

DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO DIÁLOGO*

Antonio FAÚNDEZ**

I - Educação e diálogo

Tentaremos aqui propor algumas reflexões sobre o que podemos chamar de as evidências essenciais. Isso nos conduzirá também necessariamente a analisar sua negação, isto é, o que aparece na história da sociedade - deveríamos dizer melhor, imposto pela história da sociedade - como evidência essencial, substituindo o que é verdadeiramente essencial para apresentar o não-essencial como sendo de fato alguma coisa de essencial.

Se analisarmos os verbos que indicam a ação de conhecer e tentarmos apreender o processo que consiste em apropriar-se de um conhecimento, percebemos claramente que o verbo indica uma participação essencial ao conhecimento (1). Etimologicamente, significa **nascer junto, nascer com algo ou com alguém**. A ação de conhecer o processo de aprendizagem é, pois, um nascimento partilhado no qual dois seres nascem. O que queremos sublinhar aqui é, primeiro, o fato de que o processo de conhecimento é um processo social e não simplesmente individual, mesmo se a participação do indivíduo é fundamental e indispensável. Em seguida, que o processo implica igualmente a necessidade, para as duas entidades, de tomar parte na ação de conhecer, de nascer junto, de aprender um do outro e vice-versa. Trata-se, portanto, de um aspecto implícito à ação de conhecer, ao processo de nascer junto. Referimo-nos à ação de re-nascer. Pois vemos nessa ação partilhada um renascimento

* Texto traduzido pela professora doutora Lígia Chiappini Leite, chefe do Departamento de Teoria Literária da FFLCH/USP.

** Nascido no Chile. Doutorou-se pela École des Hautes Études de Paris. Leciona no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento, em Genebra.

(1) O autor refere-se ao verbo francês "connaître".

permanente, tanto para os participantes quanto para o conhecimento ele próprio. Conhecer é, pois, renascer a cada momento, ao longo do processo de criação do conhecimento.

O renascimento é permanente, o que nos leva a tomar consciência do fato de que todo processo de educação deve ser uma criação permanente. É, pois, importante recusar modelos que pretendam à universalidade em matéria de educação. Um dos erros mais freqüentes consiste em apelar para modelos educativos e aplicá-los a toda realidade, considerando-a uniforme, como se fosse uma única realidade. Tal uniformização negligencia, conscientemente ou inconscientemente, a diversidade evidente da realidade, impondo um modelo unívoco a uma realidade que pode ser totalmente outra. Sendo a realidade multiforme (cada uma tendo características específicas) devemos evitar de nos referir a modelos em matéria de educação e de desenvolvimento. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Assim, cada realidade sendo diferente, o processo educativo deverá igualmente sê-lo, sob pena de não ser senão uma imitação de um processo educativo correspondendo a uma outra realidade. As atividades que dizem respeito à educação e ao desenvolvimento, sendo particulares a cada sociedade, resultam numa grande diversidade. Isso porque pode-se dificilmente falar de modelos nesse caso. Não existem pois modelos satisfatórios e aceitá-los nos leva necessariamente a trair o processo verdadeiro do conhecimento. A tendência geral consiste infelizmente em identificar método e modelo. O método é uma via, um caminho com vistas a um certo resultado. Ele é feito de princípios teóricos e práticos que são simples fios condutores. Tais princípios devem ser constantemente criados nas situações políticas e sociais diferentes, mesmo se elas têm traços comuns. Por outro lado, o método jamais deve ser considerado como um modelo. O processo de conhecimento e de educação, não sendo um processo de imitação, mas sim, ao contrário, um processo de criação.

O processo de conhecimento de que falamos não se manifesta somente ao nível das palavras, como se tende geralmente a compreender, e não se trata de uma ação simplesmente teórica fundada sobre a palavra. A ação de conhecer adquire uma dimensão mais ampla, exprimindo-se através de todas as práticas quotidianas, todas as ações, sejam elas de ordem econômica, familiar, política, religiosa, etc... Mas uma tal evidência, entretanto essencial, tem sido também substituída por uma contra-evidência: a separação da teoria e da prática. É claro que todo processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, prático e teórico; trata-se de uma relação dialética, na qual se passa de um aspecto a outro, de modo permanente.

