

## DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO\*

COMEÇO AGRADECENDO o convite que vocês me fizeram. Esse nosso encontro decorre de uma ousadia recíproca, a ousadia do convite e a da aceitação. Não sou, nem de longe, um especialista em educação. Minha formação mais prolongada, embora como autodidata, é em economia. Isso, de um lado, empobrece a contribuição que eu possa vir a dar a vocês, mas, de outro, me estimula a propor uma abordagem mais livre, que entre e saia do tema específico, buscando antes de mais nada contextualizá-lo.

Começo falando um pouco mal dos meus amigos economistas. Espera-se deles muito mais do que podem dar. Nos últimos vinte anos, o Brasil se acostumou a pedir aos economistas os caminhos de solução da crise que se prolonga, de modo que eles passaram a ser ouvidos demais. Estou aqui, por exemplo, no encontro de vocês. Nenhum encontro de economistas se dispõe a ouvir um especialista em educação. É terrível isso.

Os economistas ganharam uma centralidade abusiva no debate nacional. Seu modo de pensar é muito limitado. Em primeiro lugar, não leva em conta o espaço. Ouçam o que eles dizem e façam a si mesmos a seguinte pergunta: se, em vez de ter 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, o Brasil tivesse 500 mil km<sup>2</sup>, o que mudaria? Nada. Os modelos macroeconômicos ignoram o espaço. Em segundo lugar, seu pensamento não leva em conta o tempo. Quem comanda o atual processo de acumulação é o capital financeiro, que é fluido, móvel, veloz, em grande parte fictício, centrado em operações de curto prazo. Assim, os economistas foram levados a perder de

---

\* Degravação (editada) de intervenção feita no Encontro Nacional do Senac realizado em Recife em outubro de 2001.

vista a escala do longo prazo, que é a verdadeira escala em que as sociedades e as nações se constroem. Por fim, os economistas não levam em conta as pessoas. Tivesse o Brasil 20 milhões de habitantes, em vez de 170 milhões, os modelos seriam basicamente os mesmos.

Caímos, assim, em uma grande armadilha intelectual, ao conceder o monopólio de descrição da realidade a um pensamento que não leva em conta o espaço, o tempo e as pessoas, que são justamente os elementos essenciais da realidade que se quer descrever. Uma sociedade é um grupo humano que existe em um espaço definido e cujo presente é o ponto de interseção de duas dimensões temporais — o passado e o futuro —, que se projetam longe. O discurso hegemônico entre os economistas retém e valoriza apenas os elementos que dizem respeito à acumulação de capital e, dentro dela, especialmente a acumulação financeira. Esses elementos, assim selecionados, passam a ser “a realidade”. Somos levados a raciocinar em torno deles. Nossas sociedades mergulham em crises profundas, de alcance histórico e de muitas dimensões, e enquanto isso acompanhamos as oscilações das bolsas de valores, a cotação diária do dólar e demais indicadores desse curto prazo enlouquecido, que não nos oferece saída a partir de si mesmo.

Este contexto cultural e ideológico contamina também o debate sobre educação. Redefine as bases que ele se dá. Hoje, consideramos natural formular a seguinte pergunta: “Qual é o papel da educação no crescimento econômico? Que apoio a educação pode dar para a retomada do desenvolvimento?”. Aceitamos que essa é a questão fundante do debate educacional contemporâneo. Trata-se de um erro. Deveríamos perguntar o contrário: “Qual é o papel do crescimento econômico no apoio à educação? Como o desenvolvimento pode melhorar a educação?”.

É claro que um projeto educacional exige meios, e isso envolve questões de economia. Mas, se colocarmos na balança o que é meio e o que é fim, não hesito em responder: economia é meio, educação é fim, e não o contrário. Em uma sociedade civilizada, a economia deve ser pensada como um meio para que as

peças possam dedicar mais tempo de sua vida a buscar cultura, conhecimento, interação humana, prazer estético e transcendência.

\* \* \*

**PARTINDO DAÍ**, vou tentar fazer uma abordagem diferente da relação entre educação e desenvolvimento. Vou inverter o título da palestra. Falarei primeiro da socialização da educação e só depois de alguns aspectos econômicos. Convido-os a fazer uma viagem no tempo, que talvez possa decepcioná-los se vocês estiverem esperando receitas mais objetivas.

