

# DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Maria Ivoni Pereira de Sá\*  
Rui Martinho Rodrigues\*\*

## 1 CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO

### 1.1 *O desenvolvimento e o evolucionismo*

A idéia de desenvolvimento está intimamente ligada, em suas origens, a uma outra idéia: a do evolucionismo<sup>1</sup> histórico-social. Antes que a história, a sociedade e o homem fossem vistos como um processo evolutivo não se cogitava de nada parecido com desenvolvimento.

Os gregos acreditavam que a Terra estava no centro de diversas esferas concêntricas. Quando um ponto da Terra completasse uma volta no interior das esferas, a história desse ponto retornaria ao "status quo ante". Era o "eterno retorno"<sup>2</sup>. Por ele a história era concebida como um movimento de ciclos fechados. Quem anda em círculos não "evolui", no sentido que mais tarde daria lugar a expressão desenvolvimento.

A idéia de "evolução" foi brotando aos poucos. O "Renascimento"<sup>3</sup> reagiu à escolástica e à teocracia medieval, apostou nas explicações profanas, de cunho empírico-racionalista, descartou uma direção sobrenatural para a sociedade e para o homem, com o que ensejou uma filosofia laica da história. Esta filosofia da história de certo modo foi uma "recaída" nos vícios epistemológicos da escolástica. Elaborou grandes sistemas especulativos de explicações insusceptíveis de falseamento, tanto do ponto de vista empírico, quanto da perspectiva teórico-formal<sup>4</sup>.

\* Profª Adjunta da Faculdade de Educação da UFC. Mestre em Educação - PUC/RJ.

\*\* Prof. Assistente da Faculdade de Educação da UFC. Mestre em Sociologia - UFC.

A filosofia da história construiu grandes sistemas teóricos, nos quais os fenômenos sociais são apresentados como uma totalidade articulada, dotada de um nexos ou de uma lógica, como que armada de propósitos ou finalidades<sup>5</sup>. É a história-personagem. É a história-providência, ainda que seja uma providência materialista<sup>6</sup>. Tal história era a substituta de Deus, ocupando o seu lugar para socorrer os filósofos empenhados na busca da totalidade, da radicalidade e de um sentido para a existência do homem.

### *Os Evolucionismos Deterministas*

O Renascimento recusara as especulações metafísicas da escolástica. Isso porque a modernidade queria ser laica e científica<sup>7</sup>. Era esta a razão da oposição à radicalidade e à totalidade, que sendo insusceptíveis de falseamento só podem ser especulativas e metafísicas. A reação à escolástica deu uma volta de cento e oitenta graus, com a qual, "superando" o caráter específico e fragmentário da modernidade renascentista transformou-se numa outra... escolástica. Nascia o iluminismo com os seus sistemas tão grandiosos quanto a filosofia medieval repudiada. E igualmente especulativos e metafísicos além de igualmente obcecados pela totalidade e a radicalidade.

A sedução dos grandes sistemas estava de volta. Explicar a volta dos sistemas aludidos ou a semelhança entre as filosofias da história, presumidamente laicas e profanas e as explicações teocráticas e confessionais foge ao escopo de nossas cogitações. Tal discussão permitiria fossem invocadas desde a "teoria" do eterno retorno, passando pela cosmogonia dialética com a negação da negação e a síntese dos contrários, até as teorias psicanalíticas do "retorno do reprimido".

A filosofia da história conta com diferentes versões evolucionistas. Podemos agrupar os evolucionismos em dois grandes e diversificados grupos. Um com tendência a naturalizar a história, a exemplo da "PHYSIS"<sup>8</sup>, situando o eixo das suas cogitações no cosmos. Outro, analogamente à sofisticada<sup>9</sup>, faz do homem o centro das suas elaborações. A este antropocentrismo designamos humanismo<sup>10</sup>. Aí incluímos o antropocentrismo no qual o homem é considerado "in abstracto", na condição de pessoa; e um outro cujo sujeito é coletivo, é a sociedade, e tem uma configuração "sociocêntrica".

### ***Determinismo naturalista***

O evolucionismo naturalista típico percebe as relações sociais e as transformações históricas como uma evolução análoga à das espécies. É inspirado ou assemelhado ao darwinismo. É uma filosofia da história e uma sociologia do conflito. A sobrevivência do mais apto é a evolução. A história é um festim dionisíaco no qual a sobrevivência do mais apto é a causa de uma seletividade que encerra a promessa nietzscheana de um super-homem, uma super-classe ou de um super-povo. Aí está uma concepção de desenvolvimento.

Outras formas de naturalismo não se valem do darwinismo, mas afirmam-se naturalistas situando as transformações históricas numa explicação do cosmos. Invocam a cosmogênese, a biogênese, a antropogênese para explicar a história como a continuidade do mesmo processo. "A dialética da natureza", assim descrita, pode inscrever nos mistérios do átomo uma espécie de código genético do devir histórico<sup>11</sup>. Esta é outra concepção naturalista da história. Por ela o desenvolvimento consiste em realizar o citado devir.

Os evolucionismos naturalistas têm em comum com todos os evolucionismos o otimismo histórico. A perspectiva evolucionista tende a perceber a história como uma marcha triunfal para um futuro no qual o homem e a sociedade serão "superiores". "Progresso", "Avanço" são conceitos que expressam idéias evolucionistas. O otimismo histórico nelas contido tende a identificar o "novo" com o "superior", o "avançado".

O evolucionismo naturalista inspirado na teoria darwiniana da origem das espécies ou na generalização da cosmogênese, incluindo nela fenômenos sociais, além de otimista é determinista.

O futuro feliz e radiante é o resultado natural de uma dinâmica social baseada no conflito. Por este conflito os sujeitos da história se destroem e esta destruição viabiliza a "superação" de uma ordem social por outra, mais avançada ou mais próxima do devir histórico. Tal destino histórico é inevitável. Como "inevitável" é o destino radiante do evolucionismo naturalista do tipo cósmico. Neste as leis naturais determinam o "evoluir".

O determinismo, seja das leis cósmicas, seja da dinâmica darwiniana da luta entre raças, nações ou classes, aponta para um destino histórico, configurando uma intenção da história. Esta teleologia envolve a totalidade da sociedade. E alcança a "raiz" do fenômeno histórico. "Destino Histórico", "Leis" cósmicas ou históricas, "totalidade", "radicalidade" e "teleologia", compõem o conjunto de concepções conhecidas como historicismo<sup>12</sup>.

A totalidade e a funcionalidade da teleologia do historicismo ensejam um certo organicismo. O desenvolvimento ou a evolução de um organismo é presidida por "leis", tem um devir que é atingir a maturidade do organismo em apreço. E esta maturidade abrange a totalidade do citado organismo. É funcional e está ligada à raiz da vida pelo código genético. Finalmente, o organicismo e o historicismo, tendo um devir no qual está imersa a totalidade não tem espaço para a dissidência. A totalidade e a radicalidade não admitem exceção: todos têm que aceitar o devir imposto pelas "leis" cósmicas ou históricas.

### ***Evolucionismos Voluntaristas e Humanismo***

Evolucionismo é um conceito que viceja também para além dos limites do determinismo. Há um evolucionismo voluntarista. A ênfase no voluntarismo tem raízes no idealismo romântico alemão. E essa origem romântico-idealista guarda relação com a ética. Por ela o devir histórico-evolutivo não resulta de "leis", sejam elas cósmicas ou históricas. O historicismo voluntarista escolhe um devir histórico em nome da ética. O destino do homem e da sociedade é uma construção do próprio homem, da própria sociedade.

A ação voluntária estabelece a responsabilidade do sujeito e convida à autonomia. A construção autônoma do próprio destino coloca o homem como demiurgo do seu futuro, razão pela qual é grande o seu poder de sedução. Desafiando o homem a

este empreendimento, a filosofia da história o convida a discernir o que seja melhor para o seu futuro. Esta é a “ciência do bem e do mal”. Assim o historicismo voluntarista chega aos caminhos da deontologia. O dever ser prescrito pela ética passa a constituir a “substância” do conceito de desenvolvimento.

O futuro prescrito pela ética é o “progresso”, a “evolução”, o “avanço”. E a ética voltada para um futuro melhor não pode ser conformista. Transformar é a sua divisa. Sendo laica e recusando a tradição que pretende adotar a própria transformar como critério de demarcação do bem e do mal, a ética em foco é forçada a eleger, até por exclusão, a episteme, como critério pelo qual empreenderá a citada demarcação. Será pela episteme que os olhos do homem se abrirão e ele será como Deus, conhecendo o bem e o mal.

A construção de um futuro melhor baseado na ética é uma concepção de desenvolvimento. Conceber a forma desse futuro é uma utopia. Realizar uma utopia exige uma solução que alcance a “raiz” dos problemas sociais. E a radicalidade é portadora da totalidade. Assim, a utopia deve integrar todos os sujeitos, quer sejam eles indivíduos ou parcelas coletivas da sociedade. As resistências e as dissidências terão que ser superadas pela razão fiadora da ética.