Sem dúvida, embora as evidências sejam essenciais, elas são históricas. Isto é, elas se submetem ao desenvolvimento da história. Não são, portanto, estáticas nem em quantidade, nem em conteúdo; não constituem um conjunto de dogmas imutáveis ou eternos. Cada momento histórico e cada realidade social "lêem" de um modo diferente e específico as evidências e as ^{NÃO} contra-evidências. É a razão pela qual não é possível determinar de uma vez por todas um número definido de evidências essenciais ou de contra-evidências. Tentamos unicamente propor algumas delas, retomando a longa tradição crítica de certos teóricos da educação que insistem não somente sobre as características positivas do processo de conhecimento, mas sobretudo denunciam as características negativas das contra-evidências.

Tem-se, assim, oposta, face à essência do "nascimento partilhado", a contra-essência individual, face à essência criadora do ato do conhecimento, um processo de imitação, e face à essência múltipla e diversificada do ato de conhecer, a uniformidade do processo, etc... Não temos a pretensão de propor uma lista exaustiva dessas evidências ou dessas contra-evidências e não pretendemos tampouco esgotar a análise dessas contradições. Outros teóricos já se debruçaram longamente sobre esses temas e remetemos o leitor aos trabalhos desses educadores que, tanto pela sua prática quanto pela sua teoria, desvelaram e aprofundaram o papel político das evidências e das contra-evidências.

Analisar as evidências essenciais bem como as contra-evidências que pretendem substituir-se às primeiras nos força a colocar-nos questões fundamentais. Quais são as razões que permitem explicar a emergência histórica das contra-evidências em lugar das evidências essenciais? Quais são os mecanismos que permitem a negação das evidências essenciais do processo de conhecimento? Como explicar que à ação de conhecer (nascer junto, renascer) se opõe a ação de conhecer enquanto relação de dominação de um sujeito sobre um outro, negando um dos sujeitos para convertê-lo em objeto? Como explicar que, face à evidência essencial do caráter social do conhecimento, se opõe, como contra-evidência o caráter individual do processo? Como explicar que, face a um conhecimento que é, por essência teórico e prático, quer dizer dois aspectos de um mesmo fenômeno global, se oponha um conhecimento no qual esses dois aspectos aparecem como separados, independentes um do outro? Como explicar que o processo de conhecimento, que é, antes de tudo e sobretudo um processo de criação permanente, se limite a uma cadeia de modelos a imitar, qualquer que seja a realidade? Como explicar que à evidência da diversidade essencial, da diversidade da realidade, se opõe a concepção de uma realidade uniforme?

Sem dúvida, as razões são de ordem histórica e política. O processo de conhecimento é um processo que se insere numa realidade histórica concreta, que é marcada e determinada por ela. Uma das características essenciais da realidade histórica e social é a existência de grupos dominantes e de grupos dominados, de nações dominantes e de nações dominadas. Esta dominação se manifesta não somente ao nível social mas também ao nível individual. A dominação de certos grupos sociais sobre outros, de certos indivíduos sobre outros ou sobre grupos sociais, de certos países sobre outros, gira em torno das questões de poder. Dominar consiste em exercer um poder, sobre qualquer um ou sobre uma comunidade. A história da humanidade não pode se explicar sem que se coloque a questão do poder.