Vivemos em um tipo de sociedade que apresenta uma importante especificidade, quando comparada a todas as que existiram até recentemente. Nossa sociedade realiza, ou pretende realizar, uma educação de massas. Isso não é trivial. Durante milênios a humanidade experimentou muitos tipos de sociedade. Em nenhuma delas houve experiências de educação de massas, nem mesmo na Grécia clássica, cuja herança cultural nos marcou de forma tão profunda. Ao longo da história, o processo educacional foi naturalmente concebido como algo restrito a uma elite muito especializada. A mudança a esse respeito — mudança que é uma revolução na história da humanidade — amadurece lentamente, envolvendo vários acontecimentos e processos. Por exemplo, podemos vê-la despontar na Reforma Protestante, com sua idéia de que todo cristão deve ler a Bíblia e, portanto, deve ser alfabetizado. Podemos vê-la claramente no Iluminismo, quando um conjunto de intelectuais imagina ser possível reorganizar a sociedade em torno da predominância da razão sobre a tradição e, a partir daí, com Rousseau à frente, se debruça sobre o tema da educação.

Podemos localizar vários começos possíveis para essa revolução. Mas, nas sociedades ocidentais, paradoxalmente, as condições *políticas* para realizá-la se criam a partir de uma alteração no modo de fazer a guerra, essa irracionalidade suprema. Até o fim do século XVIII as guerras eram travadas no continente europeu por exércitos profissionais, formados por mercenários a ser-

viço de imperadores, príncipes, duques ou barões. Logo depois da Revolução Francesa, a nobreza européia lançou seus exércitos mercenários contra a jovem República. Eles chegaram vitoriosos às portas de Paris. Nessa ocasião, pela primeira vez na história moderna, uma nação fez um chamamento à formação de um exército de cidadãos. Quinhentos mil franceses se alistaram. Não eram soldados profissionais, mas reverteram o curso da guerra.

Napoleão Bonaparte foi herdeiro dessa experiência. Formou grandes exércitos de massas e com eles alterou profundamente a geopolítica da Europa. Cessado o vendaval, nenhuma nação européia pôde mais imaginar a possibilidade de se defender — e, portanto, de sobreviver — se ela mesma não contasse com grandes infantarias. A época da guerra mercenária chegava ao fim. Coloca-se, então, na Europa, um imenso desafio para todos os países: formar seus próprios exércitos de cidadãos. Esse desafio continha em si uma premissa: formar cidadãos.

Para tal, a Europa do século XIX — uma Europa conservadora, que nasce no Acordo de Viena — generaliza dois grandes processos. O primeiro é a realização das reformas agrárias, pois é cidadão aquele que tem um pedaço do território da sua nação. Os direitos feudais remanescentes são questionados em toda parte. O segundo processo, associado a este, é a criação dos sistemas de educação de massas. A formação das nações modernas pressupõe a criação de contingentes humanos dotados de uma identidade clara. Essa identidade teria de ser consolidada (ou criada) por instituições específicas dos Estados nacionais nascentes ou em via de consolidação. Eram os sistemas escolares. Cabia a eles unificar as línguas, descobrir e disseminar uma literatura, elaborar e contar uma história nacional, essencial à identidade desejada, difundir a idéia de direitos e deveres, e assim por diante.

\* \* \*

DESSA FORMA, a Europa do início do século XIX coloca a si mesma um desafio inédito, que passa pelo enfrentamento de duas questões, objeto de grandes debates. A primeira: teremos educação para todos ou continuaremos tendo educação só para alguns? A

segunda: se teremos educação para todos, essa será uma educação formadora de cidadãos iguais, uma educação unitária, ou, ao contrário, teremos sistemas nacionais de educação desenhados para serem desiguais?

