

# Pedro Demo\*

## Conhecimento e vantagem comparativa

**RESUMO:** Conhecimento, desde o início da década dos 1990, torna-se vantagem comparativa mais decisiva no mercado competitivo globalizado. É possível produzir mais e melhor com construção e uso do conhecimento, agregando-se ainda a vantagem da redução constante da necessidade de mão de obra. Antes utilizava-se a força de trabalho, agora a inteligência do trabalhador. Na comparação entre os países, talvez o critério mais forte hoje de distinção seja a capacidade de produzir conhecimento próprio, razão pela qual as universidades de pesquisa tomaram a dianteira do mundo acadêmico definitivamente. Trata-se do conhecimento disruptivo, aquele que sabe pensar com autonomia e pode assim confrontar-se com os limites e assumir sempre novos desafios. Esta perspectiva coloca em desuso a idéia comum entre nós de “transmissão” de conhecimento, porque conhecimento transmitido é apenas informação, por mais importante que informação seja para a sociedade. Entretanto, conhecimento como vantagem comparativa encobre facilmente sua pecha neoliberal, através da qual é aprisionado no mercado, distanciando-se dos reclamos da cidadania. Quem sabe pensar, muitas vezes não aprecia que outros também saibam pensar. É preciso por isso educar o conhecimento, para que sirva à cidadania coletiva, não apenas ao lucro competitivo.

**Palavras-chave:**  
Universidade; Política do Conhecimento; Vantagem Comparativa.

A pesar da crise da universidade pública e também do próprio conceito de universidade, esta época histórica do capitalismo ligado à “mais-valia relativa” valorizaria a importância da produção própria de conhecimento como nunca (Duderstadt, 2003. Demo, 1998). É comum já a designação de “**sociedade do conhecimento**”, ainda que, mais propriamente, se trate de “economia do conhecimento”, pois o dinamismo econômico atual é nutrido sobretudo pelo dinamismo intensivo do conhecimento inovador (Lewis, 2000. Hawkins, 2004)<sup>1</sup>. A competitividade depende, mais que tudo, dele, sem falar que o processo de globalização tem

<sup>1</sup> Seria mais congruente falar de “sociedade intensiva de conhecimento”, já que todas as sociedades humanas foram sociedades do conhecimento (Demo, 2004. Duderstadt, 2003. Burke, 2003).

no uso geral dos processos informatizados uma de suas marcas mais profundas. Na concepção conhecida de Castells (1997; 1997a; 1998), da “sociedade em rede” (*network society*), o processo de **informatização** da economia e das comunicações tem marcado esta fase do capitalismo, transformando o quadro geral das linhas de força entre as nações. Quase sempre se reconhece que a universalização qualitativa da educação básica seria o primeiro passo essencial para desenhar oportunidades reais de desenvolvimento, seguindo-se a capacidade de política científica própria (Carnoy, 1992).

Neste texto discute-se brevemente a noção de conhecimento como vantagem comparativa, em particular seu atrelamento ao paradigma da competitividade globalizada e subserviente ao mercado neoliberal.

## **I. Globalização Competitiva**

O fenômeno da globalização se alimenta em grande parte do domínio do conhecimento tecnológico, o que lhe imprime novas correlações de forças (Dreifuss, 1996; 2004). Em vez de a globalização significar novo prisma de chances mais equalizadas, pode descambar para novos paradigmas de dependência, não só subtraindo o raio nacional de ação dos governos locais, mas também expondo-os ao trânsito praticamente incontrolável de processos informatizados, sobretudo de uso do capital financeiro especulativo. Por vezes, exagera-se o peso da globalização, como se os países já não fossem entidades dotadas de relativa autonomia (Hirst/Thompson, 1998), mas parece certo que, na medida de sua imbricação com o conhecimento, traduz o parentesco extremo com a lógica do poder, como aventava Foucault em sua microfísica e arqueologia do saber (1971; 1979). Sendo o manejo do conhecimento inovador vantagem comparativa mais decisiva, condiciona em grau elevado a competitividade do mercado, reservando para um país como os Estados Unidos posição única de influência, porquanto, ao lado de ser a Meca do conhecimento, é também a pátria do dólar e do neoliberalismo, a par do poderio militar (Hardt/Negri, 2001).

Na visão interessante de Boaventura dos Santos (1995), o conhecimento pós-moderno estaria se tornando “novo senso comum”, desde que livre da tradição racionalista cartesiana e hermeneuticamente plantado e interdisciplinar. Ainda que sua proposta possa ser excessivamente bachelardiana (duplo corte epistemológico) e favorável ao etos das ciências humanas à *la* Prigogine, tem de pertinente a convivência mais tranqüila com a imprecisão e a incerteza e apanha para a ciência um raio luminoso de bom senso e sabedoria. No mínimo, burila com perícia os limites do conhecimento pretensamente matemático e

certo, porque tem pouco a ver com a realidade concreta, inclusive material (Prigogine, 1996; Prigogine/Stengers, 1997). Este tipo de crítica, tradicional na Escola de Frankfurt, leva a vantagem de saber valorizar o conhecimento de maneira crítica, ou seja, coerente com a própria postura desconstrutiva de sua versão pós-moderna, evitando recair na contradição performativa<sup>2</sup>. A polêmica sobre o “fim da ciência” parece levar o mesmo destino do “fim da história” (Horgan, 1997. Fukuyama, 1996. Lefort, 1995. Anderson, 1992), não passando, em última instância, de truque de publicidade, já que, no contexto pós-moderno, e deixando de lado suas faces irresponsáveis, o conhecimento está renascendo em plena juventude (Barrow, 1998. Gardner, 2003).

