

REDUZINDO AS DESIGUALDADES SOCIAIS

AS CAPACIDADES NA MANUTENÇÃO

DA SEGURANÇA HUMANA

Rodrigo Reis Lastra Cid*

Resumo

Este texto é o resultado de uma pesquisa acadêmica que visa atingir o objetivo de encontrar formas viáveis para reduzir as desigualdades sociais no contexto brasileiro por meio da educação. Nosso foco principal foi a busca da redução da violência por intermédio da educação e as maneiras pelas quais a educação pode promover o desenvolvimento e a segurança humana no geral. Para alcançar essa meta com clareza e consistência, abordo questões de cunho teórico e prático. A parte teórica esclarece os conceitos essenciais e estabelece o pano de fundo para o restante do trabalho. A parte prática é uma aplicação desses conceitos no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: desigualdade; violência; capacidades; educação.

O PROBLEMA DA IGUALDADE E A ABORDAGEM DAS CAPACIDADES

Igualdade e desigualdade são temas muito trabalhados em várias disciplinas, como economia, direito, filosofia, ética e política. Entre pesquisadores dessas áreas, muitos se posicionaram a favor ou contra a igualdade. Mas creio que uma melhor compreensão daquilo que estamos falando ao dizermos que “queremos reduzir as desigualdades” será necessária antes de tomarmos uma posição. Para isso, então, falarei brevemente da análise de

* Mestrando em Filosofia pelo PPGLM da UFRJ

Amartya Sen (2001) sobre igualdade/desigualdade, pois penso que, dentre os diversos teóricos que abordaram esse assunto, ele foi o que examinou mais minuciosamente tais conceitos. Esse pensador nos lembra que, na maior parte das vezes, o problema da desigualdade surge ao elaborarmos ou analisarmos uma teoria ética e/ou política dos ordenamentos sociais. Para que se pretenda plausível, uma teoria deve possuir um requisito essencial que é assegurar igual consideração a todos os cidadãos do contexto em estudo em algum ponto, normalmente no ponto que é considerado como o núcleo de necessidades comuns a todas as pessoas. Se não houvesse essa igual consideração, a teoria discriminaria injustificadamente. A diferença entre as teses que versam sobre ordenamentos sociais está na diferença de espaço que elas escolhem para essa igualdade de consideração. Rendas, recursos, direitos, bens primários, oportunidades, entre outros, podem formar a igualdade basal na qual a teoria estará fundamentada. Um ponto necessário no pensamento sobre a igualdade/desigualdade é que, ao escolher um tipo de igualdade, somos obrigados a aceitar as desigualdades implicadas por essa escolha. Por exemplo: se escolhermos os direitos legais para serem a igualdade basal de nossa teoria, então seremos obrigados a aceitar as desigualdades de rendas, recursos, bem-estar e oportunidades que a igualdade de direitos implica; e da mesma forma, se escolhermos a renda como igualdade basal, então teremos que lidar com as desigualdades de direitos, recursos e oportunidades.

Isso ocorre justamente porque os seres humanos se diferenciam tanto por características individuais, quanto por circunstâncias sociais, e tanto inatas, quanto adquiridas, como: saúde, talentos, alimentação/nutrição, inteligência, educação, facilidade de emprego, sistema político-administrativo, habitação, rendas, idade, sexo, etnia, etc. (ou seja, por condições biológicas, mentais, econômicas, políticas e sociais). Essas diferenças permitem que sejamos mais capazes ou menos capazes de realizar nossos objetivos; o que faz que, mesmo que tenhamos igualdade de rendas ou de direitos, não consigamos atingir nossos objetivos nem o nosso bem-estar de maneira igual; de onde surge, então, a desigualdade.

O que deve ficar claro é que, seja lá o que consideremos como igualdade basal, teremos que convertê-la em bem-estar ou na realização de um fim; e essa conversão ocorre de modo diferenciado, pois os seres humanos são diversos em suas capacidades para realizá-la. Por exemplo, para converter dinheiro no bem-estar proporcionado por uma viagem a algum lugar agradável, existem muitas contingências. Há aquelas relativas a cada pessoa e a cada sociedade, que farão variar as capacidades de cada um para realizar tal conversão, mesmo que, por exemplo, as rendas das pessoas sejam iguais. Dessa forma, se vamos investigar como a educação pode reduzir as desigualdades sociais, devemos saber exatamente que tipo de desigualdade queremos reduzir e que tipo de igualdade deve ser a base de nossa teoria dos ordenamentos sociais. Para indicá-las, é preciso que nos direcionemos ao que consideramos importante em uma vida, ou melhor, que nos direcionemos ao que consideramos importante para qualquer vida. Nesse caminho, podemos tomar novamente Sen (2000, 2001) e utilizar sua concepção de desenvolvimento.

Todas as concepções igualitárias dos ordenamentos sociais, ao escolherem qual será a igualdade basal, indicam a direção em que pensam que o desenvolvimento deve seguir e quais coisas ele deve prezar. O desenvolvimento humano é necessariamente um modo de falar de melhoria de vida; e quando falamos em melhoria de vida, queremos falar de melhoria na qualidade de vida. Essas distinções são para deixar claro que nem sempre um aumento de renda representa um aumento na qualidade de vida. Isso faz que, se tomarmos somente a renda, ela não possua os requisitos necessários para que seja considerada a base do pleno desenvolvimento humano.

O foco nas rendas é algo bastante impreciso, embora muito comum nas análises políticas e econômicas. Porém, isso não leva em conta o problema da conversão, que sempre se dá quando focamos em meios para realizar nossos fins, como é o caso das rendas. Se não focarmos diretamente nos fins, o problema da conversão voltará a aparecer, e a concepção de igualdade baseada nesse determinado meio não será capaz de promover uma igualdade sem provocar uma substantiva desigualdade.

Uma boa solução para fugir desse problema inicial é sugerida por Sen (2000, 2001). Para ele, o desenvolvimento deve ser visto como a expansão das liberdades substantivas, ou seja, como a expansão das capacidades para realizar coisas que temos razão para valorizar. Os estados e ações permitidos pelas capacidades são chamados de funcionamentos. Exemplos desses são “estar alimentado”, “estar livre de doenças evitáveis”, “agir como membro da comunidade”, “não morrer prematuramente” e “ter oportunidade de desenvolver potencialidades”, etc. Nossa capacidade para realizar os funcionamentos que temos razão para valorizar representa a nossa liberdade substantiva. Quanto mais aumenta a capacidade para realizarmos funcionamentos, tanto mais são expandidas as liberdades substantivas, ou seja, mais liberdade existe para realizarmos coisas que temos razão para valorizar. Essa solução é boa, pois podemos considerar tanto os funcionamentos quanto as capacidades como fins (embora também possamos pensar a capacidade de modo instrumental), já que intrinsecamente apreciamos fruir a liberdade e ter mais liberdade.

Podemos indicar que uma capacidade aumentou quando o indivíduo que a possuía pode fazer o que já fazia antes e mais, ou seja, se uma capacidade proporciona as mesmas oportunidades que possibilitava antes e outras. Por exemplo, se em determinado tempo sei falar português e em outro tempo, posterior ao primeiro, sei falar português e inglês, então eu tive um aumento na minha capacidade de falar línguas. Se, indo por esse pensamento, formos mais abrangentes e pensarmos no conjunto capacitatório de uma pessoa, então não falaremos somente de oportunidades proporcionadas por certas capacidades, mas falaremos de capacidade para escolher entre tipos de vidas diferentes.

Daí, vemos que não podemos pensar a capacidade apenas como uma habilidade para realizar um funcionamento, mas devemos pensar em “ter a capacidade para realizar um funcionamento” como “ter as condições para realizar um funcionamento”, ou melhor, devemos tomar a capacidade como as habilidades (características individuais) e também como as condições externas (circunstâncias sociais) que permitem e propiciam a realização de

um funcionamento (GARRETT, 2008). Se pensássemos apenas em habilidades, permitiríamos às condições externas influírem nessas habilidades, levando-nos novamente à desigualdade.

