

Pronunciamento: "Os Quatro Pilares da Educação: O seu Papel no Desenvolvimento Humano"

São Paulo - SP, 13 de junho de 2003

O desenvolvimento, especialmente para a América Latina, trouxe uma mescla de grandes realizações e profundos desapontamentos. Com ele, vieram os avanços tecnológicos e a pujança econômica, porém, ao contrário do esperado, prosseguiram e se aprofundaram as disparidades, manifestando-se, no continente mais desigual do mundo, com crescente violência, inclusive com a expansão do crime organizado. Consequências como estas contribuíram para que as Nações Unidas formulassem o conceito de desenvolvimento humano, levando-nos a pensar nos rumos, a curto e longo prazo, da nossa vida social. À primeira vista, esta reflexão pode parecer uma tarefa de filantropos e pessoas menos comprometidas com a ação, quando, na verdade, compete a todos, em especial àqueles que podem influenciar mais significativamente os destinos da comunidade e da sociedade. As dificuldades que vivemos concernem a todos e têm ligações profundas com o desempenho econômico, valor tão prezado pelo mundo em que vivemos. Se a economia pode ser comparada a uma bicicleta em movimento, o seu equilíbrio precário pode estar sendo crescentemente ameaçado por problemas que costumamos varrer para debaixo do tapete.

Nesta reflexão, algumas perguntas se mostram relevantes: aonde está nos levando o desenvolvimento cujos caminhos trilhamos? Em que medida o prosseguimento nos rumos presentes conduzirá à solução dos problemas? Se isso não acontece, que alterações de rota precisam ser realizadas? Teria a educação relações com esses processos? Quando tratamos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser os quatro pilares da educação para o presente século (Delors, 1996), há alguma relação com as formas pelas quais a sociedade produz e distribui riquezas? Afinal, os valores sociais, a que a educação está intimamente ligada, têm alguma relação com o desenvolvimento e com o bem-estar do homem?

1. UM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO?

Algumas gerações latino-americanas, especialmente aquelas que presenciaram mais de perto a transformação de sociedades rurais arcaicas em sociedades urbano-industriais, depositaram acendrada esperança no desenvolvimento. À medida que vielas se convertiam em largas avenidas, a concretização de sonhos de igualdade e prosperidade parecia aproximar-se a olhos vistos. Apesar de relativamente conscientes das rupturas e conflitos do seu tempo, tais gerações, embaladas pela rampa ascensional, aparentemente infinita, dos indicadores econômicos e sociais, chegaram a considerar que o remédio para os males do desenvolvimento era mais desenvolvimento. Até poucos anos atrás, o símbolo da associação de industriais de importante país latino-americano era uma chaminé expelindo fumaça, símbolo de orgulho da modernidade. À semelhança do conceito positivista de progresso, parecia-lhes que os horizontes à frente eram necessariamente ditosos e, com um pouco mais de trabalho, o continente se tornaria cada vez melhor, mais rico, mais justo, mais feliz.

Herdeiras do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, essas gerações professavam a sua religião leiga, tendo como alicerce a racionalidade. O mundo, visto como racional (tudo o que era real parecia racional e tudo o que era racional parecia real), assemelhava-se ao funcionamento de um relógio. E a educação, restrita a poucos nas aristocracias, parecia o meio de levar a racionalidade às massas e tornar o homem melhor. Grandes e amplas meta narrativas se apresentavam para explicar o mundo, por vezes como as de Hegel, Adam Smith, Comte, Marx e Freud. O mundo tinha sentido, tinha futuro, era explicável e o homem possuía nele lugar definido.

