

UNESCO: OS QUATRO PILARES DA “EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA”*

Lenildes Ribeiro Silva**

RESUMO

Este artigo busca relacionar as discussões sobre a educação explicitadas no relatório para a Unesco *Educação: um tesouro a descobrir* com o discurso da pós-modernidade de Lyotard. Apresenta-se a proposta de educação trazida no relatório, em destaque, os quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*, tendo como ponto de partida a relação entre o processo de globalização e o discurso da pós-modernidade, e ainda desses com a educação que se desenvolve cada vez mais em âmbito mundial. Procura assim interrogar o sentido dos referidos pilares e do discurso da educação que neles se fundamenta, suas afinidades com as transformações da sociedade atual na ordenação globalizada do capital, palco em que se articula o discurso da pós-modernidade.

Palavras-chave: Unesco. Os quatro pilares da educação. Educação. Globalização. Pós-modernidade.

INTRODUÇÃO

Embora evidenciado mais especificamente no século XX, o termo globalização compreende um processo que se inicia junto ao sistema capitalista, quando este buscou consolidar suas conquistas por meio da dominação territorial, econômica e cultural, expandindo-se pelo mundo não apenas como modo de produção e circulação de mercadorias, mas também como idéias e valores, modos de agir e sentir, de cultura. A retomada de sua expansão, após a Segunda Guerra Mundial, a Guerra

* Artigo recebido em 26/06/2008 e aprovado em 13/10/2008.

** Doutoranda em história e filosofia da educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
– Grupo Paidéia. E-mail: lenildesribeiro@hotmail.com

Fria e a queda do muro de Berlim, marca o início de um novo processo de reprodução ampliada, ainda pautada em parâmetros ocidentais, o que Ianni (1997) vem chamar de *ocidentalização do mundo*. A reorganização do mundo desfaz a antiga ordenação soberana dos Estados-nações¹ que agora são constituídos nas relações de interdependência entre as nações.

As mudanças, articulações e relações que se desenvolvem nessa nova configuração do mundo territorial e cultural reestruturam também o mundo do trabalho. Surgem novas exigências de mercado, requerem-se novas aptidões, qualificações e competências. São estruturas que se movem e se rearticulam mundialmente, formando o que Ianni vem chamar de fábrica global, que denomina “uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo para além das fronteiras, subsumindo formal ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital” (IANNI, 1997, p. 17). Na esteira do novo, o espaço escolar e a universidade também se reestruturam em outras formas de ensinar e aprender, condizentes com os reordenamentos da sociedade mundial, levantando a possibilidade do questionamento sobre as mudanças que se articulam também no discurso mundializado para a educação. Assim, dentre as discussões propostas para a educação mundializada, este trabalho interroga o sentido dos quatro pilares da educação, sua relação com a chamada pós-modernidade, evidenciando, dessa forma, o sentido da educação que se promulga nesse discurso e da sociedade que se legitima.

GLOBALIZAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE

No trajeto da globalização do capitalismo, a modernização das sociedades ancorada nos processos de tecnologização e informatização faz com que se reorganizem os sistemas de ensino, redefinindo o que se aprende e para que se aprende, pautando-se cada vez mais nas exigências atuais, mundiais, afinadas com a técnica e com o trabalho modificado. A modernização, conforme expressa Ianni (1997), é um processo simultâneo à globalização e inevitável ao desenvolvimento do capitalismo, como crescimento, evolução e progresso. Relaciona-se, assim, à industrialização, mercantilização, racionalização, tecnificação, urbanização, secularização, processos que ultrapassam as barreiras físicas e se impõem às nações de maneira articulada aos padrões ocidentais.

“Simultaneamente, modernizar é inaugurar o novo ou o desconhecido, seja proveniente ‘de fora’, seja oriundo de ‘mudanças internas’” (IANNI, 1997, p. 88). A modernização está “predominantemente determinada pela racionalidade do capitalismo, enquanto racionalidade pragmática, técnica, automática” (IANNI, 1997, p. 91).

Retratando as novas exigências locais que se articulam mundialmente, Schaff (1996) afirma em suas análises a chegada de uma *segunda revolução industrial*. Nela, a evolução da tecnologia fará com que o homem seja substituído em seu trabalho, gradativa e inevitavelmente, pela robotização. São mudanças que não se limitam ao mundo do emprego, mas recaem sobre os indivíduos na sua vida social, na estrutura familiar, no planejamento do ócio inevitável, na busca de sentido para a vida. “A segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades *intelectuais* do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços” (SCHAFF, 1996, p. 22). São ampliações, mudanças e substituições que se relacionam em todos os setores da vida humana, tanto no trabalho como fora dele. Assim, “todas as pessoas pensantes do mundo percebem que nos encontramos diante de uma mudança profunda, que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social” (SCHAFF, 1996, p. 15).

