

ARTIGOS

Estudar as Ideias do Filósofo Lyotard: pensar as competências do *aprender a aprender*. A resistência chegará tarde?

*Alexandre Lopes Campelo*¹

Resumo: A reflexão filosófica educacional presente neste trabalho é ancorada pelo pensamento do filósofo francês Jean-François Lyotard. Este artigo reflete sobre a legitimação pelo desempenho. Segundo Lyotard, o ensino superior, de acordo com a teoria dos sistemas, transforma-se num sub-sistema do sistema social. As universidades deverão contribuir para o melhor desempenho do sistema social, formando competências e não mais ideais, especialistas que competirão ou serão vendidos no mercado mundial. Quanto a isso, apresentamos o exemplo de uma prática educativa denominada competências do *aprender a aprender* muito em voga, atualmente, no Brasil.

Palavras-chave: Poder. Ciência. Educação. Legitimação. Aprender.

Study the ideas of philosopher Lyotard: thinking skills of learning to learn. The resistance will be late?

Abstract: Philosophical reflection educational gift this work is anchored by the thought of the French philosopher Jean-François Lyotard. This article reflects on the legitimacy for performance. According to Lyotard, higher education,

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Fundamentos da Educação – Licenciado. Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: campeloalexandre@yahoo.com.br

according to the theory of systems, becomes a social system subsystem. Universities should contribute to a better performance of the social system, forming skills and not ideal, experts who compete or be sold on the world market. In this regard, present the case of an educational practice called skills of learning to learn much in vogue nowadays in Brazil.

Keywords: Power. Science. Education. Legitimacy. Learning.

Introdução

No final do século XVIII, a ciência torna-se uma força de produção, ou seja, faz circular capital à medida que utiliza técnicas que exigem investimentos; as técnicas otimizam performance que aplicada produzem mais-valia. O capitalismo financia os departamentos de pesquisa nas empresas, cria fundações de pesquisas privadas e as normas nos laboratórios de estudos passam a ser as mesmas das empresas.

O relato de legitimação é deixado de lado pelo Estado e, hoje, de acordo com Jean-François Lyotard (1979), a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder. Em que consiste o discurso do poder? Ele pode constituir uma legitimação?

Para Lyotard, o que o discurso do poder encerra dentro dos jogos de linguagem é distinto do denotativo e do prescritivo, a força do discurso do poder está no jogo técnico. O que a técnica permite? Permite o controle da realidade porque é ela “que fornece as provas para a argumentação científica e os resultados para as prescrições e as promessas de ordem jurídica, ética e política, pode-se vir a ser senhor de ambas tornando-se senhor da ‘realidade’” (LYOTARD, 2004, p. 84). É preciso notar que a legitimação do poder, o qual legitimará a ciência, passa nos dias de hoje pela manipulação, construção e veiculação das informações.

Dito isso, a filosofia lyotardiana leva-nos a iniciar uma discussão sobre o ensino e sua legitimação pelo desempenho. Apresenta-nos

um surpreendente quadro que nos permite observar todo o horizonte circunjacente da transmissão do saber.

Segundo Lyotard (2004, p. 89), o ensino superior, de acordo com a teoria dos sistemas, transforma-se num subsistema do sistema social. Assim, as universidades deverão contribuir para o melhor desempenho do sistema social, formando “competências e não mais ideais”, especialistas que competirão ou serão vendidos no mercado mundial. Quanto a isso, Roberto Leher (2004, p. 881) nos diz: “é preciso que as ‘velhas’ universidades sejam convencidas de que não se trata de conhecimento acadêmico. O mercado requer conhecimento operacional e pragmático. É nesse contexto que a inovação tecnológica é inserida na agenda da educação superior da periferia do capitalismo”. Isso manterá a coesão interna do sistema.

