

# EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA\*

Luiz Navarro de Britto

## INTRODUÇÃO

Educação, desenvolvimento e democracia são palavras e conceitos a que o tempo e os espaços emprestam conteúdos e avaliações muito variadas.

A educação confundiu-se historicamente como missão de credos religiosos, tem-se mesclado a militância político-partidária e muitas vezes se alardeia como símbolo de neutralidade. Alguns a definem como uma atividade essencialmente reprodutiva, outros salientam a sua autonomia relativa ou absoluta no contexto social. Seu âmbito de desempenho já se isolou na família ou em estabelecimentos especializados, entre faixas etárias ou no curso de um processo permanente, já se estendeu a práticas não formais e informais, desmistificando ou denunciando a ilegitimidade das escolas, já confronta os mestres com as computadoras e outros dispositivos tecnológicos. Lembra-se hoje que um "dos desafios da tarefa de ensinar é como desaprender e como reduzir a resistência à mudança daqueles envolvidos na profissão de ensinar"<sup>1</sup>. Enfim, muitos recebem a educação como a "sublime fá" dos anos trinta; muitos ainda a qualificam apenas como um mecanismo de formação de mão-de-obra ou como geratriz de integração do homem no seu meio.

---

\* Este artigo foi originalmente publicado em *La \_\_\_\_\_ Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington, OEA, 30 (100): 7-22, 1987.

<sup>1</sup> Mahdi Elmandjra. "Learning Needs in a Changing World: Human Resources in a Knowledge Civilization", in Howard F. Didsbury, Jr. *Challenges and Opportunities From Now to 2001*, Bethesda, USA, World Future Society, 1986, p. 253.

O conceito de desenvolvimento, por sua vez, ultrapassou o evolucionismo generalizado e a história perfeitamente homogênea, acercando-se muito mais da apreensão sucessiva de diferenças no tempo e da imanência da dinâmica social. Este entendimento contrasta com a idéia de uma sequência definida de etapas do crescimento, como entreviu, por exemplo, W.W. ROSTOW em 1958, quando pretendeu oferecer "uma alternativa para a teoria de KARL MARX sobre a história moderna"<sup>2</sup>. Teóricos, políticos ou empresários empregam a palavra como sinônimo de expansão econômica; utilizam-na também para sublinhar uma certa tendência ou uma forma de "ocidentalização", assim como acompanhada de um adjetivo que a estreita em um determinado âmbito de atividades. A Carta da Organização dos Estados Americanos, refletindo essa preocupação setorial, menciona o "desenvolvimento econômico" (artigo 29), o "desenvolvimento econômico, social e cultural" (artigo 1 "e"). O Protocolo de Cartagena, em etapa de ratificação, consagra o princípio de um "desenvolvimento integral" (capítulo VII), abarcando "os campos econômico, social, cultural, científico e tecnológico, nos quais devem-se obter as metas que cada país possa lograr". Por outra parte, multiplicam-se os modelos ou as técnicas para a sua consecução, como a proposta recente de ORVILLE FREEMAN de concentrar o desenvolvimento na fazenda familiar como "a chave de sucesso tanto na produtividade crescente em todas as partes do mundo, como criando uma base sócio-política para uma sociedade na qual a auto-confiança, a empresa e o compromisso de relações em uma família coesa são valores importantes e verdadeiros"<sup>3</sup>.

---

Etapas do Desenvolvimento Econômico. Rio de Janeiro, Zahar, 1964, p. 12.

<sup>3</sup> "The Family Farm: A Success Story With Global Implications" in Howard F. Didsbury, Jr., *The Global Economy - Today, Tomorrow, and the Transition*, Bethesda, USA, World Future Society, 1985, p. 146.

A democracia, de seu turno, segue a sua ininterupta peregrinação polêmica, iniciada com a obra de Heródoto na discussão entre os três conjurados persas ou com a "ideocracia" de Platão que a condenava. Segundo um festejado jurista brasileiro, João Mangabeira, o seu conceito "tem a indefinibilidade e a complexidade que Santo Agostinho atribuía, em suas *Confissões*, ao tempo"<sup>4</sup>. Considerando essas divergências ou controvérsias, G. C. FIELD lembra que já se propôs abandonar completamente o uso da palavra, pois resulta "impossível traçar uma linha clara e firme entre Estados democráticos e não democráticos..."<sup>5</sup>. De fato, as especulações filosóficas, sociológicas e jurídicas se entrecruzam, por vezes, como se ocupassem de objetos ou de entidades distintas longinquamente relacionados. Depois, entre concepções que se referem a uma forma de governo ou a uma forma de vida, as análises e propostas falam da "democracia burguesa", da "democracia socialista", da "democracia popular" e de muitas outras formas, todas elas pretendendo atingir uma "democracia plena" que pouco se explicita. Os enfoques e as formulas para a sua consecução, simplesmente utópicas ou detalhando aspectos técnico-operativos, não deixam de renascer. No ano passado, John Burnheim construiu o que ele chama de "demarquia", isto é, um processo de tomada de decisões em que os agentes promotores "são uma amostra representativa do povo envolvido" e com o qual não se "necessita nem se justifica qualquer corpo possuindo o *monopólio* de poder decidir e forçar decisões sobre matérias de interesse público e comum". A democracia poderia ser, assim, possível<sup>6</sup>.

Malgrado toda essa riqueza conflitiva e inquietações teóricas ou da "praxis" institucional, parece entretanto

---

<sup>4</sup> In L. Pinto Ferreira, *A Democracia Socialista*, Bahia, Brasil, Edições CARB, 1954, p. 12.