Tais reflexões evidenciam o exposto pelo pensamento de Ianni, no qual a produção e reprodução ampliada do capital não significa apenas a expansão de um sistema econômico pelo mundo, mas trata-se fundamentalmente de um modo de produção que se organiza conforme exigências mundiais e padrões ocidentais, articulando dimensões sociais, econômicas e culturais. No contexto de um mundo cada vez mais global, emergem questionamentos sobre as concepções de razão, ciência, história, indivíduo e sociedade. O mundo se rearticula em novos tempos e espaços, abrindo caminho a questões sobre a descontinuidade histórica e a chegada de um novo tempo: a chamada pós-modernidade.

Autores que defendem a pós-modernidade questionam a legitimidade e a verdade do saber, partindo para a promulgação da ruptura histórica em face de novos tempos, novas exigências, em que o moderno é apresentado como projeto que não se realizou, sendo, portanto, superado pelo pós-moderno. São base para essa nova configuração da história e do tempo as mudanças que surgem em meio à modernização das sociedades que parecem indicar uma nova era na qual os chamados

metarrelatos cedem lugar à presentificação do tempo, exigindo dos indivíduos novas capacitações e competências que torne possível o domínio técnico da modernização, da informatização, seja no mundo do emprego ou fora dele.

Definindo a pós-modernidade, Lyotard² (1986) afirma que a condição pós-moderna pauta-se, basicamente, na “incredulidade em relação aos metarrelatos” (p. xvi), o que se relaciona com a nova realidade socio-cultural da sociedade. Nesse sentido, questiona a legitimação do saber em virtude de novas exigências pautadas em técnicas e procedimentos, evidenciando o saber como uma mercadoria indispensável às nações que dele lançariam mão a fim de estabelecer relações de concorrência e permanência no jogo de poder. Diferentemente da constituição dos Estados-nações no início da modernidade, em que estes se impunham por meio da conquista de territórios e da centralização do governo, as estratégias de conquistas dos Estados-nações reaparecem hoje baseadas na busca e no domínio das informações, na capacidade produtiva que circulam como moedas (LYOTARD, 1986, p. 7).

Contrário ao pensamento pós-moderno, Ianni retoma a discussão sobre as contradições e os conflitos que se inscrevem no interior da sociedade global marcados pela redefinição dos Estados-nações, a dissolução da definição de espaço e tempo advindos desde a emergência do Iluminismo, a reorganização geográfica do mundo e a reorientação da vida em todos seus setores. Conforme explicita Ianni:

Esse é o horizonte em que se reabre a problemática da modernidade. Como a globalização abala mais ou menos profundamente os parâmetros históricos e geográficos, ou as categorias de tempo e espaço, que se haviam elaborado com base no Estado-nação, nas configurações e movimentos da sociedade nacional, logo se reabre a problemática da continuidade e não-continuidade da modernidade; assim como o debate modernidade ou pós-modernidade. Muito do que tem sido a controvérsia sobre “pequeno relato e o grande relato”, o “individualismo metodológico e o holismo metodológico”, ou “as interpretações micro e macro”, entre outros dilemas, têm algo a ver com a ruptura epistemológica provocada pela globalização, quando se abalam os quadros sociais e mentais com os quais muitos se haviam habituado. (IANNI, 1997, p. 164)

A controvérsia entre modernidade e pós-modernidade é, para Ianni, um problema epistemológico e tem no seu germe a indefinição da própria

concepção de modernidade. Diferente do processo de modernização, a modernidade “diz respeito a um modo de ser, agir, pensar e imaginar, ou seja, a um estado de espírito, envolvendo dilemas e horizontes filosóficos, científicos e artísticos” (IANNI, 1997, p. 90). Nesse sentido, tratar a modernidade (processo referente a um estado de espírito que envolve questões científicas, filosóficas e culturais) como modernização (que se relaciona ao desenvolvimento, ao crescimento, à idéia de progresso, à renovação constante envolvendo a tecnologia, a industrialização, o pragmatismo e o evolucionismo) ocorre na concepção da pós-modernidade. De outro modo, ao conceber a modernidade como modernização, perdem-se os parâmetros filosóficos, históricos e científicos antes constituídos, para a constituição de outros múltiplos e novos, tão diversos como são os processos, as concepções e as relações intrínsecos à globalização do mundo e à modernização do capital. Nessa perspectiva, trata-se não de um novo tempo chamado pós-modernidade, mas daquilo que Ianni vem denominar de modernidade-mundo, ou seja, o deslocamento das decisões, das definições de tempo e espaço, evidenciando-se transformações na esfera estrutural e espiritual, sem que esta esteja subsumida naquela, correspondendo-lhe direta e instrumentalmente.