É bem verdade que a universidade se descuidou, o que representa uma das faces mais agudas de sua crise, pois, em vez de voltar-se para o mandato de construção e reconstrução do conhecimento, tem-se bastado com mera transmissão (Demo, 2004. Newman/Couturier/Scurry, 2004). Ador-meceu sobre o discurso da inovação histórica, recaindo em contradição performativa lapidar, que é a de pretender **inovar sem inovar-se**. Dois lapsos mais frontais: produz pouco conhecimento próprio, chegando a inventar modelos dedicados apenas ao repasse caricaturado de conhecimento; oferece ao mercado “recursos humanos” apenas mal e mal apetrechados, do que decorre o uso já corrente de que, entrando numa empresa moderna, precisam aprender tudo de novo. Reina, ademais, intensa confusão de conceitos e práticas, como, por exemplo, nas comparações apressadas entre entidades brasileiras e norte-americanas. Quando se diz que a pesquisa não é parte importante das universidades, porque, nos Estados Unidos, a quase totalidade dedica-se apenas a formar “recursos humanos”, imagina-se – de modo apressado – que sucede lá o que sucede aqui. Mesmo naquelas entidades dedicadas pretensamente a apenas gerar especialistas profissionais por lá, o corpo de professores detém pelo menos o grau de doutor, sabe pesquisar com alguma versatilidade e exige dos alunos a capacidade de elaboração própria. Entre nós, aceita-se ainda – e até compreensivelmente – professor universitário que tenha só especialização, não esteja afeito a produzir (reconstruir) conhecimento próprio, e exige-se do aluno que escute, tome nota e faça provas. Tal comparação, além de primária, revela distanciamento frente à moderna discussão sobre aprendizagem, que aponta a pesquisa como seu ambiente mais típico (Demo, 1998a; 2000; 2004a).

A globalização competitiva, dentre inúmeras facetas, aponta para a realidade econômica cada vez mais pervadida de conhecimento, comparecendo este, não mais como alternativa interessante apenas, mas como condição essencial. Primeiro, as inovações provêm do manejo adequado de conhecimento,

<sup>2</sup> Entende-se por “contradição performativa” aquela que se insere no próprio discurso, desfazendo-se a si mesmo, como seria, por exemplo, pleitear um questionamento inquestionável ou uma crítica acrílica (Apel, 1988).

sobretudo de cariz pós-moderno. As discussões pós-modernas produzem ambiente científico marcado pela imprecisão e insegurança, típicas dos atuais mercados globalizados, exigindo-se dos profissionais extrema versatilidade técnica e profunda habilidade de renovação. Segundo, o que torna uma economia competitiva *stricto sensu* não é somente a capacidade de investir, mas sobretudo de dirigir o investimento para a intensividade do conhecimento, porque esta é, em última instância, a vantagem comparativa. Esta perspectiva aguçou duas estratégias consideradas hoje comuns: acompanhar as inovações oriundas do conhecimento, do que é exemplo drástico o processo de informatização; recapacitar permanentemente os profissionais, para que possam estar sempre *up to date* com o conhecimento.

Com efeito, conhecimento sempre teve pretensões globalizantes de estilo universal, desde universais lógicos (transcendentais) até propostas e histórias, que mesmo concretas obviamente, tiveram e têm a ânsia de serem obrigatórias para todos, como são religiões eurocêntricas. A universidade detém nisso papel preponderante no próprio nome, ao cultivar métodos unívocos de pesquisa e produção de conhecimento e, por conseqüência, também teorias almeçadas como válidas para sempre. As validades históricas são apenas multiculturais como se acentua com acerto sob olhares mais pós-modernos (Santos, 2003; 2004), ou seja, relativas, sem serem relativistas. Perpassa este espírito absolutista na globalização competitiva, seja sob o rótulo de pensamento único neoliberal, seja sob a ótica de um mundo completamente intercomunicado, seja sob o cerco das grandes empresas que inventam um mercado único para todos. Tecnologias, ciência, conhecimento são componentes comuns, compartilhados e de suposta validade genérica, naquilo em são formas, procedimentos e métodos permutáveis, embora retratem, acima de tudo, sociedades específicas de corte eurocêntrico (Harding, 1998. Smith, 1999). É indisfarçável o alinhamento provocado por este tipo de globalização, em primeiro lugar, a um tipo de mercado liberal, e, em segundo, a um tipo de confinamento cultural, no qual uma cultura domina as outras.