O desenvolvimento, na perspectiva acima, é concebido como uma utopia. A utopia<sup>13</sup> desenvolvimentista ético-racional pressupõe: a) a redutibilidade da problemática humana à razão, para que seja possível oferecer resposta a todas as insatisfações; b) a univocidade da razão, compatibilizando todas as aspirações e soluções entre si, viabilizando o todo; c) a demonstrabilidade plena da citada razão, sem a qual as resistências não serão superadas e à utopia só restará o caminho da violência.

### ***O Evolucionismo Científico***

A modernidade renascentista foi uma reação à metafísica e aos argumentos teocráticos, com a totalidade e a radicalidade aí contidas. “Eterno retorno”, “negação da negação” ou “retorno do reprimido”, a totalidade e radicalidade voltaram no próprio seio da modernidade. A convicção se introduziu sob o estandarte do cepticismo científico, e o mito renasceu das cinzas com a “totemização” ou “fetichização” da ciência. O fi-

ador da evolução histórica, na perspectiva científicista, passou a ser a ciência. O desenvolvimento histórico, assim, é uma ação voluntária, tendo como força propulsora, não a ética ou o idealismo, mas a ciência ou desenvolvimento cognitivo<sup>14</sup>.

O científicismo tem paixão pelas “leis científicas”, porque elas viabilizam o argumento de radicalidade e de totalidade. E estes argumentos “resolvem” o problema da dissidência e da resistência. Resistir ou dissindir da ciência “fetichizada” é “ingenuidade” ou “má-fé”. A ciência-fetichismo é a razão unívoca capaz de: a) resolver todas as angústias humanas, ou pelo menos, aquelas que a própria “ciência” define como “fundamentais”; b) compatibilizar todas as soluções, harmonizando o projeto de sociedade que é o desenvolvimento; c) convencer a todos os homens de boa vontade, porque feita de “evidências” e “leis”.

O desenvolvimento visto como uma evolução concebida e executada voluntariamente, com base na ciência, muito se assemelha à concepção do voluntarismo ético. A única distinção entre os dois está no argumento da ciência ou da ética como fundamento do devir concebido por um ou por outro. A totalidade e a radicalidade estão em ambos. A autonomia “demiúrgica” do sujeito é a mesma. O “esclarecimento” também se encontra no cerne de ambas as concepções, que de tão assemelhadas nem sempre se distinguem.

### ***O Retorno do Determinismo***

O voluntarismo da construção científica ou ética do futuro não é suficiente para exorcizar o determinismo evolucionista. A radicalidade e a totalidade, quer venham das “leis científicas”, quer da ética, constituem uma razão unívoca: só oferecem um “destino”. Tal destino é imperativo. Quem ouaria se opor ao bem ou às “leis” da ciência? Assim o determinismo retorna, fazendo-se presente com a mesma força que se manifesta no evolucionismo naturalista.

### ***1.2 O desenvolvimento não evolucionista***

O desenvolvimento é uma idéia que nasceu ligada ao evolucionismo. Não obstante, pode-se conceber um certo desenvolvimento sem os pressupostos evolucionistas.

Renunciando à razão unívoca, resistindo à tentação de “fetichizar” a ciência, reconhecendo-se incapaz de resolver todas as angústias humanas, compatibilizar todas as soluções ou convencer todos os “homens de boa vontade” a aceitar a excelência de um projeto utópico ou científico, pode-se tentar um fortalecimento da capacidade instrumental do homem e da sociedade. Melhor dotados de meios, os indivíduos, os grupos e a sociedade estarão mais aptos a realizar os seus sonhos, aspirações ou desejos, sem prescrever os sonhos que devam ser sonhados, sem arrebanhá-los em um único grande projeto.

Quem humildemente se abstém de prescrever uma ética ou um modelo “cientificamente” estabelecido para a sociedade, quem tem a humildade de reconhecer a falibilidade e os limites das próprias formulações, deve reconhecer a maioria de todos os sujeitos, evitando classificá-los hierarquicamente como ingênuos e esclarecidos. Também deve exercer a tolerância política, porque a resistência deixa de ser uma expressão da má fé, para ser a manifestação de uma razão alternativa<sup>15</sup>.

Desenvolvimento, nesta perspectiva, deixa de ser a conformidade com um devir estabelecido pelo átomo ou pela dinâmica da natureza. Também não é um modelo ético ou cientificamente superior. E não sendo um imperativo ético submete-se à crítica e à recusa da sociedade. Este desenvolvimento não é evolutivo porque não reconhece, na experiência histórica, sinal de “evolução”, quando se define como tal a capacidade do homem para conviver melhor consigo, com o outro e com a natureza.

Desenvolvimento passa a ser a aceitação da pluralidade fragmentária e de um certo modo cáotica, como foi a modernidade renascentista, como é a pós-modernidade, como é próprio do cosmopolitismo. Desenvolvimento passa a ser a superação da univocidade própria das ortodoxias, dos paradigmas de “ciência normal” e do etnocentrismo provinciano e ingenuamente arrogante. O desenvolvimento concebido como uma ordem entrópica tem o seu ordenamento limitado pela tolerância política, pelos direitos da pessoa e pela impossibilidade material de concretização de sonhos.

Desenvolvimento, fora dos grandes sistemas especulativos, é a busca humilde da superação das impossibilidades materiais de realização dos sonhos. Por isso é pragmático. Busca resultados, seja no âmbito do domínio da natureza, seja na esfera da convi-

vência humana. O domínio da natureza permite controlar inundações, suavizar os efeitos das secas, prevenir e controlar epidemias. A realização dos sonhos requer a maximização do potencial produtivo. Finalmente, o aperfeiçoamento da convivência entre os sujeitos deve se basear nos valores socialmente estabelecidos.

Desenvolvimento não evolutivo é acatamento aos fins definidos pela sociedade, não pela natureza ou pela razão supostamente unívoca, radical e total de uma ética ou de uma “ciência”. Definidos tais fins, desenvolvimento é a busca de meios materiais que permitam a realização dos sonhos. Tal desenvolvimento não é destituído de ética. Sua ética é constituída pelos valores vigentes. Não é concebida por sujeitos “esclarecidos” para corrigir os “ingênuos”. Também não é o conformismo com o padrão real vigente. Antes toma por referência o padrão ideal, acreditando que as sociedades, por mais degradadas que estejam nos seus padrões reais, preservam padrões ideais dignos.

Destarte, o desenvolvimento se coloca a serviço dos sonhos, produzindo e adequando meios, porque considera os sujeitos maiores e capazes; e porque reconhece os valores sociais expressos nos padrões ideais.

## 2 EDUCAÇÃO

A educação pode ser concebida como o aprendizado da cultura, a socialização da pessoa e o desenvolvimento das potencialidades do educando. Assim concebida a educação é um processo suficientemente amplo para estabelecer liames com todos os outros processos sociais, com toda a realidade histórica. Esta circunstância torna dilemática a abordagem do tema. Pode-se optar pela abrangência ou por tópicos especiais. A primeira alternativa tende a padecer de uma certa superficialidade. Ou pelo menos de uma certa vagueza. A segunda opção tende a sofrer os efeitos da compartimentalização, tomando a forma de ilha de afirmações num oceano de interrogações.

Nestas reflexões optamos por explorar aspectos centrais à temática, articulando-os de modo a esboçar o perfil de uma concepção geral de educação. Destacamos as “encruzilhadas” estratégicas, nas quais se fazem as escolhas decisivas: a escolha do modelo de educação para o país; a opção por um conjunto de valores destinados a presidir o citado mo-

delo; a decisão relativa às finalidades centrais do projeto educacional; e, a eleição de um referencial teórico e metodológico para orientar estas escolhas e balizar o modelo. Feito isso, teremos uma busca orientada de soluções para o desafio das alternativas estratégicas para a educação e o Brasil.

O modelo construído com base nas finalidades eleitas segundo valores, paixões e necessidades definidoras de interesses, à luz de um sistema de referências teóricas e metodológicas tende a se aglutinar em torno de uma concepção mais geral, espécie de "gestalt" do universo das cogitações pertinentes à educação. São inúmeras as concepções possíveis. Sem embargo da infinita diversidade das concepções aludidas, podemos, num esforço de classificação, agrupá-las, genericamente, em quatro perspectivas: uma centrada na cultura da sociedade na qual se inclui o processo educacional; outra centrada na pessoa do educando; e, ainda outra, centrada num projeto político-social de cunho libertário. Finalmente, pode-se conceber uma educação "policêntrica", sem o reducionismo cultural, psicológico ou sociológico.

## 2.1 *A educação centrada na cultura*

O homem está para a cultura como o peixe está para a água. Destituído de capacidades inatas<sup>16</sup> realizadas, desenvolvidas, o homem, nascendo apenas potência, é vulnerável e dependente ao nascer. A superação da vulnerabilidade em apreço exige a interposição de artifício entre o homem e a natureza e até entre ele e os outros homens. Tal artifício é a cultura, uma não-natureza inventada pelo homem para se proteger e para se realizar, a cultura como que substitui a biosfera, constituindo ela própria uma espécie de "tecnosfera", nos termos da analogia com o peixe e a água. Além de viver na cultura e da cultura o homem é cultura, na medida em que, nascendo potência, desenvolve tal potência pela cultura, realizando assim o ser homem.