FUNCIONAMENTOS BÁSICOS, CAPACIDADES BÁSICAS E VIDA BOA

Um ponto importante na abordagem dos funcionamentos e capacidades é que há uma relação de essencialidade entre eles: algumas capacidades para realizar funcionamentos e mesmo alguns funcionamentos são essenciais para que outras capacidades possam ser desenvolvidas e outros funcionamentos realizados. Assim, “estar vivo” é o funcionamento mais essencial sob o qual podem se desenvolver capacidades e outros funcionamentos; e, da mesma forma, “estar nutrido”, “receber educação” e “estar informado” são funcionamentos essenciais para o funcionamento de “participar da vida da comunidade” e para o de “ter um bom emprego”, por exemplo.

Pensando, então, nas capacidades e funcionamentos de um indivíduo, podemos perceber que para ele realizar todos os funcionamentos básicos de uma vida boa,¹ ele precisará de certas capacidades básicas, ou melhor, ele precisará das capacidades essenciais para os funcionamentos básicos. Dessa forma, se igualarmos as capacidades essenciais para realizar os funcionamentos básicos (ou seja, as capacidades básicas), teremos reduzido as desigualdades entre as oportunidades reais que os cidadãos têm de viver uma vida boa; e isso não parece gerar nenhuma desigualdade substantivamente ruim. Só devemos lembrar que, como o conceito de

¹ Eu tenho plena noção de que há uma discussão acirrada dentro da ética sobre o que é uma vida boa e se é possível falar de vida boa. Discutir aprofundadamente este tópico me tomaria muitas páginas neste trabalho e fugiria ao escopo da discussão proposta. Para que possamos continuar sem que persistam dúvidas, é suficiente que eu diga que podemos pensar a vida boa a partir do consenso sobreposto de Rawls (2001), ou seja, podemos dizer que se todos concordam que determinados aspectos são bons para uma vida, aqueles aspectos podem ser considerados como bons para uma vida no que diz respeito a considerações práticas, como o fizemos em nossa Constituição com os direitos sociais.

desenvolvimento está ligado a um aumento das capacidades para realizar funcionamentos que temos razões para valorizar, ele também está ligado à eficiência. Isso não permite que essa forma de igualdade traga uma decadência ao conjunto capacitatório das pessoas com mais capacidades, e implica melhoria do conjunto das pessoas de menos capacidade.

Mas a questão que se coloca após tantas explicações conceituais é: “quais são esses funcionamentos básicos e capacidades básicas para uma vida boa?” Podemos aceitar o conselho de Sen e começar indicando quais são eles e, posteriormente, indicar que implicações isso nos traz: 1) Estar alimentado e nutrido; 2) Estar saudável e não morrer prematuramente; 3) Ter um trabalho recompensador; 4) Ter habitação, saneamento básico, eletricidade e água; 5) Ter os conhecimentos necessários para a vida em sociedade; 6) Agir livremente (sem barreiras legais desnecessárias); 7) Ter oportunidades de desenvolver as próprias potencialidades; 8) Participar da vida da comunidade; 9) Passar a capacidade de levar uma vida boa às gerações futuras.

Acredito que não haja problemas em reconhecer esses funcionamentos como essenciais para uma vida boa (ou seja, reconhecê-los como funcionamentos básicos) e como aqueles que temos em mente quando falamos sobre reduzir as desigualdades sociais. Queremos, de fato, reduzir a pobreza, ou seja, queremos impedir as privações de funcionamentos básicos que fazem as pessoas terem oportunidades tão desiguais para viver uma vida boa. E, para que uma pessoa tenha em sua vida pelo menos os funcionamentos citados, é preciso que, anteriormente, ela já tenha algumas capacidades básicas, conforme eu havia dito.

As capacidades básicas para uma vida boa são tanto externas, quanto internas, e são elas que promovem a capacidade de obter outras capacidades (GARRETT, 2008). Assim, para que obtenhamos habitação, saneamento básico, luz, água e alimento em qualidade e quantidade suficientes, precisamos de uma estrutura político-econômica adequada, dos meios financeiros e da oferta desses produtos/serviços; para ter saúde e não morrer prematuramente, precisamos de um bom sistema de saúde e acesso

a ele; para ter um trabalho recompensador, precisamos das habilidades e de oportunidades de emprego; para termos o conhecimento necessário para a vida em sociedade, precisamos ter instituições que distribuam esse conhecimento; para participarmos da vida de nossa comunidade, precisamos das informações relevantes, dos conhecimentos para entender essas informações e de voz política (capacidade de decisão); para agirmos livremente, para termos oportunidades de atualizar nossas potencialidades, e para podermos passar tudo isso adiante, precisamos de uma estrutura social, política, econômica e judicial adequada que nos capacite como indivíduos e como povos a deixar uma vida boa para aqueles que ficam. Mas para que queremos reduzir as desigualdades? Qual é a justificativa para as instituições públicas, privadas, internacionais, nacionais e locais focarem sua atenção neste tópico, mudarem suas alocações de recursos e repensarem suas estratégias de desenvolvimento?

DESIGUALDADE, EXCLUSÃO, CRIMINALIDADE E INSEGURANÇA

Penso que já respondi, em parte, que qualquer teoria dos ordenamentos sociais, para ser plausível, deve aceitar algum tipo de igualdade, e que a igualdade de capacidades é a única que não parece implicar desigualdades significativas. Entretanto, penso que essa justificativa é por demais teórica para ter a força motivadora a fim de ser aceita pelas pessoas e pelas instituições relevantes. Acredito que se quisermos motivar a sociedade, justificadamente, a investir na igualdade de capacidades básicas, algumas ligações práticas devem ser estabelecidas, por exemplo, quais são os benefícios para a sociedade desse investimento e os malefícios do não-investimento. Como estamos falando de justificativas práticas para uma sociedade culturalmente plural, além de falarmos de justificativas razoáveis (RAWLS, 2001), devemos falar de consequências de investimento para os diversos grupos sociais; pois essas consequências agradam diferentemente a cada grupo. Então, ao invés de justificar a dada igualdade, tentarei justificar que a desigualdade de capacidades básicas deve ser combatida. E, fazendo isso, o investimento em igualdade estaria justificado e, espero eu, incentivado.

Voltando, então, especificamente ao assunto das capacidades básicas, indicarei agora por que a desigualdade de capacidades básicas gera frutos terríveis para indivíduos, grupos de indivíduos e para a sociedade como um todo. Quando pensamos em capacidades básicas, logo nos vem a pergunta “capacidade básica para quê?” E acredito que não seja difícil aceitar que as capacidades básicas serviriam para formar um indivíduo capaz de viver sua vida livremente em harmonia com o meio social, seja lá quais forem suas especificidades teóricas.

Para viver sua vida em harmonia com o meio social, qualquer indivíduo irá necessitar de algumas capacidades (GARRETT, 2008; SEN, 2000, 2001, 2002). Como já mencionado, estas, além de serem fundamentais para que um indivíduo alcance os funcionamentos básicos de uma vida boa, fomentam a capacidade de um indivíduo adquirir outras capacidades. Assim, um indivíduo precisa ter a capacidade de habitar em local seguro e de forma digna, manter a sua saúde física e mental, saber ler, escrever, fazer contas e pensar racionalmente (raciocinar), ter os conhecimentos, as habilidades e os meios que lhe permitirão resolver conflitos surgidos no seio social e que lhe permitirão ser ouvido e influenciar a sociedade em que vive. Só assim ele teria as capacidades básicas para uma vida boa, pois deste modo ele adquiriria as capacidades que servem para realizar os funcionamentos básicos e adquirir as capacidades para efetivar outros funcionamentos que interessem ao indivíduo.