Ao contrário do que hoje se pode pensar, não são questões triviais. Na época, muita gente defendia que a idéia de educação para todos era uma miragem, um sonho inconseqüente, porque a educação é um processo prolongado, difícil e caro. Não fazia sentido imaginar que todos coubessem nele. Depois, quando a idéia de educação para todos se afirmou, muitas vozes da Europa se levantaram: “Muito bem, educação para todos, mas educações diferenciadas!”. Elas diziam: “Vamos ter bom senso, a grande maioria das pessoas está destinada ao mundo do trabalho manual nas minas, nas fábricas e na agricultura, desde muito cedo. Uma pequena minoria está destinada ao mundo da administração, da direção, do planejamento. Os sistemas educacionais devem expressar essa desigualdade, que existe de fato, oferecendo *a todos* uma educação básica e elementar, e *a alguns* uma educação completa, voltada para um domínio amplo da cultura e da técnica”.

Prevaleceu, no entanto, a idéia mais progressista: era preciso construir sistemas educacionais para todos, e sistemas educacionais que criassem uma base comum de cidadania. Nasceram nesse contexto os sistemas públicos de educação de massas, uma enorme novidade histórica.

\* \* \*

O BRASIL NÃO acompanhou nenhum desses processos, nem remotamente. No século XIX nossa agenda foi completamente outra: na primeira metade do século o jovem Estado brasileiro cuidou antes de tudo de manter a unidade territorial; na segunda, promovemos uma abolição “lenta, gradual e segura” da escravidão, de modo a não desarticular a economia primário-exportadora baseada na grande propriedade. No que diz respeito à questão agrária, basta lembrar que a nossa primeira Lei de Terras, de 1850, que ainda está em vigor, proíbe a ocupação da terra, criminaliza a posse e na prática consagra a grande propriedade como a forma

fundamental de ocupação do território. No que diz respeito à outra questão, no mesmo período em que a Europa realiza sua revolução educacional, o Brasil vive uma involução. Nossa tradição já não era boa. A colonização portuguesa foi especialmente obscurantista nesse aspecto. O Brasil Colônia nunca pôde ter nenhuma universidade. Isso contrasta fortemente, por exemplo, com a colonização espanhola no resto da América. As universidades do México e de Lima foram fundadas em torno de 1550, e as das demais capitais regionais se seguiram. A América Espanhola se organizava em vice-reinados, todos com uma estrutura de governo e uma universidade.

Essa não foi a postura de Portugal em relação às suas colônias. A elite do Brasil era conduzida a estudar em Coimbra e permanecia muitos anos na Metrópole, onde se integrava ao aparato burocrático do Estado português. Retornava ao Brasil nessa condição. Foi esta, por exemplo, a trajetória de José Bonifácio, que veio a ser o patriarca da nossa independência. Na época colonial, o único grupo que disseminou alguma educação foram os Jesuítas, mas eles foram expulsos do Brasil em 1750. Assim, a questão da educação desaparece do horizonte brasileiro desde meados do século XVIII. Isso se perpetua século XIX adentro, até porque não fazia sentido pensar em educação de massas em uma sociedade escravista.

Enquanto a Europa está realizando sua revolução educacional, colocando todas as suas crianças na escola, em escolas públicas, consideradas um alicerce da construção nacional, enquanto isso, durante o longo reinado de Pedro II, praticamente nenhuma escola pública foi criada em nosso país. Pedro II era um aristocrata bom, amante das artes. Fundou uma escola para cegos, outra para surdos-mudos, por caridade. Algumas escolas foram abertas com doações de pessoas. Mas, sistema público de educação, como política de Estado, nem pensar.

\* \* \*

COMO SE VÊ, a agenda brasileira do século XIX destoa enormemente da agenda dos países que ocupavam o centro do sistema

internacional, ou daqueles que vão conseguir penetrar nele. No centro, temos as revoluções educacionais, as reformas agrárias e a industrialização. No Brasil, no mesmo período, temos a unidade territorial e o problemático prolongamento da escravidão. Não vivemos a fase da educação de massas como formadora da nação.

A situação permanece a mesma durante a República Velha. Proclamamos a República, mas não alteramos as condições estruturais do país. Permanecemos primário-exportadores, dependentes, e a transição conservadora do escravismo manteve a brutal segregação social. Continuamos sem políticas de Estado para a educação, ainda considerada uma questão particular ou local.