A educação, nesta perspectiva, é o ato que realiza a potência, é a construção pela qual o vir-a-ser se faz ser. É esta construção se faz na cultura e pela cultura. Centrada na cultura a educação pode ser compreendida como um aprendizado da citada cultura. Isto é: a educação é vista como um processo de transmissão da herança cultural. Assim sendo, enfatiza-se a impessoalidade da realidade cultural.

E como as culturas possuem totalidade, alcança-se um paradigma integral do homem. A formação integral do homem nos termos da cultura é o ideal da Paidéia<sup>17</sup>.

O aprendizado da cultura é um conceito de educação que favorece a ênfase nos conteúdos. Os indivíduos, considerados em sua singularidade, pouca ou nenhuma influência têm sobre a cultura. Eles estão destinados a uma relação extremamente assimétrica com ela. Esta desigualdade nas relações entre a criatividade individual e a cultura, com a sua totalidade, normatividade e impessoalidade resultam na submissão da individualidade à cultura. A marginalidade e o conflito desigual estão à espera dos que não se integram. Aí já se percebe um odor organicista.

O controle social tem um alcance tão grande quanto o universo social. Até para desafiar a cultura estabelecida o indivíduo precisa se subordinar ao citado controle. A contra-cultura não prospera fora dos espaços alternativos e tais espaços sociais, não raro com feição de "gueto", possuem eles próprios controles tão ou mais rígidos quanto os da sociedade contestada. Igrejas fundamentalistas, situadas "fora" do "mundo profano", exigem disciplina dos seus membros. Partidos igualmente fundamentalistas, porque em sintonia direta com a "história", opõem-se ao "status quo", mas exigem disciplina rígida dos seus membros<sup>18</sup>. E no poder são repressivos.

A educação etnocêntrica percebe a atualização do homem-potência em homem-ser basicamente como um processo de adaptação à cultura. Mais do que isso: como uma introjeção da citada cultura, uma enculturação, um tornar-se parte dela, mais do que simplesmente viver nela, dela e por ela. As normas culturais, os valores nos quais se inspiram, são integradas no ser. A vigência de tais normas e valores deixam de configurar uma situação de heteronomia para ser uma expressão de autonomia do "homo etnocêntrico", materialização da Paidéia.

### *O Modelo é o Cultivo do Espírito*

O "cultivo do espírito"<sup>19</sup> é a tônica da educação centrada na cultura. Ainda que nunca tenha existido um "bacharelado em homem integral" é esse o espaço da Paidéia: formar o homem em todas as dimensões do ser, atualizando a potência. Os meios educacionais são particularmente sensíveis a este afã. Até mesmo quando o recusam, optando por um pro-

jeto libertário de negação da ordem estabelecida e da "Paidéia" a ela associada, os educadores sonham com uma "formação integral do homem" e falam explicitamente "numa concepção de homem e de sociedade" como uma Paidéia alternativa mas sempre Paidéia.

### ***Os valores Enfatizam a Imanência em Detrimento da Contingência***

O ideal do homem grego não poderia escapar à sua historicidade. Concebido em uma sociedade escravocrata, por ela e para ela, o ideal em apreço ajustava-se como uma luva a um senhor de escravos, despreocupado com as questões mezinhas da subsistência. Aí o saber fazer é uma preocupação menor. Ou não é considerado. As relações com o outro constituem o cerne deste projeto educacional. As relações com a natureza, da qual o homem retira o próprio sustento, além de relegadas ao escravo, dizem respeito ao corpo, e o dualismo soma/psiquê<sup>20</sup> reserva valoração inferior para o corpo, considerando superior a psiquê. Daí o desprezo dos que assim pensam pelo saber fazer.

A educação centrada na cultura tradicionalmente despreza os saberes utilitários. Sócrates acusou os sofistas de prostituição porque eles cobravam pelos ensinamentos que ministravam. Fazer do saber uma utilidade merecedora de remuneração feria a presumida pureza do cultivo desinteressado do espírito<sup>21</sup>. Esta tradição resiste ou desconfia das preocupações com a profissionalização. E obcecada pelo "homem integral", tendo as atenções voltadas para a ontologia do ser, desqualifica os saberes utilitários, próprios ao mundo profano, dignos de escravos e dirigidos ao mundo inferior do "soma" e da matéria em geral, como "tecnicismo". A especificidade do conhecimento científico é percebida como "fragmentária". E a sua circunscricção à realidade fenomênica é encarada como "alienação".

A experiência colonial escravista, recente e alongada por quase quatrocentos anos, no Brasil, aprofundou a percepção da educação centrada na cultura, com o "cultivo do espírito" como o seu "objetivo desinteressado", na tradição educacional brasileira. Outro fator que reforça a visão de educação como processo de atualização da potência, com o sabor de demiúrgico de criação do ser, foi a forte presença do ensino confessional na história da educação

brasileira<sup>22</sup>. A radicalidade e a totalidade, próprias do pensamento religioso, estão presentes nas explicações culturais. Também a transcendência está tão presente no pensamento gnóstico quanto no etnocentrismo pelo qual o homem sai da sua contingência para realizar seu ser no ideal de homem da cultura. Esta transcendência é tão orgânica quanto a outra é teocêntrica. Uma tem vínculos "orgânicos" com a polis; a outra, faz do indivíduo um membro do "corpo" que é a igreja.

A dimensão política é parte da "formação integral do homem". "Política" era a convivência na polis. Por isso a educação centrada na cultura é preocupada com a atualização da potência. E a ontologia assim definida inclui o vir-a-ser político do homem. Assim, esta concepção de educação se aproxima e até se confunde com a concepção centrada no projeto político libertário. A mobilização política é, na perspectiva etnocêntrica, um dever do cidadão. Sendo a política uma realidade cultural o integracionismo (ou integralismo?) do ideal de identificação com as instituições culturais da polis cobra a participação política.

O serviço militar universal e obrigatório foi, por muito tempo, um sonho libertário pelo qual o homem realizaria sua cidadania tomando as armas da polis em suas mãos. Desde Maquiavel<sup>23</sup> até a criação da Guarda Nacional, no Brasil<sup>24</sup>, alimentou-se tal ilusão, desfeita pelo rigor da sujeição aos regulamentos militares. Assim também o "integracionismo" político sonha com a realização da autonomia por meio de uma espécie de "serviço civil" universal e obrigatório nas organizações políticas. "Sentar praça" num partido, associação de bairro ou algo assemelhado aparece aí como uma promessa de autonomia. Nunca como uma ameaça de sujeição, de compromisso, de disciplina.

### ***A finalidade é a Integração***

A educação centrada na cultura não se preocupa com a diversidade cultural. Ela é filha da cidade antiga<sup>25</sup>, onde prevalecia a univocidade. Assim, o "modelo" de educação proposto para o país pretende "integrar" todos os sujeitos no âmbito das alternativas por ele propostas. Nesta perspectiva, a resistência a uma simples proposta curricular é diabolizada como sabotagem e hostilidade. E a recusa a uma proposta de integração submissa é interpretada como atitude intratável ou como obstinação de "bárbaros" ou não "esclarecidos".

## **O Quadro Referencial Teórico**

O etnocentrismo da proposta em apreço é típico das sociedades tradicionais. A univocidade, em contraste com a diversidade cosmopolitana pós-moderna<sup>26</sup> vê no ecletismo um ajuntamento desconexo de proposições, segundo a ótica das epistemologias dogmáticas. Para estas o saber não é problemático: considera suas percepções como o próprio real e suas interpretações como o concreto pensado. Este saber é indiscutível. Quem pode ousar discutir com o real? Sendo indiscutível é dogma<sup>27</sup>. Aí se misturam epistemologias do século XIX, laicas; com a gnose tradicional da cidade antiga. Esta síntese eclética condena o ecletismo... Por isso é unívoca, com todos os dogmas.

Vale ressaltar que o ecletismo proposto pelo pluralismo alternativo à univocidade acima não é aquele da mistura promíscua de argumentos desconexos, mas da convivência, nos espaços culturais, de discursos articulados. Isso propicia sínteses - não misturas desconexas - de teses de origens diversas, articuladas segundo um nexo novo, original.

A tradição universitária, de origem medieval<sup>28</sup>, reforçou a opção pela univocidade.

### **2.2 A educação centrada na pessoa**

Tentando escapar aos determinismos e reducionismos cósmicos e etnocêntrico a educação centrada na pessoa renunciou a qualquer devir. E negou-se a aceitar o ontologismo contido nas concepções que definem a atualização do ser potência segundo uma concepção de homem e de sociedade, como nas concepções historicistas preñes de ontologismo. Sua opção foi reconhecer a infinita diversidade da realização do homem-potência em homem-ser, expressando o cosmopolitismo pós-moderno.

### **O Modelo é o Não-Modelo**

A educação centrada na pessoa se preocupa mais com o desenvolvimento do que com o aprendizado, no sentido restrito do termo. Descobrir potencialidades e motivações para desenvolver e superar, pela motivação, umas e outras é prioridade em relação ao aprendizado da cultura. O pressuposto é: quem conhece e aproveita suas potencialidades,

devidamente motivado, desfrutando da liberdade saberá atualizar sua potência. E tendo uma infinidade de paradigmas disponíveis na cosmópole, dispensará uma Paidéia.

