

“ EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - Algumas Reflexões-”

*JOSÉ PEDRO FERNANDES**

Podemos questionar o que constitui aquilo a que chamamos desenvolvimento. Podemos pensar tratar-se de um conjunto de características que têm a ver com a produção de determinados "bens"; por exemplo, classificaríamos de desenvolvida uma nação ou uma região de acordo com o número de "telemóveis" que existem por habitante; ou o número de telefones, ou de automóveis, ou de aparelhos de televisão, etc., que existem por cada x cidadãos; ou a relação/razão existente entre o consumo de artigos de perfumaria e o número de habitantes; ou o ordenado médio, ou o produto nacional bruto. De qualquer dos modos são índices de "bem-estar". Mas vamos aqui tomar como sinónimo de desenvolvimento a noção de *progresso*, utilizado pelos Iluministas, por nos parecer ser uma conotação mais radical. Ela tem a ver com o conhecimento e com a sabedoria de uma dada civilização.

Se entendermos desenvolvimento como evolução e evolução como passagem de um determinado estado a um outro superior, podemos perguntar: tem a educação alguma coisa a ver com o desenvolvimento? O sentido, que poderíamos questionar, da evolução de um dado sistema pode significar um acréscimo de compreensão, quer dizer, um sistema transmuta-se de uma posição inicial para uma mais compreensiva, que inclui, pois, mais significação.

O paradigma moderno - Iluminista - atribuía à crescente racionalização o papel de maior responsabilidade na "saída do homem da sua menoridade" (Kant, «Resposta à pergunta: que é Iluminismo?» [1784 - trad. port. 1988, p.11]).

É a confiança depositada na educação para atingir este objectivo antropológico e civilizacional era absolutamente fundamental. Significa isto que era atribuída à educação a tarefa de libertar o Homem das amarras da tradição, do "sono dogmático", da falta de autonomia, mas também, e isto é que é mais relevante, de propriamente fazer o Homem. As consequências destas posições altamente louváveis e, é claro, humanistas, fazem recair sobre a educação a responsabilização directa sobre o progresso, ou, se quisermos, sobre o desenvolvimento. A "ilusão pedagógica", para usar a expressão de J. Bouveresse (1984, p. 10), fomentada pela ideologia iluminista, está hoje muito desacreditada. É certo que, como faz notar Bouveresse neste texto, os "melhores dos seus representantes" não nos deram uma perspectiva de que o desenvolvimento significava o progresso ilimitado e não controlado no âmbito das ciências e das técnicas. Kant, no texto atrás citado, refere também que o desenvolvimento estava, ou deveria estar, virado para o progresso moral do Homem, condição sem a qual nenhum estado nem nenhum homem se poderia considerar civilizado. Mas, independentemente disto, a herança que nos ficou deste movimento humanista, foi uma confiança no progresso e na responsabilidade que a educação tem nesta marcha para o desenvolvimento. E, numa época enciclopedista, a tarefa que competia à educação era verdadeiramente gigantesca: difundir os conhecimentos científicos [os que teriam lugar reservado na(s) enciclopédia(s)], garantir o progresso, a igualdade, a liberdade e a fraternidade, ou seja, abrir caminho para «um mundo melhor», para usar o título de uma obra de um pensador contemporâneo que se identifica com este espírito - Popper, é claro [Popper (1989)]. Pierre Kahn, em «Emile et les Lumières» afirma significativamente: "Nós estamos "em marcha para as Luzes", escrevia Kant, em direcção a um estado futuro e melhor da humanidade, que é para si o seu destino, a plena realização da sua natureza racional e que precisamente a educação pode tornar efectivo." [Kahn (1990), p. 201].

Vamos partir então deste pressuposto que «desenvolvimento» tem esta acepção, e que a palavra «educação» se identifica com «ensino», com educação institucionalizada. Perguntamo-nos, pois, que tipo de relação existe entre a educação e desenvolvimento, e fazemo-lo a partir de um quadro teórico, "de direito" - na acepção kantiana -, e também a partir das discussões epistemológicas sobre as práticas científicas.

