

ARTICOLI

O Potencial formativo do desenvolvimento local na sociedade planetária. Do dualismo dos saberes do mundo visível / invisível á unidade complexa dos saberes da realidade descontínua¹

di Paolo Orefice

1. *Qual o desenvolvimento das sociedades, que educação, quais os saberes das mulheres e dos homens*

Esta contribuição insere-se nos trabalhos de pesquisa internacional sobre o desenvolvimento humano onde a questão dos saberes que o alimentam é central. Os estudos, as estratégias políticas e as intervenções nos territórios interrogam-se sobre como será compreendido o desenvolvimento humano no mundo contemporâneo que assume uma caracterização histórica toda sua, inédita, mesmo se obviamente nasce da evolução histórica da sociedade e da cultura dos últimos séculos: de um lado temos o problema do desenvolvimento da sociedade planetária, que nos vê sempre mais cidadãos da aldeia global, mesmo sendo todos os seres humanos envolvidos nos profundos e irreversíveis processos de globalização que envolve as mais diversas formas de vida, das plantas aos seres humanos e as mais diversas dimensões do viver: da biológica á econômica, da psicossocial e cultural á educacional, da tecnológica á política; do outro temos o problema do desenvolvimento das inúmeras sociedades nacionais e locais, que indicam os processos de globalização levando-os ao cenário mundial com uma evidência e uma emergência das suas necessidades e expectativas nunca vistas antes na historia e que de outra parte são completamente diversas umas das outras, pouco conhecidas ou mesmo desconhecidas umas das outras, que apresentam conflitos internos radicais e violentos entre grupos hegemônicos e ao externo com outras sociedades e culturas até a insensata destruição bélica².

¹ Este texto foi apresentado em el III Seminário Internacional «A relação entre saberes materiais e imateriais para o desenvolvimento humano local» do Projeto InterlinkPlus *O potencial humano e o patrimônio territorial para o desenvolvimento endógeno sustentável:teorias, métodos e experiências interdisciplinares no relacionamento entre conhecimento local e conhecimento global* realizado na UNEB, Salvador Bahia Brasil, 3-9 novembro 2008.

² S. Latouche, *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*, Bollati Boringhieri, Torino, 2005; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*. Feltrinelli, Milano, 2000, Z. Bauman, e *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Bari, 2001; A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna, 2000; E. Goldsmith, J. Mander, *Glocalismo*,

Torna-se fundamental nos dias de hoje questionar-se de qual desenvolvimento dos seres humanos e dos territorios habitados se fala, quais os componentes que o costituiscono, como operam e a beneficio de quem, qual o sentido e com quais resultados para o planeta e para os seus habitantes.

A partir de tais respostas, aqui somente citadas, até porque a problemática é ainda aberta, se pergunta em que sentido, como e com quais resultados a educação se relaciona ao desenvolvimento humano e, portanto, de qual educação e de quais saberes para os homens e as mulheres do nosso planeta estamos falando³.

2. *O desenvolvimento integrado e a predominância do desenvolvimento material insustentável*

A posição mais avançada, tanto no plano teórico que operativo é reconhecida hoje como sendo a do desenvolvimento integrado, que fundamentalmente está na base deste assunto, dificilmente contestável: porque os problemas do desenvolvimento de uma sociedade, da transnacional á local, são interligados. Torna-se evidente que programas e interventi non possam não occupar-se dos diversos aspectos que costituiscono os problemas na busca da *qualidade sustentavel*. Esta posição inovadora é declarada, mesmo com acentos diferentes e não sempre na posição mais igualitaria, nos documentos internacionais sobre a necessidade de se investir no capital humano no atual mundo global, nos orientamentos da Uniao Européia sobre a *Economia do Conhecimento e a Sociedade do Conhecimento*⁴, e também nas contribuições dos especialistas internacionais sobre o desenvolvimento em varias dimensões; em cada caso, a qualidade do desenvolvimento a trezentos e sessenta⁵ graus vem reconhecida como princípio inspirador de estratégias políticas e dos programas de cooperação internacional, bilateral e multilateral, centralizado no capital humano.

Numa abordagem integrada, reconhecendo que o desenvolvimento de um país como de uma sociedade local requer investimenti e interventi no desenvolvimento chamado material, baseados nos saberes materiais, como a realização de infra-estruturas e da produção de bens, concordam que è igualmente

l'alternativa strategica alla globalizzazione, Arianna editrice, Bologna, 1998; E. Morin, *Vers l'abi^me?*, L'Herne, Paris, 2007; M. Ceruti, G. Bocchi (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.

³ <http://www.un.org/millenniumgoals/>

⁴ <http://www.worldbank.org/>; http://europa.eu/index_it.htm; <http://europa.eu/scadplus/leg/it/s05031.htm>; <http://europa.eu/scadplus/leg/it/s21012.htm>

⁵ G. Bologna, *Manuale della sostenibilit *, Edizioni Ambiente, Milano, 2008. W. Sachs (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Ed. EGA, Torino, 2004; *The Integrated Research System for Sustainability Science: Sustainability Science is a newly emerging academic field that seeks to understand the linkages among global, social, and human systems, and concomitant risks to human well-being and security. It is a problem-oriented discipline methods and visions for repairing these systems and linkages*, IR3S, Editor-in-Chief Kazuhiko Takeuchi, *The University of Tokyo*, Japan.

te importante investir no chamado desenvolvimento imaterial, baseados nos saberes imateriais como a instrução, a formação e os serviços sociais. É difícil não encontrar nos programas formulados pelo governo, mesmo com diferenças substanciais entre conservadores e inovadores, a necessidade de ocupar-se das necessidades externas como daquelas internas dos cidadãos. Citando o caso das regiões Europeias, o desenvolvimento local é visto seja como conservação do patrimônio da cultura material (como exemplo, o assentamento urbano das cidades históricas) que como valorização do patrimônio da cultura imaterial (como exemplo, os saberes tradicionais das artes e do trabalho): entre as soluções institucionais e normativas adotadas dos governos regionais pode-se citar o caso da Região Toscana que criou com uma lei específica o princípio da integração das políticas e das intervenções no desenvolvimento do território⁶.

De fato, além dos casos particulares, a atenção, nos investimentos e nas competências colocadas em ato pelos programas do desenvolvimento, Internacionais, Nacionais e Locais é concentrada, em todo ou em uma boa parte, sobre os componentes visíveis do desenvolvimento.

Não queremos absolutamente negar a importância: de construir casas, estradas, escolas, hospitais, de produzir e difundir equipamentos tecnológicos como automóveis, eletrodomésticos, TV, PC, celulares, de garantir a segurança de territórios em risco ambiental, de priorizar a produção agrícola, assegurar as fontes energéticas, somente para mostrar alguns exemplos significativos, são todos componentes indispensáveis da vida digna da população de um território, de um país. É porém muito pouco para o desenvolvimento de uma sociedade que se define humana. Como se sabe, o binômio desenvolvimento igual a quantidade nasceu com as sociedades industriais, produtoras de quantidades de bens ilimitados e fundamentadas sobre a ideologia do progresso como acumulação tecnológica e econômica linear e crescente⁷. É o modelo que os países ricos têm estimulado ao excesso no colonialismo do Oitocento e mais ainda na descolonização do Novecento dividindo o mundo entre Países desenvolvidos e Países em desenvolvimento, repondo-o atualizado na neocolonização global⁸: o crescimento econômico (PIB) é a discriminante para distinguir o modelo de uma condição humana superior, do qual são titulares as classes mais abastadas, da condição subumana das classes mais pobres. Não se contesta a avaliação de princípio (quem não está de acordo de que a condição de indigência dos bens, é desumana?), mas a avaliação de mérito (quem é indigente economicamente é esse mesmo subumano: é uma quantidade sem valores e sem valor e, portanto, explorável).

⁶ Legge regionale n. 32/2002.

⁷ G. Bologna, *op. cit.*, W. Sachs, *op. cit.*

⁸ S. Latouche, *op. cit.*; S. Latouche, *Il pianeta uniforme. Significato, portata e limiti dell'occidentalizzazione del mondo*, Paravia, Torino, 1997; S. Latouche, *La fine del sogno occidentale. Saggio sull'americanizzazione del mondo*, Eleuthera, Milano, 2002; A. Touraine, *La Globalizzazione e la Fine del Sociale*, Il Saggiatore, Milano, 2008; D. D. Meadows, J. Randers, *I nuovi limiti dello sviluppo*, Mondadori, Milano, 2006.