### **Os Valores Têm a Liberdade como Paradigma**

A diversidade cultural, somada à aceleração da história com a conseqüente transformação dos valores, a erosão dos mores, no contexto de uma cultura largamente secularizada, favoreceram a eleição da liberdade como o valor básico pela educação centrada na pessoa. A falta de grandes sistemas especulativos, antecipando um destino e traçando o perfil de uma concepção de homem e de sociedade, facilitou esta afirmação da liberdade.

A liberdade neste caso não é aquela dos libertários<sup>29</sup>. Não é a liberdade intransitiva, ontológica. É a simples liberdade transitiva, seguida de complemento. É a liberdade de expressão, de ir e vir, de empreender a construção do seu próprio destino. Sobre este valor central esta concepção de educação pretende facilitar o desenvolvimento autônomo do homem-potência.

### **O Fim é a Aventura da Existência**

A vulnerabilidade face às contingências da existência, a habitual contingência da escassez, a imprevisibilidade de uma história não elucidada pela descoberta de leis, e a consciência da impotência do homem diante de tudo isso resulta em angústia e incerteza<sup>30</sup>. A sociedade tornou-se movediça. Os saberes, as soluções, os paradigmas de hoje poderão perder a validade subitamente. Essa indefinição sugere a troca de uma "Paidéia" pela aptidão para o inesperado. O auto-conhecimento, a criatividade e a capacidade de adaptação ao ambiente e a ousadia para transformar o referido ambiente formam o perfil de uma educação que tem como escopo a aventura da existência.

### **O Referencial Teórico é a Fenomenologia e o Existencialismo**

Livre do bacharelismo<sup>31</sup> destinado à ilustração prevista na "Paidéia" da tradição colonial brasileira, a educação centrada na pessoa comporta uma

epistemologia lógica, histórica e psicológica ou genética<sup>32</sup>, representando, respectivamente, o rigor formal, a historicidade das concepções e a gênese do processo cognitivo, pelo que desfruta de confortável consistência epistemológica. A inspiração fenomenológica e o pressuposto da liberdade, do fazer-se sujeito sugerem um marco teórico existencialista<sup>33</sup> para a educação centrada na pessoa.

### **2.3 A educação como um projeto político**

A política, originariamente, era a convivência na polis. Depois passou a designar as manifestações de poder<sup>34</sup>. Assim, a educação como um projeto político é um projeto de poder. Quando a Paidéia é o exercício do poder o pressuposto de história e sociedade é dionisíaco, vê a sociedade e história como um festim de saques no qual o poder é a lei<sup>35</sup>. É a sociologia reduzida ao conflito.

O projeto político em apreço é libertário. Considera, inspirado em Rousseau, que o homem nasce livre e por toda parte vive acorrentado<sup>36</sup>. Aqui o conceito de liberdade é ontológico, é a liberdade intransitiva. A totalidade e a radicalidade se insinuam aí, traduzindo o projeto político numa grande utopia. O requisito da sua realização é a aceitação ampla pela sociedade, sem resistência ou dissidência expressivas, configurando uma expectativa ingênua de hegemonia<sup>37</sup>, agravada pela perda de qualquer referência histórica pós-muro de Berlim<sup>38</sup>.

A presença universal das relações de poder é enfatizada por esta concepção de educação. Daí resulta uma visão segundo a qual as instituições sócio-culturais são "aparelhos" encarregados da dominação das consciências pela justificação, assegurando a reprodução do domínio. Por isso as referidas instituições são consideradas "aparelhos ideológicos do estado"<sup>39</sup>.

#### ***O Modelo é o Aparelho Libertário***

A luta pela hegemonia ideológica exige a conquista dos aparelhos. Tal conquista implica numa mudança de mão, não no "desaparelhamento" das instituições. Assim, o modelo é a transformação das instituições educacionais em aparelhos libertários. Aparelhar implica em uniformizar. É eliminar as contradições, estabelecer a "pureza" de uma "linha". Só a univocidade doutrinária assegura a hegemonia.

Conteúdos relativos a saberes específicos são secundários. O saber fazer e cultura humanística são indesejáveis. O primeiro porque desvia, dispersa, concorrendo com a preparação ideológica. A segunda porque além de desviar e dispersar pode subsidiar resistências.

O caráter unívoco e o desprezo pelo saber fazer aproximam a educação concebida como um projeto político da concepção de educação centrada na cultura, ressalvadas as distinções.

#### ***O Valor Central é a Liberdade Intransitiva***

O valor central das concepções libertárias de educação é a liberdade ontológica, intransitiva. Por ela as instituições representam a heteronomia, e esta a negação da liberdade.

#### ***O Objetivo é o Domínio da Cultura e a Realização da Utopia do Devir Histórico***

O projeto político tem uma utopia. Ou um devir histórico. A realização da primeira é um empreendimento voluntário. A segunda alternativa é determinista, reserva ao sujeito a oportunidade de atuar como "parteiro" da história determinista. Demiurgo, na primeira hipótese, ou "parteiro" da história, na segunda, cabe ao ator político conquistar o domínio da cultura. Só o poder sobre os "corações e as mentes" viabilizará o projeto político.

#### ***O Referencial Teórico é o Historicismo***

O historicismo é o marco teórico do projeto político libertário. Tal projeto pressupõe univocidade, porém, ele mesmo não é unívoco. Vimos na primeira parte destas considerações os diferentes evolucionismos historicistas. O projeto em apreço tem diferentes marcos teóricos, embora todos historicistas. Voluntarismos e determinismos; materialismos e idealismos convivem nem sempre pacificamente na corrente do citado projeto.

O caráter apologético inerente à luta pela hegemonia, a totalidade e a radicalidade do historicismo e a transcendência contida na proposta radicalmente nova para a transformação do homem-potência em homem-ser e para a sociedade assemelham o projeto em foco à escolástica. Tal projeto pode até ser uma escolástica, mas não se inspira nela. Suas origens são iluministas<sup>40</sup>.

## 2.4 A educação policêntrica

A educação policêntrica reconhece a validade da analogia com o peixe e o aquário para descrever as relações do homem com a cultura. Mas não aceita o etnocentrismo, a univocidade de um paradigma de cultura, qualquer que seja ele. Aceita que o homem, nascido potência, se faz pela cultura, na cultura. Não aceita qualquer devir para o citado ser, porque não se orienta pela polis singela e provinciana, mas pela cosmópole variada e mutável. Por isso sua Paidéia é uma não-Paidéia.

O aprendizado da cultura, a herança cultural constituem um dos centros da concepção da educação em pauta. Desperdiçar a herança cultural, mais do que uma insensatez é uma impossibilidade. Não existe a possibilidade da ruptura radical neste campo. A importância dos conteúdos é reconhecida segundo este raciocínio. O que não se admite é uma antecipação do que será feito com o domínio do dito conteúdo. A contingência histórica e a ação voluntária do sujeito resolverão essa questão.

A subordinação do indivíduo aos padrões culturais estabelecidos, ou a profunda assimetria nas relações entre um e outro é um fato. Mas também é um fato que a diversidade cultural, a mutabilidade dos padrões e a distância entre o comportamento real e os padrões ideais são grandes e continuam crescendo. Por fim, os padrões dependem da contingência. E esta é imprevisível. Assim se escapa ao determinismo cultural.

Herdeira da modernidade renascentista e da pós-modernidade a educação policêntrica recusa os grandes sistemas especulativos. É céptica quanto aos determinismos de toda espécie. Por tudo isso reconhece as infinitas possibilidades de atualização do homem-potência em homem-ser, mas não negligencia o suporte do saber fazer, requisito da aventura humana, escapando assim ao psicologismo, sem deixar de ter no desenvolvimento da pessoa um dos seus eixos teóricos.

A educação policêntrica tem consciência da universalidade das relações de poder. Mas sabe também que enfatizá-las seria um duplo reducionismo: primeiro à dimensão social, depois ao conflito manifesto nas relações de poder da política. Por fim, optando pela liberdade transitiva, não reconhece que o homem nasce livre, mas simples potência. Nem

que em toda parte esteja acorrentado, por falta de referência histórica para contrastar. Esta concepção de educação não é libertária. Apenas cultiva a liberdade.

### *O Modelo é a "Cosmópole"*

A educação policêntrica respeita as realidades culturais, mas se permite transformá-las. Reconhece o imperativo da herança cultural, a importância dos conteúdos, priorizando aqueles reconhecidos como clássicos e universais. Porém, reconhecendo a imprevisibilidade das contingências adota o desenvolvimento da pessoa nos termos do não-modelo da educação centrada na pessoa, prevenindo-se contra o psicologismo com a âncora da cultura e a salvaguarda do recurso político, sem reduzir o fenômeno social a essa dimensão.

