

Desenvolvimento e Educação

Alguns Apontamentos Críticos Sobre o Desenvolvimento em Interface com o Campo Educacional

<http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2020.51.49-62>

Recebido em: 18/12/2017

Aceito em: 5/12/2019

Rogério Rodrigues¹

RESUMO

O tema deste artigo insere-se na discussão sobre as relações entre o desenvolvimento e o campo educacional, que se encontram hegemonicamente estabelecidas na noção de causalidade. O nosso objetivo é analisar criticamente a contradição presente na concepção de desenvolvimento que limita o sujeito a um instrumento na competência técnica, sendo esta um elemento condicionante para a ampliação dos indicadores desse desenvolvimento. A nossa pergunta central é se teríamos a possibilidade de outras formas de relações entre desenvolvimento e educação que pudessem resultar na gestão e planejamento do Estado, numa concepção crítica para além da relação de causa e efeito. O método utilizado tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica, na análise do conceito de desenvolvimento em interface com o campo educacional. Conclui-se que, ao se pensar o desenvolvimento e o processo *de/formação* do sujeito em relação ao campo educacional, dever-se-iam encontrar elementos que pudessem romper-se com a concepção da competência técnica e neutra para uma posição de igualdade que o implica como ponto de partida para se analisar a questão da qualidade do desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Ensino. Competência técnica.

DEVELOPMENT AND EDUCATION: SOME CRITICAL NOTES ON DEVELOPMENT IN INTERFACE WITH THE EDUCATIONAL FIELD

ABSTRACT

The theme of this essay is part of the discussion on the relationships between development and the educational field, which are hegemonically established in the notion of causality. Our objective is to critically analyze the contradiction present in the conception of development that limits the subject to an instrument in the technical competence, being this a conditioning element for the expansion of the indicators of this development. Our central question is whether we would have the possibility of other forms of relations between development and education that could result in the management and planning of the State, in a critical conception beyond the relationship of cause and effect. The method used has as investigative proposition the field of critical theory, in the analysis of the concept of development in interface with the educational field. It is concluded that, when thinking about the development and the process of/training of the subject in relation to the educational field, we should find elements that could break with the concept of technical and neutral competence for a position of equality that implies it as a starting point to analyze the issue of the quality of the development of society.

Keywords: Development. Education. Technical competence.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). rrunifei@hotmail.com

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA SETORIAL ESTRATÉGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DEMOCRÁTICO

Podemos iniciar este tema com uma simples pergunta: Seria, na educação, a política pública setorial elemento estratégico para o desenvolvimento democrático? Tudo parece indicar que ocorre certo consenso e hegemonia entre os gestores públicos de que a resposta a esse questionamento seja exclusivamente o “sim”, pois se interpreta que educar é igual à ampliação do desenvolvimento da sociedade.

Para grande parte das pessoas que atuam no planejamento setorial, estabelece-se, como consenso, compreender mecanicamente que somente com a melhoria na capacidade profissional dos sujeitos, por meio dos cursos de capacitação e profissionalização, é que se torna possível implicá-lo para o pleno desenvolvimento econômico e social. Na linha desse argumento de convicção, Pastore (1989) afirma que o ponto central para o desenvolvimento seria a compreensão de que

O mundo do futuro exigirá profissionais que se comportam como o aluno interessado o tempo todo. Isso já ocorre hoje em vários ambientes. Os locais de trabalho e a própria casa parecem escolas onde se estuda e se aprende de forma continuada. Uma coisa é certa: os brasileiros terão de escolher entre muita educação ou pouco trabalho; alta competência ou baixos salários (p. 70).

Assim sendo, o foco de análise neste tema sobre desenvolvimento em interface com o campo da educação, refere-se à crítica a essa convicção que se possui, na obviedade dessa resposta, nas relações entre ambas, pois colocamos em dúvida o fato de a educação estar diretamente ligada ao desenvolvimento, numa relação de causa e efeito. Desse modo, identificamos, nessa premissa do “sim”, uma concepção mecanicista de causa e efeito na interface do desenvolvimento com a educação, que se encontra pautada em aspectos estritamente instrumentais, fundamentados no processo formativo da “qualificação profissional”.

Para romper com essa estrutura sistêmica e determinista no campo educacional, iniciamos o nosso estudo a partir da contraposição da hipótese anterior, pois compreendemos essa interface entre educação e desenvolvimento como algo que se constitui num amplo conjunto de contradições, que, muitas vezes, anulam os seus resultados.