Porém, na fase final da República Velha surge uma novidade. Ela não vem do Estado, mas da própria sociedade. Multiplicam-se diferentes tipos de movimentos sociais, culturais, políticos e político-militares, que na década de 1920 colocam na agenda brasileira, em novas bases, dois temas interligados, até então muito mal resolvidos. O primeiro, o tema da nossa identidade. Quem somos nós? Qual é a nossa especificidade? Por que existe o Brasil? Que sociedade é esta, que gente é esta? Qual o seu futuro? O segundo, o tema do desenvolvimento. O Brasil se reconhece como um país atrasado e percebe, cada vez mais, que precisa apressar o ritmo da sua própria história.

Esse debate passa ao largo do sistema educacional do período, mas afeta profundamente as vanguardas sociais, artísticas e intelectuais, que na década de 1920 realizam uma revolução cultural e preparam uma revolução política. Isso é visível, por exemplo, no mundo das artes. Qual era a referência de pintura que tínhamos no Brasil até então? Era Pedro Américo, a pintura clássica, aprendida nas academias européias e que reproduzia os grandes feitos dos grandes homens: dom Pedro no momento do grito do Ipiranga, o almirante Tamandaré comandando o seu navio na batalha... Era isso que merecia ser registrado, e de uma maneira que reproduzisse o que se fazia na Europa. O que acontece depois da década de 1920? Que pintores passam a ser as nossas referências? Portinari, Di Cavalcanti. O que eles retratam? Crianças nas favelas, brincadeiras de roda, trabalhadores rurais,

retirantes nordestinos, jovens soltando pipa, mulheres do povo. Pintam o brasileiro de lábios grossos e de mãos pesadas, pintam as mulatas.

Antes da década de 1920, qual era a nossa referência na música? Era Carlos Gomes, que compunha óperas muito semelhantes a Verdi ou Wagner. Qual será a nossa referência depois? Será Villa-Lobos, que compõe o Uirapuru, o Trenzinho Caipira, a Floresta Amazônica, usando os sons do Brasil. Transforma-se em um virtuose do violão, instrumento dos marginalizados, e faz grande música com ele em uma época em que a “boa música” era feita para quarteto de cordas ou para piano, instrumentos da aristocracia.

Na poesia, o que se fazia no Brasil até então? O que era escrever bem? Era escrever assim: “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas / De um povo heróico um brado retumbante”. Era escrever para ninguém entender. Depois da década de 1920 vem Drummond e escreve: “Tinha uma pedra no meio do caminho / No meio do caminho tinha uma pedra.” E diz: “Isso é bonito!”. A língua que nosso povo fala é bonita! Vêm Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, toda uma geração de autores dos ciclos regionais, e eles nos dizem que a língua que o povo brasileiro fala, da maneira como fala, é uma língua de cultura.

Nas ciências sociais isso é visível também. O que são as ciências sociais do Brasil antes, com poucas exceções? São aqueles raciocínios importados, baseados nos determinismos de fundo racial ou geográfico, que fatalmente conduziam à idéia da nossa inferioridade, pois não tínhamos raça pura e os trópicos não eram o ambiente adequado para propiciar a civilização. O que vai acontecer depois da década de 1920? Teremos Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, Caio Prado. Autores ligados a diferentes escolas de pensamento, mas todos olhando o Brasil, tentando decifrar o nosso enigma, construir um instrumental teórico adequado ao que somos e ao que poderíamos ser.

Em paralelo a este vasto processo de descoberta da nossa identidade ocorre outro debate que vai marcar profundamente o nosso século XX, o debate entre a suposta vocação agrícola do

Brasil e o desafio do desenvolvimento, que, naquele contexto, só poderia ser o desafio da industrialização.

\* \* \*

A **REVOLUÇÃO DE 1930** é herdeira desses movimentos, que colocam as questões da modernização, da identidade e do desenvolvimento na nossa ordem do dia. Isso se traduz, entre outras coisas, na criação da primeira política educacional do Estado Brasileiro. Na década de 1930 cria-se finalmente o Ministério da Educação, que atrai para o seu quadro de pessoal vários desses intelectuais. O Ministério define a meta de construir um sistema nacional de educação para todos e homogêneo, em torno da idéia de escola pública. Assim, com mais ou menos 130 anos de atraso, o Brasil finalmente começa a encarar as duas grandes questões fundantes da educação no mundo moderno. Começa a implantar um sistema de educação pública que pretende universalizar-se.