As diferentes realidades de uma sociedade cosmopolitana exigem múltiplas alternativas educacionais. Assim, poderá ou até deverá existir uma ênfase. Considerar imperativas essas dimensões seria o mesmo que estabelecer um modelo unívoco, ainda que de horizontes largos. Assim, o modelo policêntrico contempla "caminhos" voltados para o cultivo do espírito ou a profissionalização como alternativas face à herança cultural. Paralelamente, admite o caminho confessional de quem, optando por uma atitude gnóstica, se disponha a perseguir um devir de homem ou sociedade. Porém, como não se deve ser tolerante com os intolerantes, não admite que qualquer conceito de homem ou sociedade seja imposto ou erigido em verdade oficial.

### *Os Valores são a Liberdade e a Realização*

A liberdade transitiva é o valor fundamental nesta concepção. A eficácia da busca da realização, nos limites da contingência e no contexto da liberdade, depende da adequada instrumentalização do sujeito que se lança à aventura da existência<sup>41</sup>. Por isso a realização exige o saber fazer.

### *A Finalidade é a Sociedade Aberta*

A educação concebida nestes termos reconhece a pluralidade das agências educacionais. Além da escola, a família, a igreja, os meios de comunicação, participam da ação educativa na sociedade. Evitando a postura de sensor a educação formal respeita

essas instituições. Não deve desclassificá-las como "aparelho". Nem deve se aparelhar como anti-aparelho. Deve enfrentar ela própria a aventura da relativa desarticulação. Assim, o educando terá mais espaço como sujeito. Os diferentes caminhos deverão conduzir às mais diferentes realidades. Assim é a sociedade aberta<sup>42</sup>, não-concebida, não-modelo.

### ***O Referencial é o Método Hipotético-Dedutivo e a Sociedade Aberta***

A educação policêntrica se constitui em discurso valendo-se do rigor formal do método hipotético-dedutivo. Aí está radicada a tolerância crítica, limitada pela intolerância do outro; e a incerteza epistemológica que patrocina a tolerância<sup>15</sup>. Daí provém a inspiração da sociedade aberta. A educação policêntrica é a educação da sociedade assim concebida. As referências históricas concretas desse tipo de sociedade asseguram-lhe o respaldo complementar ao rigor formal.

## **3 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-DESENVOLVIMENTO**

Vimos as diferentes concepções de desenvolvimento e de educação. Fizemo-la genericamente, considerando em tese tais concepções. Apreciemos agora uma alternativa de desenvolvimento e de educação concretamente, considerando as especificidades da nossa realidade e o momento histórico internacional. Este último, caracterizado pela súbita aceleração da história, aqui considerada com H minúsculo. A voragem os acontecimentos pôs em cheque os grandes sistemas doutrinários<sup>43</sup> que, herdados do século XIX, subjugavam o debate político do século XX.

Os grandes edifícios doutrinários acima referidos esgrimem concepções de homem e de sociedade sobre as quais constroem projetos políticos. Vivendo uma crise profunda provocada pela incapacidade de responder aos desafios da história, tais sistemas viram-se forçados a um recuo, deixando um vazio saudável, propício ao exercício da criatividade e da razão. É um momento análogo àquele desfrutado pelos gregos, face às contradições entre os deuses do seu Panteon, quando aflorou a filosofia helênica no espaço vazio deixado pela ortodoxia<sup>9</sup>. A explosão de inteligência renascentista se deu no es-

paço deixado pela crise da escolástica<sup>3</sup>.

Infelizmente ainda encontramos jovens graduandos obcecados por grandes sistemas doutrinários. Ainda jejunos, esses jovens entusiasmam-se com concepções de educação alegando simplesmente que as mesmas têm "uma concepção de homem e de sociedade", como se isso bastasse. Ou como se isso não pudesse ser justamente o grande "pecado" de tais concepções. Ingenuamente, citam-se tais conceitos sem uma preocupação o sem a maturidade de ressaltar os méritos - todo conceito os tem - ou justificar suas falhas.

Os conceitos que subsidiam as concepções centradas na cultura ou em projetos políticos fechados são verdadeiros "leitos de procusto". Consideram o homem como destituído de individualidade, como uma célula de um organismo. Para uns o "órgão" é a totalidade social. Para outros é a classe sócio-econômica. Uns reconhecem-se naturalistas; outros, renegam tal postura, sem que por isso deixem de estar por ela impregnados<sup>44</sup>.

A concepção de desenvolvimento, como a de educação, que apresentamos não tem um "leito de procusto" para o homem. Ao contrário do que por ingenuidade se possa pensar, ou por malícia se possa dizer, tem, sim, um conceito de homem. Aliás, todas as tradições intelectuais têm o seu conceito de homem. Seria muita inocência pensar que uma visão qualquer de educação de desenvolvimento ou de política não tem tais concepções. A educação e o desenvolvimento aqui concebidos percebem o homem e a sociedade como sendo abertos. O seu "Ethos" está no vir-a-ser. Conceituá-los de modo fechado seria limitá-los. O ser-potência não conhece limites. Sabe associar-se e sabe preservar a própria individualidade, esta preciosa descoberta renascentista.

Não ter "forma" para o homem e para a sociedade, nem um projeto político integracionista, com aspiração a reunir a sociedade num só rebanho é o mérito do desenvolvimento não-evolutivo e da educação policêntrica. Estas propostas são laicas. Por isso resistem à tentação do rebanho; por isso ensejam espaço ao exercício da inteligência, não fazem de quadros referenciais teóricos verdadeiras escrituras sagradas. Por isso não se limitam a citar referências teóricas sem discuti-las. E é por isso que resistem às tentações metafísicas, não escorregam para o ontologismo, não tentam definir - o que vale dizer, exaurir - o homem e a sociedade. Nem escorregam para a metafísica disfarçada, descrita por Leandro Konder<sup>44</sup>.

As propostas de educação que adotamos têm referências históricas bem sucedidas, embora não invoquem a práxis. Aliás, não faz muita diferença invocar ou não o nome da práxis. Há quem a invoque e não tenha nenhuma referência histórica concreta, ou não a tenha bem sucedida. Livre do “ópio dos intelectuais”<sup>45</sup> as formulações aqui adotadas, além dos defeitos que não têm, o que é um mérito, o da negação, têm méritos afirmativos: são dinâmicas e flexíveis, o que as faz adequadas à realidade histórica, que é cada vez mais cambiante, razão pela qual não sucumbem com as crises. Antes se fortalecem com elas. A sociedade aberta, como Nereu, filho da terra, se fortalece ao cair. As crises não a destroem. Renovam as suas forças.

### **3.1 Aspectos concretos da nossa realidade**

A construção de uma sociedade aberta, na qual se busca a popularização de bens e serviços como conceito de bem estar, tem o patrocínio teórico do método hipotético-dedutivo, epistemologia da incerteza; da recusa à metafísica e as elucubrações fechadas sobre homem e sociedade. Ela acata as manifestações dos sujeitos reconhecendo-lhes a maioria e capacidade civil. Maiores e capazes os sujeitos não são julgados segundo o parâmetro de uma consciência “esclarecida”. Tudo isso na moldura da razão instrumental, responsável pela adequação dos meios aos fins.

Os fins já estão definidos: a busca do bem estar material. Não que o “material” seja imposto como prioritário, mas pela impossibilidade de afirmar qualquer concepção de bem estar “espiritual” sem escorregar para as especulações metafísicas. O bem estar material perseguido é o da popularização de bens e serviços desejados pelos sujeitos maiores e capazes. Isto é: admitimos que a mesma capacidade civil com que o sujeito se credencia para o exercício da cidadania também se credencia para a soberania do consumidor. Ou o sujeito é capaz enquanto cidadão e também enquanto consumidor, ou não o é em nenhuma das circunstâncias. Assim, a escolha é: ou decreta-se a minoridade do homem, entrega-se o poder aos “reis filósofos” ou às “vanguardas esclarecidas”, fazendo soar o réquiem para a democracia; ou se reconhece a maioria e o direito à busca da felicidade a todos os homens, conforme a concepção de sociedade aberta.

Quais são os meios disponíveis para o enfrentamento da escassez, na nossa realidade? Há escassez de serviços na área de educação, saúde, segurança, cultura e tantos outros. Como há escassez de bens na área de habitação, alimentos e de quaisquer outros itens. Como enfrentá-los? Com que meios?

Aí temos uma concepção de desenvolvimento não evolutivo. Não se pretende construir uma sociedade perfeita<sup>46</sup>. O objetivo é popularizar os bens e serviços escassos. O problema é como realizar tal desiderato. Existem meios suficientes? É só uma questão de vontade política? Existem culpados pela escassez, os quais, uma vez derrotados deixarão a sociedade entrar no “reino da abundância”?

Supor que a abundância existe e não é desfrutada é supor que existem vilões e que eles controlam a história. É supor que a solução dos problemas sociais é uma questão de voluntarismo. E também é supor que promover o desenvolvimento e governar é fácil: é só querer. Esta é uma velha expectativa. O “direito à preguiça”<sup>47</sup>, e preguiça com abundância, era uma coisa esperada, logo que os vilões fossem suprimidos. Um panfleto com esse nome, escrito por Lafargue, prometia uma jornada de trabalho de três horas/dia, com os recursos tecnológicos do início deste século. Reeditado sucessivas vezes antes da Revolução de 1917, o texto deixou de ser editado depois dela...