Se uma pessoa é privada de adquirir alguma dessas capacidades básicas, ela fica automaticamente também obstada de aproveitar muitos conjuntos de oportunidades e de realizar plenamente muitos funcionamentos básicos. Isso, além de constituir a pobreza, tem um caráter de exclusão, já que as oportunidades são dadas para o público em geral e aqueles que sofrem de privações das capacidades básicas não as podem aproveitar. Isso nos mostra que a exclusão política, social ou econômica está intimamente conectada à desigualdade de capacidades e, principalmente, à desigualdade de capacidades básicas, que é a base para a ocorrência da exclusão.

Concordo com Amartya Sen (2000, 2001) e penso que o maior problema da exclusão,² além do mal intrínseco que causa, é que ela traz descrédito com relação às instituições públicas e à justiça. Este descrédito, tanto quanto a própria exclusão, amplia as possibilidades de desorganização social e entrada na criminalidade. O motivo disto é que pessoas com privações de capacidades básicas não têm meios (não têm conhecimentos, habilidades ou facilidades) para obter um emprego bem remunerado, ou de conversar a respeito de assuntos escritos e refletir criticamente sobre as coisas, ou de utilizar os instrumentos administrativos públicos e a justiça (presentes no Estado de Direito). Com isso, sofrem uma privação no conjunto de oportunidades, que é por alguns deles “resolvida” por meio da ilegalidade. Normalmente, e especificamente no caso dos brasileiros, as pessoas pensam que não é injusto agir ilegalmente se os órgãos de justiça e administração pública são eles próprios injustos (VIEIRA, 2007; RODRIGUES, 2006). O ponto é que os indivíduos se sentem injustiçados e inseguros por causa da exclusão, e a ilegalidade gerada pela exclusão de oportunidades básicas e o consequente descrédito citado causam insegurança tanto nos que sofrem a exclusão, quanto naqueles que não a sofrem.

Pessoas excluídas, e que não confiam na eficiência da administração pública nem na eficácia da justiça, são pessoas descrentes na cooperação entre as pessoas da comunidade e não confiantes na possibilidade de adquirirem uma vida boa dentro da legalidade. Essas pessoas costumam estar certas, pois sua descrença vem de elas não possuírem e não terem adquirido as capacidades básicas simplesmente pelo fato de não terem, e também não terem tido, oportunidades para isso.³ Essa exclusão, com a “cultura criminosa” (que existe nas áreas de intensa criminalidade), aumenta significativamente a desorganização social e, conseqüentemente, o

² Estou falando apenas das “exclusões desfavoráveis” (SEN, 2000), ou seja, apenas das exclusões que tornam uma vida pior.

³ O descrédito da administração pública e da justiça é tratado com relação aos estudantes australianos por Print (2007) e de forma geral por Sen (2000); e ocorre principalmente devido à crença de que os políticos e policiais (ou a maior parte dos funcionários públicos) são corruptos e que ou a justiça é cara ou lenta, ou seja, o descrédito vem da falta de eficiência e transparência na administração pública e na justiça.

crime – como nos mostram as altas taxas de criminalidade de Bogotá, por exemplo, antes de seu investimento em segurança e convivência (ACERO, 2002, 2005; MOCKUS, 1999), e os estudos de Martínez, Rosenfeld e Mares (2008), que indicam congruência nas localizações de alta desorganização social e de alta criminalidade. A privação de capacidades básicas e a exclusão no que diz respeito a suas aquisições fazem que o excluído seja pouco capaz de agir plenamente dentro do trato social e, por isso, seja mais facilmente levado a agir fora dele (violentamente, ilegalmente, etc.); e se a exclusão da aquisição de capacidades básicas ocorrer desde a infância, ela será uma forte influência no que diz respeito ao comportamento violento e ao crime, como nos mostra o estudo de Earls & Buka (1993) sobre os determinantes da violência.

O aumento da criminalidade é um ponto delicado e que, como já mencionamos, afeta a segurança e a dignidade da vida de indivíduos excluídos e não excluídos. O efeito sobre os excluídos já vimos que é forte, e o efeito sobre os não excluídos também possui força suficiente para afetá-los. O alvo do crime incentivado pelo descrédito são as instituições públicas e os indivíduos e grupos particulares em melhor situação de vida e não-excluídos da vida social, econômica e política da comunidade, como no caso dos sequestros, do terrorismo (alguns tipos), roubos e assaltos a indivíduos físicos e jurídicos.

Além disso, como a desorganização social leva a um aumento de crimes na(s) vizinhança(s) e a exposição à violência por armas de fogo é um determinante do comportamento violento (EARLS, BINGENHEIMER e BRENNAM, 2005), penso que os não-excluídos são atingidos. Afinal, os locais mais pobres e socialmente excluídos tendem a ser perto dos locais abastados, pois quanto mais perto morarem da área abastada, tanto mais benefícios esses indivíduos terão (JOSEPH, CHASKIN e WEBBER, 2007). Isso parece, com o tempo, fazer que regiões organizadas socialmente sejam influenciadas pelas áreas de desorganização social e exposição à violência; o que traz a violência de uma vizinhança para a outra e gera um desequilíbrio que incentiva as pessoas a violar aqueles que têm maior liberdade substantiva.

Então, tendo mostrado que a criminalidade, pelo menos em grande parte, surge da exclusão, afetando severamente a segurança de excluídos e não-excluídos, e que a exclusão é fruto da desigualdade de capacidades básicas, espero ter justificado o combate a essa desigualdade.

A CONCEPÇÃO DE SEGURANÇA HUMANA

Acredito, entretanto, assim como Obuchi Keizo e como Amartya Sen (2001, 2002), que devemos ter uma concepção abrangente de segurança humana. Conforme entendida por eles, esta é a mensuração e o enfrentamento às ameaças à sobrevivência, à vida cotidiana e à dignidade humanas, por meio do investimento nas capacidades básicas que propiciam essas liberdades (SEN, 2001 e 2002). Não devemos apenas focar na segurança do Estado, devemos ater-nos à segurança do indivíduo (MOCKUS, 1999), que é justamente o que nos permite fazer o conceito de segurança abranger não só a segurança protetora, mas também a segurança social, a econômica e a política (sendo a protetora apenas parte da segurança social). Devemos pensar a segurança como prevenção de desastres nessas áreas.

É neste pensamento que, para a manutenção da segurança da vida humana, três inseguranças devem ser evitadas: a insegurança social, a insegurança econômica e a insegurança política. A primeira tem a ver com os meios que utilizamos para adquirir as capacidades necessárias para a vida digna em sociedade (e com a criminalidade); a segunda com os meios que utilizamos para produzir, comercializar, consumir e trabalhar; e a terceira com os meios que utilizamos para participar nas decisões públicas da comunidade. Uma sociedade na qual falta um sistema de saúde ou um sistema de ensino adequados, onde faltam acordos para a obtenção de bons trabalhos para os seus cidadãos, ou onde faltam as estruturas para que os diversos grupos e indivíduos se relacionem e tenham voz política, é uma sociedade onde as pessoas têm menos segurança para viver suas vidas dignamente.

A promoção da segurança de um povo pelo seu governo e pelo próprio povo ocorre por meio da formação da autonomia⁴ dos indivíduos que formam esse povo e da facilitação justa e vantajosa dos diversos tipos de interações entre esses indivíduos. A facilitação é a promoção de estruturas que regulam as interações entre os indivíduos. A falha em desempenhar esses papéis enfraquece os valores sociais e a crença na justiça dos indivíduos expostos à insegurança (tanto dos excluídos quanto dos não-excluídos). E a insegurança de qualquer tipo, se persistente, leva à justificação da falta de crença na justiça e a uma falta de capacidades de realizar funcionamentos pelos meios considerados legais; o que representaria um aumento na insegurança social e no número de crimes, pois os meios ilegais para levar a vida prejudicam a segurança de outras pessoas e são crimes.