Dentre as diversas características da modernidade-mundo, logo se destacam as novas e surpreendentes formas do tempo e espaço ainda pouco conhecidas. Além do localismo, nacionalismo e regionalismo, em geral constituídos com base em noções de tempo e espaço acentuadamente influenciadas pela historicidade e territorialidade do Estado-nação, o globalismo abre outros horizontes de historicidade e territorialidade. (IANNI, 1997, p. 166)

Nessa indefinição, o saber é destituído da sua possibilidade crítica, emancipatória, conduzindo o ensino institucionalizado a partir de princípios correspondentes à modernização e aos padrões capitalistas e ocidentais. Da mesma forma que se relacionam pós-modernidade e globalização, a educação, em sua relação com a sociedade e a cultura, também se reconfigura em meio a essas tensões e contradições. Traz, dessa forma, no seu discurso oficializado, nas políticas e práticas que se desenvolvem na esfera pública e particular, traços do discurso pós-moderno, da orientação para a presentificação do tempo, da legitimação dos processos e das estruturas que se desenvolvem no interior da sociedade capitalista.

EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E O DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

O sistema capitalista no seu desenvolvimento se fez como modo de produção também de idéias e concepções de mundo. Sua esquematização e racionalização se constituem de tal forma que a sociedade – em todos seus processos e relações – tende a ser por ele influenciada, realizando-se, conforme ressalta Ianni (1999), como processo civilizatório. Nesse raciocínio, a economia, a ciência, a cultura e, relacionada a estes, a educação desenvolvem-se segundo os parâmetros do capital que se expande invadindo territórios e mentes. A lógica do mundo globalizado se articula com a lógica da razão instrumental e, dessa forma, a totalidade social e global racionaliza os processos e as estruturas objetivando aquilo ao qual se põe a serviço: o capital mundializado. Para Ianni, “esse é o reino da razão instrumental, técnica ou subjetiva, permeando progressivamente todas as esferas da vida social, em âmbito local, nacional, regional e mundial” (IANNI, 1997, p. 81). Nesse cenário, a educação institucionalizada se apresenta cada vez mais adaptada às transformações da sociedade capitalista fundada no pragmatismo e na razão instrumental.

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p. 112)

Obedecendo à reestruturação geográfica e governamental do mundo em globalização, agências da ONU são mobilizadas no sentido de pensar orientações e estratégias para a educação.³ Essas agências organizam fóruns⁴ e aprovam documentos que definem orientações para os níveis de ensino. São orientações que se pautam na modernização e ressaltam a importância da educação básica para todos e da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Necessidades a que correspondem

tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam so-

breviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. (DECLARAÇÃO, 1993)

As incompatibilidades do ensino tradicional, cerrado aos muros das escolas, com o nascente desenvolvimento tecnológico, as exigências de um novo trabalhador, flexível, atento às mudanças de seu tempo, as dificuldades de alcance da educação a todos que dela necessitavam fizeram com que o ensino fosse reestruturado. Dessa forma, as atenções de todo o mundo se voltam para a educação básica que atenderia a todos, utilizando, entre outros meios, a tecnologia que permitia a educação fora do espaço escolar.

O relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o século XXI⁵ é um documento que aponta discussões e orientações para a educação na busca do desenvolvimento dos países, a paz e a superação de problemas gerados num mundo que se desenvolve de maneira rápida e a proporções gigantescas. Dentre esses problemas destacam-se a pobreza, os conflitos étnicos, raciais e religiosos, a devastação ambiental e a tecnologia do trabalho. Evidencia-se aqui o raciocínio de Ianni sobre as contradições da produção e reprodução ampliada do capital globalizado nos seguintes aspectos:

Na essência da racionalidade do capitalismo, como modo de produção material e espiritual, como processo civilizatório, encontra-se sua irracionalidade, a sua negatividade, o seu absurdo. Pode-se falar em capital e trabalho, pobre e rico, centro e periferia, industrializado e subdesenvolvido, dominante e dependente, mas também se pode falar em produção e consumo, emprego e desemprego, afluência e pauperismo, integração e fragmentação, massificação e solidão. (IANNI, 1999, p. 65)

As contradições que emergem na sociedade capitalista tornam atuais as discussões sobre a não-realização dos ideais almejados, prometidos e vislumbrados pela razão iluminista. Ressalta-se, nesse sentido, a não efetivação da modernidade em seus princípios e em suas promessas de autonomia e emancipação, o que coloca em interrogação se a humanidade inauguraria ou não um outro momento histórico, o pós-moderno.