Este pequeno e doce paraíso, entretanto, não resistiu por muito tempo à árvore do discernimento do bem e do mal. Uma sucessão de hecatombes, de divisões, de incapacidades de conviver e de ser, tornou difícil acreditar em um mundo que funcionasse com a racionalidade de um relógio, dando lugar, na filosofia, a conceitos como os de náusea e de absurdo. Períodos de guerra, entremeados por tempos de paz armada, indicaram que o homem continuava exterminando o seu igual, supondo que ele era não humano. O recente filme "O Pianista" mostra a irracionalidade de seres humanos que negavam a outros o direito à vida, em sociedades historicamente avançadas e cujos povos desfrutavam de alto nível relativo de escolaridade - e o processo nele mostrado é um entre muitos outros de mortandade e de perseguição, de luto e de dor. E tudo isso possibilitado pela pujança das ciências e das tecnologias. Entre o cortejo de bens oferecido ao homem lá estava a amarga realidade da destruição.

Vieram o movimento ecológico, a rebelião estudantil de 1968, a revolução da informática, o fim da guerra-fria e outros eventos que riscaram o céu da história, marcando o fim da modernidade ou uma nova etapa desta última (Rust, 1991). As grandes narrativas foram abaladas e, conforme Lyotard (2000), a função narrativa se dispersa em nuvens de elementos linguísticos narrativos, cada um veiculando valências pragmáticas *sui generis*. O homem perde um pouco mais da sua ingenuidade, num ambiente em que a segurança dos valores parece um chão que foge aos pés. Aparentemente tudo parece relativo, tudo parece areia movediça, numa paisagem marcada por grandes problemas herdados de uma era orgulhosa das suas realizações, mas pouco sensível às suas contradições. Assim, por exemplo:

Na Terra, que hospeda cerca de 6,3 bilhões de pessoas, 15% vivem em países ricos e consomem 56% dos recursos mundiais.

40% vivem em países pobres e representam 11% do consumo (Effeto uomo..., 2002).

Apenas 358 pessoas são possuidoras de uma riqueza acumulada superior à de 45% da população mundial (Kliksberg, 2001).

Um mundo só não basta: se cada habitante do planeta se comportasse como o habitante médio de um país de alta renda, precisaríamos de 2,6 planetas para satisfazer às necessidades de todos (Effeto uomo..., 2002).

Existem no mundo 36 milhões de pessoas com Aids, 70% das quais na África. Em 2000, cerca de 3 milhões de pessoas morreram de Aids e mais de 5 milhões contraíram o vírus. Se a situação não for revertida, alguns países africanos sofrerão dezenas de milhões de óbitos nos próximos anos (Kliksberg, 2001).

O rendimento real por habitante na África ao sul do Saara baixou de 563 dólares, em 1980, para 485 dólares, em 1992 (Delors et al., 1996). Esse rendimento continua caindo, inclusive com o recuo da participação da África no comércio internacional.

Na América Latina, após a "década perdida", a deterioração das condições sociais tem dilacerado a família, com profundas consequências econômicas e sociais, em função do aumento do desemprego juvenil, da resistência a formar e manter famílias e da incapacidade de numerosas famílias proporcionarem uma infância normal. Daí advêm violências domésticas, trabalho infantil e crianças abandonadas (Kliksberg, 2001).

2. UMA VISÃO RENOVADA DO DESENVOLVIMENTO

Fatos como estes mostram a necessidade de renovação das visões. O estrito modelo produtivista não levou à solução dos problemas sociais, nem ambientais, ao contrário, desvelou as falsas promessas e as infundadas esperanças de que mais desenvolvimento resolveria as mazelas do próprio desenvolvimento, em um processo supostamente endógeno. Foi assim que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento propôs, a partir do seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, em 1990, que o bem-estar do homem fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento. Os seus indicadores não deveriam limitar-se à renda per capita, mas incluir também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso a água potável, educação e ambiente.