## II. Exigências da aprendizagem

O fenômeno da aprendizagem é bem melhor conhecido hoje, em particular após as investigações de Piaget (Becker, 2001; 2003), havendo tendência flagrante a valorizar procedimentos ligados ao saber pensar e ao aprender a aprender, politicamente marcados (Freitag, 1997), chamando muito a atenção que as ciências ditas naturais repilam, com veemência, toda tendência instrucionista. Maturana e Varela buscaram mostrar, com base biológica (Magro, 1997. Maturana, 2001), que, do ponto de vista do observador, não é a realidade

externa que se impõe ao sujeito, mas o processo de captação da realidade é monitorado a partir de dentro, selecionando nela as características possíveis. A informação não viria de fora, como se julga, mas seria, no fundo, elaborada pelo sujeito cognoscente. Na lingüística, esta proposta já é lugar comum, sob a denominação de “construção da realidade”, como diria Searle (1998. Austin, 1990; 1993). E mesmo no mundo da inteligência artificial, geralmente propenso a tipos lineares e reprodutivos de aprendizagem no fundo apenas simulada, surgem vozes que defendem o estilo emergencial do fenômeno (Holland, 1998. Casti, 1995; 1998), reconhecido hoje na “geração digital”, como coloca Tapscott (1998). Em certos momentos predominam visões mecanicistas, sempre que se imaginam os seres vivos como “máquinas” (Maturana/Varela, 1997. Capra, 1997), mas em outros procura-se valorizar o caráter criativo e expressivo da aprendizagem humana (Hofstadter, 2001; Edelman/Tononi, 2000), também entre matemáticos, como Penrose (1994), que nega ao computador a capacidade de aprender, pois não sabe errar nem lidar com a incompletude intrínseca do conhecimento (teorema de *Gödel* na matemática, ou da circularidade hermenêutica nas ciências humanas) (Morin, 1995; 1996).

Desta discussão certamente intrincada segue que **pesquisa é o ambiente mais pertinente de aprendizagem**, sem falar que a capacidade de saber pensar se tornou componente central do profissional hodierno. É preciso, todavia, tomar cuidado com o conceito e a prática da pesquisa, geralmente estereotipados em vezos acadêmicos rituais ou muito rebuscados. A pesquisa como método de fabricação do conhecimento continua, mais que nunca, de pé, mas nisto não se esgota. Sua conotação mais importante hoje é a de atitude permanentemente reconstrutiva frente à realidade, significando um **princípio educativo** dos mais centrais na formação do sujeito capaz de história própria e sempre renovada. Decorre este reconhecimento das críticas acerbas às tendências instrucionistas das didáticas dominantes, que condenam o aluno a submeter-se a processos tendencial ou meramente reprodutivos. A competência humana de aprender de maneira permanente e de se renovar sem cessar não pode provir de hábitos reprodutivos, como são os preponderantes na escola e na universidade, rebaixadas a entidades onde não se vai muito além de assistir a aulas. A idéia não é fazer dos alunos necessariamente “pesquisadores profissionais”, mas “**profissionais pesquisadores**”, a saber, que sabem recorrer à pesquisa como procedimento permanente de aprender e renovar-se. Trata-se, no fundo, do desiderato de Paulo Freire em termos de saber ler, de modo crítico e criativo, a realidade.

Em outras épocas, definia-se o profissional principalmente pelo domínio especializado de conteúdos, e usávamos para tanto expressões correspondentes como, por exemplo, “aquisição de conhecimento”. Sabemos agora que

conhecimento não se adquire, armazena, reproduz, mas se reconstrói. É impraticável, primeiro, dominar tantos conteúdos, que de imediato se tornam envelhecidos no tempo, e, segundo, imaginar que com o diploma possamos sobreviver até a aposentadoria. Voltar sempre a estudar é tão importante quanto obter diploma. Está em jogo não somente domínio de conteúdo, mas principalmente sua renovação constante, o que valoriza sobremaneira a face do método, e que podemos expressar pelo “saber pensar”. Pesquisa aponta menos para o tratamento sofisticado de dados e teorias, do que para a capacidade de aprender de maneira permanente e reconstrutiva. Vem definida como “**questionamento reconstrutivo**”, assinalando duplo desafio: saber questionar, apanhando a energia da inovação sem fim do conhecimento crítico e criativo; saber reconstruir, apontando para a competência de elaboração própria, individual e coletiva, inclusive para a prática. Pesquisa deixa de ser atividade especial ou eventual, como é o caso de professores que só pesquisam quando possuem projeto financiado, mas emerge como atitude de vida, postura pedagógica, horizonte de inovação. O profissional de hoje só pode ser “eterno aprendiz”, seja porque nenhum processo formativo chega a completar-se, ou porque nenhuma realidade se deixa apanhar totalmente, ou porque os novos cenários do trabalho estão marcados pela incerteza e retomada constante (Freire, 1997). Por isso vale dizer: pesquisa, mais que ato eventual de aprender, é sobretudo o **ambiente** mais próprio da aprendizagem.