Ora, sendo a ação de conhecer uma relação ao mesmo tempo social e histórica, ela coloca também o problema do poder. É nessa perspectiva que devemos tentar encontrar uma explicação para o nascimento da relação entre saber e poder. Ora, pensamos que a substituição das evidências essenciais por contra-evidências deve-se encontrar precisamente nesse aspecto político da realidade social e histórica, que consiste em exercer uma dominação sobre certos seres humanos ou grupos sociais. Se quisermos reencontrar as evidências essenciais da ação de conhecer, teremos que superar essa união sagrada histórica entre saber e poder. Pois enquanto certos grupos sociais dominarem outros, a identificação do saber ao poder subsistirá. Reencontrar as evidências essenciais do "conhecer" e do "aprender" é antes de tudo lutar contra a concepção tradicional do poder na sociedade. Pensamos que a ação de educar está estreitamente ligada àquela de conhecer e que ela adquire sua característica de ação e de luta política nesse contexto histórico. A ação de conhecer, a ação de educar é de ordem política, porque ela se realiza num contexto de dominação social, o poder sendo exercido por alguns seres ou grupos sociais sobre outros seres ou grupo sociais.

Constatando esta verdade simples, mas ao mesmo tempo complexa do poder na sociedade, podemos compreender melhor o mecanismo de seu exercício. Numa sociedade determinada, os grupos dominantes distribuem sem dúvida o poder nas diferentes camadas sociais. Estas são encarregadas das diferentes atividades, destinadas notadamente a reproduzir as relações sociais desta mesma sociedade. Assim, as pessoas, ou os grupos, responsáveis pelo processo de educação não recebem senão uma parcela do poder (ligada ao saber), a fim de re-produzir, através da educação, a ideologia que caucione seu poder, bem como as práticas necessárias à manutenção dessa sociedade.

Assim, a ação de conhecer, de re-nascer, de educar e de se educar desenvolve-se numa sociedade altamente hierarquizada, na qual os grupos que detêm o poder, detêm por isso mesmo o saber. Isso significa que os grupos de que falamos são aqueles que determinam o que deve ser "o saber" numa intenção de re-produzir seu poder. São esses mesmos grupos que oferecem uma parte das migalhas do poder aos "responsáveis" de "conduzir" o processo de conhecimento, identificando seu saber ao seu poder e apresentando-o como universal. É verdade que toda relação social ou individual é, sob muitos aspectos, uma relação de poder. Entretanto esse poder pode manifestar-se de diferentes maneiras. O poder que buscamos analisar aqui é aquele que está diretamente ligado à nossa reflexão e ao nosso trabalho, se bem que ele não seja, de fato, distinto do poder político e econômico. É certo que a necessidade de modificar e de criar um novo tipo de relações entre os participantes do processo educativo supõe igualmente a criação de novas relações de poder entre os participantes do processo político-social em geral. E, tanto sobre o plano cultural quanto sobre o do conhecimento, a relação se manifesta freqüentemente através do autoritarismo. Uma sociedade estruturada em grupos que dominam e em grupos dos quais se espera que aceitem esse poder se estrutura igualmente dessa maneira em todas as manifestações sociais.

É, com efeito, a estrutura política da sociedade que define a quantidade de poder de que disporão aqueles que detêm a cultura e o conhecimento. As classes sociais dominantes dão, então, a esses conceitos um certo tipo de significação. O simples fato de determinar em que consiste a cultura e em que consiste o conhecimento é um ato que se fundamenta sobre o poder das classes dominantes. Os intelectuais em geral, notadamente os professores, os "experts" são constrangidos a efetuar seu trabalho reporduzindo um certo tipo de relações sociais. É verdade que em todas as sociedades, incluindo aí as mais fechadas e as mais fortes, existem espaços de liberdade que permitem propor soluções de recusa e transformação a esse gênero de relações de poder. Mas essas alternativas existem numa situação frágil em face da força das ideologias dominantes e, conseqüentemente, face às camadas que detêm o poder político-econômico na sociedade. Fica claro, portanto, que uma nova concepção do processo de conhecimento repousa essencialmente sobre a noção de participação. Mas, quando falamos em participação, não nos referimos a uma participação passiva que se exerceria parcialmente ou que se exerceria em certos setores do processo social ou educacional. Referimo-nos, ao contrário, a uma participação ativa de todas as instâncias e em todos os domínios. Tata-se, com

feito, de uma tarefa essencial que todos os participantes do processo educativo devem aprender.