No contexto da deslegitimação, o ensino superior endereça-se, segundo Lyotard, aos jovens oriundos das elites liberais, àqueles “ligados às novas técnicas e tecnologias que são igualmente jovens ainda não ‘ativos’” (LYOTARD, 2004, p. 90) e, finalmente, a uma maioria de jovens desempregados presentes na universidade. Além da função profissionalizante, cabe ou caberá à universidade reciclar permanentemente. Para tanto, o saber é e será transmitido *à la carte*. Como veremos, ainda neste artigo, em nossa discussão sobre as competências do *aprender a aprender*, tal prática denominou-se, no meio educacional, formação continuada. Os conteúdos são deixados de lado e o que interessa para a formação, não só dos professores, como de diversos profissionais, são as experiências de cada um. Os conflitos não estão ausentes, podem surgir, por exemplo, da desordem nos currículos ou nas recaídas sociopolíticas, entretanto, o princípio de desempenho provoca a subordinação das instituições do ensino superior aos poderes constituídos. A partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes (LYOTARD, 2004, p. 91).

O que se transmite é um estoque de conhecimentos funcionais, traduzidos em linguagem informática. O que se torna mais importante

para aferir a qualidade de tudo isso é a eficiência, a excelência, a flexibilidade e o empreendedorismo. E a pedagogia? Segundo Lyotard, ela não sofrerá com isto, “pois será preciso apesar de tudo ensinar alguma coisa aos estudantes: não os conteúdos, mas o uso dos terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem que é a pergunta: onde endereçar a questão, isto é, qual a memória pertinente para o que se quer saber?” (LYOTARD, 2004, p. 92). A pergunta feita pelo estudante não será mais “isto é verdadeiro?, mas: para que serve isto? No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz?” (LYOTARD, 2004, p. 92-93). Partindo disso, nosso autor afirma “a enciclopédia de amanhã são os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada usuário. Eles são a ‘natureza’ para o homem pós-moderno” (p. 93).

Lyotard nos lembra que a didática, neste contexto de deslegitimação, consiste na transmissão e atualização dos dados. Quanto a esta última, o jogo está na informação incompleta e na completa. Para aquela é preciso suplemento de informação, para esta, o melhor desempenho se dá através da imaginação, ou seja, capacidade de articular dados antes independentes. Assim, segundo a contemporaneidade de nosso filósofo,

é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos os experts: não existe segredo científico. O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta ‘imaginação’, que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo (LYOTARD, 2004, p. 94).

Neste contexto da deslegitimação surge a ideia da interdisciplinaridade, que rompe com os feudalismos universitários. O desempenho do saber requer o trabalho em equipe, e a didática nas instituições é dissociada entre selecionar e reproduzir competências profissionais e produzir espíritos imaginativos. E o professor? O professor não tem mais nenhuma função, sua competência é inferior

àquela dos computadores e das “equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos” (LYOTARD, 2004, p. 96).

O quadro é estarrecedor, entretanto, o tom pessimista desta descrição, com os detalhes que ela traz, convoca-nos não à nossa adaptação e cega aceitação. Ao contrário, o vigor das palavras de Jean-François Lyotard reside no alerta e na resistência que cabe-nos realizar diante da grotesca realidade que se instala. Vejamos, então, o que, esta, reflexão filosófico-educacional nos faz pensar.

Competências do *aprender a aprender*: a resistência chegará tarde?

Já é possível caracterizarmos o ideal do desempenho descrito, acima, por Lyotard. A escola vê-se, hoje, confrontada com um tipo de política educacional chamada *aprender a aprender* desenvolvida por Philippe Perrenoud². Cremos que valem, aqui, algumas considerações sobre as competências exigidas por essa conduta do *aprender a aprender* para entendermos melhor o que Lyotard acaba de nos descrever acerca da relação desempenho-saber. Para Perrenoud, o *modus operandi* da escola deve ser o mesmo domercado, do modo de produção fabril, com os refinamentos próprios da era tecnológica, características da chamada condição pós-moderna. O foco do debate de Perrenoud diz respeito à aprendizagem da cidadania nos ensinos fundamental e médio, e a finalidade da escola e dos professores é realizar a transposição didática para além dos conteúdos.