O modelo de desenvolvimento baseado fundamentalmente no crescimento progressivo e no consumo sem freio dos bens materiais, apesar da crise das grandes ideologias que tem alimentado em frentes opostas o coletivismo e o capitalismo do século passado e as graves patologias originadas nos delicados equilíbrios da vida sobre a terra além do funcionamento mesmo das sociedades já conectadas em escala planetária⁹, è tão fortemente enraizado nos Países ricos como naqueles emergentes e pobres que, apesar das reconhecidas críticas, torna difícil o decolo do desenvolvimento qualitativo, como a busca do bem estar de todos os cidadãos, que o próprio PNUD reconhece como objetivo fundamental¹⁰. Não se pode certamente tirar a razão dos países economicamente emergentes ou pobres de procurar o desenvolvimento material: justamente, imaginam e pretendem de terem as condições de vida dos países ricos. Pode-se compreender que tenham dificuldade em aceitar a crítica de que não seja suficiente para o desenvolvimento material: não a aceitam para si, estando e tendo estado por muito tempo privados também dos recursos mínimos para a sobrevivência.

Isto não significa que o modelo do desenvolvimento quantitativo esteja anulando ou corra o risco de anular os modelos de desenvolvimento qualitativo que retomam as culturas originais, privando as sociedades tradicionais, mas também as sociedades hegemônicas da possibilidade de construir alternativas de desenvolvimento na sociedade planetária: a defesa das diversidades de vida nas sociedades e nas culturas, sem querer absolutamente mitizar situações locais acriticas sobre as violações dos direitos humanos no seu interior, é seguramente um potente antidoto contra a homologação do desenvolvimento global uniforme, desequilibrado, discriminatório. A ecodiversidade è condição do equilíbrio e da conservação da vida na Terra seja em termo de biodiversidade que de diversidade cultural.

Sabemos muito bem, e o experimentamos sobre nós mesmos a cada dia em qualquer parte do planeta, os defeitos do desenvolvimento sem alma, medidos sobre a acumulação e sobre a exploração sem limites dos recursos do planeta que vão se empobrecendo, com consequências dramáticas para as gerações futuras e para a manutenção da democracia das sociedades¹¹.

De outro lado, são as situações de emergência planetária atuais, que decretam definitivamente, se ainda fosse preciso, a morte do modelo parcial do desenvolvimento quantitativo, que pedem com urgência que se elaborem ulteriormente e se realizem modelos de desenvolvimento a trezentos e sessenta graus: o aquecimento climático, os desequilíbrios nos ecossistemas, o problema grave da carência de água, a crise energética, para citar algumas emergências planetárias, invocam soluções do desenvolvimento material baseado no

⁹ Z. Bauman, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano, 2007; Z. Bauman, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

¹⁰ L. Carrino, *Perle e pirati*, Erickson, Trento, 2005.

¹¹ *Worldwatch Institute, State of the World Report 2008* (<http://www.worldwatch.org/>).

decrecimento como reequilíbrio¹²; igualmente, os intensos e incontrolláveis movimentos migratórios do Sul ao Norte do mundo, os crescentes conflitos inter-étnicos, os fortes desequilíbrios econômicos, culturais e as fragilidades democráticas e institucionais no interior dos Estados que chegam ao topo da cena mundial, mas não menos dos países hegemônicos, impõem a urgência de um forte e inédito trabalho social, cultural e educacional, além de político, que para oferecer os resultados esperados não pode ser nem casual e nem discriminativo, mas tem que ser orientado com estratégias e metodologias de desenvolvimento imaterial de qualidade¹³: estas e aquelas soluções não podem proceder de maneira independente, penalizando umas e outras, precisam, ao contrário, aliar-se, conectar-se, operar sinergicamente para garantir não somente os respectivos resultados, mas, sobretudo, para alcançar o valor agregado de sociedades mais equânimes e solidárias na plena realização da cidadania.

3. *A insuficiência dos modelos prevalentes do desenvolvimento imaterial*

Os modelos de desenvolvimento imaterial têm os mesmos problemas de definição e vêm aplicados sobre larga e pequena escala de maneira frágil e insuficiente para balancear e integrar os diversos componentes do Desenvolvimento. Não é raro encontrar casos nos quais mais do que modelos são simples orientações ou experiências, que não alcançam o nível da generalização e da replicabilidade, que conseguem somente tocar superficialmente as necessidades do mundo invisível do desenvolvimento e influenciar pouco ou nada nas mudanças estruturadas e funcionais da vida das coletividades humanas e dos seus contextos.

São conhecidas as políticas frágeis e inconcludentes de muitos governos quanto à instrução fundamental e superior, na inclusão social, na valorização dos saberes tradicionais, só para citar algumas questões do desenvolvimento imaterial: a falta de investimentos nestes setores a subavaliação dos antigos e novos analfabetismos, a falta de formação qualificada, a rara ou nenhuma atenção as condições de trabalho e de formação dos operadores (professores, educadores, operadores sociais, socio-sanitário, culturais), são exemplos demonstrativos que o problema do desenvolvimento imaterial não se enfrenta na sua centralidade e com estratégias sólidas, parece implementado somente para conservar o *status quo* do analfabetismo, dos baixos níveis de instrução e de formação, das condições de discriminação e de exclusão e do baixo perfil profissional dos educadores. De nada adianta este novo tipo de política educativa, social e cultural: que mantém baixos os níveis de desenvolvimento humano da população, que preserva o poder das elites econômicas, sociais, culturais e polí-

¹² A. Sen, *Un Nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris, 2000.

¹³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000; A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari, 2007.

ticas, calcadas na cultura da dependência e do fatalismo, bloqueia o crescimento da democracia, reforça o Estado dominador contra o Estado institucional.

Percebe-se então, passando aos programas e aos projetos da cooperação ao desenvolvimento humano, a subavaliação das ações sociais, educativas e culturais do desenvolvimento imaterial que ficam ao lado das ações do desenvolvimento material, como a realização das infra-estruturas ou dos planos para a agricultura. A crítica não diz respeito aos programas de desenvolvimento educativo, social e cultural em quanto tal: existem de excelentes, que têm grande importância nas situações de emergências, como na luta contra a AIDS ou as campanhas de alfabetização ou aos planos nacionais da educação fundamental¹⁴. O Problema se põe quando se considera o impacto que esses têm na mudança estruturada da vida e dos contextos das populações interessadas: os contextos materiais negativos reabsorvem as mudanças imateriais com força ímpar, a não ser que as ações transformantes sejam trabalhadas conjuntamente e em maneira integrada nas duas dimensões.

O limite está no próprio conceito de desenvolvimento imaterial que têm os elaboradores, os que decidem e os executores das estratégias e dos programas do desenvolvimento material. Na melhor das hipóteses isto vem considerado como secundário e residual em relação ao desenvolvimento material e é tratado como seu apêndice e não como sua «alma» e motor: a instrução é limitada á escola, principalmente para educação de base, a formação profissional é entendida como instrumental e técnica; a ação social é considerada somente uma ajuda externa; a intervenção cultural repropõe, nas melhores soluções, uma intelectualidade para os expertos, ou então se limita a programas de baixo consumo cultural.

Em tais concepções, não é visível como as duas dimensões se entrelaçam e possam influenciar-se. A dimensão imaterial, pouco focalizada nos seus componentes constitutivos e dinâmicos, vem tratada de modo fragmentado e não orgânico: aos programas de desenvolvimento material podem-se acrescentar, como numa apêndice, ações de educação ou de formação ou de assistência social. Não surpreende esta visão redutiva e desfocada considerando-se que o desenvolvimento imaterial permanece em gestão aos operadores do desenvolvimento material, como é normal acontecer na cooperação internacional.

O limite, porém, está também na contribuição inadequada de concepções implícitas ou explícitas intrínsecas aos próprios operadores do desenvolvimento imaterial, os quais depois os propagam por meio de práticas limitadas e inadequadas.

São teorias e práticas educativas, sociais e culturais que não dispõem no seu bojo de procedimentos formais e metodológicos que as coloquem em relação com as dimensões do desenvolvimento material. Trata-se quase sempre de concepções fragmentadas e auto-referenciais, que focalizam a particularidade da ação que vem tratada em maneira setorial e fechada em si mesma.