Em um artigo que relaciona as discussões sobre a pós-modernidade, a globalização e suas implicações no âmbito educacional, Sanfelice

compreende que “a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam” (2003, p. 11). A pós-modernidade traz em sua base essa ordenação do mundo que convive com o múltiplo, a rápida circulação de informações, o pragmatismo, entre outros, que parecem invalidar as metanarrativas e, com elas, a história. Uma das contradições desse discurso evidenciadas por Sanfelice é a substituição das metanarrativas por uma outra, produzida pelos avanços do capitalismo e sua vitória na Guerra Fria, ou seja, o neoliberalismo que se relaciona com a globalização, a política do Estado mínimo, a vida social sendo regida pelas leis de mercado e, relacionada a essa, a educação que “torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior” (SANFELICE, 2003, p. 10).

Na perspectiva do Banco Mundial, as investidas na escola e sua função social se direcionam aos meios, às técnicas, aos métodos e às metodologias a fim de atingir o desenvolvimento econômico dos países por ele assistidos. A educação para todos e a preocupação com a geração de empregos contribuem para promover o bem-estar dos indivíduos e se tornam, assim, a principal via para que os países estejam prontos à participação no desenvolvimento, no sentido do combate à pobreza, à diminuição da desnutrição e aos problemas de saúde em países pobres. Nesse sentido, a gerência da vida passa a ser definida pelos padrões estabelecidos na esteira da globalização, do neoliberalismo, da modernização das sociedades e sua constante preocupação com a contemporaneidade, contrapondo-se à história e aos sujeitos desta.

A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa. (SANFELICE, 2003, p. 7)

A tecnificação da educação, a constante preocupação com o desempenho na sociedade pós-industrial e a convocação da educação para a adaptação dos indivíduos às mudanças da sociedade atual são aspectos enfatizados por Lyotard (1986), quando questiona o saber, sua pertinência

à atualidade, sua legitimação e validade segundo os padrões estabelecidos pela estrutura mundial, técnica e globalizada. Desse modo, ele ressalta que os fins *funcionais* dos sistemas de ensino seriam pautados não mais na formação de ideais, o que corresponde à *crise das metanarrativas*, mas nas competências necessárias ao mundo pós-moderno, aos novos Estados-nações e ao novo capital que os mantém em disputa na concorrência globalizada, ou seja, o conhecimento, a informação. Dessa forma, as *competências* do ensino seriam vinculadas à competição mundial e, assim, “variam segundo as ‘especialidades’ respectivas que os Estados-nações ou as grandes instituições de formação podem vender sobre o mercado mundial”. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade da prioridade das disciplinas que se relacionam à “formação ‘telemática’ (informáticos, cibernéticos, linguistas, matemáticos, lógicos...)” (LYOTARD, 1986, p. 88-89).

Essas observações de Lyotard contrariam o pensamento de Horkheimer ao denunciar a formalização da razão no advento do Iluminismo e sua desvinculação da religião e da metafísica, aliando-se ao método cientificista pautado na probabilidade, na lógica, na ordenação de meios a determinados fins. Esta formalização desvinculou a razão do questionamento sobre a essência, o universal, o sentido dos fins que passam a ser racionais em si mesmos, deixando brechas apenas para a configuração dos meios aos fins propostos. Longe do questionamento sobre o sentido humano e universal, as investidas pós-modernas legitimam a forma de vida capitalista e neoliberal, como única e verdadeira, à qual o indivíduo deve adaptar-se lançando mão dos saberes necessários. “O que se questiona é simplesmente a adequação do comportamento do interrogado em termos desses padrões geralmente reconhecidos” (HORKHEIMER, 2000, p. 19). Desse modo, ao distanciar do universal, as investidas pós-modernas legitimam, contraditoriamente, a universalidade de um modo de vida particular sobre todos os outros.

Essas relações possuem discussões disformes entre os autores que buscam tratar os conflitos, problemas e avanços da sociedade atual. Schaff (1995), correspondendo afirmativamente às investidas da sociedade informática, elabora um raciocínio em que ressalta estarmos na atualidade em uma segunda *revolução industrial*, ou seja, a *revolução microeletrônica* e a *revolução informática*. Trata-se da substituição dos homens no trabalho cada vez mais por autômatos que trazem à tona a preocupação com o desemprego estrutural gerado por essa substituição crescente. Embora reconhecendo algumas problemáticas existentes

no desenvolvimento da *sociedade informática*, entre elas, os riscos do desemprego, as desigualdades sociais e o individualismo, o autor traz também uma visão, conforme analisa Sanfelice (2003), utópica em relação ao futuro. Segundo Schaff, a *sociedade informática* proporcionará aos homens uma vida mais feliz. O isolamento advindo da evolução tecnológica será amenizado pelas chamadas famílias ampliadas, possíveis pelas aproximações entre os indivíduos.