O desenvolvimento da sociedade aberta admite que existem dificuldades reais, objetivas, concretas, materiais, no caminho do bem estar material; considera as lições da história segundo as quais todas as vezes que os supostos vilões foram eliminados o problema da escassez persistiu, embora existam realmente vilões. Assim, o voluntarismo se nos afigura ingênuo e demagógico. Indaguemos pois sobre os meios necessários à realização dos objetivos colimados nesta concepção.

O pensamento político, tradicionalmente oferece três caminhos para a superação da escassez. Platão, Hegel e Marx<sup>42</sup> pensaram na solução implementada pelo Estado. É a tradição do “estatismo”. As concepções centradas num projeto político somaram ao “estatismo” o “progressismo” e o “classismo”<sup>48</sup>. O estatismo desmoronou. Internacionalmente evidenciou-se que o Estado não é onipotente. E na nossa realidade o Estado se encontra falido. O “Welfare State” que preten-

dia superar a angústia da contingência assegurando o bem estar através do Estado-providência falhou. Façamos um parêntese para um exame das experiências históricas desenvolvimentistas.

### **3.2 Sinopse das experiências históricas de desenvolvimento**

O desenvolvimento entendido como popularização de bens e serviços é algo associado à industrialização. A Inglaterra e Holanda - países "precocemente" industrializados, iniciaram-se na senda da industrialização por volta de 1750. E alcançaram a "maturidade" industrial cem anos depois. Estes países não constituíram os seus respectivos parques industriais sobre o bem estar. Eles alcançaram - duzentos anos depois de iniciada a industrialização e cem anos após a maturidade industrial - o referido bem estar.

Os países de industrialização "intermediária", no sentido de nem precoce nem tardia, iniciaram a mudança de perfil econômico por volta de 1820/30. E estavam "maduros" por volta de 1890. São eles: Alemanha, Bélgica, França e EUA. Neles também a difusão do consumo de bens e serviços foi alcançada após a "maturidade" industrial, entendida esta última como um quadro econômico no qual o setor que congrega o maior número de empregos é o secundário. E também é o setor que gera a maior parte do produto interno bruto (PIB) e dos impostos. O bem estar, nestes países, foi alcançado algumas décadas após tal maturidade. Nestas sociedades e naquelas anteriormente referidas, Inglaterra e Holanda, o bem estar, fruto de um parque industrial maduro, foi conquistado numa sociedade aberta, sem o patrocínio de projetos políticos fechados, baseados em especulações metafísicas fechadas sobre o homem ou a sociedade.

Nos países de industrialização tardia - Suécia, Rússia, Japão e Itália - o processo teve início por volta de 1870, atingindo a "maturidade" por volta de 1920. Aí tudo se repete: primeiro industrialização; depois, em alguns casos, bem estar. A Suécia é um caso exemplar de "Welfare State".

Os países de industrialização recente (NIC) - Coreia do Sul, Taiwan, Hong-Kong e Cingapura - denominados "tigres asiáticos", realizaram a transformação da economia primária em economia industrial nos anos 60-70-80 deste século. E ainda não desfrutaram das benesses da industrialização.

Todos os exemplos de industrialização que ampliaram o consumo de bens e serviços - e nem todos o fizeram - só o fizeram depois que atingiram a maturidade industrial. O Brasil não se inscreve entre as economias industrialmente maduras, embora tenha um grande parque industrial, se comparado aos pequenos países desenvolvidos como a Suécia, mas ainda insuficiente para o gigantismo brasileiro. A superação da escassez, no Brasil, não é uma questão de voluntarismo, de "decisão política". É um dado material. O desenvolvimento e a educação deverão perseguir o objetivo da maturidade industrial ou do ingresso direto na era pós-industrial<sup>49</sup>. Sendo policêntrica, a educação, além de promover a aptidão necessária à sociedade industrial e/ou pós-industrial, deverá facultar outras opções, como aquelas de caráter confessional, voltadas para a construção de um "homem novo" tirado das suas próprias cogitações ou da revelação da palavra de Deus pelos profetas.

O "Welfare State", quadro sócio-econômico caracterizado por relativa superação da escassez, bancado pelo estado distributivista, é uma experiência histórica viabilizada pela industrialização. Esta multiplicou, via tecnologia, a capacidade produtiva. O vapor, o motor a explosão, o circuito integrado, o "chip", a fibra ótica, a engenharia genética, ao lado da produção em série e das modernas técnicas gerenciais viabilizaram um grande salto produtivo. "Pari passu" ao salto na produção a dinâmica demográfica e a elevação dos níveis de escolaridade e da pesquisa se fizeram presentes na construção do parque industrial que viabilizou o "Welfare State".

A Revolução Religiosa de 1517, opondo-se à dogmática medieval encorajou a pesquisa, a laicização do mundo e à escolarização valorizada pelo reconhecimento da ciência profana. Inglaterra e Holanda, e mais tarde Estados Unidos e Alemanha, ou mais tarde ainda, a Suécia, receberam um forte impulso desenvolvimentista do protestantismo<sup>50</sup>.

A dinâmica populacional caracterizou-se, em todos os casos por baixos índices de crescimento vegetativo. A educação teve a marca da laicização, da livre investigação científica, da escolarização da população e da praticidade dos conteúdos escolares. A França e a Itália não se beneficiariam da reforma ou a França pouco se beneficiou dos "Huguenotes", mas tiveram uma forte influência intelectual laica.

A maturidade industrial trouxe uma prosperidade relativa para a maioria das populações dos

países citados como experiências históricas bem sucedidas de desenvolvimento. Essa prosperidade geral permitiu ao Estado, financiado pela maioria próspera, garantir um patamar mínimo de bem estar à minoria excluída da citada prosperidade. Aí nasceu o "Welfare State".

O Brasil não atingiu a maturidade industrial, não tem a maioria da população próspera, antes pelo contrário. Por isso não tem um Estado rico, mas falido. E não tem uma minoria carente para socorrer. O nosso desafio exigiria do Estado-providente uma situação inversa: financiado por uma minoria próspera precisaria promover o bem estar da maioria excluída. Isso na moldura de uma dinâmica populacional marcada por altos índices de crescimento populacional vegetativo. Tal crescimento indiscutivelmente onera a promoção do bem estar.

O "Welfare State", por outro lado, mostra sinais de fracasso até mesmo nos países onde uma minoria próspera financia uma minoria excluída. A Inglaterra desde 1979, quando da eleição da "Dama de Ferro", renunciou, aos poucos, ao modelo no qual o Estado é responsável pelo bem estar. França e Espanha, mesmo estando sob governos comprometidos com o estatismo e com o distributivismo, seguiram o caminho da Sra. Thatcher. No Brasil proeminentes homens públicos recomendaram o esquecimento das suas próprias teses distributivistas. O Estado já não é onipotente. Nem o Estado democrático dos exemplos citados nem o Estado totalitário lograram promover a superação da escassez. O primeiro não soube ou não pode distribuir bens e serviços; o segundo, não foi capaz de produzi-los.

O Estado-providência, democrático ou totalitário, não é a via preferencial de desenvolvimento. O "projeto político", desencantado com o Estado busca refúgio no anarquismo. Tenta tirar leite das pedras transformando a sociedade numa grande assembléia. Assim seriam destruídas as instituições. A estabilidade da norma jurídica seria devorada pela assembléia. A sociedade assim transformada no paraíso das claques e dos manipuladores de auditório deixaria de produzir para discutir como produzir. E não teria freios institucionais a opor à paixão irracional das aglomerações.

A falta de referência histórica concreta para o anarquismo e o utopismo do desenvolvimento concebido como projeto político desnuda o seu caráter metafísico, especulativo e idealista, atropelando pro-

testos em contrário. Este é um projeto irreal. O projeto real, porque concreto, mas não realista, do Estado-Providência, fracassou em todas as experiências concretas. Os projetos abertos, ou os não-projetos, realistas, estes tem tido relativo sucesso entremeado de crises.

### **3.3 Como se associam o desenvolvimento e a educação: emprego e renda**

A popularização de bens e serviços requer um saber que estamos denominando "saber fazer". O não-modelo de desenvolvimento e de educação, acatando a maioridade dos sujeitos, pergunta o que eles querem. Emprego e renda tem sido a resposta. E emprego e renda exigem um saber fazer. A infinita diversidade da produção de bens e serviços nas sociedades modernas, impõe o uso de saberes diferenciados. Pescar (pela manhã), cultivar jardins (à tarde) e filosofar ou fazer versos (à noite) ou ordenhar reses são<sup>51</sup>, não por acaso, atividades próprias de sociedades agrárias. Não vicejam na sociedade industrial.

O mundo de hoje, exigindo os saberes acima aludidos, precisa de sujeitos produtivos dotados desses saberes. Por isso as sociedades abertas têm excelentes índices de escolaridade. A escolaridade aí não é aquela do bacharelado em "homem integral", até porque a sociedade aberta não impõe um conceito oficial de "homem e de sociedade". A escolaridade aí representa um conjunto de saberes: a) enciclopédicos; b) propedêuticos e instrumentais; c) profissionais.