Segundo Perrenoud, ser cidadão constitui um estatuto. Não se pode negar, segundo o autor, que

as sociedades contemporâneas enfrentam exigências cada vez maiores. Hoje a questão é promover a coexistência em uma sociedade de pessoas pertencentes a diferentes etnias, nacionalidades e culturas, que não falam a mesma língua, que não têm os mesmos valores e os mesmos modos de vida. Ao mesmo tempo, o respeito às diferenças avançou e o aparelho estatal não tem mais como enquadrar todos no mesmo molde cívico (PERRENOUD, 2005, p. 21-22).

² Esta discussão foi desenvolvida por este autor no livro *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, 2005.

De acordo com Perrenoud (2005, p. 21, grifo nosso), “a escola é um dos lugares aos quais se delega uma visão *idealista* da cidadania, e *o pessoal do ensino contribui para isso*”. Mas, atualmente, “não existe mais a instituição todo-poderosa; a escola agora é regida pelo direito civil, deve respeitar a esfera privada das pessoas, seu direito de expressão, de livre associação” (PERRENOUD, 2005, p. 23). Por força de pretender preparar-nos para tudo, a escola cria expectativas, segundo o autor, ilusórias e autoriza a atribuir-lhe os problemas que a sociedade não consegue resolver.

O que a escola pode fazer?

Segundo o autor, é preciso reconhecer que, “de maneira geral, o ensino é apenas um *job* entre outros e que a virtude daqueles que o exercem provavelmente deve-se mais ao fato de pertencerem às classes médias do que à sua vocação pedagógica *stricto sensu*” (PERRENOUD, 2005, p. 29). E complementa, as classes médias apoiam – por meio de seu trabalho, de seu consumo, de seu voto – um sistema social que torna a educação para a cidadania pouco confiável, mas fecham os olhos a isso. Ora, se os professores pertencem à classe média, por conclusão, os professores são pouco confiáveis. Todavia, a difusão dessa concepção deve ser entendida a partir de suas verdadeiras pretensões. De maneira clara e certa, Newton Duarte afirma:

Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do

capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais (DUARTE, 2001, p. 141).

Mas, conforme Perrenoud, educar verdadeiramente para a cidadania significa, por exemplo, a apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais. Mesmo não se propondo ofertar receitas, o autor não nos nega uma:

[...] seria sensato ensinar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio as bases do direito, da economia, da ciência política e da psicossociologia. [...] Ora, nossa vida é regida por leis, convenções, políticas industriais e financeiras dos Estados e das multinacionais, um sistema bancário, seguros, enormes burocracias administrativas, hospitalares, científicas, escolares, mecanismos de negociação entre parceiros sociais e sindicais, máquinas políticas das quais as eleições e as instituições são apenas a parte mais visível (PERRENOUD, 2005, p. 32).

Ao que parece, para ser cidadão, a escola deveria ensinar a viver no mundo dos negócios, é a educação do *aprender a aprender*. De acordo com Duarte:

[...] o lema “aprender a aprender” apoia-se em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade. Acrescentamos agora a essa afirmação a de que o “aprender a aprender” está inserido no universo ideológico da naturalização do mercado. “Aprender a aprender” é, na verdade, aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar. Assim, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as ideias do homem como comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil (DUARTE, 2001, p. 147).

Portanto, ao tempo em que a concepção individualizante é reforçada, o consumo torna-se a marca, a característica deste momento

individual. A prática da democracia e da responsabilidade devem ser desenvolvidas na sala de aula, a aprendizagem da democracia passa pela experiência; segundo o autor, “assim como a língua, a cidadania se aprende na prática!” (PERRENOUD, 2005, p. 34). É o aprender a aprender,

[...] como “aprender, fazendo, a fazer o que não se sabe fazer?” [...] Todo mundo sabe que se aprende a ler lendo, embora inicialmente não se saiba ler.[...] A aprendizagem da democracia pelas crianças e pelos adolescentes só pode ser dessa ordem (PERRENOUD, 2005, p. 36).