Daí segue que não basta absorver conhecimento, não só porque isto não é possível ao ser humano por conta de sua disposição bio-psíquica, mas igualmente porque é mister literalmente **reconstruir conhecimento** (Assmann, 1998). É totalmente inadequado imaginar que formamos profissionais em cursos nos quais os alunos comparecem para escutar aulas e fazer provas. Primeiro, observa-se que isto ocorre, antes de mais nada, porque os professores, em boa parte, são originários de um tempo em que só se fazia isso. Podem ser “profissionais” de outras coisas, mas não da aprendizagem. Segundo, ignora-se o processo de aprendizagem como tal, que supõe esforço reconstrutivo pessoal e a orientação de professores reconstrutivos. Terceiro, superdimensionam-se rituais vazios e diplomas formais que já nada garantem no mundo do trabalho. Não é mister fazer guerra contra a aula, porque continua expediente normal, ainda que cada vez mais secundário. Existe a aula adequada, sobretudo do professor que, reconstruindo conhecimento próprio, socializa seu esforço e provoca a reflexão; ou a aula introdutória, que abre horizontes de indagação; ou a aula ordenadora de um processo produtivo individual ou coletivo. Não pode, porém, constituir-se na didática central, porque está totalmente longe do centro da aprendizagem.

É impossível, neste sentido, facilitar a vida do aluno, como se aula pudesse repassar resumos e fórmulas, evitando leitura, pesquisa, questionamento. Certamente, é problema complexo trabalhar bem a aprendizagem com alunos noturnos, que já chegam cansados e dispõem de pouco tempo para dedicar-se ao estudo. Nem se trata de condenar esta via, porque a maioria de nossos jovens só pode estudar à noite. Mas sempre é possível afirmar que, mesmo à noite, pode-se fazer coisa melhor do que apenas escutar aula. Não é aumentando as aulas, que se melhora a aprendizagem. Nossa LDB comete este primarismo, quando mensura a aprendizagem pelo acúmulo de dias letivos. Aluno que perde aula, não perde nada. Mas perde tudo se não aprende. Aprender é outra atividade e outra atitude, que encontra na aula rito apenas fugaz e eventual. Primeiro, para que o aluno aprenda bem, é necessário que possa estudar com um professor que saiba aprender bem. A capacidade do professor de aprender bem é condição central da boa aprendizagem do aluno, ainda que a condição ainda mais central seja o esforço reconstrutivo pessoal do aluno. Professores que não conseguem manejar conhecimento, não podem levar o aluno a manejar conhecimento. Segundo, é fundamental organizar o currículo em torno da pesquisa, não da aula, reservando tempo maior para o compromisso de reconstruir conhecimento e avaliando o aproveitamento do aluno através de sua elaboração própria, individual ou coletiva.

O mercado mudou muito, ainda que seja o mesmo em termos de contradições capitalistas. A passagem da mais-valia absoluta para a relativa não denota transformação **do** sistema, mas **dentro do** sistema. Menos que da força do trabalhador, a competitividade vive de sua inteligência. Esta tendência já se fazia observar em cursos que se tornaram mais longos, como as engenharias, seguidas depois por economia, administração, direito, sem falar em medicina, e assim por diante. Esta situação já demarcava campos profissionais preferenciais, que hoje se tornam ostensivos. O encurtamento de processos formativos já não atinge seus objetivos, pois não é viável reduzir a aprendizagem. Primeiro, porque, em termos de método, são os mesmos em todas as profissões, em particular com respeito à metodologia científica. Saber gerar, tratar e analisar dados, manipular produtos estatísticos e a informática, discutir ciência e a cientificidade, trabalhar espaços e esforços interdisciplinares, elaborar análises profundas e perspicazes, saber pensar e aprender a aprender, são habilidades consideradas básicas e comuns a todas as profissões. Não há como encurtar. Ao contrário, a tendência será alargar ainda mais. Segundo, porque já não se aceita que o diplomado deixe a universidade em estado tão preliminar em termos de exercício profissional. O conhecimento pós-moderno afasta-se das dicotomias entre teoria e prática e de ambientes segregados de estudo sem imersão no real.