Trata-se, portanto, de um conceito de desenvolvimento muito mais amplo, que não se constitui simplesmente da geração de riquezas e a sua divisão aritmética pelo número de convidados, como se o bolo fosse partilhado em fatias iguais. Trata-se de um desenvolvimento voltado para o homem e o atendimento às suas necessidades de uma vida decente, em que ele é não só fator e meio do desenvolvimento, mas, sobretudo, o seu fim. Este o conceito de desenvolvimento destacado pela Declaração do Milênio (Nova York, 2000) como um dos fundamentos do relacionamento internacional no século XXI. Este também o conceito de desenvolvimento sustentável das Conferências do Rio (1992) e Joanesburgo (2002).

Tal extensão e aprofundamento do conceito tradicional decorrem do fato de este se ter tornado estreito em face do seu caráter predatório e concentrador. O pensamento econômico convencional começou a se dar conta da importância do homem quando a teoria do capital humano constatou que o incremento das economias não se explicava somente pelos acréscimos de capital físico. O homem educado e capacitado, como parte da força de trabalho, contribuiu para explicar grande parte daquele crescimento. Daí a perspectiva da educação como investimento, porém considerando o homem como fator de produção, isto é, como instrumento.

Entretanto, a noção de capital social hoje tem no seu centro múltiplos elementos culturais, não considerados pelo pensamento tradicional e que são imprescindíveis à economia. Cooperação, confiança, etnicidade, identidade, comunidade e amizade são elementos que formam o tecido social em que se fundamentam a política e a economia. Conforme o estudo das diferenças entre a Itália do norte e do sul, o capital social inclui o grau de confiança entre os atores sociais, as normas de comportamento cívico praticado e o nível de associatividade. A confiança atua para evitar conflitos. As normas de comportamento cívico envolvem desde o cuidado dos espaços públicos ao pagamento de impostos, com óbvias implicações econômicas. A associatividade se refere às capacidades de a sociedade atuar cooperativamente, estabelecer redes, acordos e sinergias. Do ponto de vista do indivíduo, o capital social tem a ver com o seu grau de integração social, sua rede de contatos, relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis, melhorando a chamada efetividade privada. Do ponto de vista coletivo, o capital social é um bem que pode-se manifestar nas normas tácitas de, em uma vizinhança, todos zelarem por todos e não se agredirem, resultando na possibilidade de as crianças caminharem até a escola com segurança. Desse modo, o capital social estará produzindo ordem pública.

Nesse sentido, a família deve ser considerada uma componente central do capital social, que se quer o mais sólido possível. Afinal, é a família que forma a criança em seus aspectos físico, social e moral, inclusive infundindo valores positivos ou negativos refletidos nos comportamentos. Quando esta se desestrutura, revelam as evidências de pesquisas, a criança tende a ter insucesso na escola, a sofrer problemas emocionais, a ter dificuldades com os colegas e a ter condutas anti-sociais (Kliksberg, 2001). Portanto, o apoio à família, por políticas sociais efetivas, se traduz na redução de gastos públicos e privados e na geração de atitudes e situações favoráveis à atividade econômica.

Por que o Banco Mundial apontou a corrupção como um obstáculo ao desenvolvimento? Por que o crime organizado se expandiu a ponto de se tornar um poder transversal, imiscuído e internalizado pelo Estado (não um poder paralelo), levando várias sociedades latino-americanas a ser classificadas como de risco e ameaçando a ordem democrática? Por que o crime organizado e o banditismo se associam, com proveitos mútuos, engolfando cidades? Por que o crime organizado, na sua simbiose com o banditismo, recruta, cada vez mais, jovens que, como peixes miúdos, com maior frequência negros e pobres, são capturados e povoam nossas prisões? Por que a idade de agenciamento de prostitutas e de criminosos tende a continuar abaixando, passando da adolescência para a infância? Como poderemos mensurar os imensos custos destas situações dolorosas? Mais uma vez, esses fatos e processos têm raízes fincadas em situações sociais injustas, nos contrastes dos regimes de participação e níveis de vida e na

crise de valores, que se expressa no domínio do cinismo e do vale-tudo. Quanto vale, então, a ética? A quanto montam os prejuízos resultantes do individualismo, da indiferença frente ao destino do outro, da falta de responsabilidade individual e coletiva, do endeusamento do lucro a qualquer preço? No entanto, a ética não se compra nem se fabrica, porém, medra, como planta a princípio frágil, em condições histórico-sociais propícias. Conforme Kliksberg (2001), é hora de recuperar a ética e de relacioná-la com a economia, nessa visão abrangente dos problemas humanos.

3. OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DE AGORA

Tedesco (1998), um dos grandes pensadores da educação no continente, alerta-nos para o risco, pela primeira vez na História, de os elos entre as gerações se enfraquecerem. Isso resulta do enfraquecimento dos grupos sociais primários, a começar pela família, que primeiro e mais eficazmente transmitem e formam valores. Esses elos frágeis entre as gerações abrem as portas para o esgarçamento do tecido social, vez que as crianças e os jovens ficam sujeitos a interferências de todas as espécies, inclusive da comunicação de massa. É aqui que entra a escola, como instituição socializadora, absorvendo, quer queira, quer não, cada vez mais funções da família e caminhando, já em certos países da América Latina, para o tempo integral. Nos limites cada vez mais estreitos da convivência familiar, ela se torna o local por excelência onde pode ocorrer educação.

Mas que educação é necessária? A UNESCO reuniu alguns dos maiores luminares do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que deu a lume o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996). Com efeito, o tesouro da educação, passados alguns anos, ainda não foi plenamente descoberto, como sugerem as indagações acima, relativas a um conceito ampliado de desenvolvimento e às suas implicações com valores, atitudes e comportamentos individuais e coletivos. Todavia, tendo em mente reflexões como essas, a Comissão destacou quatro pilares que são as bases da educação, ao longo de toda a vida, para o século que já começou e até nos surpreende com os seus percalços.

O primeiro deles é aprender a conhecer. Ao contrário de outrora, não importa tanto hoje a quantidade de saberes codificados, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. Compreender o mundo que rodeia o aluno tornar-se, para toda a vida, "amigo da ciência", dispor de uma cultura geral vasta e, ao mesmo tempo, da capacidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos, exercitar a atenção, a memória e o pensamento são algumas das características desse aprender que faz parte da agenda de prioridades de qualquer atividade econômica. Este é um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção que este se torna menos rotineiro.

O segundo pilar é aprender a fazer. Conhecer e fazer, diz-nos o Relatório, são, em larga medida, indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Em economias crescentemente tecnificadas, em que ocorre a "desmaterialização" do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as atividades assalariadas e em que o trabalho na economia informal é constante, deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional. Passa-se para outra noção, mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Isso ocorre nas diversas experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Em contraposição à competitividade cega, a qualquer custo, do mundo de hoje, cabe à escola transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, ao mesmo tempo, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres

humanos. Para isso, não basta colocar em contato grupos e pessoas diferentes, o que pode até agravar um clima de concorrência, em especial se alguns entram com estatuto inferior. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações. E, além disso, tender para objetivos comuns, trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, cuja tônica seja a cooperação.

Por fim, o quarto pilar é aprender a ser. A Comissão reafirmou que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Cabe à educação preparar não para a sociedade do presente, mas criar um referencial de valores e de meios para compreender e atuar em sociedades que dificilmente imaginamos como serão. Este pilar significa que a educação tem como papel essencial "conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino" (Delors et al., 1996).