Esse sistema, como não poderia deixar de ser, foi permeado por tensões. Talvez a principal tenha sido aquela que opunha a idéia da educação clássica, humanista, generalista, à idéia da educação prática, voltada para o mundo do trabalho. No primeiro momento, e por muito tempo, na construção do nosso sistema público de educação, prevalece a concepção clássica. Mas, ao longo do ciclo desenvolvimentista que então se abre, que é o ciclo da industrialização brasileira, ganha força a associação direta entre o esforço educacional e o esforço de desenvolvimento, inclusive como forma de legitimar o primeiro. Isso coincide, nas décadas de 1940 e 1950, com a difusão mundial da idéia de que os processos de desenvolvimento dependem do que se convencionou chamar “capital humano”. A educação passava a ser considerada um aspecto central para a sustentação do desenvolvimento econômico. Essa idéia, ainda muito difundida, se demonstrou equivocada ou, pelo menos, insuficiente. Na verdade, até hoje não temos uma tipologia clara dos processos de desenvolvimento, ou seja, não compreendemos bem o que faz com que uma sociedade, em um certo momento, empreenda com êxito um esforço de desenvolvimento rápido. Pode-se escolher um fator e encontrar

exemplos que comprovem a sua centralidade, mas sempre haverá contra-exemplos. Não acreditem quando os economistas dizem que os países se desenvolvem por isso ou por aquilo. Os economistas não sabem por que os países se desenvolvem.

Mas, naquele momento, ganha força a idéia da formação do capital humano. Fundam-se escolas técnicas, multiplica-se o “sistema S”, com os Senacs e os Senais, dentro da concepção de que à educação caberia a missão de formar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento, ou seja, à nascente indústria brasileira. A educação pública avança. Eu, por exemplo, tenho 47 anos e fiz toda a minha escolaridade em escolas públicas. Na minha época — e eu não sou tão velho assim —, os meninos e meninas de classe média que iam para a escola particular eram os que não queriam estudar. As boas escolas eram públicas.

\* \* \*

O CICLO DESENVOLVIMENTISTA, como se sabe, se encerra na década de 1980, mais ou menos junto com o regime militar, em um contexto político que despertou grandes esperanças. Vivemos a utopia de que, superado o regime militar, conseguiríamos superar também um incômodo paradoxo da história do Brasil do século XX. Trata-se do seguinte: freqüentemente, em nosso país, os direitos sociais se expandem mais velozmente durante os regimes autoritários do que durante as democracias. O caso de Vargas é bem conhecido. O Estado Novo associa um regime de exceção e a legislação trabalhista, o salário mínimo, etc. Quando tivermos mais distanciamento histórico em relação ao regime militar de 1964 reconheceremos que, também nele, houve um grande alargamento do sistema de Previdência Social, além da expansão da legislação trabalhista para o campo.

Nos anos 80, vivemos a grande esperança de que, finalmente, faríamos coincidir democracia e justiça social. Pois, reencontrando a democracia, caminharíamos para níveis maiores de participação. Níveis maiores de participação, por sua vez, se traduziriam em níveis crescentes de justiça social. A história foi madrasta conosco. A equação não funcionou. Começou a era das políticas

neoliberais. Hoje, mais de quinze anos depois, temos de reconhecer que nossa utopia não se realizou. Perpetuou-se uma incômoda dissociação entre democracia política e justiça social. Nossa democracia não diminuiu a desigualdade entre os brasileiros. Estamos diante de um fracasso, do nosso fracasso, que nos lançou em uma grande perplexidade.

A perplexidade é ainda maior porque, nos vinte últimos anos, o Brasil mudou muito. Não sabemos mais como ele é. *Ninguém sabe*. Estamos em vôo cego. Temos uma democracia impotente, do ponto de vista da distribuição da renda e da justiça social, e temos um país que mudou em grande velocidade, sem que se saiba exatamente para onde. Pelo menos cinco grandes mudanças estruturais havidas no último período alteram enormemente — em uma direção desconhecida — o perfil do Brasil e suas perspectivas em futuro próximo: (a) passamos da condição de economia dinâmica à condição de economia de baixo crescimento; (b) formamos um enorme bolsão de desemprego estrutural; (c) eliminamos os mecanismos que garantiam alguma mobilidade social; (d) concentramos a maioria da população em grandes cidades. O Brasil não era assim há trinta anos. Houve uma extraordinária mutação, muito recente, cujos efeitos mal começaram a aparecer e ainda não foram compreendidos.

