

## ■ 1.2. Desenvolvimento e Educação: polissemia de conceitos e complexidade de articulações ■

*João CAMELO e Alexandra Sá COSTA*

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

caramelo@fpce.up.pt; alexandra@fpce.up.pt

Este texto pretende contribuir não só para a reflexão acerca da natureza das relações entre educação e desenvolvimento, bem como sobre alguns dos desafios que importa considerar na construção de uma relação entre educação e desenvolvimento que possa ser mutuamente qualificante. Para tal, abordamos a polissemia dos conceitos «educação» e «desenvolvimento» e ensaiamos dois modos conceitualmente distintos de os articular: o modo sequencial e o modo circular.

### 1. Um «consenso silencioso»

A relação funcional entre educação e desenvolvimento está instalada tanto em discursos comuns, como em textos políticos ou científicos, enquanto evidência inquestionável (Canário, 1999). No entanto, essa evidência é resultado de uma construção que, em termos históricos e sociais, foi se instituindo de modo consensual e também como produto de uma simplificação de cada um dos campos – a educação e o desenvolvimento – e da sua relação. Para contribuir para a discussão dessa relação, importa questionar essa mesma simplificação.

### 2. A formação do consenso: teorias do desenvolvimento e teoria do capital humano

Embora possamos traçar a genealogia desse lugar comum a partir das origens da própria noção de desenvolvimento, ele se for-

mou, de modo mais consistente, na articulação entre as perspectivas da modernização e a teoria do capital humano, desenvolvidas, respectivamente, nos anos 50 e 60 do século passado.

Deixando o desenvolvimento de ser, apenas, a transformação para a forma *apropriada* de ser para se pensar como transformação em direção a uma *sempre mais perfeita* forma, tornam-se equivalentes, pelo menos no discurso científico, as noções de desenvolvimento, de evolução e de progresso. A transposição para a esfera social da metáfora biológica, na qual se assenta a teoria da modernização, invocando, no campo da história social e política, o princípio da evolução natural para a compreensão dos processos de transformação/mudança societal adquiriu um violento poder colonizador, cedo usado pelo poder político. Ela converteu a história num programa: um necessário e inevitável destino. O modo industrial, que não era mais do que uma entre outras formas de vida social, tornou-se a definição do estágio terminal de uma via unilinear da evolução social. A metáfora do desenvolvimento deu hegemonia global a uma genealogia puramente ocidental da história, roubando às pessoas de outras culturas a oportunidade de definir as formas da sua vida social (Esteva, 1992, p. 9). E assim se insinuou e instaurou uma ordem cognitiva. Para Esteva (1992, p. 6), nunca uma palavra tinha sido tão universalmente aceita no mesmo instante em que é politicamente forjada.

A teoria da modernização, ao incorporar uma concepção evolucionista do desenvolvimento, vê a educação, particularmente a escolaridade universal e pública, desempenhando uma importante função no processo modernizador contribuindo, assim, para a expansão e difusão dos sistemas educativos:

*“Para a ‘teoria do capital humano’, o maior nível de qualificação acadêmica será acompanhado de uma maior capacidade para produzir de forma mais rápida, segura e eficiente. Nesse sentido, tendo em atenção as repercussões que a educação teria na produtividade do trabalho, investir em educação seria, do lado da oferta, bastante vantajoso.”*  
(Cabrito, 2002, p. 22).

### **3. Complexificação das noções de desenvolvimento (as fileiras do desenvolvimento) e a «descoberta» (ou «invenção») da educação para além da escola**

É a partir dos anos 1970, decorrente da crise do modelo de desenvolvimento dominante – assente no crescimento econômico – que, segundo Roque Amaro (2003) e Rui Canário (1999), surgem críticas ao modelo dominante de desenvolvimento, críticas essas que se assentam no argumento não apenas da finitude dos recursos naturais explorados pela humanidade, bem como nos efeitos insustentáveis dos seus *outputs*. Esses mesmos autores identificam a complexificação do conceito de desenvolvimento, que é feita através da sua adjetivação que resulta quer da produção científica sobre o desenvolvimento, quer dos referentes orientadores das práticas de desenvolvimento (Amaro, 2003). Para Canário (1999), a alteração introduzida nas lógicas de desenvolvimento tem expressão em três níveis: a referência territorial, a base política e os processos de conhecimento.

Além disso, e paralelamente, é também desde os anos 1970 que o modelo escolar começa a ser questionado seja nos seus modos de operacionalização, seja nos seus efeitos (incumprimento das promessas da escolarização em termos de empregabilidade, mobilidade e justiça social e crítica aos modos de trabalho pedagógico e organizativo da escola, designadamente a «forma escolar»). Essa crítica é causa e consequência da «descoberta» de tempos, espaços, modos de ação e atores (educação de adultos, animação sociocultural, formação em contexto de trabalho, educação não formal, o reconhecimento do valor educativo dos adquiridos experienciais,...) até então invisibilizados e/ou desqualificados enquanto educativos e, conseqüentemente, não considerados quando do equacionamento da relação entre educação e desenvolvimento.

### **4. Diversidade na equação da relação educação/ desenvolvimento: mudança ou transformação no modo de se pensar a relação**

O argumento que aqui sustentamos é que a complexificação de cada um dos campos – o campo do desenvolvimento e o campo edu-

cativo – vai permitir pensar as suas relações para além do espartilho, que continha a visão restrita da educação enquanto escolarização, e a sua subordinação à visão restrita do desenvolvimento enquanto crescimento econômico.