Compreendemos que, tanto do lado do desenvolvimento quanto do lado da educação, apresentam-se diversos fatores que pressupõem determinadas concepções de mundo e sujeito que antecedem os seus próprios resultados previamente planejados. Desse modo, caminharemos em termos analíticos para romper com a obviedade do lado da resposta “sim” e buscaremos aprofundar a obscuridade ou a recusa em querer saber algo do outro lado da convicção do “sim”, que seria o reconhecimento de que “não” ocorre uma relação direta da educação instrumental com o desenvolvimento econômico e social que se pauta numa compreensão de linearidade histórica de ordem e progresso.

O consenso, pautado numa inspiração determinista e linear, encontra-se presente como hegemonia de concepção de mundo, que consiste na ideia de que somente com o esforço do sujeito individual e autônomo pode se tornar possível a realização da competência no processo formativo:

[...] desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas de atividade, desde seu primeiro vôo mais simples até os nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes dum exame atento do passado. Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo (COMTE, 1973, p. 9-10).

Nessa perspectiva evolutiva da sociedade e do sujeito, que diz respeito à proporção da resposta “sim” e a recusa do “não”, o nosso problema apresenta-se na compreensão de como essa dualidade pode estar, respectivamente, relacionada à compreensão reducionista da educação, que posiciona o sujeito como objeto ou como resistência em compreender que o desenvolvimento é um compartilhamento coletivo de toda a riqueza produzida. A educação como instrumento incorpora a noção que se torna pertinente à instrução como elemento de liberdade e condizente com a inserção social do trabalhador qualificado, e apresenta-se, portanto, como uma tese política da exclusão de tantos outros que não aderem ao modelo econômico.

Este estudo justifica-se como indicativo de ruptura com a tese evolucionista, pausada na concepção crítica ao sistema social, e o ensino fica destituído da posição de objeto que hierarquiza as funções de cada sujeito. A inter-relação entre a educação básica e o Ensino Superior com a questão do desenvolvimento, torna-se um elemento de contingência do processo formativo e, portanto, o desenvolvimento estaria relacionado aos processos formativos pertinentes ao estado cultural da sociedade, que funciona numa lógica distributiva, e isso requer uma reinterpretação do conceito de desenvolvimento nas suas interfaces com o campo educacional, principalmente para a criação de uma política pública setorial estratégica para o desenvolvimento democrático, que seria direcionar o acesso de grande parte da população aos bens produzidos coletivamente. Isso constitui-se num problema “[...] sobre a problemática do desenvolvimento econômico e de reflexão sobre os rumos desse processo no Brasil” (HOFFMANN; DUARTE, 2019).

EM BUSCA DOS ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS ENTRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

A palavra “sistema” apresenta uma compreensão de intencionalidade de ação como possibilidade de previsão de seus resultados para o desenvolvimento social e econômico. Em contraposição a essa denominação, podemos apresentar outra compreensão sobre a organização do ensino, a partir da noção de “estrutura”. Seria, portanto, a condição objetiva no modo como os processos formativos ocorrem no campo do social, possuindo um caráter de não intencionalidade, que transparece na falência do sistema educacional pelo viés das avaliações institucionais, em que

O Censo Escolar 2016, divulgado [...], revela desafios para a universalização do acesso a todos os níveis de ensino no Brasil. Os anos de investimento ainda não provocaram mudanças significativas nos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação responsável também pela sistematização e consolidação das estatís-

ticas nacionais de educação. As tendências dos anos anteriores permanecem inalteradas e ainda distantes das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2017a).

Diante dessa pequena análise avaliativa entre desenvolvimento e educação, podemos afirmar que, apesar da intencionalidade das ações no campo educacional, as práticas são determinadas pelas conjunções objetivas da realidade, que definem as condições próprias do desenvolvimento econômico e social.

Assim sendo, enfrentar o “não” como a resposta sobre as interfaces relacionais entre educação e desenvolvimento significa compreender que, entre esses dois campos, apresenta-se ampla complexidade para além do discurso comum de causa e efeito para outra lógica, em que estejam presentes as contradições que se apresentam entre o “sim” e o “não”. Nesse caso, como seria possível pensar as relações entre desenvolvimento e educação, principalmente como ocorrem as interfaces entre esses dois setores, em termos de proposições de políticas públicas do Estado democrático e, majoritariamente, como os resultados dessas interações encontram-se relacionados com a organização social?

Com essa pergunta de fundo, pretendo desenvolver, basicamente, dois tipos de reflexão: de um lado, que o desenvolvimento pode ser compreendido numa relação mecanicista entre educação e trabalho na produção econômica de riqueza; e, por outro, numa relação contraditória, em que as duas esferas contrapõem-se no conjunto de seus resultados e, inclusive, podem se anular em termos de proposições de política pública naquilo que se instaura na estrutura educacional como processo formativo do sujeito intelectual.