Não basta mais o diploma. Diante do mercado cada vez mais restrito e restritivo, é mister **diferenciar** o aluno, para que tenha alguma chance. Perguntando-se por iniciativas que poderiam diferenciá-lo, certamente não é a aula. Em primeiríssimo lugar, será a oportunidade clara de aprendizagem reconstrutiva, que o faça **formulador** basicamente, em termos teóricos e práticos, permitindo que, no ambiente de trabalho, não apenas espere por chances vigentes, mas consiga desenhar lances próprios. Precisa ser capaz de propor e sobretudo de se reciclar sempre. Carece identificar-se com o desafio da educação permanente, com o objetivo de dar conta das incertezas e provocações do futuro. Um curso que apenas “ensina” para trás, oferecendo caminhos já andados e cada vez mais em desuso, tolhe as chances. O aluno termina o curso literalmente velho. O que mais diferencia um aluno é a capacidade de manejar conhecimento de maneira crítica e criativa, fazendo disso sua vantagem comparativa. Ademais, poderão diferenciá-lo também estágios no exterior, versatilidade em inglês e informática, participação em projetos inovadores durante o curso, inserção em equipes de produção do conhecimento dotadas já de reconhecimento público, modos de aprendizagem em rede, e assim por diante. No futuro, dificilmente um curso relevante poderá ser feito com menos de cinco anos de duração, embora este tempo possa ser reduzido através de compactações aceitáveis como cursos de férias, seqüenciais, estudo monitorado em rede, experiências *ad hoc*, e mesmo pela capacidade destacada do aluno, dentro do contexto de flexibilidade da aprendizagem. Não se pode mais alegar que, por razões de mercado, um curso de pedagogia, por exemplo, deve durar apenas três anos. Confunde-se aí a necessidade de trabalhar para ganhar a vida, com a necessidade de competência. O próprio encurtamento já esconde que se trata de curso superficial, onde as exigências de aprendizagem são limitadas, para não dizer quase inexistentes. Daí segue um dos disparates mais típicos de nossa história medíocre: o especialista em formação é o protótipo do profissional mal formado.

### III. Pressões do mercado

É sempre preciso observar que o mercado não se interessa pela qualidade política do profissional. Quando exige manejo do conhecimento, basta-se com qualidade formal, como foi o caso notório da “qualidade total” (AEC, 1994) e de outras “reengenharías” (Hammer/Champy, 1994), que estão passando de moda. A mudança trazida pela mais-valia relativa é monumental, mas não inclui a valorização da cidadania, que é referência estranha ou pelo menos incômoda para o mercado (Demo, 1998). Quando se fala de vantagem comparativa tem-se em mente, claramente, a dimensão do poder, no sentido europeu da emancipação, ou seja, da competência de se impor. O mercado



não se orienta por parâmetros éticos, mas pela lógica do lucro. A competitividade globalizada não se mantém ou não se amplia, sem recurso à intensividade do conhecimento, aprofundando, neste sentido, o contexto da lógica da mercadoria. A crítica marxista ao trabalho abstrato, transformado em mercadoria, é mais que nunca atual, como busca mostrar Kurz, sinalizando crise profunda e talvez definitiva do sistema (Kurz, 1997). Ainda que seja temerário prever o fim do capitalismo, porque todas as previsões até hoje foram suplantadas, inclusive a de Marx, cabe assinalar que o conluio cada vez mais íntimo com o conhecimento acrescenta, ao lado da produtividade sem precedentes, também os problemas próprios do conhecimento submetido ao mercado. Aparentemente, este tipo de produtividade assinala a superação da crise, mas, na prática, a agrava, porque, ao lado da recessão, aparece outro componente excludente também estrutural, que é o impacto devastador do conhecimento intensivo sobre o emprego.

Embora esta polêmica tenha se unilateralizado em extremos, parece claro que o cenário da absorção da mão de obra disponível se desenha cada vez mais problemático. Num extremo, aparecem os que apostam na globalização competitiva, combatendo formas de *welfare state* e recuperando as “leis” do mercado, imaginando que os empregos são, no fundo, mais realocados que destruídos. Toma-se como exemplo o dinamismo econômico dos Estados Unidos, talvez o único país central ainda mais longe da crise, embora também se aceite que novos empregos geralmente oferecem salário menor, como assevera *Castells*. Considera-se a crise da Europa e também do Japão, sem falar nos Tigres Asiáticos, como fenômenos passageiros, produzidos pela transição para a economia intensiva de conhecimento. No outro extremo, aparecem os que prevêem limites cada vez mais vivos do sistema, usando argumentos marxistas e não marxistas, como é o caso de Kurz ou de Rifkin. A argumentação de Kurz é de longe a mais interessante, porque refaz a análise marxista do caráter abstrato da mercadoria e do trabalho, tendo previsto a crise asiática com rara acuidade. Insiste na tessitura excludente intrínseca do capitalismo, destituído de qualidade política, enquanto outros acentuam os impactos da qualidade formal, também muito seletivos. À medida que avança a informatização dos processos produtivos, a mão de obra é menos requisitada, tornando-se absolutamente impraticável o “pleno emprego”, se é que um dia isto existiu, mesmo no *welfare state*, que durou apenas 30 anos. Esta seletividade pode ser observada com extrema evidência na educação profissional, em duplo sentido:

*a) diante do mercado cada vez mais restrito e restritivo, os trabalhadores que recorrem à educação profissional são mais selecionados do que formados, porque as chances são declinantes; não é viável imaginar situação na qual*

*as oportunidades pudessem ser eqüitativamente distribuídas, porque o mercado não oferece qualquer condição de eqüidade; não há como entrar ou voltar ao mercado sem renovação profissional, mas esta não resolve todos os problemas, a começar pelo fato de não gerar os empregos; no máximo abre horizontes de seleção, não de inclusão propriamente dita;*