<sup>5</sup> *Teoria Política*, Rio de Janeiro, Zahar, 1966, p. 98.

<sup>6</sup> *Is Democracy Possible?* Cambridge, Polity Press, 1985, pp.1, 9 e 157 a 164.

indiscutível que a educação, o desenvolvimento e a democracia se interpenetram e se intercondicionam. Esse fato, ainda mesmo admitido como óbvio, desdobra-se em varias etapas e com insumos estruturalmente dinâmicos que, por isso mesmo, também incentivam dúvidas e discussões. Com um propósito didático, procurarei realçar alguns aspectos dessas relações em dois capítulos distintos: "Educação e desenvolvimento", "Educação e democracia".

## I. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O estágio de desenvolvimento assim como a educação e os seus níveis de ensino constituem, em cada comunidade, elementos de sua identificação e do seu modo de ser. O desenvolvimento pode ser entendido como ações continuadas de adaptação e aperfeiçoamento das condições humanas no seu ambiente. O mundo moderno assimilou esse conceito dos valores da sociedade industrial, o que não significa subordiná-lo de maneira muito estreita as idéias de modernização e de crescimento econômico. A palavra reflete ainda "não um processo empírico ou uma atualidade, mas uma aspiração, uma regularidade sobre o que não está acontecendo, mas o que deve acontecer no "Terceiro Mundo"<sup>7</sup>. A interferência da educação sobre esse "processo" ou sobre essa "aspiração" se perfaz dia a dia, uma vez que o "capital humano" não pode estar ausente ou abstraído do jogo social. O conhecimento, as habilidades e as posturas dos indivíduos ou dos grupos, resultantes da ação pedagógica espontânea ou institucionalizada, constituem e movem a convivência humana. Os atores do desenvolvimento o promovem, ate mesmo negativamente, segundo as informações que disponham com referência aos recursos nacionais existentes (potenciais

---

<sup>7</sup> James S. Coleman. "The Idea of the Developmental University", Rio de Janeiro, Twelfth World Congress of IPSA, 1982, p. 8 (mimeografado) .

ou em uso), as hipóteses de viabilidade dos projetos, as experiências e reações externas, as necessidades e expectativas do país, vale dizer, segundo dados observados, analisados e transmitidos pelo labor educacional. Por outro lado, a criação, a adaptação ou a repetição de pesquisas, de tecnologias ou de atividades em geral, supõem antecedentes de aprendizagem, do mesmo modo que a formulação e execução de políticas, ou a sensibilidade e escolhas individuais de cada profissional» Claro que as escolas formais não monopolizam a formação e o adiestramento. Ivan Illich já sublinhou, ao contrario, que é fora da escola "que todo mundo aprende a viver, aprende a falar, a pensar, a amar, a sentir, a jogar, a jurar, a despachar-se, a trabalhar"<sup>8</sup>. Mas, ainda que assim seja, o ensino regular intervém em todas essas instâncias e o não acesso a ele descaracteriza socialmente aos poucos ou muitos que não o recebem. A educação escolarizada pode não ser a primeira e não será a única geratriz de aprendizagem; porem ela acrescenta, suprime, retoca e modifica as aptidões ou destrezas dos homens, o que significa, conseqüentemente, preparo de recursos para o desenvolvimento.

A avaliação dessas relações educação-desenvolvimento, nos estudos técnicos ou nas plataformas de governo, sofre dificuldades oriundas, em geral, de três fatos: a) o momento de intercomunicação; b) o retorno-produtividade e c) as prioridades de governo.

a) o momento de intercomunicação seria aquele em que a implementação de projetos educativos repercutiria sobre o desenvolvimento e vice-versa. A tarefa de precisa-lo não é fácil porque não depende de uma simples operação matemática e pode ser promovida considerando-se tanto a repercussão global na vida do país como a natureza dos atos pedagógi-

cos executados.

Na primeira hipótese, tomando-se em conta a sociedade industrial, trata-se sempre de um exercício retrospectivo uma vez que a educação se consome lentamente. Se se quer estimar, hoje, os efeitos de inversões educacionais sobre o estágio de desenvolvimento de um Estado, tem-se de pelo menos investigar 15 ou 20 anos passados, quando se iniciaram ações no ensino primário, beneficiando a geração que começa *agora*, com níveis mais altos de instrução, uma participação *ativa* no seu meio e no seu mercado de trabalho. Observe-se que este corte de tempo não agregaria a influência anteriormente acumulada e que tem uma importância muito significativa. Um estudo recente sobre o *Japanese Development Model* distingue as duas fases de 1869-1939 e a de depois de 1945. Mas o autor não esquece de assinalar que o Japão feudal de metade do século XIX já tinha um nível de alfabetização tão alto como o da Inglaterra dessa mesma época<sup>9</sup>. A experiência acumulada facilita a efetivação das medidas educacionais, como a extensão de escolaridade, além de proporcionar uma melhor utilização do novo empreendido. Isso motivaria, talvez, a preocupação mais constante nos países emergentes para com o subsídio da educação ao desenvolvimento; nos Estados mais avançados o vetor seria outro, predominando as perguntas sobre a contribuição do desenvolvimento ao setor educacional.

Na segunda hipótese, o momento de intercomunicação deriva da natureza da ação educativa. O corte de tempo, acima referido, pode ser prescindido se se quer apenas avaliar as consequências de pequenos cursos de treinamento ou capacitação. Neste caso, a informação obtida se restringirá a um universo muito curto, com interesse provavelmente apenas vol-

---

<sup>9</sup> Ver E. Wayne Nafziger. "The Japanese Development. Model", in Howard F. Didsbury, Jr. *The Global Economy*, op.cit.pp.111 a 134.

tado para o aproveitamento imediato da mão-de-obra. Esse tipo de procedimento, ainda que ilustrado com reflexões mais amplas, pouco significará, como amostra, para um diagnóstico ou estudo prospectivo nacional.