¹⁴ *Follow Up do Millennium Development Goals y do Education for All.*

É o caso da educação centralizada somente nos conteúdos dos programas, sem nem mesmo questionar-se sobre sua validade em contextos específicos, como os indígenas, no qual os saberes do uso são totalmente diferentes; nem mesmo toma-se em consideração que os conteúdos e os contextos escolásticos tem todavia um valor educativo ou deseducativo, pensando que a transmissão cultural tem valores em si e acontece automaticamente e sem a mediação subjetiva de conceitos do professor ao estudante. Tal mentalidade leva a escola a permanecer fechada em si mesma e a não abrir-se a comunidade territorial para o envolvimento educativo dos autores do contexto. A própria presença dos pais é ausente ou limitada: a presença deles na escola é finalizada a fazer os filhos estudarem.

É o caso também da educação não formal dos jovens que ou é vista em função da escola, como reforço das tarefas escolares, ou se exprime através de atividades expressivas, como pintura, teatro, brincadeiras, que pouco ou nada dialogam com as competências expressivas curriculares da escola, ou então se ocupa dos problemas relacionais e comunicativos dos jovens com foco somente individual, sem ações educativas que envolvam os contextos familiares e ambientais.

A educação dos adultos, por outro lado, é tratada ou como alfabetização instrumental e escolástica ou como formação profissional, nem no primeiro e nem no segundo caso dá-se importância ao projeto de vida complexo como matéria e objetivo formativo e sem o necessário envolvimento na e da sociedade circunstante. Falta em tal caso a concepção da necessidade da aprendizagem permanente da comunidade local.

Um capítulo a parte merece o trabalho social e as intervenções culturais nos programas de desenvolvimento humano local, nos quais limitamo-nos a colocar algumas interrogações.

Até que ponto a ação social fica nos limites da assistência as pessoas necessitadas, sem, por outro lado, querer subestimar a importância da ajuda também material (como alimentos, livros escolásticos, TV, PC), e não se ocupa do empobrecimento (*empowerment*) da comunidade excluída para a transformação das suas condições de vida e a defesa dos direitos humanos feridos? Não é um instrumento de emancipação pessoal e coletivo.

Igualmente, os programas culturais realizados nas sociedades locais até que ponto podem fazer parte do desenvolvimento humano, apesar das declarações de princípio formuladas nos documentos, reforça-se a cultura da evasão e de roubo dos saberes locais, como já acontece com a invasão das televisões e das rádios comerciais? Certamente a dimensão lúdica é fundamental na produção cultural: mas é criação de cultura dos sujeitos envolvidos nos programas ou somente condicionamento? e como os conteúdos e as formas de cultura (da fotografia ao vídeo, da música á dança) se alimentam dos saberes e os valorizam para o desenvolvimento local? e não caem na armadilha do espetáculo folclórico que esvazia o local da dimensão humana apagando os significados históricos, expressão – por exemplo - do sentimento de opressão e de luta, de dor e de coragem? Sintetizando, as ações culturais são finalizadas ao desenvolvimento das formas e dos conteúdos culturais expressos nos lugares e nos tempos da vida?

Cabe falar ainda da cultura tecnológica que os programas do desenvolvimento humano, cada vez mais se encontram obrigados a alimentar na atual sociedade virtual: é somente uma abordagem tecnológica (por um lado indispensável para conhecer e usar as novas mídias) que não é questionada, não objetiva e não educa á crítica dos saberes que divulgam e levam a uma globalização uniforme e acritica?

Podemos ainda nos perguntar se, alimentadas de tais concepções, até que ponto as ações educativas, sociais e culturais conseguem colocar-se em relação entre si e alcançar modalidades integradas do desenvolvimento imaterial, devemos reconhecer que, além da *interface*, em programas específicos, este tipo de competência não é habitualmente presente.

A questão, então, deve ser posta em outro nível superior de análise. A relação entre desenvolvimento material e desenvolvimento imaterial com suas razões, metodologias e êxitos, origina-se bem antes do seu próprio desenvolvimento: remetem-nos, de um lado, a estratificados e dominantes paradigmas históricos e, do outro, a emergentes e inéditos paradigmas em formação na presente época planetária.

4. *Desenvolvimento e educação nas malhas do «Dualismo dos Opostos» dominante*

A questão dos paradigmas é um pouco como interrogar-se sobre o que tem atrás de uma maneira difusa do pensar a qual aderimos tranquilamente ao enfrentar os problemas que sucessivamente se apresentam na nossa vida, na realidade particular como na pública, no trabalho como no lazer. Praticamos o nosso julgamento crítico permanecendo normalmente «dentro» do nosso estilo de pensar, que achamos certo e que não submetemos á crítica, com a convicção de que é o caminho justo, para raciocinar, decidir e agir.

É importante, porém, questionar-se sobre a origem de um modo comum de enfrentar os questionamentos, até que ponto é compartilhado, por quem, porque e com quais consequências. Descobre-se então que atrás daquele modo particular tem um modo mais general de raciocinar e que esse não é nem casual nem neutro: é a expressão de uma cultura hegemônica que se consolidou e se difundiu historicamente nas sociedades e que através das estruturas do pensamento coletivo garante sua conservação na história, dando-lhes conotações de saber legítimo, aceito e natural e alimentando assim as estruturas do poder de uma sociedade que se reconhece e identifica naquele modo de pensar.

Um paradigma entra em crise quando acontecem grandes revoluções históricas que anunciam o formar-se de outros paradigmas, ligados de qualquer forma a este, o resultado final é dificilmente previsível, estando interligado ás novas estruturas do poder que surgem em um amplo arco de tempo¹⁵.

¹⁵ T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, 1978; K.R. Popper, *Congetture e confutazioni*, 1984; I. Lakatos *Dimostrazioni e confutazioni*, 1976; e I. Lakatos, *La falsificazione*

É o caso dos processos de formação em ato na *Sociedade global* que, também se colocarmos seu início na época das colonizações dos continentes descobertos pelos europeus a partir do final do século XV, tem tido uma forte aceleração no século passado com a crise da primazia do chamado mundo ocidental e com a afirmação recorrente, no século que agora se iniciou, da primazia dos Países de outros mundos, como a China, a Índia, e o Brasil, e das emergências planetárias dos Países pobres: os paradigmas do primeiro e do segundo mundo não tem capacidade de alimentar o novo modelo que está sendo gestado em escala planetária, a menos que eles não sobressaissem com a ocidentalização de todo o planeta.

É um risco possível, sobre o êxito do qual a história deste século dará a resposta. É um motivo a mais para desmascarar os paradigmas dominantes, colher os novos que se destacam na história e tomar posição entre conservadores e inovadores nas sedes no qual se plantam as sementes da história¹⁶, no nosso caso no trabalho de pesquisa e nos interventos do desenvolvimento humano.

Um dos paradigmas dominante na cultura ocidental pode ser definido como: *o dualismo dos opostos*. Não é este o lugar para estudar sua difusão na Europa e a sua expansão no mundo. Sabemos que tem raízes que vêm da cultura clássica grego-romana, sobre a qual se enxertou a cultura medieval cristã renovando-se na cultura moderna até a sua crise no século passado. Em síntese, pode-se dizer que esse é um postulado da lógica clássica e moderna, que é ensinado normalmente na escola e na universidade e embasa a lógica do senso comum¹⁷. Aqui não se quer afirmar que é errado (permanece o princípio de não contradição: se durmo não estou acordado, se é de manhã não é de tarde). Quer se enfatizar que o paradigma tem extensões que não respondem ao princípio de não contradição e, portanto, são contestáveis.

O Dualismo dos opostos se baseia no antagonismo de duas entidades que julgadas de natureza contrária são inconciliáveis. Uma exclui a outra, uma é o inverso da outra. Viajam em duas redes paralelas que nunca se encontram.

Exprime uma maneira de pensar facilmente reconhecível. Podemos trazer alguns exemplos. A *matéria* se opõe ao *espírito*, não podem encontra-se, são de naturezas opostas. Ou então, fazer uma determinada coisa ou é bom ou é ruim, não existem soluções intermediárias.

Colocando este paradigma aos problemas que estamos discutindo, os exemplos não faltam.

Um País pode ser considerado desenvolvido ou subdesenvolvido. Estando em processo de desenvolvimento, quer dizer que passa do subdesenvolvi-

e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici, 1968-1970; P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, 1970; P.K. Feyerabend, *Dialogo sul metodo*, 1989.

¹⁶ E. Morin, *Où va le monde?*, L'Herne, Paris, 2007; E. Morin, *Vers l'abi^me?*, L'Herne, Paris, 2007.

¹⁷ I. P. Culianu, *I Miti dei dualismi occidentali: dai sistemi gnostici al mondo moderno*, Jaca Book, Milano, 1989.

to ao desenvolvimento, mas isso não elimina o modelo como dualístico, não existindo alternativas entre desenvolvimento sim desenvolvimento não, porque teremos uma clara contradição nos termos.