Na pressuposição do mecanicismo, encontra-se muito presente na sociedade como elemento hegemônico do senso comum, em que se estabelece uma relação simples em termos de equação diretamente proporcional, em que quanto mais educação mais desenvolvimento econômico e social. Cabe ressaltar, entretanto, que, no momento em que se fala em Estado democrático, pressupõe-se uma ampla participação dos movimentos sociais na escolha de governo como gestor da coisa pública. A pergunta “educar para quê?” (ADORNO, 1995), portanto, deve ser levada em discussão quando se trata de elemento de planejamento de política pública setorial de Estado no campo da educação, em que a interface com a questão do desenvolvimento econômico e social deveria ser importante em:

[...] se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. [...] porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conteúdo, demanda de pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Compreendemos que pensar a educação pelo viés democrático e efetivar o pensamento reflexivo seria radicalizar em compreender a “educação para quê?” (ADORNO, 1995) até a última instância, em oposição ao elemento fundamental e ao pensamento hegemônico.

A condição do pensamento hegemônico transparece em época de campanha eleitoral, em que grande parte dos partidos políticos, que, inclusive, independe da concepção ideológica de mundo, seja liberal ou associada aos movimentos sociais, adere à tese do diretamente proporcional entre educação e desenvolvimento, sem a crítica às devidas mediações, e assume, como dever, o papel de anunciar o que e de qual maneira realizar o programa de governo setorial. Avaliamos que isso seja o oportunismo da direita ou a pressa da esquerda não reflexiva em buscar atenuar os problemas sociais graves, oriundos da péssima distribuição de renda e inclusão social, ao apontar a educação como elemento de solução na perspectiva de inserção do sujeito no sistema produtivo.

Compreendemos que essa perspectiva salvacionista perante o setor educacional possui, de fato, um fundamento teórico e prático bem simples e aplicável, em termos de solução, que seria a noção de capacitação do sujeito, nas condições objetivas em incorporar habilidades específicas, no sentido de produzir riquezas e garantir sua própria subsistência econômica. O que não se coloca em questão, nessa proposição direta supra, entretanto, é que a produção de riqueza está também relacionada a todas as condições de infraestrutura, no sentido de garantir a subsistência. Educação e desenvolvimento, portanto, estão também relacionados, em termos da política de distribuição de renda regulamentada pelo Estado, a diversas formas de intermediação nas relações de trabalho.

Podemos afirmar que, no campo da hegemonia do capital, essa equação é simples, na sua proporcionalidade direta entre educação e desenvolvimento e em termos de solução, mas se apresenta completamente sem sentido e extremamente complicada quando sua aplicação no campo do social é na ampliação de gastos orçamentários na compra de equipamentos, sem levar em consideração que o fator primordial para a melhoria na qualidade do processo formativo seria a presença do sujeito crítico na posição de intelectual. Desse modo, os gestores deveriam levar isso em consideração em seus planejamentos orçamentários. É preciso refletir para que serve a situação em que

Professores de 64 municípios brasileiros poderão comprar notebooks a partir de R\$ 1.199,00. O programa Computador Portátil oferece desde esta segunda-feira, 31, computadores de diversas marcas e modelos, com financiamento em 24 ou 36 parcelas. O empréstimo pode ser feito no Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal ou Banco Postal dos Correios (INEP, 2017b).

A introdução desses equipamentos no setor educacional pode ser interpretada como melhoria nas condições de trabalho. Compreendemos, entretanto, que se essa compra de equipamento não estiver diretamente relacionada à política de valorização do profissional da educação, em termos de melhores salários, ou até mesmo se a compra dos referidos equipamentos não estiver associada ao uso em determinado projeto pedagógico escolar, isso conduz a elementos aleatórios em termos de política pública setorial para o campo educacional.

Analisamos que a compra de equipamentos deveria estar diretamente vinculada a aspectos da difusão da cultura e menos relacionada à lógica do consumo. Desse modo, a educação escolar parece oscilar, de um lado, no possível do não igual e na lógica distributiva da cultura, e de outro, na impossibilidade de aspectos democráticos de acesso à cultura escolar.

Numa cultura democrática, todavia, o desenvolvimento está diretamente relacionado à educação, quando se prevalece a verdadeira distribuição da riqueza produzida coletivamente. Nesses pontos, entretanto, em que os conflitos transparecem, em termos de contradições, e que deixam transparecer a concepção de desenvolvimento como algo estritamente relacionado ao aspecto de crescimento econômico, é possível compreender, em aspectos políticos, quais são as sociedades verdadeiramente não desenvolvidas.

Especificamente em relação à oferta de uma educação que se atrele ao planejamento do Estado, isso implica qualificar a população para sua plena inserção no campo da cultura e, portanto, é compromisso do Estado dar legitimidade ao princípio constitucional de efetivar plenamente o direito social de acesso à educação (BRASIL, 1988).

