiu a nova força no controle da liberdade dos professores, sobretudo nas regiões onde a adesão de nobres e príncipes foi mais forte, como na Holanda. A Contra-Reforma apenas reforçou a supressão da liberdade de cátedra, trazendo à cena a

educação jesuíta, cujo principal objetivo era o de preparar os jovens para o serviço eclesiástico.

Entretanto, a tentativa de retomar o saber teológico, agora numa roupagem protestante, e elevá-lo ao nível de superioridade sobre a ciência, não durou muito tempo. Percebendo as conseqüências positivas que o fomento à ciência poderia trazer, a Alemanha acolherá o cartesianismo em Marburgo, e a Inglaterra, nas universidades de Oxford e Cambridge, intensificará o ensino e as pesquisas em tomo das teorias de Copérnico-Galileu, culminando com a fundação *da Royal Society of Science* em 1660, presidida por Newton. Nesses países, a teologia é ensinada numa perspectiva crítico-liberal, tal como a das demais ciências. O surgimento das universidades alemãs, como Gottinga (1735), e das academias de ciência, como em Berlim (fundada por Leibniz em 1711), são resultados da influência positiva do iluminismo, sobretudo de Kant<sup>2</sup> e Fichte. Grandes mestres passaram a ser privilegiados, como Savigny (Direito) e Reil (Fisiologia).

Do lado da França, que se encontrava atrasada em relação à Inglaterra e Alemanha, os ideais de emancipação política e liberdade acadêmica culminaram na Revolução de 1789, constituindo o segundo acontecimento político significativamente relevante. Diderot foi um personagem fundamental nesse cenário: propõe a otimização da ciência em relação à teologia, metafísica e retórica, a criação de centros científicos, como o observatório de Paris e, ousadamente, a constituição de um Conselho Nacional de Educação, cuja tarefa principal seria arquitetar o conhecimento em todos os níveis de ensino, desde a direção das academias e universidades até a educação nas pequenas escolas locais. Após a Revolução, em 1791, cria-se o Ministério da Educação, estatiza-se o ensino, organiza-se um corpo estatal de professores e institui-se uma educação universal e gratuita. No entanto, devido às reações ainda consenadoras da parte do parlamento, somente em 1867 o projeto é executado.

Vê-se que a luta pela autonomia universitária marcou a história da universidade entre os séculos XVI e XVIII. A tentativa de separação entre *epistême* e poder nunca foi concluída, pois ora a Igreja (católica ou reformada) intervém, ora os príncipes e reis controlam. Poucos foram os períodos de genuína experiência de liberdade de cátedra.

Apesar do controle externo, paulatinamente a universidade vai abrindo-se para a sociedade. Como exemplo, cita-se a adesão de filósofos como Fichte<sup>3</sup> aos movimentos

---

2 Sobre a concepção kantiana de universidade, ver o excelente comentário de J. Derrida (1999), acompanhado do prefácio de M Peterson à obra *Conflito das faculdades*. Nesse texto, Derrida se propõe a analisar a “idéia” de universidade ou, se preferir, sua essência ou natureza, conforme defendida por I. Kant. Conclui, em seu comentário-tradução, que: “1º) a Universidade é uma entidade científica 'comum' formada por um conjunto de áreas científicas. Conseqüentemente, ela funciona de acordo com o princípio da divisão; 2º) a Universidade vê-se legitimada por um poder que não é seu, (...) como a idéia de governo, uma instituição ‘artificial’ (...) fundada sobre a idéia de razão” (p. 39). As teses de Kant levam Derrida à noção de que a Universidade é instituída pelo Estado, possuindo, por esta razão, uma autonomia absoluta (a competência de seus membros) e uma autonomia relativa (sua performance). No entanto, é exatamente no âmbito da autonomia relativa que se coloca a questão inevitável de sua “responsabilidade”, de um lado, e as relações entre o saber e o poder, entre pesquisa fundamental e pesquisa utilitária, de outro, até hoje não resolvida.

3 Fichte publicou *Petição para a liberdade de pensamento dirigida a todos os príncipes que têm oprimido até hoje*.

revolucionários. A crítica foi tolerada até o momento em que os movimentos estudantis se radicalizaram, na luta por reformas universitárias. Como esses movimentos poderiam gerar um estado de desordem pública, o que de fato ocorreu com o assassinato do Ministro de Nassau, contrário às reformas, a intervenção nas universidades francesas, alemãs e prussianas foi inevitável, levando inclusive à expulsão de renomados professores como F. Schleiermacher.