De qualquer modo, essas medições da intercomunicação educação-desenvolvimento não seduzem muito as áreas teóricas ou as de decisões governamentais. As primeiras prescindem de comprovações para esta sua crença. As decisões governamentais, de seu turno, discutem mais diretamente a produtividade dos recursos humanos.

b) Depois da obra de Schultz (a partir de 1961) e de outros economistas, a formação de recursos humanos começa a ser sublinhada como um investimento societário altamente rentável e promotor de elevado retorno tanto individual como coletivo. Os teóricos terminalistas se detiveram e se ocupam de diferentes análises buscando mensurar esses graus de custo-benefício ou taxas, de retorno. Mas a teoria do capital humano logo foi questionada no seu enfoque mecânico e hipervalorativo. Novas posturas têm aparecido, permanecendo entretanto o empenho em discernir o papel e a produtividade dos recursos humanos preparados. Os cálculos e estimativas sobre as utilidades das inversões no campo educativo com repercussões no desenvolvimento e crescimento econômico nacionais seguem-se multiplicando. Georges Psacharopoulos acaba de divulgar um estudo envolvendo 61 países, onde observa que "os benefícios em qualquer nível de educação são os mais altos na África e os mais baixos nos países industrializados avançados".<sup>10</sup>

A despeito das nuances singulares de cada interpre-

---

<sup>10</sup> Ver "Los Réditos de la Educación: Puesta al Día e Implicaciones Internacionales"..In La Educación N° 98, Washington, D.C. Departamento de Assuntos Educacionais, OEA, 1986, p p . 1 a 18.

tação ou das críticas não solidárias que sempre existem, o fato em si mesmo da contribuição do ensino ao desenvolvimento parece discutível. Torna-se necessário, sim, diferenciar os processos, isto é, o retorno e produtividade passivos do retorno e produtividade ativos do investimento educacional.

No primeiro caso, a educação concorre com parcimônia para o desenvolvimento. Muitos Estados pobres apenas conservam as suas redes de ensino, comprimindo-as ou elastecendo as suas clientelas, em ciclos oscilantes e sem compromissos definidos de aceleração. O setor econômico cumpre atividades tradicionais e adota tecnologias importadas, de sorte que a mão-de-obra existente responde a demanda usual com pequenos ajustes de qualidade que continuam a favorecer as minorias já atendidas pelo sistema escolar. A função educativa se constringe, assim, a alimentar expectativas de um desdobramento sem matizes de surpresa. E, nessas condições, não pereceriam se justificarem maiores inversões educativas mesmo para manter o ritmo de desenvolvimento previsto. Ao contrário, qualquer sinal de desalento econômico gera tendências e decisões no sentido de diminuir as despesas educativas.

O retorno e produtividade da educação podem, toda via, ser concebidos e destinados a um processo ativo no conjunto da vida coletiva. Isto significaria, do ponto de vista social, levar o ensino-aprendizagem a todos os cidadãos em um projeto renovado de oportunidades, atendendo os interesses de cada indivíduo e do país; do ponto de vista estritamente econômico, ao lado de acolher as demandas de mercado de trabalho, caberia por igual a educação encarregar-se normalmente do labor científico, que promove o desenvolvimento mais autônomo do Estado nacional. Nesses termos, os agentes educativos não se acomodariam ao trabalho amanuense de apenas revisar as mesmas clientelas ou as técnicas de aperfei-



feiçãoamento contido. Ao revés, a instrução se revestiria de uma dimensão dinâmica sem constrangimentos, inaugurando ensaios testados ou substituindo os velhos padrões, dedicando-se à pesquisa e outros exercícios criativos que sugerem e embasam maior consistência e celeridade na exploração dos bens e dos serviços\* Mas tudo isso supõe gastos substanciais e continuados com a educação, que devem crescer no tempo. A busca de maior abrangência e qualidade de ensino, o financiamento de investigações puras ou aplicadas, o estímulo a invenção tecnológica importam em encargos muito custosos. Renunciar a eles resultaria também em negar ao ensino uma missão promotora e escolher um modelo de desenvolvimento nacional seguramente detido e cada vez mais dependente.

c) As prioridades formais e as que de fato se cumprem contribuem de modo decisivo para a investidura dos governos e para a sua manutenção. Essas prioridades emergem de compromissos de forças políticas internas e, em um mundo crescentemente interrelacionado, de interesses e pressões externas. Sob a influência de uns e dos outros, a prioridade educação tem sido submetida a muitos desgastes. Nos países pobres, embora alguns deles ainda conservem essa prioridade na pompa dos textos constitucionais, a verdade é que os problemas econômico-financeiros tem desestimulado, nos últimos anos, as atuações executivas correspondentes. A retração ou a aceleração do desenvolvimento podem-se realizar independentemente de maiores inversões educativas, considerando-se que as partes nele mais envolvidas já participam da escolarização disponível e que a permeabilidade dos mercados facilita a importação das tecnologias comercializadas nos Estados ricos. "Tem-se estimado que a transferência de tecnologia para a América Latina alcança a mais de 90% das inovações".<sup>11</sup> O

---

<sup>11</sup> Marcelo Alonso, "Ciência, Desarrollo y Sociedad". In A. A. Mengual S. y Jaime Lavados M., El Rol de la Ciencia en el Desarrollo, Santiago de Chile, Corporaciones de Promoción Universitária, 1978, p.77.

crescimento do complexo econômico pode assim se processar sem o requisito de investimentos substantivos na educação. Mas a manutenção qualitativa do sistema, o aproveitamento *reprodutivo* das importações tecnológicas e, sobretudo, a perspectiva de um nível superior de desenvolvimento, com o resguardo possível da autonomia nacional, resultam do incentivo necessário a criatividade que somente a ação pedagógica pode promover. O conhecimento científico e tecnológico se procuram e acumulam mediante inversões educativas priorizadas na sistematização teórica e na pesquisa.