Compreendemos que o elemento contraditório da situação encontra-se no plano da legalidade e da legitimidade, pois o acesso à educação qualifica o sujeito na perspectiva de ampliar sua condição social, portanto, de um lado, “é” algo que se relaciona ao “desenvolvimento” e, de outro, também “não é” a ampliação da riqueza produzida coletivamente, quando o sujeito não apreende o conjunto dos significados no campo da cultura. Primeiramente, a riqueza produzida tem de ser dividida na proporção, de modo a atender à demanda de toda a população; isso geralmente não acontece de forma espontânea e requer mecanismos distributivos, como política de Estado.

Desta forma, estamos entrando na segunda concepção da relação entre educação e desenvolvimento como algo que gira em torno da falta de criticidade perante o modelo econômico que justifica o crescimento na quantidade do capital de bens produzidos, mas que pouco se refere à qualidade na distribuição de renda entre todos que produzem a riqueza coletivamente.

Esse divisor de águas entre quantidade e qualidade, no campo educacional, é que define claramente a política de Estado para os setores sociais, pois, no campo da quantidade, a educação é compreendida como instrumento para ampliar as condições do aumento do capital, que, em países não desenvolvidos, refere-se diretamente ao acúmulo e à péssima distribuição da riqueza para a população. Em oposição a essa situação da concepção do aumento do capital, a qualidade no campo educacional é compreendida como modo de inserção do sujeito no campo da cultura. A interface entre educação e desenvolvimento, portanto, seria abordada pela ampliação da condição reflexiva do sujeito. O paradoxo da situação é que não é possível ampliar a condição de inserção cultural somente com a quantidade, pois é preciso uma porção de qualidade para viabilizar algo para além do processo meramente instrumental do uso da informação em se tratando do ensino. Também não é possível focar somente em qualidade se não se abranger uma quantidade de elementos que permita ao sujeito uma ampla cultura no campo dos conceitos.

Para avançar no assunto, a partir desses elementos contraditórios, entre desenvolvimento e educação, será preciso aprofundar radicalmente como em ambos os conceitos permite-se transparecer o sentido político para se compreender a concepção de mundo que se encontra em jogo nas possíveis formas discursivas que se apresentam no campo escolar.

Pensar o desenvolvimento na dualidade entre a quantidade e a qualidade permite analisar uma determinada concepção de mundo, no sentido de compreendê-las como forma de política pública estratégica para o desenvolvimento social. Desse modo, esse nó, presente nas interfaces entre desenvolvimento e educação, somente pode ser resolvido, em parte, a partir da conceituação de desenvolvimento e educação que estamos trabalhando, em termos de proposição de política pública setorial, como forma de elaborar criticamente essas interfaces entre educação e desenvolvimento e como eixo primordial de ação, em que o conhecimento se apresenta como meio de produção (FAVARO; TUMOLO, 2016).

POR QUE FALAMOS EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL COMO ESTRATÉGIA PARA A QUESTÃO DA QUALIDADE DO SOCIAL?

Ao falarmos em “desenvolvimento” estamos nos referindo diretamente à condição da organização social no modo como os sujeitos estabelecem sua subsistência em termos de qualidade de vida. Por qual motivo, entretanto, falamos em desenvolvimento social e não em desenvolvimento econômico? Diria que essa escolha mostra que, por um lado, em termos de senso comum, ocorre uma difusão do conceito de que este seria interpretado como “[...] o movimento para melhor [...], o seu significado otimista é peculiar à filosofia do séc. XIX e está diretamente vinculado ao conceito de progresso. O seu sinônimo mais afim é evolução [...]” (ABBAGNANO, 1982, p. 226), e, por outro, radicalizar o conceito de desenvolvimento implica compreendê-lo para além do comum em termos de crescimento econômico. Esta abordagem distinta, portanto, implica compreender a maneira como os sujeitos realizam o trabalho e, principalmente, as formas e modos de tecnologias usados para realizar essas produções. Numa regra simples, quanto menos desenvolvida a organização social, em termos econômicos e sociais, cada vez mais simples e rudimentares são as formas de tecnologias aplicadas no trabalho. Na inversão dessa situação, a ampliação do desenvolvimento implica sofisticação e complexidade das formas tecnológicas aplicadas no trabalho. O grande problema desse critério divisor é que a relação de simples ou complexos, em termos de tecnologias, é algo discutível, na proposição de corte ou limiar de complexidade, e está implícito aqui numa determinada concepção de mundo e de sujeito. Portanto, a possibilidade de restabelecer essa trama sobre o desenvolvimento com outras interpretações que possam permitir a compreensão de outros modos de organização social, que também possuem em seu interior um sofisticado elemento de tecnologia e uma ampla proporção de desenvolvimento social e econômico.