O que faz evoluir um sistema? Em princípio um sistema evolui se não estiver equilibrado, mas antes evolui se estiver em situação de desequilíbrio. Este é um princípio básico da análise de sistemas. Comentando a "conjectura de Von Foerster", Hubert Hannoun, no seu livro *Comprendre l'Education* (1995), comenta a afirmação deste cibernético: "(Qualifica-se de trivial o elemento E de um

sistema S, assim que E é determinado por S ao ponto de só o mero conhecimento de S permitir uma previsão exacta de E). Um indivíduo trivial é portanto aquele em que o condicionamento social (influências externas, publicidade, moda, os diversos *media*, etc.), é tal que o comportamento reconhece-se facilmente previsível a partir da análise dos dados do seu meio.

A conjectura de Von Foerster permite fazer a seguinte constatação:

- se os comportamentos triviais não são factores de evolução de grupos,
- se, contudo, o grupo evolui,
- pode-se colocar a hipótese segundo a qual os indivíduos não triviais estão na origem da sua evolução." [Hannoun (1995), p. 132. Ver também Atlan (1993), p. 26 s.].

As implicações de uma tal hipótese são extraordinariamente importantes para a confiança na educação como acção-para-o-desenvolvimento. Isto porque, de facto, a educação tal como é praticada e viável, coloca-se numa lógica de formação trivial. A massificação é inevitável se quisermos um ensino de massas, ou, para as massas. A Escola e a Universidade acabam por assumir uma tarefa de generalização. A escola de hoje (não sei se a de sempre) não forma os não-triviais. E a chegada das massas à escola (sem com isto estar pessoalmente a fazer alguma crítica negativa ao princípio do acesso ao ensino para todos) pode produzir o fenómeno descrito por tantos críticos, no sentido de igualizar todos os cidadãos. Penso que o fenómeno de «reprodução» (Bourdieu e Passeron), como consequência do sistema de ensino, pode ser aqui aplicado nesta perspectiva também. Mas não nos interessa aqui qualquer leitura sobre o processo ideológico na estrutura educacional. Tão só nos referimos à «essência» da educação. Karl Jaspers, numa obra já de 1964, *A Situação Espiritual do nosso Tempo*, escreve esta frase que, só na aparência, é chauvinista: "O acesso das massas às universidades tende a destruir a ciência como tal. Estas têm que se acomodar às exigências da multidão que apenas busca obter resultados práticos, um exame, por exemplo, com os direitos que lhe vêm apensos." [Jaspers (1968), p. 211]. Também Ortega y Gasset na *Rebelião das Massas*, levantara a questão da banalização das estruturas sociais devida à tirania das massas. Todas estas referências pretendem salientar uma problemática, se não aporética, pelo menos de difícil resolução. É que a educação, como acção necessariamente repetitiva (é sempre preciso fazer a integração das novas gerações no ambiente cultural de uma civilização), acaba por se traduzir numa incapacidade de gerar mudança e, até, de

impor uma «monotonia», naquilo a que Levinas, no âmbito ético-metafísico, chamaria de estratégia da Totalidade, pois não estaria a proporcionar a Diferença. Haveria, neste sentido, um Mesmo que se repetiria indefinidamente, se estenderia a uma contaminação de todos os sujeitos impondo-lhes o regime da Mesmidade, que é subsidiária de uma espécie de racionalidade bem definida, que encontra a sua expressão máxima na lógica da «Economia» [Levinas, (1961), *passim*].

Num âmbito e num espírito completamente diferentes, podemos encontrar também algo que nos obriga a reflectir sobre o «desenvolvimento». O desenvolvimento científico e tecnológico, bem como todo o desenvolvimento cultural deste século produziram uma marcha a várias vozes, extremamente difícil de acompanhar e compreender, pois já não seguimos um caminho de via única. Desde o fim do século XIX que a mentalidade científica mudou e perdeu, digamos assim, o acordo quanto ao substancial, aos princípios da ciência. Assistimos também a uma maior distanciação do discurso científico em relação ao discurso comum. E a extrema especialização e a necessidade de domínios de linguagem altamente codificados, bem como a capacidade de construir conceitos muitas vezes ao arrepio da experiência comum e da tradição científica positivista, colocam-nos perante uma situação cultural e pedagógica incómoda. Por exemplo, Bachelard nota que a construção científica necessita de uma ruptura com o senso comum, sobretudo na relação com o «sobre-objecto», que deve estar desvinculado de «imagens». A imaginação construtora é valorizada, mas não a imagem como valor, sobretudo no caso dela partir da experiência comum. Neste caso ela "cristaliza", "coisifica" a realidade, o que é contraproducente. O "empirismo colorido" [*La Formation de l'Esprit Scientifique*, p. 30], pode ser sedutor, mas é um obstáculo epistemológico. O que invalida não o poder pedagógico da imagem, mas a imagem como algo que corresponde ao real. O progresso do conhecimento científico passa pela desvinculação ao saber já sabido, único que se pode ensinar. A imagem é redutora exactamente porque simplifica, contrariamente ao movimento de desenvolvimento da ciência que complexifica. Por isso ela constitui um «obstáculo pedagógico» [*La Formation ...*, p. 18 (itálico meu)]. E que pensar, sob o ponto de vista pedagógico, da expressão: "o espírito científico tem de se formar contra a Natureza, contra aquilo que, em nós e fora de nós, é o impulso e a instrução da Natureza, contra o entusiasmo natural, contra o facto colorido e variado. O espírito científico tem de se formar deformando-se." [*La Formation ...*, p. 23]. Quando a tendência pedagógica tem vindo a ser acentuar no seu discurso exactamente as experiências naturais, o entusiasmo natural, o colorido, etc., que desordem esta provocada por Bachelard!