Além disso, nos países emergentes, o crescimento econômico enfrenta em geral dois contendores exigentes: a expansão demográfica e o progresso dos meios de comunicação de massa. O primeiro amplia o número de desassistidos e o segundo os contagia com os hábitos e benefícios das camadas mais favorecidas, sugerindo reivindicações e protestos. Simultaneamente, um e outro geram tensões sociais e, por consequência, incomodam o crescimento econômico bem assim o desenvolvimento geral do país.

Ora, no centro dessas tensões, está presente a prioridade educacional. Quaisquer que sejam as providências tomadas pelos governos, submetidos ao convencimento de que não podem aumentar a aplicação de recursos no setor, dificultam cada vez mais o seu desempenho. A política de permitir ou suportar pequenos reajustes quantitativos nas redes escolares, por exemplo, tem provocado uma repartição ainda mais estreita das despesas que afeta, ineludivelmente, a qualidade de ensino. Estar-se-ia dando menos a educação.

Assim sendo, é de se imaginar que se alongando a crise econômico-financeira, com ou sem índices de desenvolvimento, a situação educacional poderá se agravar progressivamente. A médio e longo prazos, mesmo que se mantenha "passi-

vo" o papel da educação, o desencadeamento dialético das expectativas e da oferta de bens sociais devera ser molestado duramente.

Em suma, as relações educação-desenvolvimento constroem-se no tempo com interrogantes inesgotáveis. Nos países pobres, sob a ingerência de distorsões estruturais e de conjuntura, elas discutem carências extremas, de sobrevivência e de paz comunitária. Nos países mais ricos, elas suscitam "riscos"<sup>12</sup> de concorrência e de hegemonia. Nos dois lados interrogantes similares se repetem para avaliar o dialogo educação- democracia.

## II. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Muitos exemplos históricos mostram caminhos divididos entre a educação e a democracia. Germán Rama já lembrou os "sistemas de dominação fortemente autocráticos que tentaram lograr uma apreciável grau de consenso através de uma política muito dinâmica..." ou ainda sistemas mais democráticos que "não utilizam a função educativa como forma de controle..."<sup>13</sup>. Mas, no mundo moderno, torna-se difícil conceber, ou pelo menos admitir como um programa, a escola e o sistema educativo sem mecanismos de democratização do ensino. Em sentido inverso, parece impossível imaginar-se uma organização política em que se evidenciem o exercício de direitos e liberdades, o compromisso igualitário e a participação responsável, se os seus componentes não dispuserem dos requisitos educativos apropriados.

---

<sup>12</sup> Ver A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform, Washington, US Government Printing Office, 1983.

<sup>13</sup> Germán Rama. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", in Rodrigo Parra y otros, La Educación Popular en América Latina, UNESCO - CEPAL, Editorial Kapelusz, 1984, p. 23.

O difícil, em todo estudo sobre o assunto, parece iniciar-se com o próprio conceito de democracia, no Estado e na escola. Enquanto forma de organização política, frequentemente se esquece que em toda relação de poder há governantes e governados. Nenhum "poder" foi integralmente anônimo e não existe governo sem chefes, de todo "despersonalizado". "Ha sempre homens atras das instituições, uma cabeça sob a c f roa".<sup>14</sup>

No processo educacional e na escola esse fato se repete. A transmissão de conhecimentos, como atividade e pela natureza do seu objetivo, requer, de modo imprescindível, uma bipolarização entre governantes e governados. As formas dessa relação de poder se sucedem, sem que ela possa ser espontaneamente aceita ou relegada. Pode-se imaginar, é certo, um autodidatismo extremo em que o indivíduo aprende diretamente com a natureza e com as suas experiências pessoais. Porém, nessa hipótese, a captação de informações ou de habilidades prescindiria do ambiente social. Se isso não ocorre, o convívio com os seus semelhantes e a própria escola, com os seus estilos mais grotescos um mais sofisticados, tornam o binômio insubstituível.

Desde a educação "difusa" das sociedades mais primitivas, compreendendo, no paleolítico, a imitação no uso de raspadores e cortantes ou, no neolítico, a existência de "verdadeiras escolas, tais como as do bush da África oriental e ocidental"<sup>15</sup> o binômio se repete inexoravelmente. Quando os adultos e jovens australianos aprendem a manejar o machado de pedra ou quando ainda adolescentes as mães polinesianas confeccionam esteiras, acham-se bem claros os papéis de

---

<sup>14</sup> Maurice Duverger. Les Méthodes de la Science Politique, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, pp. 3 e 4.

<sup>15</sup> Robert Holmes Beck. História Social de la Educación, México, UTEHA, 1965, pp. 12 e 13. ~

dirigentes e de dirigidos. A espontaneidade das ações não distorce o fenômeno pedagógico nem descaracteriza a relação emissor-captador. A convivência transfere hábitos, crenças e valores, do mesmo modo que pode incitar a investigação, o conformismo ou a rebeldia. De qualquer modo, as mensagens se difundem entre os membros do grupo como práticas educativas cumpridas por interlocutores desiguais.