A única maneira de criar um conhecimento e de se criar consiste em saber aprender do outro, renunciando à concepção tradicional que associa poder e conhecimento. É somente nessa perspectiva, segundo a qual o professor se sentirá aluno tanto quanto mestre, artista tanto quanto administrador, que ele será um participante a mais no processo político. É desse modo somente que ele poderá cumprir sua tarefa social e tomar uma parte ativa na vida da sociedade e na elaboração de uma sociedade mais democrática, mais livre, mais equânime e mais solidária.

Para dar ao processo de conhecimento seu verdadeiro sentido originário, sua evidência essencial, pensamos que será necessário tomar consciência de sua dimensão política e de agir, em consequência. É certo, pois que a ação de conhecer implicará uma luta de ordem política para conseguir re-criar o diálogo essencial entre duas entidades que participam de uma troca. Conhecer significa, pois, também lutar para criar um verdadeiro método de conhecimento graças ao qual os participantes terão a possibilidade de "re-nascer". Será necessário, para chegar a isso, recriar uma nova prática do poder, uma nova concepção do poder e assim re-criar a sociedade segundo uma prática da liberdade, da democracia que restituirá ao ato de conhecer seu sentido verdadeiro, isto é, social, humano, solidário. Cada participante se torna, então um verdadeiro "criador", de um conhecimento novo primeiro, mas igualmente - e isso não é a menor das coisas - um participante que contribui ativamente à re-criação do outro assim como de si mesmo.

Um dos erros freqüentemente repetidos no domínio da criação de conhecimento e no domínio da educação consiste em identificar a transmissão de informações ou de conhecimentos ao ato de educar. Educar consiste, antes de tudo, na nossa opinião, em aprender num diálogo constante a fim de criar esse conhecimento. Trata-se, pois, também de aprender a ensinar, isto é, antes de tudo, aprender a propor questões, e a descobrir aquelas que são essenciais para os seres (individuais ou coletivos) que participam. Mas aprender a propor questões essenciais é também descobrir em que consistem essas questões essenciais. Trata-se já de um esforço intelectual e prático difícil mas profundamente educativo. No livro "Por uma Pedagogia da Pergunta" que escrevemos com Paulo Freire propomos assim essa nova pedagogia. Tentamos mostrar aí como o sistema e a metodologia em matéria de educação se caracterizam em geral por um mesmo processo, consistindo em fornecer respostas para questões que, de fato, não foram jamais colocadas pelo conjunto

dos participantes. Trata-se, pois, de dominar uma metodologia caracterizada por uma dimensão crítica e criativa, na qual as questões e as respostas serão, talvez, fundamentalmente provisórias mas, ao mesmo tempo, essenciais.

Essa maneira ao mesmo tempo antiga e nova de conceber o ato de conhecimento nos mostra a que ponto a participação - como já dissemos - é fundamental. Se examinarmos o processo educativo atual, temos que admitir que essa participação, na maior parte dos casos, está ausente. Ora, certos elementos considerados na maior parte das vezes como sendo da responsabilidade do "mestre" ou do "expert" serão também da incumbência do "aluno". Se o processo educativo deve responder às questões essenciais de todos os participantes, é a eles que caberá determinar as questões essenciais às quais será conveniente responder. Assim a programação do processo educativo consiste, pois, em permitir a participação ativa, de todos os envolvidos em todas as etapas do processo, quer se trate da preparação do material ou da organização e da crítica permanente desse processo ele-próprio.

II - Educação para o desenvolvimento e o desenvolvimento da educação

Antes de prosseguir, gostaríamos de insistir em que estas notas não pretendem de modo algum a universidade. Elas são fruto de nossas múltiplas experiências entre as comunidades de diversas regiões da África e da América Latina, junto às quais, em última instância, mais aprendemos do que ensinamos. Não se trata, portanto, de propor um modelo, mas, antes, uma reflexão provisória. Há com efeito, na Europa e fora dela, outras experiências interessantes atualmente em curso, outras práticas e outras reflexões que tentam propor novas abordagens em matéria de Educação e de Desenvolvimento. A verdade não se manifestando senão através do diálogo, uma troca de nossos pontos de vista particulares e de nossas diversas experiências parece-nos que poderia contribuir largamente para elucidar de modo mais democrático e solidário um certo número de problemas fundamentais e a encontrar soluções adequadas para a Educação e o Desenvolvimento.