A educação formal, num modelo policêntrico, não poderá ser uniforme, orientar-se-á no sentido de oferecer ao educando tantas alternativas quantas forem as suas necessidades, as expectativas da sociedade e a capacidade de atendimento do sistema escolar.

Isto porque, como tão bem afirma Durmeval Trigueiro<sup>52</sup>, hoje a educação é multidimensional, já não se admite uma formação de homem que dissocie trabalho de lazer, cultura e cidadania. Pois, "o trabalho conquistou a dignidade de profissão, ao mesmo tempo que a atividade profissional passou a representar indispensável complemento da atividade cívica, cultural e criativa".

As formas sob as quais as múltiplas dimensões da educação se desenvolverão dependerá do

homem a que se destina e da sociedade mantenedora do sistema escolar. Nessa perspectiva, entendemos que o sistema educacional comporta currículos diversificados para um mesmo grau de ensino. Nele, ouvidas as necessidades e interesses do educando situado numa dada realidade, haverá lugar para uma educação mais geral e menos profissionalizante - mas sempre voltada para o trabalho por uma ação pedagógica que liga escola e vida, teoria e prática, ciência e sua aplicação ao cotidiano - para uma educação voltada de imediato para o trabalho -, onde os conhecimentos gerais são um suporte para o desenvolvimento integrado (conhecimento, sentimento e ação) do homem, que se constrói já na prática criativa do trabalho - para uma educação geral que inicie no trabalho os interessados.

Haverá, ainda, e não pode deixar de haver, a possibilidade de, a qualquer momento, o indivíduo procurar a educação não-formal - por meio do SENAC, SESI, SENAI, cursos de extensão universitária, entre outros -, para complementar a educação escolarizada, reciclar seus estudos, proceder a reconversão profissional.

Numa sociedade moderna o "dentro" e o "fora" da escola assumem papel muito importante.

### ***O Ensino Fundamental***

O ensino fundamental, cuja universalização tem referências históricas a comprovar sua exequibilidade, deve oferecer conhecimentos gerais que alarguem os horizontes do educando. Estes são os conhecimentos enciclopédicos que podem estender-se ao ensino médio. Ao mesmo tempo forma uma base de conhecimentos que possam capacitar o educando a compreender os fundamentos dos saberes aplicados. São os conhecimentos propedêuticos. Além disso o ensino fundamental deve dotar o educando de conhecimentos instrumentais de uso universal, como a linguagem falada e escrita adequada à comunicação clara e capaz de expressar conceitos e raciocínios complexos e abstratos.

Vale ressaltar a importância desses conteúdos porque analisando a educação básica no Brasil, Castro<sup>53</sup> afirma que "a escola fracassa no mais central que é ensinar a ler, escrever e contar".

Os conhecimentos propedêuticos se constituem, no ensino fundamental, de noções de ciências e de exigências do convívio social.

### ***Ensino Médio***

O ensino médio oferece, na sociedade aberta, opções de continuidade do modelo enciclopédico-propedêutico, para aqueles que se acham em condições de adiar para além da maioria a profissionalização; ou de profissionalização imediata, para quem não possa esperar tanto tempo. E a sociedade, seja ela aberta ou fechada, precisa de um número maior de profissionais de nível médio do que de nível superior. Além disso, não pode existir, não existe referência histórica concreta, de sociedade que tenha universalizado o ensino superior.

O ensino superior deve ser profissional, salvo em áreas de extrema complexidade, onde a profissionalização tenha que ser postergada à pós-graduação, como é o caso dos físicos.

O acesso aos níveis crescentes de escolarização indiscutivelmente deve ser feito pelo mérito. E indiscutivelmente, na realidade, não é por isso. Ou não é só por isso. Na sociedade aberta a desigualdade resultante da acumulação influencia fortemente tal seleção e, obviamente, favorece a um círculo vicioso. Não obstante, tal influência é relativa e deve ser contida pelas políticas oficiais. A sociedade aberta não aceita o Estado-tutor, mas não deseja reduzi-lo a zero nem ao papel de "vigia". Ademais, as distorções do poder econômico devem ser avaliadas à luz de referências históricas concretas. Tal avaliação não pode ter como referência concepções ideais. Historicamente a exclusão por fatores outros que não o mérito substituem a influência econômica. Nas sociedades fechadas, segundo projetos bem definidos, a influência, o poder e o prestígio interferem na seleção. Daí o círculo vicioso muito fechado da "nomenklatura"<sup>54</sup>.

O desenvolvimento requer transformações, tendo a velocidade com que elas ocorrem atingido, hoje, um ritmo sem precedentes. Estas transformações geram desemprego. Desmobilizam mão-de-obra em um setor enquanto mobilizam em outro. O setor secundário está em processo de desmobilização, por força da automação. O setor terciário mobiliza cada vez mais mão-de-obra, por força da multiplicação dos serviços, como turismo, informação, lazer, cuidados com o corpo e - principalmente - a explosão burocrática<sup>55</sup>. A transferência de emprego, de um setor para outro, exige um investimento em educação, cada vez mais necessário. É a educação que chamamos de "não-formal", por ser mais formalizada, que a "in-

formal” no sentido de sistemática e planejamento, e menos institucionalizada que a “formal”.

Cursos de curta duração, não-formais, têm um importante papel a desempenhar na articulação da educação com o desenvolvimento. A conversão dos “colarinhos azuis” em “colarinhos brancos”, prenuncia mudanças radicais na sociedade, encorajando André Gorz a dizer “adeus ao proletariado”<sup>56</sup>. O ensino fundamental é indispensável a todos os grupos sociais. O ensino médio é uma exigência dos “colarinhos azuis” semi-qualificados e dos “colarinhos brancos”. A diversidade da sociedade pós-moderna impõe uma educação diversificada. Os que podem esperar por uma profissionalização superior e demandem por um ensino médio propedêutico deverão ser atendidos. Os que precisam se profissionalizar, por imperativo da (sub)existência ou por escolha, com relativa brevidade também deverão ser atendidos.

A profissionalização de nível médio não precisa necessariamente ser ministrada na escola. O poder público pode realizar e estimular programas de cooperação entre a escola e o setor produtivo. O educando de nível médio pode desenvolver na escola os conhecimentos propedêuticos, desenvolvendo aptidão profissional semi-qualificada nas unidades produtivas. Não seria difícil estabelecer programas para isso. Esta alternativa não implica em diferenciação do curso médio para os que têm pressa em se profissionalizar. Apenas introduz um aditivo, que é a profissionalização no trabalho, para quem já se instrumentalizou no ensino fundamental com a leitura, as operações aritméticas e uma visão panorâmica do mundo.

### ***O Ensino Superior***

O ensino superior demanda um estudo específico. Nestas cogitações limitamo-nos a situar o ensino superior na perspectiva da “multiversidade”<sup>57</sup>, de Clark Kerr.

### ***A Educação Não-Formal***

A educação não-formal é aqui entendida como a ação educativa sistemática, planejada e articulada porém não institucionalizada, como o ensino fundamental, médio e superior. A educação não-formal tem a vocação da profissionalização. Estudantes de nível médio desejosos de profissionalização a curto

prazo têm, na perspectiva da educação policêntrica, na educação não-formal, o complemento que o suprirá do saber fazer. Assim, a profissionalização será obtida sem que se tenha que enfrentar a ingrata tarefa de transformar a escola num centro de profissionalização.

Os meios materiais e os recursos humanos da escola não permitiriam a sua conversão num centro de formação profissional. E tal centro poderia ser oneroso e pouco eficaz. A profissionalização seria uma educação complementar à educação formal, ministrada na escola institucionalizada. E o seu lugar seria, preferencialmente, a empresa. A realidade do sistema produtivo é a da empresa; é a empresa que precisa da capacidade produtiva do profissional, e nela deve investir, ao invés de transferir o ônus para o Estado.

A mutabilidade do mundo pós-moderno exige transferência da força de trabalho de atividades em declínio para atividades em expansão. À educação não-formal cabe a tarefa de facilitar a conversão da aptidão profissional dos contingentes deslocados. “Colarinhos azuis” transformam-se em “colarinhos brancos”. Dentro do universo de um e de outro tipo de “colarinhos” existem “conversões”. A especificidade do saber fazer no mundo contemporâneo é mutável, exigindo “reciclagem” dos que não mudam de área produtiva, esta também a carga da educação não-formal.

### ***As Agências Educacionais***

As principais agências educativas têm um papel no desenvolvimento não-evolutivo e auto-sustentado: contribuir para a transformação da potência em ato, realização do homem e da sociedade não definidos previamente e por isso abertos. Tal realização requer meios. Emprego e renda são tais meios. Por eles a escassez de bens poderá ser superada, não obstante o subdesenvolvimento. Nesta perspectiva, se inclui a superação da escassez de serviços. Aí temos serviços culturais, lazer, cuidados como o corpo e tantos outros.