Mais tarde, a instrução constituída em "ação especializada e conscientemente organizada" tanto na escola autoritária dos egípcios como na escola reservada aos bramanes, o poder se exerce com todos os seus rituais. Na primeira, uma "disciplina rígida admite normalmente a punição corporal"; para os hindus, continua Roger Gal, o mestre é "o pai espiritual da criança, aquele que lhe dá o segundo nascimento" e de quem ela deve ser "o servidor devotado e obediente".<sup>16</sup>

Na Grécia, a filosofia homérica (Ilíada) da educação ou a sua ênfase nos jogos atléticos e nos poemas épicos, assim como o enfoque aristocrático de Platão depois refletido no Liceu de Aristóteles ou em sua "Política", entendem sempre que alguns indivíduos nascem para governar e outros para serem governados, salientando o estagirita que a educação, escreve R.H. Beck, era assunto do Estado, porque tinha por objeto formar os homens tal como o Estado desejava tê-los.<sup>17</sup> As reformulações dos sofistas não alteraram a natureza do desdobramento dualista do ensino, também presente na "rede bastante densa de instituições escolares" romanas.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Histoire de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 9.

<sup>17</sup> Op. cit, p. 31.

<sup>18</sup> Ver Henri-Irenée Marroy. Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Paris, Éditions du Seuil, 1948, p. 427.

Na Idade Média, a criação das universidades europeias, no particular, apenas reforçou o ensino doutoral. O renascimento não o dissimulou e inconformados ou críticos do século XVII, como Francis Bacon, reconhecem que o "conhecimento é poder" e justificam a dependência dos discípulos a seus mestres completamente instruídos e não uma resignação absoluta ou uma catividade completa".<sup>19</sup> John Locke insistirá, depois, no ensino "gradual e ordenado".<sup>20</sup>

O aprendizado dirigido do iluminismo português nas reformas pombalinas também confiou, insistentemente, no desempenho condutivo dos professores. Os Estatutos da Universidade de Coimbra, por exemplo, recomendavam cuidado para evitar que os alunos se entregassem as "idéias pedantescas de alguns escritores, que têm profanado o nome de *demonstração* em questões, onde o mesmo nome de *conjetura* seria temerário" e que se lhes deveria fazer "adquirir com o exercício, o hábito de distinguir o verdadeiro do falso; e o argumento do sofisma". Transpostas as "reformas" para o Brasil, elas instauraram novos conflitos Reino-Colônia, sublinhando-se o "procedimento particular dos professores, contra os quais se levantaram queixas que iam desde as imputações de falta de civilidade e desrespeito aos superiores até a violação das ordens régias que determinaram a época das férias e dos suetos"<sup>21</sup>.

Ainda no século XVIII, o binômio pedagógico e da escola manifesta-se de maneira muito precisa. O *Emílio ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau, não o nega. Por certo ao

<sup>19</sup> In G.H. Bantock, *Studies in the History of Educational Theory*, London, George Allen & Unwin Ltd. 1980, vol.I, p.167.

<sup>20</sup> Ver Francisco Larroyo. *História General de la Pdagogia*, México, Editorial Porrúa S.A., 1962, p.357.

<sup>21</sup> Ver Laerte Ramon de Carvalho. *As Reformas Pombalinas de Instituição Pública*, São Paulo, Saraiva S.A., 1978, pp.56 e 57.

encorajar a leitura de *Robinson Crusoe* ou ao condenar a dependência a outros homens, a autonomia de captação do conhecimento aparece como um objetivo provocador. Mas, nesse sentido, se Emílio não deve se submeter a nenhuma regra e a nenhuma autoridade, a sua autonomia também não evolui a manipulação do aluno pelo seu tutor, inteiramente sob o seu controle. "Eu nunca o deixei por um momento. Agora algumas vezes eu o deixo a si mesmo, porque eu o controlo continuamente". Além disso, em drama similar ao do *Contrato Social*, Rousseau acredita por igual "impossível" formar o seu aluno. Nos dois livros, prevalece a crítica bem dura à realidade do seu tempo e aos princípios básicos da democracia liberal. Por este motivo, ambos os textos foram condenados pelo Parlamento de Paris em 1762 e, nesse mesmo ano, foram incendiados em Genebra<sup>22</sup>.

Depois da era napoleônica, que reforçou a interferência do Estado no âmbito educacional, discutem-se sobretudo técnicas e métodos que propiciem uma instrução mais completa e mais eficiente ao lado de preocupações com a rigidez disciplinar, a independência cognitiva, a capacitação vocacional ou a universalidade do ensino. O "associacionismo" de Johann Herbart e a contribuição de Maria Montessori para o estudo e a aprendizagem dos "mental e socialmente atrasados" não podem ser esquecidos. Mais tarde e no século XX, sobressaem os aportes de Emile Durkheim e John Dewey. A análise sociológica do primeiro, quando se salientam as relações entre as funções cognitivas e os fatos sociais, engendrou a teoria da "reprodução social" que orienta, em grande parte, os pensadores atuais da educação<sup>23</sup>. Quanto a Dewey, ao reclamar contra a sala de aula centrada no mestre, recomenda a estes últimos que deixem de impor idéias e que estimulem os estudantes a pensar e

---

<sup>22</sup> Émile, Paris, Garnier Frères, 1964. Ver também G.H. Bantock, op. cit., pp. 266 a 287. Ver *Education and Sociology*, New York, The Free press, 1956.