No teor do significado da palavra “desenvolvimento”, optamos em apresentar quatro possíveis modelos que se referem à concepção de mundo e política do sujeito. A primeira pode denominar-se como uma compreensão evolucionista, que seria a noção de que a tendência ao desenvolvimento seria linear e estaria diretamente ligada à condição de “aptidão social” (BISSERET, 1979). Essa interpretação está diretamente relacionada à condição da interpretação do sujeito como possuidor de mais inteligência e, portanto, à ideia de que o mundo educacional se divide em sociedades mais evoluídas e outras menos evoluídas, e isso interfere diretamente em seu estado de desenvolvimento.

Uma segunda concepção de desenvolvimento está pautada na racionalidade científica e, portanto, pode avançar ou estagnar em decorrência da gestão científica dos recursos e, no caso da educação, seria a compreensão de que uma política de “boa aplicação” na melhoria do sistema educacional, estaria diretamente relacionada à ampliação do desenvolvimento econômico e social (PASTORE, 2014). Aqui, transparece-se uma concepção de total neutralidade científica na questão da gestão pública dos recursos, ou seja, o problema do desenvolvimento seria a competência na racionalidade científica nas tomadas de decisão no setor administrativo.

Uma terceira concepção seria a compreensão não linear e não científica sobre a questão do desenvolvimento, pois se trata de compreendê-la como o resultado dos conflitos políticos que se apresentam na sociedade (PONCE, 1989). O resultado, no campo do desenvolvimento, seria a maneira como as forças políticas se expressam no modo de garantir o acesso aos bens materiais ao conjunto da sociedade. Compreende-se o desenvolvimento, portanto, como expressão política da sociedade, o que não o naturaliza nem o representa como ciência aplicada para a competência da organização da democracia da sociedade. Nesse caso, a expressão do desenvolvimento seria o modo como uma sociedade planejada para todos permite constituir-se como lugar efetivamente democrático.

Por último, uma concepção que radicaliza a crítica do desenvolvimento para uma desconstrução por completo do próprio conceito, uma vez que analisa a subjetividade que se produz nos territórios em que se organizam os modos de vida dos sujeitos (GUATTARI, 2000). Desse modo, optamos em compreender na radicalidade “por que falamos em desenvolvimento?” como uma determinação política de interpretar o conjunto de nossas ações no campo da sociedade. Isso leva até as últimas consequências a questão do desenvolvimento nas interfaces com o campo educacional como elemento efetivo para a distribuição de renda (FAVARO; TUMOLO, 2016).

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS IDEOLOGIAS DAS APTIDÕES NATURAIS

Partimos do pressuposto de que os mecanismos sociais de controle e, principalmente, a subordinação do outro, ocorrem, basicamente, pelo consenso, na condição de que se aceita a estrutura de hierarquia entre aquele que manda e o outro que obedece. Isso seria a condição em que “[...] Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem” (CHAUÍ, 2016, p. 187).

A eficácia dessa estrutura encontra sua expressão de consenso hegemônico no momento em que se naturalizam as diferenças no campo das aptidões naturais, ao se interpretar que as diferenças são resultado de algo inerente ao sujeito.

[...] a noção de aptidão, a partir daí, serve progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que as traduzem e perpetuam. Como a nova sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só pode ser atribuída a um dado “natural” (BISSERET, 1979, p. 31).

Essa redução do sujeito à qualidade inerente à natureza transparece, em termos políticos, no sentido de justificar as diferenças no campo das relações humanas. As interfaces entre desenvolvimento e educação produzem a compreensão de que os sujeitos se encontram condicionados à melhoria social somente pelo viés educacional, como a aplicação da fórmula em que o desenvolvimento seria “[...] o movimento para melhor” (ABBAGNANO, 1982, p. 226). Por mais que se invista em educação, entretanto, torna-se muito difícil qualquer alteração, na condição da sociedade, na melhoria do desenvolvimento, uma vez que a base da distribuição da riqueza produzida coletivamente no trabalho de todos não altera sua proporção direta na divisão da riqueza. Aqui deixa-se transparecer que a natureza social ou individual não é tão favorável ao desenvolvimento, posto que existem sujeitos ou sociedades que não se adaptam ao esforço necessário para o alcance do desenvolvimento.