Apesar disso, internamente a universidade sempre manteve a natureza crítica que marcou sua trajetória desde sua origem. As relações professor-aluno assumem cada vez mais feições institucionais, em substituição às familiares próprias do período medieval.

A estatização da universidade alcançou níveis mais elevados nos EUA (Harvard e Yale), que desde cedo instituíram uma estrutura de educação geral em todas as áreas do conhecimento, em especial técnico-científicas, principalmente devido às influências do utilitarismo inglês e às forças da cultura protestante, altamente favorável ao trabalho e à moral, como bem demonstrou M. Weber (1986).

A partir do final do século XVIII, a universidade vai intensificando a pesquisa (investigação). A ciência vai paulatinamente assumindo o caráter de técnica, sobretudo após a Revolução Industrial (com a descoberta da máquina a vapor por Watts), tornando-se *conditio sine qua non* para a economia e o progresso social (Habermas, 1986). Nessa fase, a universidade passa a sofrer mais intensamente as pressões do mercado, que não apenas exige níveis mais elevados de teorização e de trabalho especializado, mas também aplica altos investimentos, que alavancarão o rápido progresso e desenvolvimento econômico-social. Como exemplo, citam-se: as investigações sobre a eletrostática de Ampère e a teoria da relatividade de Einstein (que permitiu a descoberta da energia nuclear). Entretanto, a produção científica e os domínios teórico e tecnológico mantiveram-se exclusivamente concentrados nas universidades européias, americanas e japonesas, restando aos países em desenvolvimento apenas a aplicação dos modelos criados.

A partir da segunda metade do século XX, exigências cada vez mais prementes do mercado por mão-de-obra qualificada, somadas aos interesses cada vez mais difusos dos diversos grupos socialmente excluídos, surgidos naquele período, pressionam a universidade à abertura para a sociedade, exigindo: a) formação técnica para capacitação profissionalizante com vistas à obtenção de resultados imediatos; b) consciência socialmente comprometida com as condições materiais e espirituais de sobrevivência impulsionadas, sobretudo no Brasil, pelas correntes marxistas (Parsons, Gramsci, Escola de Frankfurt) e existencialistas (Heidegger e Sartre); c) produção do conhecimento para promoção social, seguindo as diretrizes da UNESCO; d) elaboração de modelos de desenho curricular e tecnologias pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Essas exigências pressionam externamente a universidade para adaptá-la à nova

realidade, não mais local (Europa), mas global, ao mesmo tempo em que promovem a constituição de novas configurações institucionais, sem precedentes na história, como as que se dedicam à pesquisa de ponta e as que somente ensinam. No caso brasileiro, as universidades pertencem à primeira configuração, enquanto os centros universitários, faculdades e institutos superiores à segunda.

## 5. Críticas à noção de sociedade do conhecimento

Diante das abordagens desenvolvidas, duas perguntas devem ser respondidas: i) a sociedade do conhecimento é desejável? ii) seu o é, a sociedade do conhecimento é possível (exequível)?

Para responder, devem ser desenvolvidas duas análises críticas: uma teórica e outra empírica.

### 5.1. Crítica teórica

Primeiramente, os defensores da denominada *teoria da sociedade do conhecimento ou da informação* confundem “conhecimento”, “compreensão” e “informação”, tornando esses conceitos conversíveis. Ademais, entendem esses conceitos sob um viés *tékhné*. Essa proposta reduz potencialmente a individualidade do conhecimento. “Conhecimento”, em sentido próprio, se identifica ao conceito de *theoría*. Segue que o tal “conhecimento/informação” da “sociedade do conhecimento” tem como núcleo, não o conhecimento como *epistéme*, mas a tecnologia informativa e comunicacional que, por ser produto de grupos sociais hegemônicos, por definição não pode ser constituidora de qualquer sociedade. Com a diluição dos limites entre *theoría* e *tékhné*, a concepção de conhecimento, *a fortiori*, é deslocada para um contexto para-universitário de estatuto senso comum. O efeito imediato dessa homogeneização é a subversão da própria natureza da universidade. Essa preocupação já pode ser lida *lato sensu* em M. Heidegger (1994), e K. Jaspers (1980), que percebe suas implicações na educação dos futuros estadistas.

Corolariamente, essa teoria esconde as contradições da educação universitária – apesar de que os dois filósofos existencialistas ampliam suas preocupações para a educação *in se* –, sustentando quer uma ideologia neoliberal, quer uma ideologia marxista e as políticas educacionais nelas inspiradas<sup>4</sup>.