É possível observarmos a utilização constante de uma linguagem vinculada aos objetivos do mercado, do mundo dos negócios, uma linguagem empresarial, é assim que o autor trata a escola. Para ele, “a escola não é uma empresa independente, que possa funcionar em autogestão, sem prestar contas, sobrevivendo até que as leis do mercado a desautorizem” (PERRENOUD, 2005, p. 33). Para se tornar uma verdadeira formadora da democracia, a escola e os professores devem adquirir competências e conhecimentos novos, a chamada formação continuada. Assim, a cidadania “depende menos da adesão a grandes princípios do que de uma razão prática, de percepção do social como equilíbrio instável que deve ser permanentemente reconstruído para que a vida seja viável” (PERRENOUD, 2005, p. 44). Vemos, portanto, que o núcleo fundacional do *aprender a aprender* está baseado num caráter adaptativo, que impõe a disposição constante para o indivíduo de adaptar-se à sociedade marcada pelo capital. Portanto, o horizonte delineado por Perrenoud é o mesmo construído e intensificado pelo neoliberalismo, concentrado e disseminado pelo chamado pós-modernismo.

Segundo Frederico Costa:

o pensamento pós-moderno faz uma apologia indireta da sociabilidade burguesa ao hipostasiar as características do capitalismo em crise em qualidades inerentes à própria existência humana. A coisificação das relações sociais sob a forma de

imagens, o dilaceramento do indivíduo entre uma objetividade funcional e uma subjetividade ensimesmada imponente, o fosso crescente entre o público e o privado sem sentido, a submissão à indústria cultural e ao consumismo, os limites impostos pela alienação a uma compreensão ontológica do real, o fetichismo da linguagem, a fragmentação imposta pelo mercado compõem os adornos do intelectual “pós-moderno” (COSTA, 2004, p. 77-78).

Ainda com esse mesmo enfoque crítico, ao discutir o pós-modernismo, Wood diz:

Penso, realmente que estamos neste momento em uma situação sem precedentes, algo jamais visto em toda a história do capitalismo. O que estamos experimentando agora não é apenas um déficit de ação, ou a ausência dos meios e da organização necessários à luta (embora estes certamente existam de forma incipiente); não é apenas que não sabemos como agir contra o capitalismo; estamos esquecendo mesmo como pensar contra ele (WOOD, 1999, p. 21).

Tomando por base a leitura de A. Touraine, Perrenoud afirma que nas sociedades modernas a ordem agora é negociada, é preciso confiar na inteligência dos sujeitos. Mas os sujeitos, com suas inteligências, negociarão baseados em que, perguntamos, se os conteúdos devem ser minimizados? Para ele, “A sociedade é todo mundo e ninguém. A escola não é mais coerente” (PERRENOUD, 2005, p. 67). Fundamentado em uma visão estreita da escola, e o que é mais grave, generalizadora, afirma que a escola seleciona. A educação lembra, muitas vezes, um ‘jogo de soma zero’, como se uns só pudessem ser bem-educados à custa do fracasso escolar de outros. Essa é a lógica arcaica. Há, para Perrenoud, uma perda de tempo muito grande na escola assimilando conhecimentos que são esquecidos rapidamente, visto que não há relação com a ação. E por que os professores rejeitam as tão propaladas competências?, segundo ele:

[...] uma parte dos professores, aqueles de esquerda (*mas que nem por isso são pedagogos inovadores*), interpretam-na como uma

recomendação do mundo da economia ao sistema educacional, supostamente para servir seus interesses em detrimento da cultura e dos saberes. Isso os leva a rejeitar inteiramente a abordagem por competências, considerada tecnocrática, pragmática, utilitarista, ligada ao mundo mercantil e à alienação dos trabalhadores (PERRENOUD, 2005, p. 74, grifos nossos).

Perrenoud faz uso de termos e conceitos que estão vinculados diretamente ao mundo do mercado, em uma passagem lemos: “O trabalho por competências dá ao professor uma outra posição, exige outras habilidades didáticas, um outro *contrato pedagógico*, *uma outra gestão da sala de aula*, uma outra avaliação, coisas que podem legitimamente causar medo” (PERRENOUD, 2005, p. 76).