Essa compreensão é evolucionista do sujeito numa perspectiva de que o se apropriar da educação apresenta-se como elemento hegemônico, no sentido de estar presente nessa premissa uma aparente verdade numa sociedade que se organiza pautada na hierarquia entre aqueles que sabem e mandam e os outros que não sabem e obedecem. Essa noção transparece na tendência ao desenvolvimento como algo linear, e estaria diretamente ligada à condição de “aptidão social” (BISSERET, 1979), mais propriamente aptidão individual. Essa interpretação está diretamente relacionada à condição da interpretação do sujeito como possuidor de mais inteligência e, portanto, com a ideia de que o mundo educacional se divide em sociedades mais evoluídas e outras menos evoluídas, e isso interfere diretamente em seu estado de desenvolvimento.

Compreender as relações entre o desenvolvimento e a educação para além das ideologias das aptidões naturais, seria a condição de romper com a noção comum da divisão do mundo entre aqueles que sabem e os outros que se apresentam como ignorantes. Aqui abre-se um verdadeiro problema político num mundo organizado no acúmulo de informações que não se encontram disponibilizadas para todos, em termos de apropriação crítica dos conceitos. Compreender o desenvolvimento na interface com o campo educacional em termos de apropriação democrática, portanto, requer a reelaboração de todo o dispositivo para a passagem do conhecimento, numa estrutura pautada na verticalidade das relações humanas, e isso condiz com a perspectiva de compreender. Nestes termos, podemos afirmar que o processo educativo seria o lugar em que se apresenta o problema de

[...] como fazer com que aquele que tem diante de si ultrapasse a única barreira que conta – não entre as culturas, entre o universal e o particular, entre a ignorância e o saber – mas a barreira entre aqueles que têm a opinião da igualdade e os que têm a opinião da desigualdade? O emancipador não é alguém que vai ao encontro das pessoas para emancipá-las. A emancipação sempre supõe um processo em que alguém quer passar e, assim, a questão é saber o que passar vai querer dizer (VERMEREN, 2003, p. 196).

Trata-se de compreender os efeitos formativos do sujeito e sua ocorrência, podendo-se romper no interior das unidades de ensino na constituição do sujeito do conhecimento, numa hegemonia pautada na concepção de ciência neutra e explicativa.

CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO *VERSUS* EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A ciência apresenta-se como uma justa explicação racional do mundo, mas, em se tratando de desenvolvimento, esta também institui uma expressão política e tende a se pautar numa compreensão de que o caminho para o desenvolvimento seria a compreensão de que somente pelo esclarecimento do sujeito, perante as necessidades objetivas, é possível uma condição de melhoria social. Nesses termos, a política, quanto à gestão e planejamento dos recursos públicos, trata apenas de aplicar o conhecimento científico em procedimentos de racionalidade.

Nas relações entre desenvolvimento e educação prevalece a compreensão de que a maior amplitude de educação permite habilitar para o exercício de atividades mais complexas e, portanto, amplia-se a capacidade de desenvolvimento. Nessa concepção de desenvolvimento, pautada na racionalidade científica, o social pode avançar ou estagnar em decorrência da gestão científica dos recursos, e, no caso da educação, seria a compreensão de que uma política de “boa aplicação”, na melhoria do sistema educacional, estaria diretamente relacionada à ampliação do desenvolvimento econômico e social (PASTORE, 2014).

O ponto crítico que transparece nessa concepção seria a noção de neutralidade científica na questão da gestão pública dos recursos, ou seja, o problema do desenvolvimento seria a competência na racionalidade científica e nas tomadas de decisão no setor administrativo. A política torna-se substituída por ações calculadas pela ciência e, portanto, deixa de responsabilizar o sujeito pela conduta em termos de planejamento e gestão. O critério da competência científica prevalece como elemento instrumental da melhor decisão e serve de alibi para esconder a tendência do desenvolvimento como opção de recusa em atender à demanda da maioria da população. Esse tema pode ser abordado em diversas questões públicas, por exemplo, nas grandes cidades a questão do problema da mobilidade urbana, em que se discute cientificamente diversos elementos de fluxo populacional, mas pouco se aborda a própria necessidade do deslocamento como elemento intrínseco à falta da empregabilidade local, o que produz uma necessidade de deslocamento do sujeito no interior das cidades. A ciência torna-se um elemento contraditório quando não permite pensar o campo da política, em que as decisões, em termos de gestão e planejamento, são escolhas em que muitas vezes a aplicação dos recursos está diretamente relacionada aos gastos para a melhoria da qualidade de vida da população. Para tanto, deve-se compreender a não neutralidade da ciência, uma vez que nela se encontra presente a subordinação do sujeito à máquina, em que é preciso analisar especificamente como esta

[...] realiza-se até o fim o processo da subsunção real do trabalho ao capital, precisamente no sentido (como vimos) de que tal subsunção se manifesta no terreno material do processo de trabalho, então é claro que o próprio corpo do instrumento, sua própria estrutura material, tem a marca dessa subordinação do trabalho (NAPOLEONI, 1981, p. 95).