Se considerarmos a perspectiva de Thomas Kuhn, num ponto de vista de história das ciências, somos confrontados com a ideia de que a ciência não evolui por acumulação linear de conhecimentos, mas por revoluções. E podemos considerar o ensino como uma prática de difusão de conhecimentos e de instância conservadora/estabilizadora dentro daquilo a que chamou de «ciência normal». Num texto intitulado "A Tensão Essencial. Tradição e Inovação na Investigação Científica", escreve Kuhn: "...a descoberta e a inovação nas ciências são em geral intrinsecamente revolucionárias. Por conseguinte, exigem justamente uma flexibilidade e abertura de espírito que caracteriza ou, de facto, define o pensador divergente. [Kuhn, *A Tensão Essencial*, p. 277]. Do pensamento divergente, do regime extra-ordinário da investigação, vive a criatividade na ciência, responsável pelo seu desenvolvimento. E a educação, como se compreende neste panorama? É certo que Kuhn reconhece à educação um papel muito positivo na tarefa da constituição de uma "comunidade de investigadores", mas refere, curiosamente, que há na educação no âmbito das ciências naturais, sobretudo na Física (já que é a sua especialidade), uma peculiar prática, em que "a característica mais estável dentro da educação é que, numa medida totalmente desconhecida noutros campos criativos, se realiza através de manuais" [*ibidem*, p. 279]. E acrescenta um pouco mais à frente que "a educação nas ciências naturais parece que ficou completamente incólume à sua existência. Continua a ser uma iniciação dogmática numa tradição pré estabelecida em que o estudante não está equipado para avaliar" [*ibidem*, p. 280]. Ou seja, a estrutura da educação praticada por manuais revela uma atitude fixista, e fornece a ideia de um saber estabilizado, como se formasse um corpo de conhecimentos válidos eternamente. E, o mais interessante é que se regista um desfazamento do ensino em relação à investigação, pois se ensinam conhecimentos cristalizados, muitos deles já reformulados. Veja-se o caso da «Matemática Moderna», basicamente apoiada nas teorias de Cantor e Frege - quantas décadas passaram até que fosse introduzida no ensino? Muitos outros exemplos podem ser encontrados que ilustrem este desfazamento. Mas o que nos interessa questionar é a visão tradicional da relação entre o ensino e o desenvolvimento como algo linear.

Uma outra posição epistemológica, bastante mais radical, mas que necessita de uma leitura mais atenta e desapaixionada do que tem sido feita normalmente, é a de Paul Feyerabend, porventura o epistemólogo mais polémico, mas a quem é reconhecida legitimidade, dada de facto a sua formação científica, sobretudo na Física. Sem tentar fazer a apologia da sua teoria epistemológica como um todo, há alguns argumentos que merecem reflexão. Um primeiro aspecto diz respeito ao processo habitual de ensino que, tal como Kuhn já havia indicado, tende a cristalizar-se: "A educação científica tal como hoje a conhecemos tem