Quanto às teses que já desenvolvemos nas páginas precedentes sobre a Educação e o Diálogo, elas podem ser adaptadas a todo o processo educativo em si. Concebemos, com efeito, o desenvolvimento como sendo um processo de Educação que concerne a todo um povo ou toda a uma comunidade. Conceber o desenvolvimento como um processo de educação consiste também em conceber a educação como um processo de desenvolvimento, pois não é possível separá-los. É por essa razão que a educação para o desenvolvimento deve também ser

o desenvolvimento da educação. Mas uma tal concepção supõe então uma leitura diferente desses dois conceitos. Já expusemos a nossa concepção do ato de conhecer, do ato de aprender, do processo que consiste em aprender, do diálogo. Tentaremos agora fazer algumas considerações sobre o conceito de desenvolvimento.

Um tal conceito não pode definir-se senão em relação às necessidades de um povo. Ele adquire então uma dimensão nova, pois não se trata simplesmente de necessidades de ordem econômica. As objeções que foram feitas à teoria e à prática do desenvolvimento dos anos 60 e 70 não puseram em causa seus erros essenciais. Um dos erros fundamentais consiste, na nossa opinião, em não ter sido visto na teoria e na prática do conceito de desenvolvimento senão o aspecto econômico. Do nosso ponto de vista, os partidários dessa concepção esqueceram - consciente ou inconscientemente - que o econômico não pode, em nenhum caso separar-se do político, nem mesmo de outros domínios que dizem respeito à vida em sociedade. Uma nova concepção do desenvolvimento deve levar em consideração tanto a dimensão política ou educativa quanto a cultural. Essa concepção de desenvolvimento toca, portanto o problema da participação. Pois, se o desenvolvimento é concebido de modo a resolver as necessidades da comunidade, será preciso antes de mais nada um esforço no sentido de definir suas necessidades. Essa tarefa implica necessariamente a participação ativa de toda a comunidade, que deve descobrir ela própria suas necessidades. Trata-se aí de uma ação eminentemente educativa, dizendo respeito diretamente à educação popular, pois a finalidade é melhorar a vida quotidiana das maiorias. Esse aspecto do desenvolvimento foi até o presente sistematicamente omitido, e os projetos ou os programas encetados foram considerados tarefa de "experts" que determinaram de um modo um pouco arbitrário, e às vezes, não confessado, as necessidades de uma sociedade, de uma nação, de uma comunidade, e mesmo de todo um continente.

Numa sociedade dada, as necessidades surgem a partir e na direção das lutas políticas e econômicas. Parece-nos necessário fazer uma distinção entre o que poderíamos chamar necessidades expressas e necessidades reais. No decorrer do processo de leitura crítica da realidade, um dos objetivos essenciais deve precisamente consistir em determinar as questões importantes e as necessidades reais. Bom número de necessidades expressas em nossas sociedades são de fato resultados de uma situação na qual a produção é concebida mais para permitir lucros do que como expressão de necessidades reais.

O povo não escapa à penetração cultural no seu conjunto, a modelos de vida, a necessidades artificiais que não correspondem a seus verdadeiros

problemas. Ora, essa penetração se efetua, na hora atual, por intermédio de uma cadeia impressionante de meios de comunicação que estão a serviço das estruturas do poder econômico e político. Esse aparelho ideológico difunde um modelo de sociedade que é, evidentemente, essencial a sua própria reprodução, mas que não corresponde necessariamente às necessidades verdadeiras de uma sociedade dada.