A quinta mutação a que me referi é que, no Brasil de hoje, ao contrário do de trinta anos atrás, o principal meio de socialização da pessoas, especialmente crianças e jovens, não são mais a escola, a família, a comunidade local, a paróquia — não é mais esse conjunto de instituições, digamos assim, locais e tradicionais. São os meios de comunicação de massa. Isso altera profundamente a formação das pessoas. Em primeiro lugar, por meio da própria linguagem.

Tempo, na televisão, é dinheiro. A televisão tem de ser rápida, sua linguagem está dominada pelo signo da velocidade. Por outro lado, a televisão fala sempre para milhões. Isso quer dizer que sua mensagem tem de ser simples, sem nuance, sem grandes explicações, sem contextualizações, não pode ser sofisticada. Ora, para falar de maneira rápida para milhões, não se usa principalmente a

razão, mas sim as emoções. A palavra cede a vez à imagem como veículo de transmissão, não mais de idéias, mas de sensações, hábitos, desejos, sentimentos. Não estamos diante de uma troca, mas de uma imposição, aliás programada para ir direto ao subconsciente sem passar pela mediação, humana e humanizadora, da palavra. Uma comunicação unidirecional, rápida, simples e emotiva infantiliza aqueles que a recebem. Ao contrário da comunicação da escola, da comunicação da cultura, da comunicação que passa pelo encontro de seres humanos, pelo diálogo, pela transmissão de uma bagagem cultural, que é a base da civilização.

Trata-se agora de estimular o consumo. Nessa sociedade de baixo crescimento, urbanizada, sem mobilidade social, inocula-se diariamente, maciçamente, irresponsavelmente, uma extraordinária propensão ao consumo, uma enorme necessidade de consumo, não mediada pela linguagem, não mediada pelo contato humano, da família, da igreja, da escola, daquelas instituições que trabalham em escala local, minimamente acessível. Difunde-se uma necessidade de consumo que a sociedade não pode atender e suprir.

\* \* \*

**QUE ISSO TEM** a ver com a educação? Muita coisa. Vimos que, nos períodos anteriores, o tratamento da questão educacional respondeu às situações mais amplas que a sociedade vivia. Também hoje, no novo contexto brasileiro, isso acontece.

Na Europa do século XIX a educação foi considerada formadora das nações, mas nós não reproduzimos no Brasil esta idéia. A nação brasileira se formou em bases escravistas. Depois, a educação foi considerada a base de projetos de desenvolvimento. Nós pegamos carona nessa concepção, mas ela perdeu validade, pois não temos mais projeto próprio de desenvolvimento. Nossa economia não precisa de grande parte da população, que se tornou excedente. Importamos tecnologia de fora, e esta tecnologia quase não precisa de gente.

Se a educação não é mais formadora da nação nem formadora de grupos humanos que vão ser portadores de desenvolvi-

mento, ela serve para quê? Serve para criar a possibilidade de acesso individual a uma renda diferencial. Na sociedade da incerteza em que vivemos, na sociedade da insegurança, todos são estimulados a tentar “se dar bem”. A educação, então, começa a ser vendida como um mecanismo para cada um tentar fugir do destino da imensa maioria, obtendo um ganho individual.

Para vocês verem que não exagero, permitam-me fazer uma citação literal um pouco longa. É de um texto de dois importantes economistas da Fundação Getúlio Vargas.\* Ambos integram a elite do pensamento econômico brasileiro. Se eu descrevesse o pensamento deles, vocês não acreditariam. Então, permitam-me ler o que dizem: “É a escolha do indivíduo que determina qual será o seu grau de instrução. E o grau de instrução é um dos principais fatores determinantes da sua renda”. Reparem a primeira relação de causalidade. Cada um escolhe que grau de instrução terá, e sua renda depende do seu grau de instrução. Ou seja, cada um escolhe sua renda.