Essa subordinação do sujeito à máquina é um fator agravante na questão do modelo de desenvolvimento na interface com a educação presente no modo de produção capitalista, que estabelece as condições de impedimento para a satisfação do sujeito na realização da liberdade. Uma verdadeira alteração que tenha como pressuposto a emancipação do sujeito seria outra organização do trabalho, portanto

[...] uma máquina não utilizada de modo capitalista deveria ser uma máquina *diversa* da que é utilizada de modo capitalista. Em outras palavras: as máquinas, tais como as conhecemos, são frutos de uma tecnologia (e talvez também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho alienado. Numa situação diversa, a mudança deveria envolver o próprio processo de conhecimento e de realização tecnológica, do qual a máquina é o resultado (NAPOLEONI, 1981, p. 95).

O impedimento dessas alterações está também relacionado à impossibilidade de se pensar e fazer coisas diferentes. Assim, a realização da liberdade do sujeito na sociedade de mercado é voltada exclusivamente para a produção e o consumo de mercadorias.

Neste contexto, falar em desenvolvimento significa compreender as contradições que se apresentam no social como lugar de classes sociais antagônicas. Nesse sentido, a relação entre desenvolvimento e educação é a materialização no modo como classes sociais em oposição permitem fazer valer seu projeto de sociedade.

A questão do desenvolvimento resulta numa disputa não linear, que naturaliza as ações, e não científica no campo da razão esclarecida, pois se trata da escolha de como o resultado dos conflitos políticos se apresenta na sociedade (PONCE, 1989). O resultado no campo do desenvolvimento seria a maneira como as forças políticas se expressam no modo de garantir o acesso aos bens materiais ao conjunto da sociedade.

O desenvolvimento como expressão política da sociedade se opõe a naturalizar-se, mas não se representa como ciência aplicada à competência da organização da democracia da sociedade. Nesse caso, a expressão do desenvolvimento seria a disputa no modo como uma sociedade planejada para todos permite constituir-se como lugar efetivamente democrático. Este seria o grande problema, em termos de desenvolvimento, na interface com o campo educacional, no sentido de instrumentalizar a população para interpretar os elementos contraditórios que se encontram presentes em seu modo de existência, a fim de, coletivamente, constituir, com escolhas condizentes, a melhoria da qualidade de vida. A crítica no interior dessa concepção é que, em se tratando de escolha entre grupos organizados, a opção encontra-se em incluir ou excluir determinados conjuntos de interesses e, portanto, trata-se de disputa pelo controle da tendência do desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DAS SOCIEDADES

Numa concepção de desenvolvimento que possa radicalizar a crítica à naturalização, a ciência e a política consistem na desconstrução por completo do próprio conceito, uma vez que analisam a subjetividade que se produz nos territórios em que se organizam os modos de vida dos sujeitos (GUATTARI, 2000). Na radicalidade, o desenvolvimento é uma escolha e seria importante analisar os motivos que nos levam a propriamente “falar em desenvolvimento”, como uma determinação política de interpretar o conjunto de nossas ações no campo da sociedade.

Temos, como hipótese, a leitura da tendência do desenvolvimento constituindo-se numa expressão ideológica das civilizações, principalmente caracterizando que existem as denominadas organizações sociais em desenvolvimento inferior e outros capitalistas e, portanto, mais evoluídos, em termos de qualidade de vida, e isso seria algo estritamente questionável, considerando que a maioria da população encontra-se

completamente desprovida dos bens comuns necessários para a manutenção da vida, como “[...] a fome no mundo está novamente em ascensão e, em 2016, afetou 815 milhões de pessoas ou 11% da população global” (ONU, 2017). Nos dias atuais, com toda a mecanização do campo, em termos de produção de alimento, torna-se evidente que o desenvolvimento é uma questão política na distribuição dos bens produzidos.

Desse modo, a própria palavra “desenvolvimento” implica uma determinada leitura em termos de planejamento sobre o mundo em que tudo está alinhado para o caminho da melhoria para todos em decorrência do tempo de existência e lugar onde o sujeito habita. Podemos afirmar, entretanto, que o lugar de existência do sujeito pode se constituir como falsa compreensão referente ao crescimento econômico como categoria de desenvolvimento em oposição a outras formas de organização social que não se pauta no modelo da reprodução do capital.

Essa concepção de desenvolvimento maior e melhor está muito próxima do conceito de evolução e, portanto, a nossa perspectiva analítica sobre essa questão encontra-se em outra compreensão, ou seja, que temos povos ou civilizações que são apenas diferentes em seu modo de existir. Essa tese já estava implícita em Marcel Mauss (1969) por ocasião de sua aula inaugural da disciplina “História das religiões de povos não civilizados”, ministrada na *École Pratique des Hautes Études*, em 1902, em que afirma que “[...] não existem povos não civilizados; mas apenas povos de civilizações diferentes” (p. 230).