---

4 Para uma crítica à sustentação neoliberal da noção de *intelligentsia* cf. A. Gramsci (1988) e R. Cox (1987: 45). Para o pensador italiano a universidade reúne o que se chama o setor “intelectual”. Nele residem e operam os grupos e indivíduos que identifica como “os técnicos em legitimação” (como os que operaram no período da ditadura militar no Brasil, caso de Roberto Campos, Delfim Netto e outros), que produzem “argumentos” para legitimar tal emprego. Semelhante *intelligentsia* opera no mercado, como indica Cox. A reprodução desse estado de coisas no Brasil é analisada por M. Chauí (2001: 73-113, em especial) na história da universidade brasileira, principalmente a partir da reforma universitária implementada durante o regime militar e, mais recentemente, com o fortalecimento das

A nova ordem acadêmica é, no mínimo, esquizofrênica. Com isso, a universidade desconfigura-se, deixando de realizar a função para a qual foi destinada: produzir um saber crítico, revolucionário, autônomo, axiologicamente neutro e livre de quaisquer tentativas de controle, quer do Estado, quer do Mercado ou da Sociedade.

Deste modo, a educação (e não mais a ciência) tornou-se o fim da universidade.

## 5.2. Crítica empírica

O conhecimento teórico atual não é distribuído comunitariamente, bem como a informação é compartilhada estritamente. Pode-se perceber sua evidência empírica no domínio do conhecimento tecnológico por parte de organizações empresariais, a exemplo da Microsoft ou dos laboratórios de biotecnologia, ou ainda, no domínio da ciência pura por parte de nações dominantes, como os membros do G-7. Note-se que essa esfera de domínio é o resultado dos efeitos de pressão do mercado. Nesse cenário, o acesso à ciência é excludente. O conhecimento compartilhado é o resultado da produção científica nos planos da técnica e da informação. O conhecimento passa a ser propriedade de organizações ou do Estado, perdendo sua natureza pública no sentido dado por L. Wittgenstein (1996) ao termo publicidade. Como propriedade, agrega um valor mercadológico exclusivo a ser protegido, acima de tudo!

Com relação ao status da informação, nota-se que mesmo a dita “socialização” da técnica e da informação via sistemas de comunicação cada vez mais avançados (*mass media*, a exemplo da *internet*), em um modelo de sociedade globalizada, dá a falsa impressão de inclusão social. Entretanto, essa técnica mostra-se marginal, porque se restringe ao âmbito operacional e à informação meramente efêmera. Ao invés, a “sociedade do conhecimento” bem pode ser uma “sociedade da ignorância”, como afirma Kurz (2002, p. 5).<sup>5</sup>

---

políticas educacionais neoliberais. Segundo a professora uspiana, o Estado neoliberal impõe reformas educativas que culminam no enfraquecimento da autonomia universitária (sob a rubrica da ideologia da “modernização”) e na privatização do ensino superior (sob a rubrica da ideologia da “democratização”). Para uma crítica à sustentação marxista, cf. L. Althusser (1980). O mérito do filósofo marxista estruturalista contra todos seus críticos – sobretudo marxistas – foi o de ter enfatizado a autonomia relativa da ciência, ensejando a possibilidade do conhecimento científico objetivo, ideal, segundo ele, do próprio Marx. Além disso, insiste em dizer que mesmo a sociedade comunista terá uma ideologia, rejeitando, com isso, tanto a economia dos marxistas, para os quais os elementos da superestrutura são considerados apenas como efeitos passivos de uma determinação generalizada da base econômica (infra-estrutura), quanto o historicismo, fundado na crença de que a revolução do proletariado traria à luz a sociedade perfeita, imune às contradições capitalistas.

<sup>5</sup> R. Kurz expõe de forma elucidativa esta realidade: “A maravilhosa sociedade do conhecimento aparece, ao que tudo indica, justamente por isso como sociedade da informação, porque se empenha em reduzir o mundo a um acúmulo de informações e processamentos de dados e em ampliar de modo permanente os campos de aplicação destes. Estão em jogo aí, sobretudo, duas categorias de 'conhecimento': conhecimento de sinais e conhecimento funcional. O conhecimento funcional é reservado à elite tecnológica que constrói, edifica e mantém em funcionamento os sistemas daqueles materiais e máquinas 'inteligentes'. O conhecimento de sinais, ao contrário, compete às máquinas, mas também a seus usuários, para não dizer, seus objetos humanos. Ambos têm de reagir automaticamente a determinadas informações ou estímulos. Não precisam eles mesmos saber como essas coisas funcionam, mas precisam processar dados corretamente”.