A autonomia de um indivíduo é constituída por suas capacidades de interação social e de realizar decisões bem informadas dentro de um sistema social. Para obter tal coisa, certas capacidades essenciais devem ser adquiridas por todos os indivíduos, como as capacidades de: ler, escrever, fazer contas, entender as ciências e a tecnologia, entender e conseguir tomar decisões políticas e administrativas, entender o sistema legal e jurídico, ser hábil em alguma função, ter infraestrutura básica de saneamento, saúde, educação, emprego e acesso aos meios políticos e informações públicas.

Como se pode perceber, além das condições internas da autonomia, deve-se investir também na facilitação, que é a condição externa para a autonomia e ocorre por meio da criação das estruturas para fazer fluir ordenadamente os tipos de relações que serão reguladas por elas. A facilitação é a criação de oportunidades para que potencialidades possam ser realizadas. A condição interna da autonomia é obtida por intermédio da aquisição de capacidades cognitivas, técnicas e éticas. Se as condições internas e externas da autonomia estiverem sendo cumpridas em uma pessoa, então essa é uma pessoa autônoma e sua segurança humana não está sendo violada, pois possui a capacidade para levar e continuar levando uma vida digna.

⁴ Para mais informações, discussões e outras abordagens do conceito de “autonomia”, ver: Capanema (1999), Christman (1989) e Sankowski (1998).

Uma sociedade segura, nestes termos, dá-se a partir da organização social e da participação da comunidade no que diz respeito às ações coletivas frente às diversas inseguranças que rondam a vida humana (ACERO, 2002, 2005; EARLS e BUKA, 1993; SEN & BRUDTLAND, 1999; MOCKUS, 1999). Neste pensamento, o que deve ser estimulado é a descentralização do poder público e a capacitação da comunidade para analisar e tomar decisões que afetam a vida pública. A descentralização, aos poucos, já está ocorrendo no Brasil, como é o caso do orçamento participativo; mas enquanto a comunidade não for capaz de realizar o trabalho de análise e decisão e não se der conta da importância disso para a manutenção da segurança (no que diz respeito à redução da corrupção, da ineficiência, da negligência e da desigualdade), nem como processo pedagógico a descentralização poderá servir (GOULART, 2006).⁵ O ponto inicial deve ser o investimento nas capacidades essenciais da comunidade para gerir-se. E isso, como vimos, deve ser feito por meio de atenção às habilidades/conhecimentos e facilidades necessárias para essa autogestão.

Então, penso que devemos realizar uma das principais funções da educação e direcioná-la para a manutenção da segurança humana do indivíduo e da sociedade.

EDUCAÇÃO COMO MANUTENÇÃO DA SEGURANÇA HUMANA

A educação exerce um papel fundamental na obtenção de habilidades e conhecimentos, condição interna da autonomia e, por isso, exerce também importante função na manutenção da segurança da vida humana, evitando a desorganização social. Ela serve para evitar a insegurança social, por meio da transmissão das habilidades, conhecimentos, informações e, especialmente, de razoáveis princípios éticos,⁶ que permitem a interação

⁵ Para maiores informações sobre aplicações do orçamento participativo no Brasil e a perspectiva pedagógica do mesmo, ver Goulart, 2006.

⁶ “Razoáveis princípios éticos” são princípios que podem ser aceitos por pessoas que defendem “concepções de bem” diferentes, por exemplo, a liberdade de consciência, a tolerância, a preservação do meio ambiente, e semelhantes. O termo “razoabilidade” foi muito bem trabalhado por John Rawls (2001) e utilizado no contexto educacional por CID (2007a, 2007b).

social. Considerando-se a insegurança econômica, se a educação estiver em congruência com a produção e com o emprego especializados exigidos pelo mercado global, as habilidades disseminadas pelo sistema educacional farão os indivíduos serem capazes de aproveitar as oportunidades nacionais e internacionais advindas da globalização (SEN 2001, 2004). E ainda, com relação à segurança política, a educação é capaz tanto de passar princípios de tolerância a fim de evitar embate entre civilizações, quanto o de disseminar as práticas e os conhecimentos necessários para o exercício da participação democrática e sustentável na vida pública da comunidade.

Não quero indicar que a educação é condição suficiente para a manutenção da segurança humana, mas afirmo que com certeza ela é condição necessária. Determinado indivíduo ou grupo de pessoas que não tenham acesso à educação ou que tenham acesso a uma má educação têm sua vida empobrecida automaticamente, pois são reduzidas suas capacidades de realizar funcionamentos. Afinal, assim como um cego não consegue realizar coisas que utilizem a visão, uma pessoa que não sabe ler não poderá realizar ações que envolvam a leitura. E como diminuíram suas capacidades básicas (ou não realizaram o potencial), muitas oportunidades não poderão ser aproveitadas e outras capacidades não poderão ser adquiridas; o que implica menos liberdade substantiva e menor capacidade para adquirir capacidades.

Desse modo, uma pessoa vivendo em insegurança social, econômica e política, por falta de educação ou má educação, ou seja, tendo menos liberdade substantiva (e, por isso, menos bem-estar) e poucas capacidades para adquirir as capacidades para sair de sua situação, é uma pessoa que não tem voz política, não tem habilidades para obter um bom emprego, não conhece as leis nem os processos legais, nem tem as informações adequadas para tomar uma decisão sábia.

Isto é um empobrecimento justamente pelo fato de restringir a liberdade de uma pessoa de viver dignamente em sociedade e de participar de suas decisões públicas. E é um empobrecimento ainda mais perverso pelo fato de restringir a capacidade de adquirir capacidades e de aproveitar

oportunidades. A pobreza e a exclusão são multifacetadas em suas restrições de capacidades e formam um círculo vicioso justamente por isto: as restrições de capacidades básicas simples geram restrições de capacidades para adquirir capacidades (SEN e BRUNDTLAND, 1999). Assim, a subnutrição diminui a capacidade de adquirir conhecimento/habilidade, a falta de conhecimento/habilidade diminui a capacidade de obter um bom emprego, a falta de um bom emprego diminui a capacidade de obter uma boa renda, a falta de uma boa renda diminui a capacidade de obter boa educação e alimento, e assim por diante.

O que proponho, seguindo o pensamento de Amartya Sen, é que a educação, vista apenas como um direito básico, não efetiva todas as suas potencialidades (SEN, 2002) com relação à segurança e à redução de desigualdades; e, por isso, acaba sendo uma má educação. Isso é assim, pois se as disciplinas escolares (no caso, a alfabetização e o conhecimento científico básico) são transmitidas a todas as pessoas, então o direito à educação está cumprido, mas as pessoas não necessariamente terão segurança. Entretanto, se, de outro modo, percebermos a educação como forma necessária de manter a segurança humana, precisaremos atentar especificamente para a eficiência e o conteúdo da educação, na tentativa de disseminar as habilidades e conhecimentos que promovam a aquisição de capacidades, o aproveitar de oportunidades e as seguranças social, econômica e política para levar uma vida digna. Contudo, ela não é apenas um direito básico⁷ ou um processo escolar; a educação deve ser vista de modo mais abrangente, como um instrumento para manter a segurança humana, como um bem intrínseco (formador da racionalidade humana) e como os processos que formam a mente humana no que diz respeito a habilidades, conhecimentos e princípios éticos que propiciam a boa vida individual dentro de um meio social.

⁷ Com a devida ressalva à concepção de educação como direito básico de Duarte (2007), que é bem mais abrangente que as concepções cotidianas e leva em conta muitos dos fatores que abordaremos.

AVALIAÇÕES, PESQUISAS, ANÁLISES E TOMADA DE DECISÕES

Pensando no processo educacional, tanto em âmbito público quanto privado, devemos ter em mente que ele é uma severa intervenção no meio social e, por ter caráter formativo, pode apresentar diversas consequências para as comunidades envolvidas que variam de acordo com nossas decisões políticas e com os objetivos inseridos na nossa prática pedagógica. McCord (2003) nos mostra que, embora aparentassem *a priori* eficientes, muitas das políticas de redução de crimes pela educação fracassaram ou trouxeram prejuízos não esperados para os jovens. Ele nos lembra que o único ponto positivo dessas intervenções foi elas terem prezado pela coleta de dados. As políticas públicas em educação não podem ser feitas de acordo com o que aparentam.