Tratando-se, portanto, diretamente dessa questão do modo de existir em interface ao desenvolvimento, torna-se importante compreender o conjunto dos processos formativos em relação aos seus territórios como instância produtora de subjetividade. Ao radicalizar esse ponto no campo do desenvolvimento, torna-se relevante a pergunta: “Por que falamos em desenvolvimento?”, ou seja, podemos reformular essa abordagem em termos de sociedade e conceituar que se trata apenas de modos de vida distintos, em que se busca produzir uma qualidade de vida para grande parte da população local, que seria colocar em perspectiva de acesso os bens produzidos coletivamente (HOFFMANN; DUARTE, 2019).

CONCLUSÃO: **Da Educação da Escola Interessada Para Isso Para a Outra Educação da Escola Interessante Para o Enfrentamento do Enigma Sobre a Questão do Desenvolvimento**

Partimos da compreensão de que a escola emancipadora deveria ocorrer numa função interrogante para todos os sujeitos que ali se encontram presentes, numa situação que pressupõe a igualdade entre eles (RANCIÈRE, 2002). Sem a presença dessas duas condições, que seria a existência de iguais e a premissa investigativa de toda a unidade de ensino, fica destituída completamente de significado a inserção do sujeito no campo da cultura.

Numa escola pautada na diferença e sem a função interrogante, o que transparece seria a função da “escola interessada” em realizar o denominado processo de “capacitação profissional”. O modelo de educação profissionalizante reduz a unidade escolar

em processos desinteressantes em termos da diminuição dos aspectos da inteligência dos sujeitos, pois os elementos interessados encontram-se direcionados somente para a formação técnica.

Aqui abre-se um grande distanciamento entre uma escola interessada na qualificação profissional e outra interessada em abordar o não saber perante o conhecimento. Para Larrosa (2004), a função interessante da escola apresenta-se como uma “praça pública”, em que todos possam fazer e estar presentes numa relação de igualdade no uso da palavra falada e escrita, em que

A lição é convocação em torno do texto: congregação de leitores. E assim, na lição, o texto converte-se em palavra *emplazada*, em palavra colocada na *plaza*, no lugar público, no lugar que ocupa o centro para simbolizar o que é de todos e não é de ninguém, o que é comum (LARROSA, 2004, p. 143).

Nestes termos, construir uma concepção de desenvolvimento que enfrente o contraditório sobre a questão da hierarquia e classificação entre aqueles que se representam com mais possuidores de coisas, seria lidar com outra noção de sujeito que possa evidenciar o abandono do consumo. Aqui apresenta-se um campo de estudo em que se pode compreender o desenvolvimento e a educação em outros contornos, que se entrelaçam na produção de sujeitos dispostos a assumir as condições de trabalho na recusa da reprodução do capital e na retomada da solidariedade do convívio social. Desse modo, faz-se relevante a pergunta: “Educação para quê?” (ADORNO, 1995), mais propriamente “educar para qual conceito de desenvolvimento?” A indicação de resposta a esse questionamento permite uma reinterpretação das tendências do desenvolvimento para além do senso comum estabelecido no campo da hegemonia política do capital. Ao pensar o desenvolvimento e o processo *de/formação* do sujeito em relação ao campo educacional, deveriam encontrar-se elementos que pudessem romper com a concepção da competência técnica e neutra para uma posição de igualdade que implica ao sujeito um posicionamento político perante o seu modo de existir em sociedade, como ponto de partida para se analisar a questão da qualidade do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 29-67.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; TUMOLO, Paulo Sergio. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 557-571, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200557&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2019.
- GUATTARI, Félix. Restauração da cidade subjetiva. In: GUATTARI, Félix. *Caosmose*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HOFFMANN, Rodolfo; DUARTE, João Carlos. A distribuição da renda no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 46-66, jun. 1972. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901972000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cento-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206. Acesso em: 4 out. 2017a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Professores têm financiamento especial para comprar notebooks*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/14220-professores-tem-financiamento-especial-para-comprar-notebooks>. Acesso em: 4 out. 2017b.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAUSS, Marcel. *OUVRES: représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. 2 v.

NAPOLEONI, Claudio. *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

ONU. Organização das Nações Unidas. *ONU: após uma década de queda, fome volta a crescer no mundo*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-apos-uma-decada-de-queda-fome-volta-a-crescer-no-mundo/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PASTORE, José. Educação, trabalho e desenvolvimento. *Revista USP*, São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 100, p. 67-76, dez./jan./fev. 2014.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O mestre ignorante. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2017.