A progressiva substituição do homem pelo trabalho automatizado será revertida em uma melhor administração do lazer que trará aos homens a possibilidade de se envolverem em atividades que ocupem seu ócio e promovam uma vida mais feliz e lúdica, relacionada com atividades culturais, religiosas e eruditas. Desse ponto de vista, emerge-se do interior da nova sociedade “uma nova ética do trabalho, uma nova qualidade de vida decorrente do prolongamento e do uso diverso do tempo livre, uma transformação das relações humanas no interior da família” (SCHAFF, 1995, p. 138).

Contrariando o raciocínio que reconhece a técnica, a modernização, o caminho por excelência para a liberdade, a felicidade, o conhecimento, Ianni enfatiza que esse processo, amparado pela ciência e pela tecnologia, reduz ainda mais a possibilidade de existência de um pensamento livre e de uma consciência verdadeira, promovendo a alienação e o pauperismo. O processo marcado pela racionalização e pelo pragmatismo “promove o predomínio do princípio da quantidade, em detrimento do princípio da qualidade, e realiza a crescente inversão nas relações entre os indivíduos e os produtos de suas atividades, produzindo a subordinação do criador à criatura” (IANNI, 1997, p. 186).

Pensar a educação na atualidade exige, essencialmente, pensar a sociedade de que ela faz parte e os princípios que regem essa sociedade e seus processos educativos. Nesse raciocínio, compreende-se uma relação intrínseca entre globalização, o discurso da pós-modernidade e suas influências para a educação também pensada conforme a mudança das estruturas sociais. Requer, desse modo, pensar a lógica da competitividade, da produtividade e do desempenho que permeiam as atitudes educativas e que trazem a possibilidade de interrogações sobre o sentido da educação no limite que se impõe ao vincular seus processos, meios e finalidade à legitimação da sociedade capitalista em transformação, modernização e globalização, e não do pensamento sobre essas mudanças e a constituição dos indivíduos que se formam em seu interior.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO “PÓS-MODERNA”

O relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir*, traz uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação. São explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*), o conceito de *educação ao longo de toda a vida* e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização. São pilares que se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard para quem o saber “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc” (LYOTARD, 1986, p. 36).

A *educação ao longo de toda a vida* se refere à mudança da *noção de qualificação*, pautada em uma formação única para a *noção de competência*, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 2003, p. 95).

Essa mudança no tempo destinado à educação é discutida por Schaff quando apresenta a *educação permanente*⁶ como uma realidade possível de ser alcançada e destaca, cobrando da Unesco, sua obrigatoriedade, assim como o é a educação escolar. A preocupação com uma formação constante do indivíduo é justificada pela necessidade de que ele acompanhe o acelerado ritmo em que as transformações da sociedade ocorrem. Seria este um projeto cujo objetivo é o de formar o *homo studiosus*, relacionado ao homem universal, tido como realização utópica em tempos antecedentes, tornando-se hoje uma possibilidade real. Esse novo homem é “aquele que está munido de uma instrução completa e em condições de mudar de profissão e portanto também de posição no interior da organização social do trabalho” (SCHAFF, 1995, p. 125). A educação, na análise de Schaff, sofrerá, na *segunda revolução industrial*, mudanças

que se expressam no ensino automatizado, na diversificação da formação – conduzindo o trabalhador à liberdade de mudança de profissão – e na alteração no tempo de educação institucional que se estende por toda a vida. O progresso do conhecimento científico e tecnológico gera oportunidades de ampliação de empregos, tornando necessária a preparação do trabalhador para as novas formas de trabalho.

No “Relatório” (DELORS, 1993), entretanto, a concepção de *educação permanente* é retomada da sua versão original, segundo as discussões mundializadas, e ampliada no sentido de ir além das reciclagens profissionais, o que compreende a *educação ao longo de toda a vida*, trazendo oportunidade de conhecimento àqueles que já se encontravam fora da idade escolar tradicional. Embora não tratando especificamente do conceito de *educação permanente*, ou, nos termos do Relatório, *educação ao longo de toda a vida*, Lyotard compactua dessa idéia ao ressaltar a necessidade do ensino romper o tempo de aprendizagem institucional tradicional, atendendo a jovens e adultos durante toda a sua vida produtiva.