resolver problemas. Mas o seu naturalismo ou o seu esquema funcional, esteiados nos princípios da continuidade e da interação, pressupõem, como a sociologia de Durkheim, a assimetria do processo educacional.<sup>24</sup>

Pode-se afirmar o mesmo, considerando-se a nova epistemologia e a teoria do desenvolvimento intelectual de Jean Piaget<sup>25</sup> ou a tecnologia do ensino de B.E. Skinner, extremamente atento à criatividade do estudante, à sua disciplina e ao *self-control* como ao "papel ativo de transmissor" do mestre<sup>26</sup>. Por sua vez, o simples título de um dos capítulos do *Freedom to Learn*, de Carl R. Rogers, agrupa-o aos demais autores mencionados: "A College Professor Gives Freedom Within Limits."<sup>27</sup> Este capítulo se inicia citando A.S. Neill. Em *Summerhill*, onde em princípio todos são iguais em direitos e onde se exprime a *idée entière* da liberdade, a escola não foi jamais imaginada "sem governo interno". Ademais dos regulamentos e organismos de autodeterminação ou de *self-government*, ela não renuncia a administração adulta e o próprio Neill confessa ser "o patrão", dizendo que se "a casa se incendiasse, as crianças se reuniriam em torno de mim".<sup>28</sup> No Programa Parkway, a "Escola sem muros", ou "sem seus próprios muros", tem também um governo e cursos que se conformam às exigências estatais da repartição de matérias. Por outro lado, não se

---

<sup>24</sup> Democracy and Education, New York, MacMillan, 1916. Ver também V.T. Thayer. Formative Ideas in American Education, New York, 1955, pp. 243 a 274.

<sup>25</sup> Ver Science of Education and the Psychology of the Child, New York, Viking Compass Edition, 1972.

<sup>26</sup> Ver The Technology of Teaching, New York, Meredith Corporation, 1968; Science and Human Behavior, New York, The Free Press, 1965.

<sup>27</sup> Freedom to Learn, Ohio, A. Bell of Howell Company. 1969, pp. 29 a 54.

<sup>28</sup> Libres enfants de Summerhill, Paris, François Maspéro, 1974. Ver sobretudo as páginas 2, 26, 56 e 62.



acredita que em uma "comunidade de aprendizagem", embora desgarrada de toda obrigação de tempo e lugar, importe pouco que os estudantes "façam o que lhes pareça, pois a educação é - ou deveria ser - desestruturada. Isto é completamente falso, escreve o seu criador, John Brenner, pois uma estrutura é necessária, e a habilidade do educador é colocada à prova antes de tudo na organização do programa".<sup>29</sup>

De sorte que, em todos esses exemplos, aos quais podem ser acrescentadas a experiência de Barbiana ou as práticas de Bonneuil, a relação aluno-professor constitui um binômio assimétrico permanente, desde a escola "natural" a escola organizada das sociedades mais evoluídas.

Mas, também parece uma constante na história, o desejo ou a promessa de destruir essa relação entre governantes e governados.

Há notícia, em todos os tempos, de pensadores, líderes, grupos partidários ou seitas religiosas que aspiraram por uma futura comunidade, onde os homens se entendessem harmoniosamente e sem que fosse preciso a presença de governantes. "Da sabedoria de Antístenes às idéias revolucionárias e razoavelmente confusas de Bakunine e de Kropotkine ou à exaltação de *O Único*, por Max Stirner, passando pelos taboritas do século XVIII, as testemunhas não faltam para atestar a permanência desta aspiração humana por uma sociedade fraterna e desprovida"<sup>30</sup> de governo. No século XIX, Proudhon exclamara sem nuances: "Não, não, eu não quero Estado, mesmo para servir: eu rejeito o governo, mesmo direto: eu vejo em todas

---

<sup>29</sup> John Bremer e Michel von Moschaisker. *A Revolução Pedagógica: Escola sem Muros*, São Paulo, Ibrasa, 1975. Ver sobretudo pp. 10, 25 e 43, e 333 a 339.

<sup>30</sup> J.W. Lapierre. *Essai sur le fondement du pouvoir politique*. Paris, Editions Ophrys, 1968, p. 83.

estas invenções apenas pretextos ao parasitismo e aposentadorias para os preguiçosos..."

Estas atitudes e devaneios negam o fundamento ontológico do poder. Além disso, eles também refletem a imagem da obra inacabada, sempre a aguardar e sugerir novos retoques, que é o governo dos homens. E este último fenômeno talvez explique a importância e mesmo a capacidade de catalização deste anseio escatológico de abolir a distinção entre governantes e governados, nos momentos de maior efervescência revolucionária. Na revolução inglesa pretendeu-se efetivar este projeto através de uma volta às fontes cristãs, enquanto nas revoluções francesa e russa "como realização de uma essência humana". Liliburne, Overton, John Wildman, Gerard Winstanley, Saint-Just; Baboeuf, e Jules Monnerot ainda acrescenta Marx, todos predicaram o mesmo mito como finalidade última dos seus projetos.<sup>31</sup>

Nos nossos dias costuma-se falar em uma democracia pura, ainda herdeira de Jean-Jacques Rousseau ou de Karl Marx. Nesta idade de ouro, o binômio governantes-governados careceria de qualquer sentido.

Mas, a "alma danada" que perturbava o trabalho de Diderot<sup>32</sup> fez com que Jean-Jacques Rousseau muito cedo alertasse os seus conversos: "A tomar-se o termo no rigor de aceção, jamais existiu verdadeira democracia e jamais existirá. É contra a ordem natural que o grande número governe e que o pequeno seja governado". E mais adiante, melancolicamente, ele

---

<sup>31</sup> Sociologie de la révolution, Paris, Fayard, 1969, p. 180.