A educação defendida pelo autor, ou seja, aquela para a cidadania, requer uma forte ampliação da educação cívica, portanto, o cidadão a ser formado deverá ser capaz de compreender as leis, votar, desenvolver um papel ativo e responsável na comunidade, logo, urge vincular a educação à construção de saberes e de competências: aprender a analisar e assumir a complexidade “Quem ignora o que seja uma multinacional, uma operação da bolsa, uma OPA, um grupo de pressão ou um capital de risco não percebe certas engrenagens essenciais de nossa sociedade”(PERRENOUD, 2005, p. 83). Para o autor esta é uma competência essencial.

Não satisfeito, ele afirma que na escola as pessoas estão presas ao que se pode chamar, junto com a organização do trabalho, de uma *lógica de fluxos expandidos*, em oposição a uma *lógica de fluxos reduzidos*. O ensino estratégico é permeado por uma lógica de resolução de problemas e de diferenciação, mas a escola, segundo Perrenoud, é lenta e limita esta lógica. Perrenoud esquece a história, esquece que:

A angústia vivida pelas grandes massas, praticamente no mundo todo, vem da constatação pela classe operária, a juventude e as massas oprimidas, da degradação acelerada das suas condições de existência: ressurgimento e permanência do desemprego, precariedade das condições primárias de existência, destruição da proteção social, ressurgimento da fome ou, mesmo onde não há

fome, novas epidemias, nova decadência tanto individual quanto social, arrogância das classes possuidoras e de uma sociedade que volta a ostentar a riqueza de uns aos olhos de todos os que não têm nada (CHESNAIS, 1997, p. 7).

O *aprender a aprender* forma para competir, algo singular na lógica do mercado, na lógica capitalista. O *aprender a aprender* representa aquilo que Dermeval Saviani (1999, p. 22) chamou, ao referir-se à expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes, de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Este filósofo da educação nos lembra ainda que o aligeiramento do ensino para as camadas populares pode significar o aligeiramento até o *nada*.

É neste sentido que François Chesnais (1997, p. 26) afirma o seguinte:

A “gestão e o proveito do tempo livre” são indissociáveis do controle da riqueza social e do exercício do poder. No quadro de um sistema [capitalismo] que submeteu todas as atividades sociais ao reino da mercadoria, e que fez do “lazer” um poderoso instrumento de dominação ideológica, os discurso sobre o “tempo livre” têm o sentido de acentuar a atomização da classe operária, já criada pelos mecanismos de produção, e de entregar os assalariados completamente amarrados, pés e mãos, à indústria de consumo e de “lazer”.

E mais, os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do conhecimento.

Nesta sociedade do conhecimento, que para Duarte não deixou de ser essencialmente, uma sociedade capitalista, as ilusões são as mais diversificadas, dentre elas aquela que alimenta:

a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas,

isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (DUARTE, 2003, p. 14).

O autor do *aprender a aprender* apaga de seu discurso os diferentes interesses existentes em uma sociedade capitalista. Ao contrário disso, propõe, como vimos, fórmulas para fazer “analisar e fazer evoluir as relações de força nos grupos, nas organizações, nos sistemas sociais” (PERRENOUD, 2005, p. 97).

Todavia, é preciso lembrarmos que o capitalismo é indiferente à moral. A lógica do capital é indiferente à ética. O ser humano na sociedade capitalista está fragmentado em diferentes esferas, a ética é apenas uma delas. O mercado é moralmente indiferente e o neoliberalismo ou, se preferirmos, o pós-modernismo acirra o egoísmo, pois cada um tem que lutar por seu espaço. Uma formação mais elevada não é possível a não ser a partir da superação deste modelo econômico.

Perrenoud sugere uma série de competências para, segundo ele, produzir um ser autônomo. Dentre elas é preciso saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática, formar para uma prática reflexiva, conforme Perrenoud, requer uma autonomia refreada e um agir como prático reflexivo.