Igualmente, existe uma abordagem dualística na idéia de progresso: possuir - não possuir determinados bens; com certeza, podemos nos encontrar em situações intermediárias, mas isto não significa que o princípio do progresso em termos quantitativos é excludente: quantidade sim e quantidade não, não se admite a presença de outros tipos de variáveis. O próprio conceito de rico e pobre resulta dualístico: ter ou não ter algumas quantidades, não tem valor se quem tem pouco é melhor de quem tem muito, as variáveis são fixas e antagonicas.

Do mesmo modo, uma pessoa pode ser educada ou deseducada: são duas modalidades formativas opostas, não existem outras soluções para aquela pessoa. O saber de uma cultura tem valor ou não tem: são duas categorias de julgamento (positivo - negativo) que se opõem, jamais podem encontra-se, uma exclui a outra.

Pode-se continuar citando casos em todos os campos de análise. Entretanto, são suficientes os exemplos para descobrir alguns elementos de tal lógica dualística, aqui sintetizados.

- *Duas realidades tornam-se antagonistas porque entre elas existe «um ponto de vista discriminante» do qual são observadas, que as tornam incompatíveis (lógica excludente).* Se classificar um País desenvolvido ou subdesenvolvido é porque o ponto de vista que assumo (como por exemplo, a posição respeito ao PIB) é discriminante. Se definir que uma pessoa é educada ou mal-educada é porque a julgo a partir de um ângulo (a minha visão de educação).
- *O ponto de vista se torna discriminatório porque é considerado «absoluto» por quem o formulou (lógica absoluta).* O conceito de desenvolvimento ou de educação vem aceito de maneira unívoca e, portanto, torna-se imodificável. Excluem-se outros pontos de vista porque o nosso é o melhor: outro tipo de desenvolvimento não é plausível, e em todos os casos seria de nível inferior. Aquele estudante é deseducado porque é o meu parâmetro de avaliação educativa é intocável. Estamos diante ao pensamento autocentrado, que sabemos tratar-se de uma fase de transição do pensamento infantil: essa fase evolutiva pode permanecer bloqueada, até a idade adulta: alimenta um pensamento cultural autocentrado e, portanto, intelectualmente ainda não maduro.
- *O carácter absoluto do ponto de vista é defensivo do poder, real ou simbólico, no qual encontram segurança a identidade e o pertencimento (lógica defensiva).* Portanto qualquer posição diferente, no nosso caso na teoria e na prática do desenvolvimento e da educação, constitui uma ameaça, muito maior enquanto podem colocar em questão os princípios constitutivos de um modo de viver, pensar, agir: em poucas palavras, o sistema econômico, social e cultural e o sistema de poder que permite sua existência e sua conservação. É mais um elemento que torna intolerável sair da lógica absoluta: é um motivo muito profundo porque tem a que ver com o «quem eu sou»

e o «quem nós somos» e, por isso, a razão do meu desenvolvimento e da minha educação tem de ser defendida a todo custo contra qualquer outra idéia de desenvolvimento e de educação.

5. *Desenvolvimento material/imaterial segundo a lógica dos opostos inconciliáveis*

A esta altura da nossa análise precisamos retomar a tese, até aqui defendida, do desenvolvimento humano como integração do desenvolvimento material e do desenvolvimento imaterial e colocar duas interrogações:

- a fragilidade da integração é por causa da difusa adoção, consciente e inconsciente, do paradigma dos opostos inconciliáveis e á relativa lógica subentendida;
- o modelo de integração para ser vencedor terá de confrontar-se com um novo paradigma que, mesmo entre mil obstáculos, está sempre mais aparecendo nos processos planetários contemporâneos: os opostos conciliáveis, referentes de uma lógica diversa.

O binômio desenvolvimento material-desenvolvimento imaterial e aquele mais geral mundo visível - mundo invisível ao qual pertence, podem fazer parte, como o é de fato, do estereótipo histórico da cultura dualística dominante no planeta. Isto explicaria, de um lado, o persistir do modelo unilateral do desenvolvimento material e, de outro, a debilidade dos modelos de desenvolvimento imaterial e, em seguida, a dificuldade de relacioná-los por serem assimétricos, separados e de difícil comunicação.

Se retomarmos as três lógicas acima descritas, resulta de certo modo fácil demonstrar que também as categorias visível-material/invisível-imaterial fazem parte do paradigma do dualismo dos opostos.

A lógica excludente

Pode-se desejar ao máximo que desenvolvimento material e desenvolvimento imaterial precisam integra-se – e também o bom senso nos lembra que tem relação direta, por exemplo, entre contexto habitacional e forma de educar seus habitantes ou então entre condições econômicas e as suas formas de vida social – entretanto, «o ponto de vista» assumido não o permite, a não ser em modalidades superficiais e de pouca importância porque é discriminante e excludente: realidade material e realidade imaterial são emanações distintas de *principios distintos* e inconciliáveis. Uma nasce de um princípio empírico e gera as ciências naturais, produtivas e tecnológicas; a outra de um princípio ideológico e gera as *Humanities*. As primeiras recebem o estatuto de ciências porque tratam objetos, as segundas não – a não ser dentro de certos limites e condições – tendo como base a instabilidade dos sujeitos; as primeiras dispõem de metodologias estáveis, verificáveis e alcançam resultados mensuráveis, as segundas se apoiam em metodologias variáveis, teóricas e com temas de tipo qualitativo.

O mundo da materialidade que alimenta e defende a corporeidade é aquele real, visível; o mundo da imaterialidade, que se ocupa da dimensão imaterial é em outro horizonte, que foge à aparência física e, portanto, não é real, mas faz parte do mundo espiritual e subjetivo. Este dualismo é tão enraizado na formação do povo e dos especialistas que o princípio se exprime em muitas outras concepções: corpo/alma, existência/essência, quantidade/qualidade.

Percebe-se uma inconciliabilidade dos opostos porque o ponto de vista excludente é o princípio das duas entidades, duas naturezas originariamente e constitucionamente separadas. Este dualismo torna irreduzíveis os dois mundos, as duas culturas, as duas comunidades científicas, os dois desenvolvimentos, os defensores de uns e dos outros, os interesses, as visões, os programas de uns e dos outros.

Assim, assiste-se também na cooperação e na pesquisa para o desenvolvimento à rivalidade entre os promotores do desenvolvimento material e aqueles do desenvolvimento imaterial, onde a predominância do poder dos primeiros sobre os segundos leva ao pseudo-desenvolvimento humano: a realidade material é aquela que conta (e não tem como contestar que sem desenvolvimento econômico, habitacional, tecnológico, uma agregação humana é degenerativa), a dimensão imaterial não é valorizada, não é produtiva, é para os sonhadores, os missionários, os ideólogos. Do mesmo modo é considerado pseudo-desenvolvimento humano aquele perseguido pelos defensores da dimensão imaterial que consideram centrais as ações educativas, sociais, culturais e não levam em conta e nem dão importância às mudanças dos contextos materiais da vida das populações excluídas.

A Lógica absoluta

O problema da falta ou da frágil integração entre desenvolvimento material e desenvolvimento se torna sempre mais irresolúvel quando a lógica dos opostos se mostra absoluta. Aqui o ponto de vista que torna impossíveis pontos de encontros entre os dois lados, como é possível notar na descrição da lógica exclusiva, é a componente avaliativa. Trata-se de dois tipos de avaliação que se fortalecem entre si: uma se apresenta como objetiva, a outra assume a subjetividade de quem a formula e a apoia.

Se o princípio dos dois mundos visível/invisível vem radicalizado, os defensores deste ou daquele mundo, seja ele material ou imaterial, consideram que o seu modelo de desenvolvimento seja o melhor possível, portanto, o único e insubstituível na atuação. Nasce a exclusividade da solução proposta que, na melhor das hipóteses, se coloca no ápice da escala dos modelos de desenvolvimento e se torna a única possível de ser defendida, financiada, difundida.

Estamos de frente à absolutização da objetividade do modelo ou da experiência de desenvolvimento: reafirma-se a hegemonia disciplinar e profissional que exclui outras contribuições científicas e profissionais. Torna-se, apesar da aparência de abertura à dimensão humana do desenvolvimento, um novo e mais sutil fechamento no solipsismo científico e profissional do conhecimen-

to fragmentado e da ação corporativa, patrimônio histórico de uma cultura aristocrática e de um poder elitista.