<sup>32</sup> Ver G.H. Sabine. História das Teorias Políticas, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1964, vol. I, p.556.

ainda acrescenta: "Se houvesse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente. Um governo tão perfeito não convém a homens".<sup>33</sup>

Karl Marx, de seu turno, afirmou que a classe trabalhadora substituiria "no curso de seu desenvolvimento, à antiga sociedade civil uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais nenhum poder político propriamente dito, uma vez que o poder político é precisamente a expressão oficial do antagonismo na sociedade civil".<sup>34</sup> Porém, quando Marx utiliza as expressões "propriamente dito", ele parece querer sublinhar uma forma de "poder político" e não o desaparecimento do governo e muito menos do fenômeno do poder. Na *Crítica ao Programa de Gotha* dissipa-se qualquer dúvida a este respeito: "Desde logo, a questão se coloca: que transformação sofrerá o Estado em uma sociedade comunista? Em outras palavras: que funções sociais se manterão aí análogas as funções atuais do Estado? Somente a ciência pode responder a esta questão".<sup>35</sup> Em um artigo intitulado "Da Autoridade", Friedrich Engels, ao se reportar ao desaparecimento do Estado "e, com ele, a autoridade política", logo esclarece: "isto é", que as funções públicas perderão seu caráter político e se transformarão em simples funções administrativas que vigiarão os interesses da sociedade". Lenine ainda destaca o seguinte trecho: "Tomai uma usina, uma estrada de ferro, um navio em alto mar", diz Engels, "não é evidente que, sem uma certa subordinação; portanto, sem uma certa autoridade ou um certo poder, é impossível fazer funcionar qualquer um destes

---

<sup>33</sup> Du contrat social, Paris, Union Générale d'Éditions, 1969, pp. 112, 113 e 114.

<sup>34</sup> Proudhon/Karl Marx. Philosophie de la misère/Misère de la Philosophie, Paris, Union Générale d'Éditions, 1964, p.491

<sup>35</sup> Marx/Engels. Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt, Paris, Éditions Sociales, 1966, p. 43.

estabelecimentos técnicos complicados, esteiados sobre o em prego de maquinas e a colaboração metódica de numerosas pessoas?".<sup>36</sup>

Portanto, em verdade Rousseau e Marx não acreditaram no mito de uma democracia pura. Mas, ainda que seja "abstratamente possível",<sup>37</sup> nenhum grupo até hoje - mesmo na Atenas de Péricles com os seus escravos - conseguiu implantar a "democracia integral" onde todos os homens se governem, sem intermediários. Ao contrario, o que a realidade política atesta é o antagonismo permanente entre governantes e governados, movidos por "diversidades sociais e peculiaridades individuais".<sup>38</sup> O conflito se desdobra em múltiplas relações conjugadas e na medida em que a "unidade política" se torna mais complexa, também se elastece o número de relações assimétricas.

De fato, somente os anarquistas pretendem negar a irresistibilidade sociológica do fenômeno político e de sua organização. Seus projetos de um Estado-nação, de uma escola, ou de outra qualquer instituição social apresentam-se pouco elaborados, justamente porque assim concebem e decidem os autores, segundo as suas crenças e convicções. Nos períodos revolucionários essas propostas são mais frequentes e mais radicais, diluindo-se entretanto na efervescência ou na

---

<sup>36</sup> Ver Lenine. *L'état et la révolution*. Paris, Editions Sociales, 1969, pp. BQ e 81.

<sup>37</sup> Donald S. McIntosh. "power and Social Control", in *The American Political Science Review*, vol. LVIII, 1963, p. 624.

<sup>38</sup> "I am not saying this; merely that when political action occurs, it can be traced to social diversities or individual peculiarities. People do not respond to diversity like puppets to a touch of the string. Many social diversities, like hair, colour, are politically insignificant; others, while potentially significant may remain for long in a state of quiescence without political result. For example, the anticolonialist movement of recent times..." (J.D.B. Miller. *The Nature of Politics*, Pelican Books, 1965, p.20).

embriaguez dos respectivos processos de mudanças. George Santayana arriscou profetizar que "o horror anarquista está exterminado".<sup>39</sup> Não o creio. Em maio de 1968, na França, a recusa a disciplina levou os seus líderes a resolverem não manter durante dois turnos um mesmo Secretário-Geral para o movimento, com o propósito de resguardarem, em sua inteireza, a liberdade e a espontaneidade dos comitês de ação. Do ponto de vista exclusivamente intelectual, pensadores como Paul Feyerabend defendem ainda uma forma extrema de relativismo epistemológico, "no qual não somente as próprias teorias como também as normas metodológicas nos termos em que são avaliadas, perdem todo sentido plausível de correção objetiva".<sup>40</sup>

Mas, se entre mestre e discípulo há sempre um que ordena e outro que obedece, a incidência dos vários elementos e situações circundantes deverá modificar a imagem dessa relação. Segundo Gaston Mialaret, esta incidência provoca o aparecimento do que ele denomina de "tríades da educação", isto é, configurações distintas da relação, onde entre o professor e o aluno interfere um fator em particular: o saber em geral, a matéria, a "escola paralela", os pais, outros educadores, a sociedade, instalações materiais e condição de vida material e/ou suportes de ensino.<sup>41</sup>

Essas oito tríades, ainda que peculiarizada cada uma pela presença do fator intermediário, na realidade coexistem e se interpenetram. Além disso, em todos os casos, prevalecem a condição econômica e os caracteres pessoais dos dois

---

<sup>39</sup> Dominations and Power, London, Constable Company, 1951, p. 32 8.

hing Ltd., 1984, p. 1 46

La formation des enseignants de France, 1977, pp, 29 a 33.