*b) havendo no mercado cada vez mais profissionais melhor preparados, seu barateamento torna-se inevitável; pode-se pagar menos por profissionais melhor equipados, o que revela duramente um dos traços mais perversos do neoliberalismo; será possível, cada mais, produzir melhor e mais barato, mas também às custas do trabalhador; que, como se vê claramente hoje, está em retirada na batalha clássica entre oferta e demanda de emprego; tem cedido praticamente tudo, para não perder a chance de continuar no mercado (Oliveira/Mattoso, 1996. Teixeira/Oliveira, 1996).*

A intensividade do conhecimento na economia moderna capitalista emaranha-se com a própria lógica contraditória do conhecimento, porque o que produz vantagem, também gera, na outra face, a desvantagem. Não se trata de globalização que abre horizontes para todos, como se nela coubessem todos e nas mesmas condições. Ao contrário, trata-se de globalização feroz, tipicamente capitalista, agravada pela inteligência inequívoca do conhecimento inovador. Por conta disso, a universidade não poderia interessar-se apenas pela inovação do conhecimento, mas igualmente pela sua humanização ou pela ética. Se seu parâmetro fosse apenas o do mercado, o conhecimento acabaria confundindo-se com o mercado, apressando sua marca histórica destrutiva da sociedade e da ecologia. A universidade pública teria este mandato inequívoco: **trabalhar a inovação em contexto ético**. Trata-se de desafio descomunal, pois é mister concorrer com a volúpia do mercado em termos de inovação, e, ao mesmo tempo, garantir modos éticos de intervenção histórica.

Sobretudo a universidade precisa ver no manejo crítico e criativo do conhecimento sua real vantagem comparativa. A isto deve acrescentar-se o mandato da aprendizagem, já que, ao lado de reconstruir conhecimento, precisa educar gerações. Todas as outras funções giram em torno deste núcleo e não têm, nem de longe, a mesma relevância. Na verdade, nossos problemas começam por aí, ou seja, pela deturpação do mandato fundamental: contentamo-nos com mero repasse de conhecimento em

entidades apenas reprodutivas. Será o caso lembrar que a atividade de socialização do conhecimento, também essencial para a sociedade, fará parte do mundo eletrônico, onde a questão da informação já está praticamente resolvida. Comunicar simplesmente na sala de aula o que está na instrumentação eletrônica a cores e ao vivo, vai constituir-se, cada vez mais, em desacato ao aluno. Este espera do professor que contribua para seu esforço reconstrutivo, através da orientação dedicada e constante, avaliação processual, acompanhamento do percurso passo a passo, sinalização de outros horizontes a serem explorados, e assim por diante.

A trilogia clássica – *pesquisa, ensino, extensão* – é hoje apenas caricatura. A tendência será concentrar a atividade universitária em torno da pesquisa, que é sua alma, desde que se entenda pesquisa também como princípio educativo, conjugando-se conhecimento e aprendizagem. Se isto ocorrer, as outras duas funções se tornam obsoletas. “Ensino” figurará como resquício da época em que se acreditava no instrucionismo, hoje invalidado pelos achados da bio-psicologia e da lingüística (Sfez, 1994). Ainda que o processo educativo contenha componentes instrucionais, estes não podem ser a tônica central ou exclusiva. “Extensão” representará a “má consciência da universidade” (Botomé, 1996. Demo, 1996), no sentido de que, temendo viver no mundo da lua, inventa inserções na realidade destituídas de ligação curricular. Embora possa haver boa intenção, na prática a extensão é acervo de impropriedades:

- a) revela que a formação está muito distanciada da prática e sobretudo que a universidade vive muito longe da sociedade;
- b) a questão da prática não pode ser reduzida à “extensão”, já que é parte intrínseca de toda formação integral; como está posta hoje, continua sendo algo paracurricular e eventual;
- c) a extensão como sucedâneo da cidadania é disparate ainda maior, porque representa apenas apêndice da formação universitária, revelando que ainda não está incluída no próprio currículo, ou no trajeto formativo como tal;
- d) o manejo do conhecimento pós-moderno inclui naturalmente a prática, alojando-se esta virtude na própria dinâmica do conhecimento; não vem depois, nem de fora (Demo, 1998b);
- e) a função social da universidade necessita ser apanhada dentro de seu mandato principal, ou seja, na **política social do conhecimento**, não em adereços eventuais;

f) cuidar da favela, por exemplo, cabe, se fizer parte do projeto pedagógico da universidade e conste da pesquisa como princípio científico e educativo.

Em muitos casos, a extensão não passa de tática para angariar fundos, manter e produzir contatos com o mundo lá fora, fabricar cursos quase sempre marcados pelo instrucionismo, e assim por diante. Como regra, as grandes universidades não recorrem a este conceito, porque acreditam que a reconstrução do conhecimento é seu mandato suficiente e, quando bem conduzido, produz os melhores frutos sociais, como, por exemplo, a formação da competência necessária para um projeto próprio de desenvolvimento. Na verdade, comprometer-se com os excluídos não pode esgotar-se em programas sociais, mas apanhar sua inserção no mandato central da universidade curricularmente, em termos de pesquisa e aprendizagem.