Concordo com Acero (2002), Crick (2002), Dourado (2007), Earls & Buka (1993), McCord (2003), e afirmo que só poderemos entender qual direção pedagógica devemos seguir e como aplicar esse direcionamento de modo eficiente a partir do momento em que há uma conexão entre a tomada de decisões educacionais e as políticas públicas com as avaliações de eficiência, as pesquisas estatísticas e as análises científicas. Todos esses autores sugerem ou afirmam que os projetos de intervenções sociais são incompletos enquanto não analisados, pesquisados e avaliados.

É neste sentido que, para qualquer caminho pedagógico que decidamos seguir, precisaremos de organização e método no sistema educacional. Por isso, é interessante um sistema que integre ciência, decisões políticas e participação pública; o que significa, especificamente neste caso, uma integração entre universidades, políticas educacionais e avaliação popular. As universidades devem cumprir seu papel social, tentando, por meios de pesquisas e experimentos científicos, resolver os problemas que surgem no seio social: problemas de aprendizado, de participação cívica, de métodos educacionais, de gestão escolar, entre outros, podem ser pesquisados e analisados dentro de nossas universidades, gerando laudos para políticas públicas, principalmente para políticas públicas locais.

Como os métodos científicos normalmente partem de dados recolhidos, se quisermos a aprovação científica em nossa organização educacional, precisaremos de informações confiáveis. A solução para isso é formar um banco unificado de dados e laudos científicos e algo para captar esses dados. Com a internet, a formação dessa base de dados unificada se torna mais fácil e, no caso da captação dos dados, não precisamos de muitos esforços, podemos investir em três coisas: direcionar o pessoal do curso de estatística de todas as universidades para a captação; inserir como obrigatório no currículo de cada professor do ensino médio e fundamental que ele esteja realizando alguma pesquisa em pedagogia (formando o “professor-pesquisador”); e investir nas avaliações de eficiência.

Uma tendência comum das intervenções sociais, métodos educacionais e políticas públicas no geral é encobrir os efeitos ruins adversos (McCORD, 2003), pois interesses eleitorais estão em jogo. Para tentarmos sobrepor esse problema, e também para que tenhamos dados de avaliações da qualidade e eficiência do serviço prestado, devemos abrir portas às reclamações de ineficiência (e outros tipos de reclamações) por parte dos recebedores e prestadores do serviço. Se atribuirmos às universidades também os deveres de servirem de centrais de reclamações, de reservatório de dados, de produtora de laudos científicos para políticas públicas, e de repasse de informações confiáveis para os órgãos governamentais e para a sociedade civil (pela expansão da leitura desses laudos e da facilitação de sua linguagem), será mais difícil esconder os pontos negativos das políticas públicas. Descobrir esses efeitos adversos negativos das políticas e intervenções públicas é essencial para uma melhoria na prestação do serviço; e no caso da educação, como disse, é essencial para aperfeiçoar a sua organização e método pedagógico. Assim, dada a captação de dados, o trabalho universitário e científico seria, prioritariamente, a análise desses dados na busca de eventuais problemas e suas soluções para a formação de laudos avaliadores (diagnósticos) ou laudos prescritivos (prognósticos) no que diz respeito a políticas públicas; e, no nosso caso, de políticas públicas educacionais.

Com isso, além de gerar uma forma de conectar a universidade à sociedade, poderemos encontrar o modo adequado de educar, realizando nosso objetivo, a saber, o de permitir que cada indivíduo tenha as capacidades básicas para levar uma boa vida em harmonia com o meio social e de passar essa possibilidade às gerações futuras, assim mantendo a segurança humana. Só mediante avaliações, pesquisas e laudos científicos podemos ter, cada vez mais, uma compreensão mais exata da forma que a relação pedagógica deve ocorrer para que seja eficiente no que diz respeito à manutenção da segurança.

EDUCAÇÃO – ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE

Para encontrar meios que eficientemente formem o indivíduo com as capacidades básicas para a vida boa em sociedade, temos que adentrar as esferas tanto do acesso e da permanência no processo educativo, quanto da qualidade do ensino oferecido. Com relação ao acesso à educação pública básica formal, o Brasil já obteve significativos avanços no que diz respeito a crianças irem primeiramente à escola ao invés de trabalharem. Mas há ainda locais em que os indivíduos têm dificuldades de acesso advindas da ineficiência dos meios de transporte. Isso pode ser melhorado com o incentivo salarial para professores que queiram ir para os locais de difícil acesso. Outra forma de implementar o ensino nessas áreas pode vir da união com ONGs e entidades de fomento à pesquisa e ao trabalho com o propósito de desenvolver um ensino local próprio considerando as particularidades da região e evitando o transporte de alunos por extensas horas.

Com relação à permanência, temos dificuldades de evitar a evasão escolar. Isso se deve ao fato de o estudo ser visto no Brasil apenas como um instrumento para a obtenção de maior *status* socioeconômico (RODRIGUES, 2006). Especificamente, a evasão ocorre uma vez que existe a clara percepção que não há espaço para que todos obtenham sua renda tornando-se, ao final dos estudos, um pesquisador ou cientista. Acredito que o problema está na base do que motiva as pessoas a procurarem o ensino superior: só com a educação básica não é possível obter uma ade-

quação entre a renda e a vida boa, já que os trabalhos que exigem mais tempo de estudo são mais remunerados daqueles que não exigem ou exigem pouco estudo. Isso parece advir da ideia de que os trabalhos teóricos são superiores aos práticos, seja lá o motivo que dermos para isso (seja que eles precisam de mais esforço, seja que eles são insubstituíveis, ou outro). O ponto é que tanto trabalhos teóricos, quanto práticos, servem na manutenção da segurança da vida humana. Usar a escala de superioridade dos trabalhos teóricos é não levar em conta os valores que cada produto e serviço têm para a vida de cada indivíduo.

Isso faz que haja alta exigência de escolaridade para a obtenção de um bom emprego e alta demanda para a entrada no ensino superior (BUCHMANN e HANNUM, 2001). E, dada a necessidade de obtenção de maior escolaridade, por sua exigência no mercado de trabalho, surge uma população marginalizada do bom emprego formal pela dificuldade de entrada no ensino superior e outra marginalizada do bom emprego formal pelo excesso de profissionais com ensino superior. Além disso, para dar conta da quantidade de pessoas requerendo acesso e permanência no ensino superior, considerando-se a ineficiência da atual educação fundamental e média pública brasileira, teremos que ter grandes gastos e uma redução na qualidade do ensino (para evitar a evasão).

Nosso enfoque para solucionar tais problemas não pode ser uma política educacional de maior exigência de escolaridade para entrar no mercado de trabalho, de não repetência e de facilitação de entrada no ensino superior por meio de “vestibulares aparentes”⁸ na maior parte das faculdades particulares. Uma maior escolaridade nem sempre formará um melhor indivíduo. Devemos, sim: investir na valorização igualitária entre trabalhos teóricos e práticos e na educação fundamental e média como formadora das capacidades básicas para a vida em comunidade, isto é, investir na qualidade educacional.

⁸ “Vestibulares aparentes” é uma prática comum na maior parte das universidades particulares brasileiras de fazer um vestibular de fachada apenas para arrecadar alunos.

EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÁTICA, TEÓRICA E PARA A VIDA

Anteriormente, falamos de funcionamentos básicos para uma vida boa e mostramos como as capacidades por eles exigidas se relacionam com a segurança humana em seus vários aspectos (segurança/insegurança social, econômica e política). Vimos também que a educação tem potencialidades no que diz respeito à formação dessas capacidades que poderiam evitar as diversas inseguranças, e inclusive o crime, já que este advém principalmente da desorganização social e da privação de capacidades básicas na infância, como nos mostra Cullen, Wright e Chamlin (1999), Earls (1998), Earls & Buka (1993), Earls, Bingenheimer e Brennam (2005).