Pode parecer a muitos que esta é uma visão poética, de pessoas descomprometidas com a prática. Nada mais enganoso. A UNESCO no Brasil tem-se dedicado a estudar e a intervir em fenômenos angustiantes que são as violências nas escolas. As violências têm altos custos individuais e coletivos, sob a forma de agressões, ameaças, intimidações, incivildades, furtos, roubos, estupros, vandalismo e uma série de manifestações, ocorrentes tanto em escolas públicas quanto particulares, tanto em capitais grandes quanto menores (Abramovay e Rua, 2002). Ao mesmo tempo, segundo várias pesquisas, as violências reduzem o aproveitamento dos alunos, levando-os, inclusive, por medo, desinteresse e outros motivos, a faltar à escola, a afastar-se temporariamente dela e, mesmo, a evadir-se definitivamente. Cálculos desses custos, quando existem, atingem apenas parte da ponta do iceberg, isto é, o vandalismo. É difícil medir o que se deixou de aprender, assim como as marcas físicas e psicológicas das vítimas, alunos, funcionários e professores. Ora, a UNESCO, por meio do projeto "Abrindo Espaços", tem conseguido reverter tais situações. Escolas localizadas em áreas miseráveis, onde o estabelecimento era o único equipamento social disponível, têm conseguido não só construir uma cultura de paz no seu interior, mas também levado à redução das violências no seu entorno. Para isso, se desenvolvem atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer para a comunidade nos períodos em que a escola estaria fechada. Comunidades que antes se desvalorizavam conseguem oportunidades para se expressar artisticamente e transmitir mensagens há muito sufocadas. O custo médio total anual desse programa foi estimado em R\$ 1,00 por participante em Pernambuco e em R\$ 2,00 no Rio de Janeiro. Esses valores podem ser considerados muito baixos, segundo os padrões internacionais, para programas preventivos e, ainda, enormemente mais baixos que os gastos originados por atividades repressivas ou punitivas, como os custos de internação de adolescentes infratores ou prisionais de jovens criminosos (Waiselfisz e Maciel, 2003).

4. CAMINHOS DE ESPERANÇA

À medida que avança o processo de mundialização, persistem os separatismos e fundamentalismos. Estes passam pela educação formal e informal, que convence gerações de certos valores. Violências pluriseculares podem ser recordadas por famílias e comunidades, gerações a fio, até desaguardem em conflitos armados no século XXI. Currículos escolares podem ensinar a não saber conviver, contando a História, a Geografia e outros componentes curriculares de modo viesado. A mídia pode formar opiniões e levar até ao pânico e à histeria coletiva.

Enfim, a educação, de variadas formas, pode convencer de que eu sou humano, mas o outro não. Que eu sou titular de direitos, mas o outro é indigno deles. Se a educação pode fazer tudo isso tão eficazmente em favor do ódio, pode também fazê-lo em favor da paz. Apoiando-se nos

quatro pilares citados, ela pode, por meio de diferentes instituições e agências, promover a paz e a vida (Gomes, 2002). E, com isso, resolver uma contradição cada vez mais aguda: a que existe entre os separatismos e um mundo que se torna cada vez menor. Quanto mais se estreita o mundo, mais aumenta o risco da sobrevivência da humanidade se não aprendemos a viver juntos, viver com os outros e aprender a ser. As opções acabam por se reduzir a uma só: conviver ou conviver. Resta estabelecer a convivência entre os diferentes no quadro de uma diversidade cada vez mais criadora (cf. Cuéllar, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças et al.. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CUÉLLAR, Javier Pérez (org.). Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1997.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

EFFETO uomo, la Terra soffre il doppio. Corriere della Sera, Milão, 22 ago. 2002, p. 7.

GOMES, Candido Alberto. Gestão educacional: para onde vamos? Em Aberto, Brasília, v. 19, nº 75, p. 9-22, jul. 2002.

KLIKSBERG, Bernardo. Falácias e mitos do desenvolvimento social. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

LYOTARD, Jean-François. La condición postmoderna: informe sobre el saber. Madri: Catedra, 2000.

RUST, Val D. Postmodernism and its comparative education implications. Comparative Education Review, Chicago, v. 35, nº 4, pp. 610-626, nov. 1991.

TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo. São Paulo: Ática, 1998.

WAISELFISZ, Julio Jacobo e MACIEL, Maria. Avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília; UNESCO, 2003.