Fora das universidades, departamentos ou instituições de vocação profissional, o saber não é e não será mais transmitido em bloco e de uma vez por todas os jovens antes de sua entrada na vida ativa; ele é transmitido *à la carte* a adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vista da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagens que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética. (LYOTARD, 1986, p. 90)

Qualificação e competências são conceitos que marcam o discurso pós-moderno de Lyotard quando os justifica ao afirmar que “a perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta. Os detentores desta espécie de saber são e serão objeto de ofertas e mesmo motivo de disputa de política de sedução” (LYOTARD, 1986, p. 93). Ainda no sentido da busca do desempenho, este autor resalta também o trabalho em equipe como mais um atributo para se alcançar os objetivos do mercado competitivo, “com efeito, as performances em geral são melhoradas pelo trabalho em equipe, sob condições que as ciências sociais tornaram precisas há muito tempo” (p. 95). O trabalho em equipe e as relações interpessoais que ocorrem em meio à competição no mundo do emprego, entretanto, correspondem ao que Adorno chama de “multidão

solitária”, ou seja, indivíduos que se unem em coletividades nas quais não são desenvolvidos objetivos verdadeiramente comuns, mas atendem cada vez mais a objetivos individualizados, à corrida pela sobrevivência individual necessária à lógica capitalista.

Na continuidade da busca do desempenho, da eficiência no jogo capitalista, os quatro pilares da educação possibilitam uma reflexão que os articula diretamente com a chamada pós-modernidade, ainda que não evidentemente demonstrada no relatório. O pilar *aprender a conhecer* se associa ao conhecimento pragmático, vinculado ao preparo do trabalhador para a utilização de novos conhecimentos e de novas tecnologias, conforme demonstra a afirmação de que, “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis” (DELORS, 2003, p. 93). O conhecimento é, dessa forma, programado segundo a razão instrumental, cuja redução ao método científico e pragmático torna-o apropriado à constituição administrada da sociedade capitalista. Isso reafirma a denúncia de Horkheimer e Adorno (1985) ao conhecimento de que, segundo os autores, ao se reduzir ao imediato, ao experimentado segundo moldes cientificistas, tornou-se estático, reproduzindo o real existente. Mesmo quando o relatório (DELORS, 2001) apresenta o *aprender a conhecer* “como um meio e como uma finalidade da vida humana” (p. 90), ele vincula o desenvolvimento humano às necessidades básicas de aprendizagem, para o alcance de “uma participação ativa na sociedade” e para continuar aprendendo. Aliada à educação básica ainda está a preocupação com o “ensino das ciências” e com o “espírito empreendedor” (p. 83).

Imbricado no pilar *aprender a conhecer* se encontra o *aprender a fazer*, o qual é apresentado, de forma explícita, ligado ao mundo do emprego e à formação profissional que se constituem no mundo hoje. Dessa forma, e correspondendo à relação meios e fins do mercado de trabalho, o conhecimento torna-se mais uma mercadoria a ser vendida nas prateleiras das instituições. Desfazem-se assim as pretensões de emancipação humana para ajustar-se à relação mercadológica, conforme apresenta Lyotard, ao afirmar o seguinte:

Essa relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com essas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos para ser

trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso”.⁷ (LYOTARD, 1986, p. 5)

O conhecimento torna, assim, de maneira evidente, uma mercadoria que se apresenta ao indivíduo como promessas de realização pessoal numa sociedade competitiva. Referindo-se à relação mercadológica conferida ao saber como mercadoria, Adorno (1995) acusa, baseado em observações sobre o ensino alemão, que o professor, num processo que se relaciona ao princípio da troca, intrínseco ao modelo capitalista de vida, passa a ser um “vendedor de conhecimentos”. Essa realidade não se restringe, no entanto, à especificidade de um ou outro Estado, mas se amplia em escala mundial, conforme o sistema capitalista avança e se impõe sobre fronteiras e culturas. Afirmado essa realidade, entretanto, Lyotard ressalta que as instituições de ensino, especialmente as universidades, são chamadas a formar competências, e não ideais. Ele relaciona, dessa forma, o saber produzido no interior das academias ao mercado, não a questões humanas gerais, as quais se invalidam no jogo do poder e da troca mercadológica que perpassa tanto as relações micro, entre trabalhadores e empresas, como aquelas que acontecem mundialmente entre os Estados-nações.

O saber e a informação, como atributos de disputa política e de poder entre os Estados-nações da *sociedade da informação*, correspondem à exigência de que “a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (DELORS, 2001, p. 21). Isso evidencia a ordenação, a sistematização e a seleção, atributos da razão instrumental, ao mesmo tempo em que expressa o distanciamento da dúvida e do questionamento. Contrária, assim, o que Horkheimer e Adorno afirmam no sentido de que a pretensão do conhecimento, que só se faz possível na sua relação com o social e histórico,

não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso [...] o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38-39)