A escola - representando a educação formal - sendo em si um serviço, contribui para a superação, tanto da escassez de bens, como de serviços. Saberes instrumentais de uso universal, como a linguagem falada e escrita ou as operações aritméticas; conhecimentos enciclopédicos, propedêuticos ou de

instrumentação especificamente profissionais constituem parte da contribuição da escola. A outra parte é a capacitação para a convivência na "Polis". Aí temos as noções de direitos e deveres, temos a urbanidade, temos o desenvolvimento cognitivo necessário ao descortino político, à criatividade, ao exercício da crítica em todos os campos.

A escola deve oferecer contribuições em todos esses campos. Mas não deve ter aspirações à "educação integral". A escola não deve ser Pigmalião. Integralizar o processo de transformação da potência em ato - que é a educação - deve ser uma exclusividade do educando, sob pena da perda da condição de sujeito. Para impedir a "formação integral do homem" pela escola, para que os educadores não se transformem nos senhores dos corações e das mentes, é imperativo que se reforce a educação não-formal, da qual já falamos. Outras agências educativas contribuem para a realização da educação policêntrica.

A educação policêntrica não se limita à pluralidade dos modelos da escola, dos currículos e programas, dos objetivos de realização das diferentes concepções de homem e de sociedade. Ela se preocupa com a pluralidade das agências educativas. Prestigiar a educação não-formal é parte de um esforço inspirado nessa preocupação. A educação informal também é prestigiada pela mesma ação.

A educação informal é entendida, nestas cogitações, como o aprendizado da cultura e realização do sujeito potência em sujeito ato, sem que para isso se sigam programas ou adotem processos sistemáticos. A família, as igrejas, os meios de comunicação, o lugar de trabalho e os grupos informais são agências educativas constituintes dos muitos centros do processo educacional policêntrico. Tais agências não devem nem poderiam ser articuladas sob a égide de um projeto, de uma agência ou de um grupo profissional.

A escola não deve ter a arrogância de tutelar todas as agências educacionais, desqualificando-as como "aparelhos ideológicos". E a escola não conseguiria substituir todas essas agências. A mobilização dos meios de comunicação para um maior engajamento no esforço educacional é uma necessidade e fortalecer o papel da família, chamando-a à responsabilidade.

A educação para convivência, a urbanidade é um aspecto da educação no qual aparecem em toda sua nudez os limites da escola. Nesse campo se im-

põe uma participação maior da família e dos meios de comunicação, sem que se negligencie a importância da participação das unidades produtivas, onde a convivência no trabalho é um aprendizado da convivência.

O Estado, entendido como um poder negociado que expressa equilíbrio instável de forças heterogêneas, não conseguiu promover o bem estar, nem como produtor de bens e serviços na sociedade fechada, nem como distribuidor de bens e serviços, nos termos de um certo tipo de "Welfare State". O distributivismo promovido pelo anarquismo é a segunda via distributivista (a primeira foi o Estado e fracassou por dois caminhos). Mas o anarquismo não tem referência histórica, é um utopismo que ameaça a moderação garantida pelas instituições. Resta a via da sociedade. Mas não a da sociedade transformada em assembleia, e sim a via da sociedade aberta sob a proteção de instituições, do Estado de direito, da estabilidade da norma jurídica. Esta é a sociedade aberta, franquida à iniciativa dos sujeitos criativos limitados nas suas paixões e interesses por um Estado atuante e legítimo.

Na sociedade aberta a educação informal terá nos meios de comunicação limites determinados por lei. E a lei não é a expressão da visão dos pedagogos, mas da sociedade. E a família será respeitada nos seus valores e aspirações. A empresa será chamada a participar da educação não-formal, contribuindo com a profissionalização. A escola será chamada a promover os objetivos elencados acima para o ensino institucionalizado. E o educando será livre para integralizar as influências de todas essas agências, num processo de auto-construção. Aí sim, prevalecerá um conceito unívoco de homem, de sociedade e de projeto político. Mas tal conceito será do sujeito singular para si mesmo.

As igrejas - sejam elas da esfera do sagrado ou secular - terão liberdade de culto, exercerão seu esforço missionário, catequético, seja para a utopia celestial, seja para a utopia profana. A primeira é excludente: quem não aceita sua doutrina vai para o inferno. Mas, como a eliminação da dissidência e da resistência fica para depois da morte, pode ser tolerada. As igrejas cuja utopia é para esta vida terão que aceitar a dissidência e a resistência, ainda que não saibam bem o que fazer sem um só rebanho. Afinal, não se pode tolerar a intolerância.

Eis o desenvolvimento não evolutivo aberto e auto-sustentado, em conexão com uma educação policêntrica, igualmente aberta e por isso pluralista.

**BIBLIOGRAFIA**

1. BOTTOMORE, T. B. Introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
2. CORBISIER, R. Introdução à Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Tomo I, 1990.
3. REALI e ANTISERI. História da Filosofia. São Paulo: Paulinas, Vol. II, 1990.
4. POPPER, K. R. A Miséria do Historicismo. São Paulo: Cultrix, s/d.
5. ARON, R. As Etapas do Pensamento Sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
6. CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
7. MONDIN, B. Curso de Filosofia. São Paulo: Paulinas, 1981.
8. TRUC, G. História da Filosofia. Porto Alegre: Globo, 1958.
9. REALI e ANTISERI. História da Filosofia. São Paulo: Paulinas, Vol. I, 1990.
10. HAWTHORN, G. Iluminismo e Desespero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
11. ENGELS, F. A Dialética da Natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
12. BOBBIO, N. e MATTEUCI, N. Dicionário de Política. Brasília: UNB, 1986.
13. BERLIN, I. Os Limites da Utopia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
14. LIMA, L. O. Os Mecanismos da Liberdade. São Paulo: Polis, 1980.
15. POPPER, K. R. Sociedade Aberta. Universo Aberto. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
16. LOCKE, J. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
17. JAEGER, W. Paidéia. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
18. ANDERSON, P. Considerações sobre o Marxismo Ocidental. São Paulo: Brasiliense, 1958.
19. DREZE e DEBELLE. Concepções de Universidade. Fortaleza: UFC, 1983.
20. PLATÃO. Os Pensadores (Diálogos). São Paulo: Nova Cultural, 1987.
21. PLATÃO. Os Pensadores (Sócrates). São Paulo: Nova Cultural, 1987.
22. AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1971.
23. MAQUIAVEL, N. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
24. CASTRO, J. B. A Milícia Cidadã. São Paulo: Nacional, 1992.
25. COULANGES, F. A Cidade Antiga. Lisboa: Clássica, 1957.
26. CONDOR, S. Cultura Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1992.
27. HESSEN, J. Teoria do Conhecimento. Coimbra: Ed. Coimbra, 1980.
28. VERGUER, J. As Universidades na Idade Média. São Paulo: UNESP, 1990.
29. KRIELE, Martin. Libertação e Iluminismo Político. São Paulo: Loyola, 1983.
30. O'DEA, T. F. Sociologia da Religião. São Paulo: Pioneira, 1969.
31. HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.
32. JAPIASSU, H. Introdução ao Pensamento Epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
33. GILES, T. R. A História do Existencialismo e da Fenomenologia. São Paulo: EPU, 1975.
34. DAHL, R. A Moderna Análise Política. Rio de Janeiro: Lidador, 1966.
35. HOBBS, T. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
36. ROUSSEAU, J. J. Do Contrato Social. São Paulo: Hemus, s/d.
37. ANDERSON, P. As Antinomias de Gramsci. São Paulo: Juruê, 1980.
38. ARBEX Jr., J. A Segunda Morte de Lênin. São Paulo: Folha de São Paulo, 1991.
39. ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, s/d.
40. ROUANET, P. S. As Razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
41. PINTO, L. C. Teoria C. S. A. da Aprendizagem Humana ou da Experiência Integrada. Educação e Debate. Fortaleza: UFC, v. 6-7, p. 69-71, n. 2, 1994.
42. POPPER, K. R. A Sociedade Aberta e os seus Inimigos. Brasília: UNB, v. 2, 1974.
43. BIAL, P. e CASTELO BRANCO, R. Leste Europeu: a revolução ao vivo. Rio de Janeiro: Objetiva, 1990.
44. KONDER, L. A Derrota da Dialética. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
45. ARON, R. Mitos e Homens. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
46. DJILAS, M. Além da nova classe. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

47. LAFARQUE, P. O direito à preguiça: a religião do capital. São Paulo: Kairós, 1973.
48. TOURAINE, A. O Pós-Socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1988.
49. BELL, D. The coming of post-industrial social. Basic Books, Inc. Publishers, New York, 1974.
50. WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1983.
51. MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1984.
52. TRIGUEIRO MENDES, D. Para uma Filosofia da Educação Fundamental e Média. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis: Editora Vozes, n. 2, 1974 (p.91-92).
53. CASTRO, Claudio de Moura. Educação Brasileira: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
54. DJILAS, M. A nova classe. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
55. BENTLEY, Trevor J. Informação, comunicação e a explosão burocrática. São Paulo: Pioneira, 1980.
56. GORZ, André. Adeus ao Proletariado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
57. KERR, Clark. Os usos da universidade. Fortaleza: UFC, 1982.