Do mesmo modo o modelo educativo, implícito e explícito, vem considerado insubstituível porque é julgado o melhor possível e, portanto, cada outro modo de pensar, de sentir, de comportar-se, de agir é considerado educativamente não válido, negativo, danoso.

A Lógica defensiva

Outro tipo de avaliação subjetiva é intrinsecamente ligado à lógica defensiva. Julgar objetivamente melhor, se não o melhor, o modelo proposto ou a experiência vivida de desenvolvimento material e imaterial é o tipo de educação que nasce de uma raiz subjetiva.

Não se pode esquecer que por mais que se tragam motivos racionais ou outros além da razão, são sempre seres humanos, limitados e inseridos em determinados contextos históricos, que os formulam e os revestem da sacralidade do conhecimento, perfeito e intocável. Confundir a tensão que não tem fim, para a superação dos limites do conhecimento com a superação realizada uma vez por todas e, portanto, com a verdade absoluta alcançada para sempre, é sempre um produto da subjetividade humana, falível e corrigível. Entretanto, aqui a absolutização da subjetividade – este é o ulterior ponto de vista da lógica defensiva. – é dada da necessidade de oferecer estabilidade e, portanto, segurança, à própria identidade: interpretações do desenvolvimento e da educação diferentes da minha ameaçam as razões da minha posição e, portanto, me desvalorizam e quebram parte do meu «eu», e isto é intolerável e tem de ser defendido a qualquer custo. Não posso admitir que exista outro modo de considerar e realizar o desenvolvimento e a educação: o desenvolvimento material e o desenvolvimento imaterial, e a educação como um todo, se tornam, cada uma, como uma solução imodificável e são, portanto, incapazes de dialogar uma com a outra.

Daqui nasce também outro tipo de lógica defensiva: a defesa ao extremo do ponto de vista gera a necessidade de dispor de um poder que o legitime, o afirme e o conserve. Como sabemos, o processo pode também ser invertido se considerarmos o sistema de poder como base do sistema cooperativo. De qualquer modo, o fato de pertencer a um grupo que compartilha de uma mesma posição e consegue afirmar-la, a tendência é a de não modificar-la para não perder o poder que ela exprime. A prevalência do modelo de desenvolvimento material é também conservação do poder associado a este. O critério fundamental do dualismo dos dois conceitos é a absolutização do poder como força do «Eu» e do «Nós».

6. Em direção ao paradigma emergente da complementaridade dos opostos na unidade do real

Como se dizia antes, com os processos históricos planetários em ato, os paradigmas tradicionais da cultura ocidental dominante entraram em crise.

É uma contestação interna àquela mesma cultura, presente também em outras orientações das culturas que estão hoje em primeiro plano.

As duas críticas, ainda que de lados diferentes, indicam claramente que estamos na presença de um novo paradigma, mais adaptado à dimensão planetária finalmente prevalente e irreversível na vida da sociedade e dos seres humanos. Não podemos dizer hoje que o novo prevalecerá sobre o precedente – a futurologia histórica não está em nosso poder – mas certamente a convivência das diversidades sobre a Terra é possível somente se se afirma uma concepção unitária da humanidade e do planeta: torna-se então indispensável levar seriamente em consideração um novo paradigma emergente, a começar pelos inovadores e, então, pelos cooperantes do desenvolvimento e da educação que se preocupam com o destino das novas e futuras gerações dos habitantes da nossa Casa comum, homens e mulheres com todos os outros seres vivos.

No decorrer do Novecento não são poucos os autores e as correntes de pensamento, provenientes de diferentes áreas disciplinares, que elaboraram teorias mais avançadas da lógica dualista e interpretações da realidade que tem marcado a superação da lógica dos opostos. Nesta sede, não tendo possibilidade de uma análise mais orgânica, vamos trazer alguns exemplos dos mais significativos.

No campo das ciências naturais, é suficiente pensar à física atômica e aos seus desdobramentos na física das partículas: não tem sentido falar de realidade material em oposição à realidade imaterial, de quantidade em oposição à qualidade; matéria e energia convivem em uma relação recíproca indissolúvel, como Einstein nos ensinou. A teoria standard da física subatômica nos demonstra que à origem da realidade, nos Quanta desaparece a distinção entre matéria e energia¹⁸.

Passando às ciências da vida, esta passagem das células como quantidade de matéria, às células como carga energética é contínua e perceptível também ao senso comum: nos processos vitais matéria e energia não se opõem, mas se intercambiam sistematicamente. As pesquisas das neurociências nos explicam que não existe limite entre funções químicas, elétricas e cognitivas das conexões sinápticas. A distinção em termos opostos soma e psique é fruto de uma tradição filosófica e não resiste, também filosoficamente, frente a uma uniao cientificamente comprovada das duas dimensões que se alimentam uma da outra desde a origem da vida no planeta Terra quatro milhoes de anos atrás aos nossos dias¹⁹.

As mesmas teorias filosóficas e sociológicas do caos, das catástrofes e da complexidades²⁰ marcaram os limites e o superamento das visões ordenada-

¹⁸ G. Kane, *Il giardino delle particelle. Come e perché la fisica delle particelle sta cambiando il nostro modo di concepire l'universo*, Longanesi, Milano, 1999.

¹⁹ C. De Duve, *Polvere vitale*, Longanesi, Milano, 1998; C. De Duve, *Alle origini della vita*, Longanesi, Milano, 2008.

²⁰ H. Skiadas, C. Skiadas, *Chaotic Modelling and Simulation. Analysis of Chaotic Models, Attractors and Forms*, Chapman & Hall/CRC, 2008; V.I. Arnol'd, *Teoria delle*

mente lineares, separadas e necessárias da realidade. A mesma oposição entre materialismo econômico e espiritualismo dos valores, que remonta aos antagonismos históricos da sociedade industrial do Oitocento, se dissolveu frente ao reconhecimento dos direitos universais dos homens e das mulheres dos quais são expressões unitárias e indivisível o acesso aos bens para combater a fome e a doença e o acesso à educação para combater o analfabetismo e a opressão²¹.

Igualmente, analisando as outras culturas presentes no mundo descobrimos que a lógica dos opostos é substituída por outras centradas mais sobre uma visão unitária da realidade, onde a interdependência de elementos diferentes é um dado de fato. Trata-se de concepções e mentalidades de orientação holística, que não são transmitidas através do processo de fragmentação e separação da realidade segundo o conhecimento especializado da sociedade industrial. Nas antigas culturas da Ásia, o Yin e o Yang não são dois opostos, mas duas modalidades do único princípio energético. Isto vale na relação homem-mundo, mas também nas relações entre as partes internas do homem: em ambas as situações tem a presença de um princípio energético unificante²². Por um outro lado, os estudos científicos mais avançados retomam esta visão²³, que pode encontrar-se também na medicina inovativa que reconhece a presença de centros físico-energéticos, sobre os quais, como sabemos, baseia-se tanto a acupuntura como a homeopatia²⁴. Se levarmos em consideração, nas Américas, a grande cultura pre-colombiana, teremos a confirmação de outras importantes visões unitárias do mundo e do ser humano²⁵. Podemos pensar, entre as outras, à complexa cosmologia Maya, à ciência matemática baseada sobre os quatro pontos de orientação da sua Cosmovisão e à sua *concepção* comunitária²⁶, mas pode-se pensar também as ascendências africanas presentes ao longo do eixo do atlântico das Américas com culturas tradicionais como aquelas afro-cubanas ou afro-brasileiras: percebe-se à permanência de substratos *congnotivos* e comportamentais comunitários e não antagonísticos,

catastrofi, Bollati Boringhieri, Torino, 1996; E. Morin, *La complexité humaine*, Flammarion, Paris, 2008.

²¹ J. Bindé, *Les clés du XXI siècle*, Unesco/Seuil, Paris, 2000.

²² Homi K. Bhabha, *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Payot & Rivages, Paris, 2007.

²³ F. Capra, *Tao della fisica*, Adelphi, Milano 1982; F. Capra, *La scienza della vita*, RCS, Milano, 2002; F. Capra, *La scienza universale. Arte e natura nel genio di Leonardo*, Rizzoli, Milano 2007; Gyatso Tenzin (Dalai Lama), *L'abbraccio del mondo. Quando scienza e spiritualità si incontrano*, Sperling & Kupfer, Milano, 2008.

²⁴ *Enciclopedia della nuova medicina. Terapie tradizionali e alternative. Centro medicina integrativa della Duke University*, Sperling & Kupfer, Milano, 2006; C. Castaneda, *Tensegrità. I sette movimenti magici degli sciamani dell'antico Messico*, BUR, Milano, 2004.