O aprisionamento do saber ao método cientificista, criticado por Horkheimer e Adorno pela impossibilidade do rompimento com o estado do mundo, é enaltecido por Lyotard ao submeter o critério de verdade

ao critério da comprovação e da eficiência, baseados na realidade da sociedade capitalista em seu percurso legitimado. Nesse raciocínio, a legitimação do saber pelo poder e desempenho faz-se por meio da “boa verificação” e o “bom veredito”. “O poder legitima a ciência e o direito por sua eficiência, e esta por aqueles” (LYOTARD, 1986, p. 84). Deslegitima-se, assim, a busca da essência, do universal, do sentido, para o atendimento à lógica formalizada, ou seja, a formalização afasta a própria razão da metafísica e, com ela, de todas as questões ideais, humanas e universais. A preocupação com princípios, sentido, essência foi, nesse trajeto, considerada como obsoleta, no sentido de que “especulação é sinônimo de metafísica, e metafísica é sinônimo de mitologia e superstição” (HORKHEIMER, 2000, p. 26). De forma correspondente a esse raciocínio, Lyotard, porém, defende que

o critério do desempenho tem “vantagens”. Exclui em princípio a adesão a um discurso metafísico, requer o abandono de fábulas, exige espíritos claros e vontades frias, coloca o cálculo das interações no lugar da definição de essências, faz com que os “jogadores assumam a responsabilidade não somente dos enunciados que eles propõem, mas também das regras às quais eles os submetem para torná-los aceitáveis. Coloca em plena luz as funções pragmáticas do saber na medida em que elas pareçam se dispor sob o critério de eficiência: pragmáticas da argumentação, da administração da prova, da transmissão do conhecido, da aprendizagem por imaginação. (LYOTARD, 1986, p. 113)

O pilar *aprender a ser*, pautado no dever de que a escola promova o desenvolvimento total da pessoa, segue, da mesma forma, a reflexão até aqui desenvolvida com os outros pilares. É a exigência de um mundo em transformação, dinâmico, em que “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 2001, p. 95). Essa mesma exigência é transportada para a educação institucionalizada, a fim de reestruturar o ensino para a personalização de forma que, “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2001, p. 16). Nesse sentido, aquilo que parece ser a investida em projetos pessoais e a valorização de talentos e aptidões individuais, desvela-se como uma

estratégia fundamental ao desenvolvimento das chamadas competências imateriais, necessárias à fase atual do capitalismo, o que se evidencia no mundo do trabalho. Assim,

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 2001, p. 94)

Unindo as especificidades técnicas do trabalho com relações interpessoais e qualidades individuais, o *coquetel individual* de que fala Delors corresponde à exigência da produção e reprodução ampliada do capitalismo em globalização, conforme destaca Sanfelice: “A teoria do capital humano, economicista, continua sendo mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos da produção: globalização e qualidade total” (SANFELICE, 2003, p. 7). Nesse raciocínio, o desenvolvimento *total da pessoa* e a promessa de autonomia vinculados ao trabalho não se efetivam, antes contribuem para a alienação do homem. A possibilidade de elaborar “pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 2001, p. 99) não se faz ante a necessidade da adaptação cega e de mão única. Isso evidencia o pensamento de Lyotard para quem as investidas no sujeito, como estratégias de eficiência e produtividade, têm sua eficácia no sentido de que “os procedimentos administrativos farão aos indivíduos ‘querer’ o que é preciso ao sistema para ser eficiente” (LYOTARD, 1986, p. 113).

O *viver juntos*, como o quarto pilar da educação, é também fundado na concorrência e no sucesso individual. No discurso velado, a orientação para a educação institucionalizada se pauta, porém, em “viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2001, p. 102). Mesmo advertindo a respeito dos problemas de um mundo competitivo e desigual, dentre os quais se destacam conflitos, miséria, destruição ambiental e violência, o relatório

admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e apresenta como uma missão da educação conciliar a “tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (p. 15).

A necessidade da competição e a igualdade de oportunidades, que são contraditórias, contribuem assim para os avanços essenciais tanto no mundo do trabalho como nas relações desenvolvidas mundialmente entre as nações, ou seja, a cooperação internacional, fundamental para o sistema capitalista em constante expansão. Assim, a ideologia da sociedade capitalista e competitiva é racionalizada e apresentada de forma a não permitir um raciocínio contrário. Vela-se assim a alienação, bloqueando, ao mesmo tempo, as possibilidades de lutas contra ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso realizado neste trabalho, faz-se possível a compreensão da relação entre o processo de globalização, o discurso da pós-modernidade e as políticas educacionais que se articulam mundialmente. Embora reconhecendo outros pontos do referido relatório que se relacionam com a pós-modernidade, este trabalho priorizou as discussões dos quatro pilares da educação e o conceito de educação ao longo de toda a vida para conseguir fazer a reflexão proposta, em caráter de artigo. No entanto, percebe-se que são relações amplas que ainda precisam ser refletidas, concebendo as interfaces entre educação e sociedade.