<sup>40</sup> Ver John Cottingham. Rationalism, London, Granada Publis

<sup>41</sup> La formation des enseignants, Paris, Press Universitaires

atores, professor e discípulo. Sim, porque cada ator, cada seu jeito da relação carrega pontencialidades, assume posturas e exprime conceitos ou valores derivados de sua situação efetiva de vida. Conforme esses posicionamentos convergentes ou divergentes entre mestre e aluno, os fatores intermediários das tríades terão maior ou menor significado e expressão diferentes.<sup>42</sup>

Essa possível variedade de "formas" na composição da relação professor/estudante não altera, entretanto, a sua natureza e a estrutura assimétrica da relação de poder. O autodidatismo, a educação programada ou a distância, em seus perfis mais radicais, não se efetivam, de fato, circunscritos em um só polo. As informações, a elaboração dos conteúdos, os meios utilizados (livro, cassete, disco, computador, etc.) dependem necessariamente de uma fonte emissora a que se agregam controles posteriores. Até mesmo a aprendizagem durante o sono, no *Admirável Mundo Novo*, Aldous Huxley, incorpora essas dependências. O desenvolvimento tecnológico, como os insumos surpreendentes da informática e das telecomunicações, mudará em muitos casos as feições e as normas de interação, mas ela seguirá insubstituível. "Logicamente contraditória, ensinam Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, a idéia de uma Aprendizagem pedagógica) que se exercesse sem AuP (autoridade pedagógica) é sociologicamente impossível".<sup>43</sup> O processo de aprender supõe o de ensinar que, em sua essência maneja os sistemas de percepção, de notícias, de análises, de significados convencionais ou de ação. O "diálogo", a "interlocução", o "intercâmbio", a "troca" que se receitam para a sala de aula, para a oficina ou para os encontros informais constituem

---

<sup>42</sup> Ver Luiz Navarro de Britto. "Educação e Fenômeno Político" in *Universitas*, Salvador, nº 28, pp. 77 a 84.

<sup>43</sup> La reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 26.

técnicas e requisitos metodológicos que não destroem a presença impositiva da relação de poder.

A dificuldade maior nos estudos ou nos debates sobre as relações educação-democracia persiste, assim, na formulação e uso do conceito de democracia para o Estado e para a escola.

As teorias e os pensadores mais críticos da escolarização autoritária não fazem propostas circunstanciadas. Projetos como os de "autogestão" ou de "paridade representativa" universitárias redesenham esboços retóricos que pretendem extinguir a assimetria pedagógica em sistemas idílicos de governo. Além disso, a democratização *na* educação e *na* escola, para que não se constituam em modelos elitistas isolados, dependem da democratização *da* educação e *da* escola, vale dizer, das garantias de acesso e ascenso, da manutenção qualitativa dos serviços e para a liberdade pluralista de ensino-aprendizagem, que devem ser resguardadas pelo Estado. Se este último não as assegura, a democracia no âmbito educacional será impossível ou sempre mascarada.

De outra parte, a influência da educação no processo democrático do Estado não se efetua como um passo de mágica. "A democracia se apoia sobre as relações entre as pessoas e entre os grupos. Ela depende de que os primeiros tenham aprendido simultaneamente a jogar o jogo e a desempenhar o seu papel. Ela depende do sentido que se dá a sua própria vida e ao destino de seu grupo. Ela depende da habilidade dos particulares, dos grupos e das instituições para resolverem sem violência as querelas internas e os conflitos entre as nações"»<sup>44</sup> Ora, a educação não poderá estar ausente desses mane

<sup>44</sup> Ingrid Eide. "Éducation et démocratie" in *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, Paris, UNESCO, Presses Universitaires de France, 1984, p. 103.

jos de consciência e de solidariedade. Mas não se deve também confiar à educação um papel messiânico de redenção da política social. Porque transmite conhecimentos, destrezas e valores, porque incita a reflexão crítica e a pesquisa, a atividade pedagógica enriquece a personalidade individual e a participação tolerante no grupo, que são fundamentos essenciais para um regime democrático. Sem esses fundamentos, a democracia não pode ser mais do que uma bandeira.

## CONCLUSÃO

Nas duas partes em que dividi este estudo, procurei sublinhar aspectos que me parecem dos mais importantes nas relações educação-desenvolvimento e educação-democracia.

Entre as primeiras, destaquei o momento de intercomunicação, o retorno-produtividade e as prioridades de governo como elementos de avaliação do processo. A educação preponderantemente "passiva" ou "ativa" exerce funções para o desenvolvimento. Este último facilita as inversões educacionais e pode promovê-las e orientá-las.

Quanto às relações educação-democracia, já se disse que a primeira "é inseparável da democratização".<sup>45</sup> A história não respalda esta afirmativa. Mas a educação como o Estado, marcados pela relação de poder, seguirão buscando a democracia e esta, para obter a consecução de um modelo mais participativo, tem de contar com indivíduos e grupos capacitados para exercê-la.

De todo modo, as duas relações são discutidas em múltiplos aspectos da vida social, com uma conotação acadêmica ou com interesses políticos definidos. Isto atualiza e renova as análises.

---

<sup>45</sup> Ver in La démocratisation de l'éducation , Paris, UNESCO, 1985, p. 15.