Assim, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, por exemplo, não deveria ser lançada sob a ótica da extensão, mas como propriedade intrínseca curricular de uma instituição acadêmica que sabe manejar conhecimento, de um lado, e, de outro, educar novas gerações, bem como recapacitar permanentemente outras. Esta vantagem comparativa precisa ser devidamente socializada, não como mero serviço social, que facilmente oferece aos pobres coisas pobres, mas como política social do conhecimento, da qual a universidade deveria ser a *alma mater*. Pode-se, com isso, atender ao mercado, que é sempre referência central, mas igualmente entender o mercado como instância instrumental frente à cidadania. Ainda que seja o enigma capitalista colocar o mercado a serviço da cidadania, a universidade, por compromisso educativo e ético, tem o dever de partir da cidadania e de a ela chegar. Não se pode entender por vantagem comparativa o direito de colonizar, como é o signo típico da economia competitiva globalizada.

**Key words:**  
university; politics of  
the knowledge;  
comparative  
advantage.

**ABSTRACT:** Knowledge, since the early years of the 1990s, becomes most decisive comparative advantage in the competitive globalized market. It is possible to produce more and better with the construction and use of knowledge, taking further in account the aggregation of the advantage of reducing constantly the need of labor force. Formerly we used labor force, now the labor intelligence. In the comparison of countries, the most powerful distinction criterion perhaps is the capacity of producing own knowledge, being that the reason why research universities hat taken the lead of academic world definitely. It is the case of disruptive knowledge, the knowledge that knows how to think with autonomy and can so confront our limits and assume ever new challenges. This perspective makes useless the common idea among us of knowledge "transmission", because transmitted knowledge is merely information, however much information is important for society.

**Nevertheless knowledge as comparative advantage hides easily its neoliberal flaw, through which knowledge is imprisoned in the market, distancing itself from the claiming of citizenship. We must therefore educate knowledge, with the objective the it serve collective citizenship, not only competitive profit.**

## **Bibliografia**

AEC. Revista de Educação. 1994. Qualidade Total na Educação – A mudança conservadora. Ano 23, No 92, jul. /set. AEC do Brasil, Brasília.

ANDERSON, P. 1992. O Fim da História – De Hegel a Fukuyama. J. Zahar Ed., Rio de Janeiro.

APEL, K. -O. 1988. Diskurs und Verantwortung – Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Suhrkamp, Frankfurt.

ASSMANN, H. 1998. Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente. Vozes, Petrópolis.

AUSTIN, J.L. 1990. Quando Dizer É Fazer – Palavras e ação. Artes Médicas, Porto Alegre.

AUSTIN, J.L. 1993. Sentido e Percepção. Martins Fontes, São Paulo.

BARROW, J.D. 1998. Impossibility – The limits of science and the science of limits. Oxford University Press, Oxford.

BECKER, F. 2001. Educação e Construção do Conhecimento. ARTMED, Porto Alegre.

BECKER, F. 2003. A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar. ARTMED, Porto Alegre.

BOTOMÉ, S.P. 1996. Pesquisa Alienada e Ensino Alienante – O equívoco da extensão universitária. Vozes, Petrópolis.

BRIDGES, W. 1995. Um Mundo sem Empregos – *Jobshift* – Os desafios da sociedade pós-industrial. Makron Books, Rio de Janeiro.

BURKE, P. 2003. Uma História Social do Conhecimento – De Gutenberg a Diderot. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

CAPRA, F. 1997. A Teia da Vida – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Cultrix, São Paulo.

CARNOY, M. 1992. Razões para Investir em Educação Básica. UNICEF, Brasília.

CASTELLS, M. 1997. The Rise of the Network Society - The information age: Economy, society and culture. Vol. I. Blackwell, Oxford.

CASTELLS, M. 1997a. The Power of Identity - The information age: Economy, society and culture. Vol. II. Blackwell, Oxford.

CASTELLS, M. 1998. End of Millenium – The information age: economy, society and culture – Vol. III. Blackwell, Malden (MA).

CASTI, J.C. 1995. Complexification – Explaining a paradoxical world through the science of surprise. HarperPerennial, New York.

CASTI, J.L. 1998. Mundos Virtuais – Como a computação está mudando as fronteiras da ciência. Editora Revan, Rio de Janeiro.

DEMO, P. 1995. Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 1996. Extensão: a má consciência da universidade. In: Cadernos de Extensão Universitária, Ano 2, No 5, p. 21-30.

DEMO, P. 1998. Charme da Exclusão Social. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 1998a. Educar pela Pesquisa. Autores Associados, Campinas, 4ª ed.

DEMO, P. 1998b. Conhecimento Moderno. Vozes, Petrópolis, 2ª ed.

DEMO, P. 2004. Universidade, Aprendizagem e Avaliação. Mediação, Porto Alegre.