Continuemos, literalmente: “A decisão que um indivíduo faz de estudar um ano a mais, ou de começar a trabalhar imediatamente, tem muita relação com a decisão que o empresário toma ao investir em um projeto. Quando um empresário investe em algum projeto, ele leva em consideração três aspectos fundamentais: o fluxo esperado dos desembolsos, o fluxo esperado das receitas e o risco associado à execução do projeto. A decisão do indivíduo de estudar ou não um ano a mais é feita nos mesmos moldes. O indivíduo leva em consideração a taxa de retorno pessoal da decisão de estudar ou não um ano a mais. Do lado dos custos, o componente mais importante é o salário que seria ganho, caso ele entrasse imediatamente no mercado de trabalho. Do lado dos benefícios, está a renda que o indivíduo auferirá após um

---

\* O artigo se chama “Educação e distribuição de renda”, de Carlos Ivan Simonsen Leal e Sérgio Ribeiro da Costa Werlang. Está publicado em *Distribuição de renda no Brasil*, organizado por José Márcio Camargo, Editora Paz e Terra.

ano adicional de estudo. Ele, então, decide parar de estudar, ou continuar a estudar, dependendo da taxa de retorno do fluxo de pagamentos e recebimentos acima descrito. É fácil calcular a taxa de retorno. Basta que se olhe para o acréscimo percentual de renda que um ano a mais de estudo propicia. O indivíduo compara essa taxa com sua taxa alternativa e toma a decisão: pára de estudar se a taxa de retorno pessoal for inferior à taxa alternativa”.

Vocês entenderam? Isso não é um roteiro do *Casseta & Planeta*. Pretende ser ciência, feita com ares de seriedade. Uma criança, um adolescente, um jovem decidem se continuam a estudar ou não, como vocês acabam de ver, depois de realizar um cálculo microeconômico idêntico ao de um empresário que toma decisões de investimento! Não existem necessidades, não existem relações de poder, não existem diferenciais de riqueza, não existem contextos sociais e familiares, não existe nada disso. A realidade não existe! Existem indivíduos dotados de uma mesma racionalidade instrumental e soltos no espaço. E qual é a função da educação? É propiciar, a esses indivíduos, a maior taxa de retorno individual possível, calculado em bases monetárias.

É uma enorme mutação ideológica, que conduz a uma “educação voltada para o mercado”. A maior taxa de retorno individual é obtida por quem recebe aquela educação que obedece às sinalizações de mercado, e não aquela voltada para a cultura. Fortalece-se assim um projeto educacional que não pretende generalizar uma base cultural comum, como fundamento da cidadania. Ao contrário, existe para gerar e aumentar discriminações. Eis a nova função da educação: consagrar a diferença como fonte de privilégio. Também aqui a modernidade neoliberal nos conduz de volta ao mundo de antigamente, pré-moderno.

Assim concebida, esta será uma educação centrada exclusivamente na técnica, porque a demanda do mercado é, antes de tudo, uma demanda de técnicos. Será uma educação que enfatiza o conceito de empregabilidade, muito diferente do conceito de emprego. Emprego é um questão social, empregabilidade é uma questão individual.

\* \* \*

NESTE INÍCIO do século XXI o Brasil continua a ter diante de si, reabertas, as questões fundantes da educação moderna. Vamos repassá-las rapidamente. A primeira: “Educação para todos ou para poucos?”. Vimos que essa questão foi colocada na Europa no início do século XIX. Ela se recoloca agudamente na sociedade brasileira contemporânea, que produz grandes massas humanas não aproveitáveis. Nesse contexto, torna-se de novo “irracional” prover educação para todos. Por isso — e não por dificuldades técnicas ou financeiras — não conseguimos universalizar de fato o direito à educação, embora tenhamos colocado mais de 95% das crianças na escola. Boa parte delas vai à escola para comer.

A segunda questão: “Educação para a cidadania, para a formação de uma base comum, de uma identidade comum, a partir da qual nós vamos construir a nossa individualidade, ou educação diferenciada, consagradora de privilégios?”. Vimos que, lá atrás, no século XIX, havia quem dissesse: “Os que vão ser chamados para o mundo do trabalho devem aprender a ler, escrever e contar, nada mais. Para isso, três ou quatro anos bastam. O sistema de educação de massas tem de ser curto. Ao lado dele, construiremos, para poucos, um sistema de educação voltado para a técnica e a cultura.” É outra questão velha de duzentos anos. Pois bem, ei-la de volta agudamente no Brasil contemporâneo, com o declínio da escola pública e o retorno triunfal da escola privada. Nossa sociedade está reconstruindo a escola dos pobres e a escola dos ricos. A escola que vai expulsar rapidamente a criança e a escola que preparará aqueles que vão para as universidades e os postos de administração.