A qualidade da educação básica só pode ser alcançada a partir do cumprimento eficiente do objetivo fundamental da educação, a saber, a segurança humana. Se conseguirmos formar pessoas que conseguem levar uma vida boa em harmonia com o meio social, então teremos alcançado tal objetivo. Para isso, temos que formá-la de modo que ela seja capaz de aproveitar as oportunidades que se encontram no meio de acordo com o esforço que ela deseja fazer (mérito). Isso implica que as facilidades criadoras dessas oportunidades já têm de existir; sem as quais não haveria nenhuma oportunidade.

A educação básica não deve servir para formar pré-cientistas ou pré-pesquisadores; ela deve consistir na formação básica para a vida. E é nesses termos que deve ser direcionada a educação para a redução da desigualdade e manutenção da segurança, pois só assim as pessoas poderão aceitar que o caminho que sua vida seguiu foi inteiramente de sua responsabilidade e que elas tiveram as oportunidades para desenvolverem suas potencialidades e crescerem por seu próprio mérito. Contudo, como dissemos, são tanto fatores individuais como socioambientais que influenciam o comportamento de um indivíduo. Dessa forma, o investimento em educação básica não pode intentar afetar apenas o indivíduo, mas tem que haver uma intenção de afetar também o meio em que vive cada indivíduo. E não só o recebedor do serviço educacional ou seu meio, mas também os funcionários que trabalham com o serviço educacional básico. Em outras

palavras, devemos mudar nosso modo de pensar no estudo como uma forma de aumentar o *status* socioeconômico, e começar a pensá-lo como aquisição de formação básica (e complementar, no caso da educação não-básica) para conseguirmos viver bem, livremente, assumindo responsabilidades e em harmonia com o meio social.

Para conseguirmos tal mudança na cultura da sociedade brasileira, devemos prioritariamente mudar o enfoque do currículo da educação básica e torná-lo mais centralizado, avaliado pelos funcionários e clientes, e estudado e pesquisado por universidades, a fim de formar laudos científicos para a administração pública e para a tomada de decisões educacionais. Essa mudança de foco nos faz parar de tentar formar pré-cientistas e passa a nos fazer formar indivíduos autônomos e capazes.

Na verdade, como exporei a seguir, são três coisas a mais a serem feitas para aumentar a qualidade da educação básica: mudar o foco do currículo, conectar a escola a diversos serviços cotidianos utilizados por alunos e familiares, e fazer alguns desses serviços serem diretamente focados na primeira infância, já que, de acordo com os estudos de Earls (1998) e Earls & Buka (1993), problemas nessa fase determinam com muita força o posterior comportamento violento e antissocial, e bons cuidados de educação e saúde nessa fase diminuem muito essa propensão.

Começemos pelo último. Se investirmos em exames médicos para as crianças em idade pré-escolar e escolar, e indicarmos os serviços de saúde pré-natal e de primeira infância, por meio da escola, aos cursos médicos/biológicos das universidades, além de diminuirmos o número de pessoas em postos de saúde e hospitais, poderemos tratar dessas pessoas com mais calma e sem exigir grandes gastos. Ademais, passaremos a contar também com uma boa fonte de dados no que diz respeito a pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e sobre doenças. Já sabemos que erros dos pais relacionados a prover as necessidades básicas para a boa saúde de seus filhos são responsáveis por 15% das doenças do mundo (SEN e BRUNDTLAND, 1999); e são as doenças, entre outros fatores, que atrapalham desde cedo o desenvolvimento cognitivo das crianças na escola, aprofundando o círculo

da desigualdade e da exclusão. São 17% da população brasileira que têm falta de paciência ou concentração na leitura (e por isso não lê) e 10% lê com dificuldade (SCHROEDER, 2006); isso deveria nos fazer parar para pensar. São técnicas muito boas e pouco dispendiosas: os exames médicos (principalmente o pré-natal e os neurológicos) nas universidades; médicos nos bairros; alimentação nas escolas com as variáveis nutricionais adequadas; e a presença de profissionais, graduandos e pós-graduandos, nutricionistas, médicos, professores, diretores, pedagogos e psicólogos menos faltosos, pesquisando sobre sua área em interdisciplinaridade com a pedagogia, atendendo aos alunos e sendo avaliados por eles mesmos e pelos clientes afetados (alunos e familiares).

Creio que não devemos ficar restritos a investimentos na infância, pois habilidades adquiridas, e inclusive inatas, perdem-se pela falta de uso. Quando vem a época da educação escolar básica, fundamental e média, nossos investimentos têm que ser tanto em serviços extraescolares prestados pela escola, quanto os próprios serviços educacionais com a devida mudança no currículo.

Há muita discussão em torno de qual deve ser esse currículo e muitas pesquisas realizadas com estudantes australianos, ingleses, e brasileiros em torno da eficácia dos currículos (KAHNE & SPORTE, 2008; McCORD, 2003; DAVIES, GORAD e MCGUINN, 2005; PRINT, 2007; KENNEDY, 2007; PATTEN, 2006). Grande parte da discussão foca prioritariamente o ponto de divergência entre educação cívica e educação para o caráter, a primeira investindo na participação cívica e a segunda na educação moral.

Acredito que não precisamos adentrar todo esse debate, mas podemos tomar as informações relevantes, a saber, que os estudantes normalmente percebem a participação política rotineira como desonesta e complicada, tratando-a com desinteresse e desdém (já explicamos as causas disso), e dizem que isso se deve ao fato de eles não terem nem os conhecimentos nem as habilidades sobre o modo de participar plenamente da vida em comunidade (e, especificamente, de participar na esfera da administração pública, da justiça e das avaliações de eficiência das instituições públicas e políticas). Antanas Mockus (ACERO, 2002, 2005; MOCKUS, 1999), por

exemplo, como filósofo, percebeu tais coisas e, como prefeito de Bogotá, passou a investir na segurança humana e nas capacidades de convivência, comunicação e participação dos cidadãos, utilizando outros meios além da educação. Concordo com ele no que diz respeito a utilizar a educação e outros meios para a manutenção da segurança e redução da desigualdade; e isso significa dizer que nossas políticas públicas, escolares ou não escolares, devem ter um foco pedagógico, ou seja, devem ensinar aos clientes (no nosso caso, os alunos) a utilizar bem os serviços prestados e adquirir uma maior igualdade dos poderes na relação cliente-funcionário (YOWELL e GORDON, 1996). O que na área da educação formal básica seria uma melhor interação entre professores, diretores, funcionários no geral, pais e alunos, intermediados pelas ciências universitárias, por meio da proposição de políticas e gestões com orçamento e análise de contas participativos e voz política na decisão dos projetos e programas.

Como disse, o orçamento participativo e outras formas de participação exigem uma aquisição de informações de qualidade, conhecimentos e habilidades que permitam o bom raciocínio, além das facilidades necessárias para a estruturação e organização do grupo. Se conseguirmos formar o núcleo de informações proposto neste estudo, nos faltaria o investimento nos conhecimentos e habilidades necessárias para que os indivíduos sejam realmente capazes de participar. Se distribuímos cursos de capacitação, a partir de técnicas pedagógicas desenvolvidas nas universidades, por meio da escola, estaremos incentivando a percepção da escola como formadora de conhecimentos para a vida, e não apenas como trampolim de *status* socioeconômico.

EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL FUNDAMENTAL E MÉDIA

É isto que deve ocorrer para a educação básica formal: ela deve promover eficientemente a aquisição de princípios éticos razoáveis, conhecimentos, habilidades e facilidades para a vida, ou seja, a educação básica deve ter qualidade. E, nestes termos, ela deve promover e manter a segurança em todos os seus aspectos.