²⁵ P. Aurégan, *Terre Humaine. Des récits et des hommes*, Nathan/HER, Paris, 2001.

²⁶ P. Orefice, J. Cumatz Pecher (a cura di), *Primer Informe de Investigación Acción Participativa en el Municipio de Sololá*, Consejo Nacional de Educación Maya, Ciudad del Guatemala, Guatemala, 2009; FU-Maya, *Manual de Investigación Maya*, Ciudad del Guatemala, Guatemala, 2009.

onde o sincretismo elaborou a possibilidade de fazer conviver pontos de vista e ações antes inconcebíveis.

Além das interpretações originárias de tipos animistas, ou *as cultures premières*²⁷, ainda hoje existentes, encontram conexões entre os eventos que unem o homem e a natureza: é necessário reconhecer que o paradigma das relações e não aquele das oposições é um legado cultural das populações nativas, injustamente chamadas subdesenvolvidas. Tal base fundamental e *première* da unidade homem- mundo ficou nos arquétipos culturais, vem ritualizada pelas religiões históricas²⁸ e é revalorizada nos contextos globais e locais contemporâneos, das mais recentes visões ecológicas e holísticas em resposta à crise irreversível do modelo de desenvolvimento centrado no princípio do progresso quantitativo, uniforme e predatório, discriminante e insustentável²⁹.

Por um outro lado, também o senso comum pode descobrir facilmente a insustentabilidade das concepções baseadas na lógica dos opostos inconciliáveis quando se refere aos grandes temas do desenvolvimento humano e no seu interno, à educação. Os exemplos estão na frente de todos. Continuar a alimentar juízos opostos (bem- mal) de um mesmo acontecimento não é mais aceitável no momento em que sociedades e culturas distantes e diversas entram em uma relação estável: a morte na guerra não pode mais ser boa para uns e ruim para outros, tendo afinal uma ligação no comum destino da mesma família humana. Assim então um comportamento que resulta educativo para uma cultura e deseducativo para outra, além do julgamento de valor, demonstra que estamos em um mundo que descobre uma multiplicidade de pontos de vista e não suporta mais a absolutização de um só contra todos os outros.

Definitivamente, não tem mais sentido frente à multiplicidade de formas e modos de vida, no qual os sujeitos se reconhecem com identidade e pertencimento, anular a biodiversidade e a diversidade cultural em nome de um superior e antagonista modelo de desenvolvimento humano territorial da exportar uniformemente por todo o planeta: ao contrário, tem sentido procurar nas próprias diversidades tangíveis e intangíveis as trocas e os fenômenos da riqueza ambiental, social e cultural para o desenvolvimento local, nacional e internacional orientado à macro-identidade e ao único eco-humanismo planetário³⁰.

7. *A força formativa (formatividade) do desenvolvimento: a pesquisa do princípio de unidade da realidade descontínua*

Em uma sociedade terrestre, onde os diversos contextos humanos e ambientais possam reconhecer-se e realizar-se, o desenvolvimento e a educação têm

²⁷ C. Clément, *Qu'est-ce qu'un peuple premier?* Ed. du Panama, Paris, 2006; F. Delsahut, *Peuples premiers: aux sources de l'autre*, Timée Editions, Boulogne –Billancourt, 2007; J. Bimbenet, *Les peuples premiers*, Larousse, Paris, 2008.

²⁸ O. Vellet, *L'héritage des religions premières*, Gallimard, Paris, 2003.

²⁹ E. Morin, *op. cit.*

³⁰ E. Morin, A.-B. Kern, *Terre-Patrie*, Le Seuil, Paris, 1993.

necessidade de alcançar novos paradigmas que deixem de lado, como arqueologia histórica, as teorias da lógica dos opostos e se alimentem, ao contrário, das teorias de abordagens complexas, interdisciplinares, inter-setoriais, holísticas, onde o material e o imaterial se recompõem na unidade do processo vital.

A educação que busca estudar os novos paradigmas, em sintonia com as orientações inovativas do desenvolvimento das sociedades e das culturas e, mais geralmente, do sentido, da direção da realização humana e dos seres vivos, é convidada a abandonar as visões reducionistas e estéreis que a tem enfraquecido, colocando-se ao interno do desenvolvimento material e imaterial, como antagonista do desenvolvimento material.

A educação tem necessidade de teorias fortes e metodologias capazes de colocar-se entre o desenvolvimento material e imaterial, se fortalecendo também das teorias unificadoras da existência e da vida, onde o pendulo entre a vida material e a vida imaterial é desviante e regressivo, enquanto é fecunda e benéfica a alimentação vinda das forças vitais, de qualquer modo e maneira se manifestem e se expressem.

Uma teoria forte em tal sentido é possível e já está presente, nos modelos e nas experiências que estão sendo codificadas, em muitas pedagogias inovativas do desenvolvimento, sobretudo naquelas áreas do mundo onde a precariedade das condições humanas é maior e, portanto, pedem à educação e ao desenvolvimento de superar os equívocos das ideologias aparentemente inovativas, entretanto, substancialmente incapazes de assumir os problemas da mudança e soluciona-la a benefício, antes de tudo, da maior parte da humanidade indigente, sofredora, esquecida. Podemos pensar, entre tantas, à pedagogia freiriana da libertação e dos oprimidos, que na América Latina e no mundo deu prova do seu potencial de desenvolvimento humano digno, justo e de inclusão³¹.

O processo formativo pode realizar ou degradar a forma humana

Colocamos alguns elementos da teoria pedagógica e da prática educativa que caminha na direção indicada. Amadurecidas em anos de estudo e trabalho de campo, tem necessidade de maiores aprofundamentos e comprovação nos projetos de desenvolvimento local: em quanto estes são apenas o testemunho de um estudo de novos paradigmas para o desenvolvimento da realidade local na Aldeia global³².

Ao observarmos a educação deixando de lado o julgamento dualístico (educado - deseducado), perguntando-nos como ela nasce em um ser humano, como ela vai se construindo e enraizando até exprimir-se no seu modo de

³¹ M. Gadotti, *VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. USP, 2008.

³² P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006; P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa*, Liguori, Napoli, voll. 2, 2006.

pensar, sentir, de agir, descobre-se facilmente que è um processo: o processo educativo, que podemos também chamar de processo formativo, sublinhando que através deste cada exponents da espécie *Homo sapiens* transforma a sua forma humana sobre a base do potencial de conhecimento do sentir e do pensar do qual dispõe³³. Trata-se de uma forma que ao nascer tem sua primeira conotação, que depois se expande, se articula e se modifica segundo suas dinâmicas e suas próprias estruturas, produzindo saberes ao longo de toda vida.

Perguntamo-nos, para proceder na análise, simplificando uma questão muito articulada: porque, então, neste processo de formação humana alguns obtêm êxitos que permitem sua realização, ainda que obviamente não ao máximo, e outros tem dificuldades ou pior provoca efeitos devastadores para a vida do próprio sujeito e também para quem entra em contato come ele?

Podemos deduzir que tal processo formativo ou educativo evidentemente tenha encontrado no curso da vida de uma pessoa facilidades ou obstáculos, que, no primeiro caso, têm permitido a tornar explicito e enriquecer o humano que existe em todos ou então, no segundo caso, empobreceram ou ainda a bloquearam. Em síntese, podemos falar - parece um paradoxo - de uma educação que educa e de uma educação que não educa, que alimenta ou não alimenta o humano que existe em cada um de nós.

As pedagogias críticas como superação das pedagogias dualísticas

As pedagogias dualísticas responderam a este problema se dividindo em pedagogia da existência e em pedagogia da essência³⁴, retomando o dualismo educação individual e educação coletiva: em tal caso se tropeça no princípio absoluto e autoritário do poder, segundo a já discutida lógica dualística, seja esta referida à liberdade totalizante do Indivíduo (pedagogia e educação liberal) ou à liberdade totalizante do Estado (pedagogia e educação coletiva). Esta pedagogia ideológica entrou definitivamente em crise no século passado com o final das ideologias dualísticas. Continuar a percorrer este caminho não nos ajuda a sair dos paradigmas do mundo construído em compartimentos estanques e dos seus habitantes constitutivamente em oposição.

No âmbito da pedagogia crítica³⁵ que procura a superação do antagonismo educação interna/educação externa, educação individual/educação social, é possível resgatar o paradigma da fundamental unidade da realidade, compre-

³³ P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001; P. Orefice, *La formazione di Specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, Milano, 2003.