DEMO, P. 2004a. Sociologia da Educação – Sociedade e suas oportunidades. Plano, Brasília.

REIFUSS, R.A. 1996. A Época das Perplexidades – Mundialização, globalização e planetarização: Novos desafios. Vozes, Petrópolis.

DREIFUSS, R.A. 2004. Transformações: Matrizes do Século XXI. Vozes, Petrópolis.

DUDERSTADT, James J. 2003. A University for the 21<sup>st</sup> Century. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

EDELMAN, G.M./TONONI, G. 2000. A Universe of Consciousness – How matter becomes imagination. Basic Books, New York.

FIORI, J.L. 1997. Os Moedeiros Falsos. Vozes, Petrópolis.

FOUCAULT, M. 1971. A arqueologia do saber. Vozes, Petrópolis.

FOUCAULT, M. 1979. Microfísica do Poder. Graal. Rio de Janeiro.

FREIRE, P. 1997. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FREITAG, B. 1997. Piaget – 100 Anos. Cortez, São Paulo.

FUKUYAMA, F. 1996. Confiança – As virtudes sociais e a criação da prosperidade. Rocco, Rio de Janeiro.

GARDNER, J.N. 2003. Biocosm – The new scientific theory of evolution: intelligent life is the architect of the universe. Inner Ocean Publishing, Makawao.

HABERMAS, J. 1989. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

HAMMER, M. /CHAMPY, J. 1994. Reengenharia – Revolucionando a empresa. Ed. Campus, Rio de Janeiro.

HARDING, S. 1998. Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.

HARDT, M. & NEGRI, A. 2001. Império. Record, São Paulo.

HAWKINS, Jeff. 2004. On Intelligence. Times Books, New York.

HIRST, P./THOMPSON, G. 1998. Globalização em Questão. Vozes, Petrópolis.

HOFSTADTER, D.R. 2001. Gödel, Escher, Bach – Um entrelaçamento de gênios brilhantes. Editora UnB, Brasília.

HOLLAND, J.H. 1998. Emergence – From chaos to order. Helix Books, Massachusetts.

HORGAN, J. 1997. The End of Science – Facing the limits of knowledge in the twilight of the scientific age. Broadway Books, New York.

KURZ, R. 1997. Os Últimos Combates. Vozes, Petrópolis.

LEFORT, B. (Coord.). 1995. Sobre o Fim da História. Vozes, Petrópolis.

LEWIS, M. 2000. The New New Thing – A Silicon Valley story. W.W. Norton & Company, New York.

MAGRO, C. et alii (Org.). 1997. Humberto Maturana - A Ontologia da Realidade. Ed. UFMG, Belo Horizonte.

MATURANA, H. 2001. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Organização de C. Magro e V. Paredes. Ed. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte.

MATURANA, H. /VARELA, G. /F.J. 1997. De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese – a organização do vivo. Artes Médicas, Porto Alegre.

MORIN, E. 1995. Introdução ao Pensamento Complexo. Instituto Piaget, Lisboa.

MORIN, E. 1996. Ciência com Consciência. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

NEWMAN, F., COUTURIER, L., SCURRY, J. 2004. The Future of Higher Education – Rhetoric, reality, and the risks of the market. Jossey Bass, San Francisco.

OLIVEIRA, C.A.B. /MATTOSO, J.E.L. (Org.). 1996. Crise e Trabalho No Brasil – Modernidade ou volta ao passado? Scritta, São Paulo.

PENROSE, R. 1994. Shadows of the Mind – A search for the missing science of consciousness. Oxford Univ. Press, N. York.

PORTOCARRERO, V. (Org.). 1994. Filosofia, História e Sociologia das Ciências – Abordagens Contemporâneas. Ed. FIOCRUZ, Rio de Janeiro.

PRIGOGINE, I. 1996. O Fim das Certezas – Tempo, caos e as leis da natureza. Ed. UNESP, São Paulo.



PRIGOGINE, I. /STENGERS, I. 1997. A Nova Aliança. Ed. UnB, Brasília.

RIFKIN, J. 1995. O Fim dos Empregos – O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. Makron Books, Rio de Janeiro.

SANTOS, B.S. 1995. Toward a New Common Sense – Law, science and politics in the paradigmatic transition. Routledge, New York.

SANTOS, B.S. (Org.). 2003. Reconhecer para Libertar – Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Vol. III. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

SANTOS, B.S. 2004. Conhecimento Prudente para uma Vida Decente – “Um discurso sobre as Ciências” revisitado. Cortez, São Paulo.

SEARLE, J.R. 1998. O Mistério da Consciência. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

SFEZ, L. 1994. Crítica da Comunicação. Loyola, São Paulo.

SMITH, L.T. 1999. Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous People. Zed Books, Dunedin.

TAPSCOTT, D. 1998. Growing Up Digital – The rise of the net generation. McGraw-Hill, New York.

TEIXEIRA, F. /OLIVEIRA, M.A. (Org.). 1996. Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho. Cortez, São Paulo