A descoberta das necessidades reais das maiorias é um processo difícil e complexo, pois, em decorrência disso, não há modelos educativos - tampouco modelos econômicos - que possam ser propostos às comunidades a fim de descobrir suas carências. Não há senão princípios teóricos e práticos. Abordamos alguns deles nas páginas precedentes. Parece-nos necessário insistir sobre o fato de que tais princípios devem ser adaptados e aplicados de modo criativo a cada situação histórica e social. Nascer num país, ou nascer numa cidadezinha, não significa entretanto conhecer esse país ou essa cidade. Para conhecê-los é preciso um esforço intelectual e prático, graças ao qual o abstrato permite penetrar no concreto e inversamente, para compreender a realidade, mas também para transformá-la. O povo deve não somente participar dessa tarefa, mas tem o dever de fazê-lo.

Ele já tem um conhecimento prático da realidade, ele a intui, mas freqüentemente sem compreendê-la bem. Pois é necessário, então, passar da "doxa" à "epistême", da "opinião" à "compreensão", através do diálogo, e através de um processo teórico e prático. O "sentir" do povo já é, em si-mesmo, um conhecimento empírico que lhe permite resolver um conjunto de problemas. Ele cria, pois, assim, um certo número de técnicas, de práticas, de idéias que lhe permitem dominar a realidade. Ora, esses conhecimentos adquiridos em contato com a realidade são absolutamente indispensáveis na elaboração e na aplicação de todo um programa de desenvolvimento.

De um modo geral, os programas se esforçam em transmitir ao povo conhecimentos científicos considerados como superiores, qualquer outro tipo de conhecimento sendo julgado inferior ou simplesmente negação do conhecimento. Esse gênero de problemática concerne sem dúvida os programas relativos à educação e ao desenvolvimento, mais também à formação de animadores ou de técnicos. Na medida em que estes devem animar a formação do povo, precisam, ao contrário promover o diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico. Não se trata de uma tarefa fácil em razão do peso que exercem o passado e o presente em relação ao menosprezo pelos conhecimentos "populares" e à supervalorização dos conhecimentos "científicos" relativos à natureza e à sociedade

A transferência dos conhecimentos científicos deveria ser feita por meio do diálogo permanente com o povo, e os técnicos ou animadores deveriam compreender que, sem a participação deste, a aplicação dos "conhecimentos" será ineficaz. Deveriam igualmente compreender que, entretanto, tal transferência é essencial e deve ser feita, pois é o que permitirá ao povo reforçar seu poder verdadeiro e conquistar cada dia uma independência maior. A única maneira de cumprir a tarefa social que lhes incumbe, para contribuir eficazmente na criação de uma sociedade diferente, consiste, pois, em aprender com o povo. Devem apropriar-se de alguma forma do "sentir" do povo, de seu conhecimento empírico, a fim de dar "vida" ao conhecimento "científico" que possuem. O povo poderá, assim, apropriar-se desse conhecimento científico que, unido ao conhecimento empírico que ele domina, permitirá a criação de um novo tipo de conhecimento, capaz de compreender a realidade a fim de transformá-la.

Vê-se, portanto, que a educação para o desenvolvimento deve esforçar-se para determinar as necessidades verdadeiras de uma sociedade e buscar soluções reais entre todos os recursos de que essa sociedade dispõe, tanto num setor tradicional quanto moderno. Quando nos referimos a todos os recursos, não temos em vista unicamente recursos de ordem material ou técnico mas pensamos igualmente em outros tipos de recursos decorrentes notadamente da organização social, cultural ou política.

Todo programa de desenvolvimento deve, assim, levar em consideração a participação ativa e inteira do povo, sem a qual ele não seria senão um programa imposto, um "affaire" de "experts". Estará fadado ao fracasso se não responder às verdadeiras necessidades comunitárias. Não poderá senão reproduzir um modelo injusto de sociedade. E só uma participação ativa e crítica do povo em todo programa de educação e de desenvolvimento terá chances de dar certo.

(Genebra, agosto de 1986)

(Recebido para publicação em 21.08.89 e liberado em 12.89)