Duas conseqüências verificáveis apresentam-se: a primeira, a redução da educação a uma técnica com vistas à informação de conteúdos científicos em nível geral e formação técnica para o mercado de trabalho. A segunda conseqüência é a banalização da ciência por meio das técnicas de *mass media*. Assiste-se paulatinamente à crescente massificação de informações, desligada de conhecimento. A busca da ciência passa a se dar utilitariamente. O conhecimento se transforma em mercadoria e seu agente – o professor, entendido agora como mero facilitador – converte-se em instrumento passivo do sistema produtivo.

Um dos reflexos desse estado de coisas, no caso brasileiro, é a política de formação de professores, conforme estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Pode-se depreender dessa política que os chamados “eixos” da formação do profissional da educação – desenvolvidos nos recentes modelos de formação de Alarcão & Tavares (1987), Zeichner (1993), Schön (1992), Nóvoa (1992) e Popkewitz (1992), como, por exemplo, os eixos “contextual”, “teórico-prático”, “ético”, “crítico-reflexivo”, “investigativo”, entre outros –, retiram, de um lado, a centralidade do conhecimento e inserem a técnica (tendo como núcleo o processo de ensino-aprendizagem) e, de outro, acabam por legitimar os projetos políticos estatais (neoliberais), na medida em que os profissionais formados nessas novas “competências” tornam-se os próprios impulsionadores dessas reformas.

\*\*\*

Conclui-se que a “sociedade do conhecimento” consiste em um mito: desejável, porém, inexecutável. Lembra bem a sociedade do agir comunicativo de J. Habermas (1989): uma sociedade de anjos. O homem em sociedade está mais para o *lupus* de T. Hohbes. Para se recolocar o conhecimento em seu devido status, deve-se reconduzir a universidade a seu lugar e função de criadora e gestora suficiente da ciência. Ademais, a crítica que a determinação da universidade como o *locus* do conhecimento excluiria a possibilidade de processos democráticos em uma sociedade resultaria frágil. Ao contrário, pelo analisado supra, a sociedade do conhecimento ou da informação, como se queira, permite o controle do núcleo válido do conhecimento e a informação que é compartilhada somente é aquela que permite um estado psicológico de inclusão social – a famosa globalização. A linguagem homogênea (neolíngua); o conhecimento sincrético, comum e tradicional; a educação massificadora e planificadora; o encantamento substancializador como uma ficção: a sociedade; o apelo à frustração e exclusão de classes são características do Ur-fascismo e não de uma sociedade estabelecida sobre fundamentos democráticos (ECO, 1997, p. 29-53).

A universidade, como visto, assumiu, desde sua origem, a posição de bastião da liberdade de pensamento e expressão, da liberdade de crítica: os fundamentos da democracia. Extirpá-la de seus valores mais fundamentais é romper com a própria democracia. Desde seu

nascimento, a universidade embateu-se em sua história com os prelados do domínio do conhecimento e da informação: Igreja, Estado e Mercado (sendo a sociedade mero instrumento destes); mantendo sua natureza crítico-investigativa aquém dos interesses que se furtam ao conhecimento. Entretanto, a crítica de sacralização não se reverte. Não que a universidade seja mais uma comunidade de anjos. Sua natureza pode ser considerada o guardião de sua incolumidade. Ela permite não somente que suas próprias contradições sejam verificadas, bem como expõe aqueles que tentem, *adversus natura, ideologizá-la*. Exemplos vários há: o caso Galileu, o caso Darwin e o caso Russell são típicos. A universidade não é alienável, não é domesticável nem pelos seus, nem por outros; já nasceu expatriada do paraíso, seja de quem for.

## 6. Referências

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1987.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 9. e. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- BAYEN, M. *Historia de la universidad*. Barcelona: Oikos, 1978.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP – *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001. Disponível em: <[http://www,mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 28 de julho de 2004.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog!wche/principal/staff-s.html](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/staff-s.html)>. Acesso em 25 de julho de 2004.
- COX, R. *Production, power and world order: social forces in the making of History*. New York: Columbia University Press, 1987.
- CRAWFORD, R. *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas, 1994.
- DERRIDA, J. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- ECO, U. *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- GIDDENS, A. *A terceira via*. São Paulo: Record, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HEIDEGGER, M. La pregunta por la técnica. In: HEIDEGGER, M. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1994, p. 9-37.
- JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- KURZ, R. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jan, 2002, Caderno Mais!, p. 5.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- OCKHAM, G. *Sobre o principado tirânico*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- RUSSELL, B. *Porque não sou cristão*. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1972.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- SCHULTZ, G. *Current Policy*. Washington, n. 456, fev. 1983.
- SHAFF, A. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Unesp/Brasiliense, 1995.
- TAVARES, J. *Formação contínua de professores – realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- TRINDADE, H. (Org.). *A universidade em ruínas*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.