Além disso, estamos dramaticamente de volta às questões que ocuparam a intelectualidade da década de 1920. Qual é a nossa identidade? Qual é o nosso projeto? Quem somos? Não preciso me estender sobre isso.

\* \* \*

Ao LONGO desta minha intervenção, já muito longa, falei de quatro questões: escola para todos ou para poucos; escola para a cidadania ou para a desigualdade; identidade nacional; e projeto

de desenvolvimento. O Brasil atual está desconstruindo as insuficientes conquistas que ele mesmo obteve nessas quatro questões fundamentais.

Como se coloca então a questão, tão em voga, do desenvolvimento sustentável? Não fiz uma abordagem econômica, de propósito, porque estou convencido que o tema da sustentabilidade não é, essencialmente, econômico. Ele nos remete a uma outra coisa, muito mais importante.

Ao longo da história, essa espécie tão frágil, que somos nós, que não voa, que não é especialmente ágil e veloz, que não vive em buracos, que não se pendura bem nas árvores, que não enxerga no escuro, que não é muito forte, essa espécie aprendeu a se proteger dos perigos externos — o frio, o calor, os predadores, a necessidade de encontrar alimentos —, que praticamente não a ameaçam mais. Para fazer isso, desenvolveu sua racionalidade técnica. Cada um de nós, colocado na frente de um leão, não vale nada. Como portadores de uma técnica adequada, derrotamos o leão.

O espetacular desenvolvimento da nossa racionalidade técnica permitiu que nos protegêssemos de todos os perigos. Ou melhor, de quase todos. Uma espécie — e só uma — continua ameaçando seriamente a existência da humanidade. É a própria espécie humana. O risco que corremos no mundo contemporâneo não é o de sermos destruídos por outros, diferentes de nós. É o de sermos destruídos por nós mesmos, pela nossa incapacidade de viver juntos. Para enfrentarmos esse risco, a racionalidade técnica não vale nada, ou quase nada. Ao contrário, ela freqüentemente se volta contra nós. A bomba atômica e os fuzis AR-15 são filhos dela. Aviões que se transformam em mísseis e mísseis supostamente inteligentes que destroem hospitais são filhos dela.

Uma sociedade que enfatiza excessivamente a técnica e perde a capacidade de comunicar-se dialogicamente — estabelecendo valores comuns, fins compartilhados, comportamentos legítimos — é uma sociedade que acaba por se destruir. Hoje, dependemos muito menos da racionalidade técnica, e dependemos cada vez mais da nossa racionalidade comunicativa, voltada para esta-

belecer uma convivência civilizada. Eis o papel insubstituível da educação e dos educadores. No mundo contemporâneo, os sistemas educacionais são um dos últimos espaços que restam, que podem ser espaços essencialmente comunicativos. Vocacionados para trabalhar valores e fins, para valorizar a troca e para cultivar a linguagem centrada na palavra, a linguagem humana por excelência. Espaços em que as interações humanas continuam a existir sem que estejam dominadas pela unidirecionalidade e a velocidade, em que se formam grupos, em que se trabalha em escala controlável pela comunidade, em que se recupera a memória, que são componentes essenciais de qualquer projeto civilizatório. Em que se podem formar cidadãos, e não consumidores passivos e frustrados.

Eis o que eu queria dizer: se desejamos um desenvolvimento sustentável, usemos a técnica, mas olhando para as pessoas. Elas são o centro de qualquer projeto sustentável. Os educadores é que sabem disso. Por isso, mais importante do que um suposto economista falar para educadores, é que educadores comecem a falar para economistas. Só merecerá ser chamada de civilizada uma sociedade que trate a educação como um direito subjetivo das pessoas, como uma prática voltada para alargar seus horizontes humanos, como um fim em si. E não como um instrumento para adequar as pessoas às necessidades de um mercado cada vez mais enlouquecido, porque dominado pelo fetiche das coisas.

Muito obrigado.

PÁGINA 186  
EM BRANCO