Disso tudo surge uma questão: a escola gerida pelas competências que Perrenoud delinea, daria conta de construir a cidadania? As contradições são evidentes. O autor propõe uma série de recomendações (competências) à escola justamente para imprimir, nesta instituição, mudanças que viabilizariam a construção da cidadania, mas pelo que vimos, ela não pode ser construída por esta mesma escola. Ao tempo em que o discurso elaborado visa a mostrar para o leitor, mesmo que superficialmente, a existência de um modelo econômico que impede o desenvolvimento de um sistema escolar mais democrático, é a partir desse mesmo modelo, fundamentado no mercado, e com todas as suas características, que o autor lança mão para justificar sua estrutura de raciocínio baseada nas chamadas competências.

Essa visão de saber está em ascensão nos dias de hoje. Foi possível percebermos que as competências sobre as quais Perrenoud lança mão, dizem respeito a uma adequação, não chega a ser nem mesmo um consenso. O sujeito, embora mergulhado na teia da lógica do mercado, torna-se repetidor de fórmulas que garantem sua permanência nele. Estas considerações dizem respeito ao saber escolar marcado pela noção que permeia a pragmática escolar lutar contra elas é uma atitude de resistência necessária antes que seja tarde.

Por Fim

Lyotard retoma a ideia de que, o saber, como um todo, não se reduz à ciência, tão pouco ao conhecimento. A ciência seria um subconjunto do conhecimento, constituída por enunciados denotativos (descritivos). O saber, por sua vez, pode ser compreendido como uma competência que ultrapassa a noção de critério único de verdade, é algo que nos permite expor “bons” enunciados e “boas” performances. Assim, para Lyotard, o saber tem duas características: coincide com uma formação considerável de competências e afina-se com os costumes, daí poderem ser considerados “bons” ou “maus”, de acordo com a cultura de um povo. Daí resulta um tipo de saber que Lyotard denomina de forma narrativa, preeminente na formulação do saber tradicional.

Quanto ao saber científico, as proposições comportam tipos de prescrições que regulam a aceitabilidade de seus enunciados. O papel do debate contraditório na pesquisa é verificar o enunciado. Um enunciado de ciência não extrai nenhuma validade do que é relatado, pois está sempre sujeito à falsificação, e, diferente do saber narrativo, o jogo de ciência implica uma temporalidade diacrônica, isto é, uma memória e um projeto, talvez numa outra ocasião seja importante ampliar este debate. O problema da legitimação no jogo de linguagem da ciência tornou-se instrumento heurístico, ou seja, o problema da legitimação, legitimou-se como problema e o que ocorreu foi o retorno do narrativo ao não-narrativo. Isso significa que não está descartada a recorrência a relatos, narrativas, para se falar de ciência.

Em outras palavras, fomos levados a refletir sobre a legitimação pelo desempenho das duas vertentes do saber: a da pesquisa e a da transmissão. Segundo Lyotard, o ensino superior, de acordo com a teoria dos sistemas, transforma-se num subsistema do sistema social. As universidades deverão contribuir para o melhor desempenho do sistema social, formando competências e não mais ideais, especialistas que competirão ou serão vendidos no mercado mundial. Quanto a isso, apresentamos o exemplo de uma prática educativa denominada competências do *aprender a aprender* muito em voga, atualmente, no Brasil.

Referências

CAMPELO, Alexandre. As crianças pós-modernas: o que é preciso para entender melhor o pós-moderno? *BROCAR: Cuadernos de Investigación Histórica*, Logroño (Espanha): Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones, n.18, 2012.

CHESNAIS, François. Decifrar palavras carregadas de ideologia. In: CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Org.). *Trabalho, educação e luta de classes*. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2004.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 24, n. 83, 2003.

LEHER, Roberto. Silenciar os campi. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 867-891, 1997.

LYOTARD, Jean-François. *La Condition Post moderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

_____. *L'Inhumain*. Causeries sur le temps. Paris: Éditions Galilée, 1988.

_____. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. México, D. F.: Editorial Atlante, 1944.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda 'pós-moderna'? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org). *Em defesa da história: Marxismo e Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

Recebido em: 10 de abril de 2015.

Aprovado em: 05 de maio de 2015.