De fato, a plurissignificação dos conceitos complexifica os modos de pensar e de promover as suas relações. Essa complexificação permite entender cada um desses campos e conceitos como campos e conceitos instáveis, heterogêneos e, portanto, mais problematizáveis e ricos em termos das relações que podem estabelecer entre si. Mas, em nossa opinião, o principal contributo dessa complexificação é poder reintroduzir a história, a cultura, os saberes, o território e o trabalho como dimensões centrais dos processos de desenvolvimento, ou seja, traçar o desenvolvimento também a partir do que é singular.

O reconhecimento da heterogeneidade – nos modos de pensar e reconhecer – da educação e do desenvolvimento coloca-nos, no entanto, uma questão ainda mais crucial: em muitas circunstâncias, é no modo como se definem quer a educação, quer o desenvolvimento, quer a relação entre eles, que o significado de cada um desses elementos ganha materialidade. Esse processo é muito mais marcado por descontinuidades e contradições do que por relações lineares, funcionais ou instrumentais. Esta é, pois, a tese que se encontra em causa: estes não são conceitos nem relações preestabelecidos, cujos significados são indissociáveis das práticas que os constroem. No campo do desenvolvimento e da educação, essas práticas são muitas vezes práticas discursivas que procuram produzir «regimes de verdade».

Naturalmente, esse processo de complexificação das relações a que nos temos referido não acontece por anulação ou substituição da relação mais reducionista de que também já falamos. Muito pelo contrário, ela continua a ser dominante, e não são incomuns as tentativas de apropriação de conceitos produzidos no âmbito de modos mais complexos de construir a relação educação/desenvolvimento. Nesse sentido, do ponto de vista da investigação é bem mais provável encontrar discursos alternativos sobre esses campos em modos menos instituídos e institucionais e de caráter mais periférico protagonizados por novos movimentos sociais, na periferia dos sistemas educativos (ex. escolas em meio rural), no setor associativo, em contextos territoriais delimitados, em formas de autorganização eco-

nômica e social (p. ex. experiências autogestionadas, organizações de economia social e solidária), assumidamente produzidas numa lógica de resistência e/ou alternativa.

Assim, e de um ponto de vista analítico, parece-nos ser possível distinguir entre dois modos essenciais de colocar a questão da relação entre educação e desenvolvimento: um *modo sequencial* e um *modo circular*.

O *modo sequencial* constrói uma concepção de relação que parte do pressuposto de que esta é uma relação estabelecida entre concepções estabilizadas. Nesse sentido, a educação e o desenvolvimento são processos e fenômenos autônomos, pré-constituídos, cuja relação se promove por alguma razão funcional ou instrumental, muito típica de uma racionalidade utilitarista e de planificação. De modo geral, essa relação supõe ou subentende a subordinação da educação face ao desenvolvimento. Essa racionalidade subentende, igualmente, uma temporalidade sequencial que usualmente faz preceder a educação ao desenvolvimento.

Esse tipo de relação incorpora, aliás, um dos mitos fundadores da própria noção de desenvolvimento que é a assunção da coincidência entre desenvolvimento, progresso, evolução, crescimento. Assim, ela incorpora a ideia de que há sobredeterminação do vínculo pelo tipo de resultado a alcançar, isto é, a própria lógica de organização da relação entre educação e desenvolvimento constrói-se (e legitima-se) em função dos resultados esperados.

De acordo com essa lógica, assumem um papel preponderante os operadores da planificação e os macroatores (os sistemas educativos e os seus representantes), cuja ação é replicada em unidades territoriais administrativamente circunscritas. Nessa perspectiva, a lógica de ação valorizada é tendencialmente uniforme e uniformizante.

No *modo circular*, podemos considerar que a educação e o desenvolvimento, e as suas relações se vão definindo a partir do processo de produção das suas relações. Isso significa que as qualidades que elas assumem não são inteiramente possíveis de antecipar. Nesse sentido, a racionalidade que organiza tais relações é muito mais iterativa, projetual e processual, sendo que as temporalidades são necessariamente circulares.

Esse tipo de processo cria novos objetos de educação e de desenvolvimento, na medida em que eles podem contribuir para des-cristalizar o que as definições mais institucionais não consideram porque são reconhecíveis a partir dos dispositivos de medida tradicionalmente usados. Do mesmo modo, essa forma de relação cria também novos sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos como produtores das dinâmicas educativas e desenvolvimentais.

A produção da educação, do desenvolvimento e da relação entre ambos na lógica de heterogeneidade, que caracteriza esse *modo circular*, reveste-se, muitas vezes, de contradições. Estas são tanto contradições decorrentes da sua existência enquanto alternativa a modelos dominantes (*modo sequencial*) como conflitos internos aos próprios processos desenvolvidos, e que, por o serem, são intrinsecamente educativos e potenciadores de desenvolvimento, tornando-os mutuamente qualificantes.

### Referências Bibliográficas

- Amaro, R. R. (2003). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 35-70.
- Cabrito, B. (2002). *Economia da educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Esteva, G. (1992). Development. In Wolfgang Sachs (Ed.) *The development dictionary – a guide to knowledge as power*. London: Zed Books.