³⁴ B. Suchodolski, *La Pédagogie et les grands courants philosophiques: Pédagogie de l'essence et Pédagogie de l'existence*, Les Editions du Scarabée, Paris, 1960; P. Orefice, *Educazione e territorio. Ipotesi di un modello locale di ricerca educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

³⁵ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005; F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991; F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.

ensiva do homem, e reconhecer que também o processo formativo humano não é dividido em interno e externo, individual e social, mas tem de ser reconduzido à sua constitutiva unidade: educação do sujeito e educação do contexto não constituem um dualismo, recolocado pelo desenvolvimento imaterial e desenvolvimento material, são, somente, um das tantas modalidades de articular a unidade formativa da realidade, como aquela homem-mundo.

A unidade da realidade descontinua como superação da dupla realidade opositiva

Como e onde reconhecer este princípio unificador?

O paradigma da realidade descontinua não compreendido, então, dualisticamente, emerge claramente dos estudos e das pesquisas mais avançadas como também das culturas tradicionais que focam a origem energética da matéria e da vida, á qual fizemos referência anteriormente. Trata-se de uma orientação a partir de estudos complexos que unem níveis, variáveis e campos de análise muito diversos, que levam á mesma conclusão transdisciplinar: as categorias de «material» e «imaterial» não são dois opostos, mas a expressão da «descontinuidade» constitutiva da realidade.

Não teríamos nenhuma sociedade ou nenhuma cultura na Terra, não teríamos nenhum vivente nem evolução das formas de vida biológica sobre a Terra, não teríamos a massa terrestre nem alguma outra matéria no universo sem este mutamento contínuo- *o shift* - da energia à massa, da massa à energia, como tivemos oportunidade de discutir antes.

Não é este o lugar para aprofundar o novo paradigma, que exige bem outras articulações, análises e verificações. Aqui é apresentado como tese de estudo dos modelos de educação para o desenvolvimento: o modelo è somente introduzido, transferindo para outros momentos os devidos aprofundamentos teóricos e aplicativos³⁶.

O potencial formativo (formatividade) da realidade descontinua sujeito-contexto

Retomando a relação sujeito/contexto como expressão descontinua de uma mais ampla e complexa realidade e percebendo na força energetica o motor desta relação, então, a educação (como o desenvolvimento, e qualquer outra expressão da realidade conhecida) tem de ser referida tanto ao sujeito como ao contexto.

Tal educabilidade ou capacidade formativa da realidade opera em modo descontínuo: a formação do sujeito e a formação do contexto são a mais clara expressão disso, no seu interno e nas suas relações. O sujeito è a unidade descontínua de *soma* e *psique*, o contexto è a unidade descontínua de natureza e

³⁶ www.cattedraunesco-unifi.it

cultura. A relação homem-contexto é outro nível de descontinuidade entre a subjectividade *soma-psique* e a subjectividade natureza-cultura.

Em todas as manifestações, simples e complexas, da descontinuidade da realidade viaja a força energética, sem a qual não se dará a passagem da *soma à psique* e vice-versa, da natureza à cultura e vice-versa, do sujeito ao contexto e vice-versa: da realidade dual se passa à realidade dinâmica.

Deixando aos diferentes âmbitos disciplinares de definir com as respectivas linguagens o paradigma da unidade energética (por exemplo, para os físicos está na estrutura das partículas subatômicas, para os biólogos está nos processos vitais bioquímicos e bioelétricos, para os históricos da sociedade e das culturas se encontra na força social de uma estrutura cultural, ...), nos concentramos na educabilidade ou na capacidade de formação como potencial energético do sujeito e do contexto.

- Educação do sujeito está em trabalhar com as energias que atravessam soma e psique
- Educação do contexto está em trabalhar com as energias que atravessam natureza e cultura.
- Educação sujeito-contexto está em trabalhar nas as energias que atravessam *soma-psique-natureza-cultura*.

Nesta macro classificação a *vis* social está em relação com a *vis* cultural, sem nada tirar ao poder específico em senso de conservação e de transformação de uma como da outra.

A formatividade sujeito-contexto come potencial de forças multiplas do desenvolvimento

Cada ser humano é educável porque possui forças biopsíquicas que podem expandir-se, como também permanecer comprimidas ou deparar.

Cada contexto tem uma sua *formatividade*, no sentido de que a natureza e a cultura que o compõe, dispõem de respectivas forças energéticas: tanto aquelas naturais como as culturais podem também serem orientadas, limitadas ou inibidas pela presença humana, assim como as formas sejam materiais ou imateriais das culturas podem valorizar, orientar, comprimir, destruir as forças vitais individuais e culturais presentes.

Considerando que a condição humana não é separável dos contextos espaço-tempo, as duas precedentes educabilidades se conjugam em uma mais alargada e articulada educabilidade na relação sujeito-contexto: nesta é ainda mais visível como o duplo potencial se exprime em uma rede de forças descontinuas que podem convergir, ou divergir, combinar-se em mil modos, com resultados que podem levar, nos casos limites da realização, à destruição de todas as entidades presentes: natureza, cultura, seres humanos.

No interior do paradigma da realidade descontínua onde uma pluralidade de forças se insere na descontinuidade das suas diversidades estruturais ou funcionais e as põe em relação, a educabilidade ou *formatividade* supera o

aperto de estar fechada no desenvolvimento imaterial e investe indiferentemente ns diversas descontinuidades do desenvolvimento: perpassa a materialidade do corpo junto à imaterialidade da psique, permeia a materialidade da vida biológica com a imaterialidade das forças vitais dos vivos, investe nos sinais da produção material, social e cultural (da economia ao equilíbrio de um território, dos artefatos tradicionais à tecnologia mais inovadora) como os significados imateriais de tais produções (dos estereótipos aos valores partilhados, das vivências emocionais às elaborações racionais).

A formatividade como categoria constitutiva da unidade descontínua do real

A educabilidade ou a *formatividade* não é mais o lema de uma só disciplina a pedagogia, mas de um leque muito mais vasto de disciplinas que se ocupam de natureza como também de sociedade e cultura, da nossa espécie como dos outros vivos: as ciências da educação, que já no curso do Novecento, das ciências humanas e sociais, abriram-se às ciências neuro biológicas, transformando-se em ciências da *formatividade*. Tudo indica que será esquecida a expressão ciências da educabilidade que, ao menos nas línguas europeias, relembra a idéia dualística que coloca a educação somente na realidade imaterial.

A *formatividade* se torna foco fundamental no paradigma da unidade descontínua do real: as teorias e as práticas das ciências naturais, do homem, da sociedade, da cultura e das relativas ciências tecnológicas são chamadas a medir-se, também reexaminando os respectivos estatutos epistemológicos com as forças que resolvem a descontinuidade do real e consentem-lhe a exata expressão: a *formatividade* permite a ativação dos *focus* energéticos presentes na realidade.

Como tal se torna componente constitutivo dos processos naturais, como as ciências naturais nos ensinam através do estudo da realidade física e biológica, da qual faz parte também a espécie humana. Torna-se também componente constitutiva dos processos sociais e culturais da produção humana: isto é seja emanação ou perpetuação das energias dos seres humanos (se pensar às tecnologias produzidas da pré-história adiante), mas é também o resultado dos arquivos de saberes individuais e coletivo que podem alimentar ou deprimir as energias dos seres humanos, dos outros vivos e da própria natureza física.

Os potenciais formativos das realidades descontínuas materiais e imateriais do desenvolvimento local

No desenvolvimento local, que se refere a uma comunidade humana e ao contexto no qual vive, todos os componentes da formatividade são interessantes, através das ações de desenvolvimento que interceptam as descontinuidades dos singulares componentes e aquele das suas relações: da realidade física àquela dos vivos nas diferentes escalas (flora, fauna, e animal humano) e, continuando na escala, da realidade humana bio-psíquica à realidade antropizada do contexto social e cultural, que se articula em forma de saberes

materializados nos artefatos (por exemplo, da casa à estrada. Das produções agrícolas às produções industriais) o codificado nos significados invisíveis compartilhados (por exemplo as idéias e os sentimentos coletivos).

O problema se torna então o seguinte: como o desenvolvimento local, ainda em um projeto de recursos limitados, pela sua característica territorial e não setorial incide diretamente ou indiretamente sobre o conjunto das realidades descontínuas que em diferentes níveis configuram a vida ali presente, as intervenções sobre as realidades interessadas são chamadas a concentrar-se sobre a sua *formatividade* alimentando, e, portanto, não criando obstáculos às forças energéticas.