No caso do ensino fundamental, devemos investir no ensino de diversas linguagens, de técnicas de resolução de conflito, e demais técnicas pedagógicas (cientificamente pesquisadas) que propiciem o desenvolvimento do aparelho cognitivo (da racionalidade e da razoabilidade) e das potencialidades em diversas áreas, sejam teóricas ou práticas. Para isso, uma melhor conexão entre escolas e universidades pode abrir muitos espaços para o desenvolvimento de tais potencialidades.

Então, no intento de evitar que os estudantes do ensino fundamental sejam influenciados pela violência na família e na comunidade, é preciso urgentemente que consigamos que eles passem bem mais tempo na escola. Isso, além de ajudar os pais com os cuidados para com os filhos, ocupa o tempo livre das crianças com atividades educativas e com supervisão pedagógica; o que minimiza o tempo de convivência do jovem com o meio social violento e, conseqüentemente, reduz sua propensão de exposição à violência e aumenta sua chance de ser um agente de organização social em do contrário.

E, nesta fase, tanto quanto na idade pré-escolar, a escola deve estar em contato com as famílias, instruindo-as quanto às capacitações de um indivíduo para cuidar adequadamente de uma criança. Com pais capacitados, com estímulo ao raciocínio, com bastante tempo em ambiente educativo adequado e com acompanhamento pedagógico, psicológico e médico, as crianças estarão aptas a aprender quaisquer conhecimentos e habilidades que lhes ensinarmos.

Isso não significa relevar os conhecimentos científicos, mas significa ensiná-los à proporção que eles capacitam os indivíduos a terem boas vidas ou a entenderem melhor a sociedade e sua organização. O que quer dizer que talvez seja mais importante saber como interferir na administração pública e como acessar a justiça, do que saber como se encontra a medida da hipotenusa de um triângulo retângulo.

Esse tipo de capacitação, conforme estou sugerindo, e também nos mostra o exemplo da falta de interesse dos estudantes australianos pelas aulas de civismo (DAVIES, GORAD e MCGUINN, 2007), não pode ser

somente de conhecimentos, mas deve ser também de habilidades; apenas o conhecimento histórico cívico é ineficiente para o aumento da participação democrática. Devemos conectar as diversas instituições públicas às escolas, com o objetivo de fazer os estudantes trabalharem nelas, fazerem relatórios de eficiência e ocorrências, para que posteriormente os professores possam lhes ensinar como realizar as intervenções propícias.

Passando então para o ensino médio, o indivíduo estaria, em tese, começando a se direcionar para a maioria (o que deveria significar autonomia e responsabilidade) e para o mercado de trabalho. Nesse pensamento, e dando continuidade ao ensino fundamental, os conhecimentos devem ser para a vida, só que mais especializados, como noções de economia, noções de administração, noções de estatística, para que os conhecimentos e habilidades democráticos do ensino fundamental sejam mais aplicados e compreendidos, e para que os futuros adultos compreendam quais direitos e deveres têm.

Com relação ao mercado de trabalho para os estudantes de ensino médio, já mencionamos problemas com o ensino superior: o da superlotação, e o do desemprego e baixa de qualidade. Uma boa solução é o investimento em ensino técnico variado, especializado e de qualidade, e na manutenção de um bom salário para os técnicos. Isso pode ser feito pelas parcerias público-privadas de vários tipos para a formação e treino de técnicos dos mais diversos nas próprias empresas e, por meio do mérito pessoal, esses técnicos conseguirem bolsas de estágio e sua permanência no mercado de trabalho. E para aqueles que querem se dedicar a estudos científicos, além da CAPES e do CNPq, podemos utilizar as empresas de ciências e tecnologia para o investimento em bolsas de iniciação às ciências e à pesquisa para o ensino médio, como já é feito em alguns Estados com as Fundações de Amparo à Pesquisa.⁹ Na realidade, penso que bolsas de iniciação ao estudo científico ou ao trabalho técnico devem ser concedidas e estimuladas ainda mais cedo, pois quanto mais as pessoas veem umas às outras se beneficiando de certas coisas, tanto mais elas se sentem estimuladas a seguirem estes passos (QUINLAN, 2007).

⁹ Como o PROBIC, financiado pela FAPEMIG.

No que consiste na obtenção dessa parceria público-privada, ela pode ser estimulada pela formação de um selo educacional (assim como há selos ambientais e selos de qualidade) e benefícios fiscais. Para que um selo desse tipo tenha força, seria muito útil que fizéssemos um selo unificado de bem-estar, incluindo nele investimentos educacionais, culturais, ambientais, sociais, etc. O objetivo desse selo unificado seria, mediante um processo de valoração dos pesos de cada área, controlar o fluxo de investimentos privados. Por exemplo, se fizéssemos um exercício administrativo com investimentos educacionais e em saúde com peso quatro, ambientais e sociais com peso três, e culturais com peso dois (no que diz respeito aos pontos gerados pelos investimentos), e se o investimento privado não tiver preferência de área, então o fluxo de investimentos seria maior para a educação e saúde do que para projetos culturais. É nesse sentido que podemos obter um maior controle dos investimentos privados e direcioná-los para principalmente a educação.

Tratando, então, da educação formal em geral, outras melhorias podem ser feitas para que sua qualidade aumente. Os estudos de Mona Mourshed (PEREIRA, 2008), pela consultoria McKinsey, mostram que os países de melhor educação fizeram anteriormente investimentos, como: formar estruturas para só os melhores profissionais ensinarem, criar formas de cada novo professor ter um tutor para lhe ensinar o básico e tirar dúvidas, tornar atraente a carreira de professor, criar cursos para aumentar a formação e capacidade de organização dos diretores de escolas, fixar um bom currículo unificado, fazer processo de auditoria nas salas de aulas e prover aulas particulares de graça para os alunos que precisarem.

Acredito, então, que devemos atentar agora para os professores e os diretores, que são o ponto de maior força no que diz respeito à qualidade da educação, de acordo com Mourshed. Em primeiro lugar, os professores brasileiros são aqueles que se situam na faixa relativa aos 30% de piores notas quando eram alunos. A Coreia do Sul e a Finlândia, excelentes em educação, criaram barreiras desde a escola (por meio do boletim) para que só os melhores alcançassem o curso de pedagogia ou a possibilidade de

serem professores. Além disso, eles aumentaram os salários e as oportunidades de capacitação, aumentando também a exigência de eficiência dos professores. O *status* assim adquirido para a profissão de professor se tornou outro, servindo de chamariz para aqueles com as melhores qualificações e, conseqüentemente, melhorando a qualidade do processo educacional.

Com relação aos diretores, podemos entender os resultados da pesquisa de Mourshed por intermédio de Dourado (2007), que nos mostra a importância da gestão e organização educacional e que nos mostra que atualmente a maioria dos diretores de escolas brasileiras está se guiando por sua intuição, e não por pesquisas e técnicas científicas. O problema aqui parece estar em substituímos funções; um professor experiente não pode ser um diretor. A direção de uma escola é algo bastante específico, que só um profissional especializado é capaz de fazer com eficiência. O investimento na diversidade de funções e na especialização de cada uma delas cria uma diminuição do problema da superlotação de alguns trabalhos, em detrimento do esvaziamento de outros, e gera uma maior eficiência produzida pelo profissional. De modo prático, podemos investir na obrigatoriedade (para o ensino médio), na diversidade e na especialização dos cursos técnicos, mestrados e doutorados; incluindo principalmente as áreas educacionais e de saúde.