precisamente esse fito: simplificar a «ciência» simplificando os seus participantes." [*Contra o Método*, p. 26]. Existe deste modo um prejuízo notório para o desenvolvimento da ciência que parte da acção educativa. Esta não só simplifica as «matérias», mas também simplifica as mentes. Há como que um hábito de funcionar numa única «lógica» [ibidem, p. 26], conformada a um tipo fundamental de explicação, o que, perante a diversidade do real e o desconhecido, nos torna inaptos para investigar. A educação, na sua perspectiva, não nos está a preparar para a diversidade, mas para esquemas repetitivos e «metódicos», em vez de fomentar a nossa capacidade de experimentação e de imaginação. A propósito de imaginação, a provocação de Feyerabend é ainda mais forte: "Servindo-se dos seus títulos académicos e do medo do fracasso, há "professores" que trabalham os cérebros dos jovens até estes perderem o último grama de imaginação que possam ter possuído" [ibidem, p. 211]. E ainda mais: "O problema principal e mais premente é o de conseguirmos arrancar a educação das crianças e dos jovens das mãos dos «educadores profissionais» [ibidem, p. 211]. É que a imaginação, a fantasia, a capacidade de aliar o inabitual, é absolutamente necessária para que as perspectivas do Homem se alarguem. Feyerabend também denuncia os objectivos e os interesses fundamentais da investigação no mundo de hoje. Não é em nome da Razão ou da Verdade ou do Progresso que se desenvolvem os projectos de investigação. Há uma lógica empresarial e uma dependência da moda [cf. *Adeus à Razão*, p. 124]. E são os interesses militares, sobretudo, os grandes clientes dos institutos de investigação. Outro problema da educação, a nível mundial, é a tendência para a uniformidade. Segundo a convicção de que a "diversidade é benéfica [cf. *Adeus à Razão*, p.9], este epistemólogo chama a atenção para a tendência totalitária do modelo civilizacional das sociedades ocidentais, inscritas nos esquemas científico-educativos. A redução das culturas à perspectiva da racionalização dogmática produz um empobrecimento da diversidade cultural, o que, tal como a redução da diversidade biológica, constitui um risco demasiado grave. E os esquemas tradicionais da educação ocidental não preparam as novas gerações para a capacidade de se relacionarem e respeitarem o diferente: "O racionalismo e a ciência estão a conquistar partes do globo cada vez mais significativas. A educação martela-as no cérebro das crianças das «nações civilizadas» [ibidem, p. 111]. Isto para além de que, no que concerne à Humanidade, o "desenvolvimento da ciência e dos seus processos habituais de transmissão produzem um empobrecimento" [ibidem, p.14].

Sem outro intuito que não o constituírem argumentos que dão que pensar, estes textos obrigam-nos a recolocar a questão da relação «evidente» entre educação e desenvolvimento. Que adequação existe entre os processos educati-

vos e a prática científica? Estará a aposta colocada na preparação para a mudança? "Educar é aprender a mudar" [Hannoun, op. cit., p. 117]. E a educação é um esforço adaptativo, ou provocador de mudança?

Creio que os processos de aprendizagem podem consistir uma preparação para o desenvolvimento, mas necessitamos de um outro esquema, sustentado por uma outra perspectiva da racionalidade. Mas isso é para outro momento.

BIBLIOGRAFIA

- ATLAN, Henri (1993), *Tudo, Não, Talvez - Educação e Verdade*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget.
- BACHELARD, Gaston (1938), *La Formation de l'Esprit Scientifique*. Paris, Vrin.
- BOUVERESSE, Jacques (1984), *Rationalité et Cynisme*. Paris, Ed. de Minuit
- FEYERABEND, Paul (1991) *Adeus à Razão*. Lisboa, Edições 70
- ID, *Contra o Método*. (1993) Lisboa, Relógio d'Água.
- HANNOUN, Hubert (1995), *Comprendre l'Education - Introduction à la Philosophie de l'Education*. Paris, Nathan.
- JASPERS, Karl (1968), *A Situação Espiritual do Nosso Tempo*. Lisboa, Moraes Ed.
- KAHN, Pierre et al. (1990), *L'Education - Approches Philosophiques*. Paris, P.U.F.
- KANT, Immanuel (1988), *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa, Edições 70.
- KUHN, Thomas (1989) *A Tensão Essencial*. Lisboa, Edições 70
- LEVINAS, Emmanuel (1971) *Totalité et Infini - Essai sur l'Extériorité*. La Hague, Martinus Nijhoff.
- POPPER, Karl (1989), *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa, Ed. Fragmentos.