Em síntese, a *formatividade* do território (sujeitos-contextos) se realiza na correlação das seguintes realidades descontínuas e na sinergia das respectivas e diferentes forças:

- a *natureza* presente deve ser respeitada, valorizada e não danificada, e se já o foi, deve ser inserida adequadamente porque as suas energias vitais são parte constitutiva da realidade holística e do equilíbrio ecológico, dos quais também os seres humanos têm necessidade pela sua natureza;
- a *comunidade* humana atual deve ser colocada na condição de conservar e alimentar as energias *somato-psíquicas* dos seus membros e não de desencorajá-las ou impedi-las, por meio dos cuidados com a saúde física e a valorização das vivências psíquicas dando espaço às forças senso motoras, emocionais e racionais e - através da sua trama irregular - à força dos sentimentos;
- a *organização social e a produção cultural* atuais devem ser colocadas na condição de encontrar e alimentar as forças vitais e não de descriminá-las e destruí-las, por meio do cuidado com a participação do cidadão e com a recuperação e valorização das formas culturais vitais: das soluções econômicas aos sistemas habitacionais, das práticas de vida aos saberes tradicionais e inovativos do sentir e do pensar.

8. *A chave formativa do desenvolvimento local: a convergência dos saberes e das intervenções ao redor da unidade complexa do real*

Neste ponto da análise teórica, aqui somente resumida, precisaria entrar no mérito das *boas praticas* metodológicas e técnicas que superam o dualismo entre desenvolvimento material e desenvolvimento imaterial e demonstram como é possível realizar a convergência das forças inovativas dos varios pontos de vista disciplinares e profissionais para oferecer a um território e aos seus habitantes a possibilidade de sua total realização em escala planetária.

Precisa reconhecer que não são poucas as dificuldades como também as possibilidades de realizar boas práticas inovadoras do desenvolvimento local: não faltam experiências e projetos de grande expressão qualitativa no Norte como no Sul do mundo, de iniciativa da cooperação internacional, dos governos, das administrações e das ONG. A experiência do Projeto InterlinkPlus é um testemunho científico e cooperativo.

A busca do princípio unitário do desenvolvimento, que chama em causa a concepção do desenvolvimento em chave ecológica e holística, passa pela abordagem complexa da relação entre os saberes, que supera o dualismo dos saberes materiais opostos aos saberes imateriais³⁷.

No plano metodológico, precisa retomar a dimensão da *formatividade* que é presente no desenvolvimento de um território e, mais precisamente, nos diversos setores que dele se preocupam: seja daqueles que se ocupam do desenvolvimento material, como a ordem urbanística ou o sistema produtivo, seja daqueles que se preocupam com o desenvolvimento imaterial, como a ação educativa ou uma intervenção social.

Evidente que para realizar uma intervenção finalizada ao desenvolvimento de um território ocorrem saberes profissionais e técnicos, legitimados e veiculados nas práticas do trabalho utilizadas pelos seus operadores, e por sua vez alimentada pelos saberes legítimos e codificados na sociedade (sejam eles tradicionais, científicos ou, de certa forma, em uso em um dado tempo histórico) aprendidos nos lugares nos quais aqueles operadores se formaram (aprendizagem, escola, formação profissional, universidade...).

São os saberes, portanto, na sua imaterialidade constitutiva dos produtos cognoscitivos que alimentam todo tipo de intervenção finalizada ao desenvolvimento de uma sociedade, seja esse de natureza material ou imaterial: a ordem de um território é realizada graças aos saberes engenheirísticos e arquitetônicos disponíveis e utilizados pelos engenheiros, arquitetos, técnicos e operários naquele momento e lugar histórico; igualmente, a cultura da terra é feita utilizando os saberes dos especialistas, dos técnicos e de cada trabalhador da terra; as ações educativas dos professores, educadores e pais evidentemente são adquiridos a partir dos saberes teórico - práticos do qual estes dispõem. Os cuidados com a saúde vêm realizados por meio dos saberes dos médicos, do pessoal paramédicos, e do próprio paciente e dos seus familiares. A lista pode aumentar ao infinito. Mas a lógica não muda: o desenvolvimento de um território e dos seus habitantes é norteado pelos saberes que alimentam os intervenções materiais e imateriais chamados a responder às necessidades daqueles habitantes e naquele contexto, trata-se, pois, de avaliar se respondem ou não respondem.

Então, os problemas do desenvolvimento se deslocam ao tipo de saberes no qual os setores da intervenção obedecem, com as suas normas, as suas organizações, os seus operadores, mas também à própria população que deles participam.

Portanto, a *formatividade* dos setores que realizam a intervenção: os seus saberes de referência, dos saberes especializados àqueles de uso, daqueles que se ocupam com o desenvolvimento material àqueles que se ocupam do desenvolvimento imaterial, daqueles tradicionais àqueles inovativos, não podem ser considerados imodificáveis e, portanto, conservados e utilizados como são,

³⁷ P. Orefice, *Didattica dell'Ambiente*, La nuova Italia, Firenze, 1993; P. Orefice, *I domini conoscitivi*, op. cit., P. Orefice, *Pedagogia*, op. cit.

tanto pelos operadores como pelo povo: ao contrário são modificáveis, aperfeiçoáveis, devem ser submetidos à críticas contínuas em relação ao tipo de desenvolvimento que produzem na sociedade, nas culturas, nos ambientes naturais, nos sujeitos.

Os saberes como as intervenções produzidas pelos diversos setores do desenvolvimento devem, portanto, serem submetidos a uma avaliação formativa e, portanto, devem ser alimentados formativamente: são portadores do dualismo que absolutiza, discrimina, hierarquiza, separa exclui, opõem? Ou, ao contrário, são abertos, flexíveis, relacionáveis, integráveis, inclusivos, cooperativos porque alimentados do estudo da unidade complexa da realidade, do seu potencial energético e criativo, o único com capacidade de gerar um desenvolvimento de qualidade dos contextos e de bem estar (qualidade de vida) nos sujeitos³⁸.

9. *Uma conclusão de abertura: o «desenvolvimento formativo» do homem planetário*

O momento histórico que atravessamos nos pede de não contentar-nos pelos sucessos obtidos nos Países e nas sociedades locais, nem de desencorajar-nos pelas enormes resistências políticas, científicas, profissionais, nem renunciar a explorar caminhos inovativos e descontínuos, dificultados por mentalidades difundidas que nas pesquisas e nas intervenções no campo das pesquisas olham o passado que não existe mais e não ao futuro a ser construído no presente.

Deste ângulo, aventurar-se em direção a paradigmas, teorias, práticas de desenvolvimento que elaboram modelos abertos, os experimentam, os submetem à crítica acirrada e os realinham, os difundem e os transferem, pode dar a sensação de perder-se na utopia e não produzir rapidamente as mudanças esperadas nas comunidades humanas marginais e sofridas, como na sociedade opulenta e violenta.

Pensando bem, certa crítica, sublinha exatamente aquilo que, ao contrário, precisamos agora que não estamos mais fechados nos nossos pequenos mundos, mas os nossos pequenos mundos estão na cena mundial: somos chamados a trabalhar juntos para construir-nos diferentes continentes as comunidades humanas do eco-humanismo planetário, que somente através das utopias podem encontrar o caminho da mudança, retomando as análises freudianas.

Nesta prospectiva, apostar nas energias das mulheres e dos homens, da natureza como das culturas, e não desanimar-se em engenharias tecnológicas frias e assépticas, é o sentido do desenvolvimento formativo aqui apresentado e submetido à reflexão e às críticas do debate deste encontro internacional de Bahia.

Não é uma *formatividade* exclusiva de um só âmbito disciplinar, entretanto, enquanto absorve os saberes de todas as disciplinas e de todas as intervenções

³⁸ M.L. Iavarone, *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.

é uma dimensão do desenvolvimento total, num raio de trezentos e sessenta graus, e, portanto, um problema do qual è chamado a ocupar-se todo pesquisador e operador do desenvolvimento no setor da intervenção, material ou imaterial que seja: è justamente, um mundo sem mais fronteiras com as suas mil faces, com realidades também opostas que vivem juntas, com as suas descontinuidades constitutivas que pedem para os homens e as mulheres de cada cultura e sociedade, de empenhar-se com todas as forças disponiveis como cidadãos trabalhadores e espertos a darem a forma que mais se aproxima da utopia do eco-humanismo terrestre, baseado na sustentabilidade e na liberdade, na dignidade e na inclusão, na harmonia e na força do desenvolvimento de todos.