CONCLUSÃO

Assim, profissionais educacionais especializados e de qualidade; serviços e outras facilidades ligadas à escola (para a família e para o aluno ou pré-aluno); jovens com formação básica para a vida boa em uma sociedade altamente organizada; crianças saudáveis mental e fisicamente e preparadas para o processo educacional; avaliações periódicas de eficiência no que diz respeito à prestação de serviços escolares; pesquisa e laudos científicos (num banco de informações unificado) para melhoramento das políticas públicas e gestões escolares; conhecimentos e habilidades que promovam a capacidade de interferência na administração pública e de usufruto da justiça; razoáveis princípios éticos com o objetivo de promover

a tolerância, a responsabilidade e a autonomia; conexões escolares com o mercado de trabalho (por bolsas e estágios); e a diversidade e especialidade profissional; tudo isso deve fazer parte de uma reforma que visa melhorar e dar uma nova visão à educação, a saber, a de que seu objetivo deve ser a manutenção da segurança humana por meio da formação das capacidades básicas dos indivíduos para viverem uma vida boa em harmonia com a comunidade. Formando tais coisas, reduzimos a exposição à violência, e aumentamos a organização social, além de criarmos as oportunidades para que todos tenham as capacidades básicas para uma vida boa. Por promover a igualdade de capacidades básicas, essas coisas promovem a redução das desigualdades; e é essa redução, aliada à eficiência da comunidade em agir em conjunto para o bem público, que diminui a desorganização social, a criminalidade e a exclusão e, conseqüentemente, mantém a segurança humana.

Sem profunda dedicação da sociedade brasileira à educação básica, nosso futuro é incerto e, com certeza, violento.^{10*}

REFERÊNCIAS

ACERO VELÁSQUEZ, Hugo. “Seguridad y convivencia en Bogotá: logros y retos” 1995 – 2001. In: CASAS DUPUY ET ALLI. **Seguridad Urbana y policía em Colombia**. Bogotá: Fundación seguridad y democracia, 2002.

_____. **Los Gobiernos locales y la seguridad ciudadana**. Fundación Seguridad & Democracia, 2005. Arquivo eletrônico em: <http://www.comunidadyprevention.org/semx/Hugo%20Acero-ProgMunicipios.doc> Acesso em 01/07/2008.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. “Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research.” **Annual Review of Sociology**: vol. 27, 2001.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. “A Unidade Nacional da Diversidade Cultural – Um dilema desafiador e fascinante.” In: SBEC – Encontro Internacional; Porto Alegre: PUCRS/PGE UNISINOS, 1999.

CID, Rodrigo. “O Conceito de Razoabilidade na Democracia.” In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ÉTICA E DIREITOS HUMANOS. Ouro Preto: UFOP, 2007a.

¹⁰ * Agradeço imensamente ao professor Mário Nogueira por sua orientação e revisão dedicadas, sem as quais este trabalho seria difícil, se não impossível.

_____. “Razoabilidade Democrática e Cosmopolitismo Sustentável”. In: PRÊMIO SENADOR MILTON CAMPOS, 10ª colocação. Brasília: CRUB, 2007b.

CHRISTMAN, John (ed.). **The Inner Citadel-Essays on Individual Autonomy**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

CRICK, Bernard. **Democracy: A Very Short Introduction**. Nova York: Oxford University Press, 2002.

CULLEN, Francis; WRIGHT, John Paul; CHAMLIN, Mitchell. “Social Support and Social Reform: A Progressive Crime Control Agenda.” **Crime and Delinquency**: vol. 45, 1999.

DAVIES, Ian; GORAD, Stephen; MCGUINN, Nick. “Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts.” **British Journal of Educational Studies**: vol. 53, n. 3, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. “Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.” **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. “A educação como um direito fundamental de natureza social.” **Educação e Sociedade**: vol. 28, n. 100, 2007.

EARLS, Felton. “Positive Effects of Prenatal and Early Childhood Interventions.” **JAMA**: vol. 280, n. 14, 1998.

EARLS, Felton; BINGENHEIMER, Jeffrey; BRENNAM, Robert. “Firearm Violence Exposure and Serious Violent Behavior.” **Science**: vol. 308, 2005.

EARLS, Felton; BUKA, Stephen. “Early Determinants of Delinquency and Violence.” **Health Affairs**: edição de inverno, 1993.

GARRETT, Jan. **Martha Nussbaum on Capabilities and Human Rights**, 2008. Arquivo eletrônico encontrado em: <http://www.wku.edu/~jan.garrett/> Acesso em 10/08/2008.

GOULART, Jefferson. “Orçamento participativo e gestão democrática no poder local.” **Lua Nova: Revista de Cultura Política**: n. 69, 2006.

JOSEPH, Mark; CHASKIN, Robert; WEBBER, Henry. “The Theoretical Basis for Addressing Poverty Through Mixed-Income Development.” **Urban Affairs**: vol. 42, 2007.

KAHNE, Joseph; SPORTE, Susan. “Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students’ Commitment to Civic Participation.” **American Educational Research Journal**: mês X, vol. XX, 2008.

KENNEDY, Kerry. “Students Constructions of ‘Active Citizenship’: What does Participation Mean to Students?” **British Journal of Educational Studies**: vol. 55, n. 3, 2007.

MARTÍNEZ, Ramiro; ROSENFELD, Richard; MARES, Dennis. “Social Disorganization, Drug Market Activity, and Neighborhood Violent Crime.” **Urban Affairs Review**: vol. 43, 2008.

McCORD, Joan. “Cures That Harm: Unanticipated Outcomes of Crime Prevention Programs.” **The Annals of the American Academy**. vol. 587, 2003.

MOCKUS, Antanas. “Armonizar ley, moral y cultura: cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997.” In: PROGRAMAS MUNICIPALES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA. 1999. Brasil. 1999. Arquivo eletrônico encontrado em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=362225> Acessado em: 01/08/2008.

PATTEN, Cosmo Howard. “Valuing Civics: Political Commitment and the New Citizenship Education in Australia.” **Canadian Journal of Education**: vol. 29, n. 2, 2006.

PEREIRA, Camila. “7 medidas testadas – e aprovadas.” **Revista Veja**: vol. 2065, 18 de junho de 2008. Arquivo eletrônico encontrado em: http://veja.abril.com.br/180608/p_128.shtml Acessado em 07/07/2008.

PRINT, Murray. “Citizenship Education and Youth Participation in Democracy.” **British Journal of Educational Studies**: vol. 55, n. 3, 2007.

QUINLAN, Kyran. “Injury and Violence Prevention: Behavioral Science Theories, Methods, an Application.” **JAMA**: vol. 298, n. 3, 2007.

RAWLS, John. **O Direito dos Povos**; tr. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Corinne. “Civil Democracy, Perceived Risk, and Insecurity in Brazil: An Extension of the Systemic Social Control Model.” **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**: vol. 605, 2006.

SANKOWSKI, Edward. **Autonomy, Education, and Societal Legitimacy**. Philosophy of Education Society, 1998. Arquivo eletrônico encontrado em: <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1998/sankowski.html> Acessado em 01/08/2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**; tr. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Desigualdade Reexaminada**; tr. Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Social Exclusion: concepts, application, and scrutiny*. Manila: Asian Development Bank, 2000.

_____. “Why Human Security?” In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HUMAN SECURITY, 2001.

_____. Texto introdutório para o workshop BASIC EDUCATION AND HUMAN SECURITY. Kolkata: Commission on Human Security, UNICEF, the Pratiche Trust, Harvard University, 2002.

_____. **Interdependence and Global Justice**. Texto apresentado à Assembleia Geral das Nações Unidas em 29 de outubro de 2004.

SEN, Amartya & Gro Harlem Brundtland. **Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood**. Inter-American Development Bank, 1999.

SHROEDER, Richard Uribe. “Una Mirada a las cifras de Colombia en comparación con otros países.” In: FUNDALECTURA et al. **Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas e consumo de libros en Colombia**. Bogotá, 2006.

VIEIRA, Oscar Vilhena. “Inequality and the Subversion of the Rule of Law in Brazil.” **Working Paper 84**. Center for Brazilian Studies, University of Oxford, 2007.

YOWELL, Constance & GORDON, Gordon. “Youth Empowerment and Human Service Institutions.” **Journal of Negro Education**: vol. 65, n. 1, 1996.