Ignorar os discursos pós-modernos, invalidá-los, assim como legitimá-los, é cair na permanência da situação existente, deixando fluir o curso naturalizado do mundo sem a compreensão da possibilidade de transformação, o que se faz no reconhecimento da história construída por sujeitos. É preciso desvelar, conhecer os processos, as relações nos seus discursos e sua pretensa efetivação e, assim, relacionar educação com a estrutura social e a construção histórica, das quais não se desvinculam. Dessa forma, expõem-se os sentidos velados, as fórmulas ideológicas que se articulam nos discursos, trazendo à tona interrogações necessárias a uma educação verdadeiramente transformadora e humana. Compreender a sociedade, seus discursos, suas fundamentações é compreender os rumos que a educação tem tomado, e dessa forma pensar a possibilidade da experiência, do diferente, em direção a transformação social tão vulgarmente pronunciada na atualidade.

ABSTRACT

This article sets out to establish a relationship between discussions on education mentioned in the report to UNESCO – Education: a treasure to discover – and Lyotard’s post-modernity discourse. It presents the proposal for education from this report, highlighting the four pillars of education: learning to know, learning to do, learning to be and live together, taking as their starting point the relationship between the process of globalization and the discourse of post-modernity and these pillars in the context of an education which has become increasingly global. In this way, the meaning of these pillars and the discourse of education based on them is questioned as is their affinity to the transformation of society in the current global ranking of capital, a stage where the discourse of post-modernity is forged.

Key-words: Unesco. Four pillars of education. Education. Globalization. Post-modernity.

NOTAS

1. A constituição dos Estados-nações inicia-se com a Revolução Francesa e desenvolve-se mais significativamente nos séculos XIX e XX. Ante a necessidade de a burguesia libertar-se do Antigo Regime, os Estados-nações fortes, centralizados, objetivavam, além da busca do progresso, a promoção da disseminação dos ideais burgueses e a fidelidade dos cidadãos ao governo. Além dos limites territoriais, a constituição dos Estados-nações requeria certa unidade, fidelidade e submissão da população ao governo central, o que influenciaria no desenvolvimento dos países. “Na era das revoluções, fazia parte ou cedo se tornaria parte do conceito de nação que esta deveria ser ‘una e indivisa’, como na fase francesa. Assim considerada, a ‘nação’ era o corpo de cidadãos cuja soberania coletiva os constituía como um Estado concebido como sua expressão política. Pois, fosse o que fosse uma nação, ela sempre incluiria o elemento da cidadania e da escolha ou participação de massa” (HOBBSAWM, 1990, p. 31).
2. Autor francês (1924-1988) que desde a década de 1950, junto à Escola Francesa, apresenta a crise da razão e, com ela, o fim da modernidade. Em 1979, é publicada a sua obra *A condição pós-moderna*, na qual o autor trava um embate com os autores modernos, tensionando a idéia de verdade do saber científico, as metanarrativas desenvolvidas nos séculos XVIII e XIX, contrapondo-os às transformações da chamada sociedade pós-industrial, com início nos anos 50. Outros autores também tratam do tema, porém, neste trabalho, as discussões sobre o discurso da pós-modernidade serão fundamentadas em Lyotard.

3. Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).
4. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, foi aprovado o primeiro documento que tratou da educação básica mundialmente, traçando objetivos a serem alcançados durante a chamada Década da Educação (1990-2000). Em 2000, a Década da Educação foi avaliada, em Dakar, estendendo os prazos estabelecidos para o alcance dos objetivos firmados em 1990.
5. Este relatório foi elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, em 1993, atendendo a uma solicitação da Conferência Geral da Unesco de 1991. As discussões mundializadas sobre a educação referidas neste trabalho se fundamentam, especialmente, neste relatório.
6. A necessidade da *educação permanente* é explicitada no relatório *Aprender a ser* (FAURE, 1972) no sentido de convocar a educação a se atentar para as mudanças no trabalho e na sociedade, marcadas pela evolução tecnológica, cujas exigências de um novo trabalhador adaptado às transformações do seu tempo se faz objetivando o atendimento da educação básica a todos, por meio da tecnologia, da educação pelo espaço, possibilitando um ensino individualizado e modernizado, prolongando-se o período de aprendizagem para a vida toda.
7. A relação entre valor de uso e valor de troca é apresentada por Marx (2002) no sentido de que o valor de uso tem a função de satisfazer as necessidades humanas e o valor de troca avança para além das características físicas dos produtos do trabalho transformados em mercadorias quantificáveis. O valor de troca é simbólico, de modo que a mercadoria possa ser permutada por outra de espécie diferente, tornando-se equivalentes.

REFERÊNCIAS

- COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. *Nossa comunidade global*. Rio de Janeiro: Editora Getulio Vargas, 1996.
- CUÉLLAR, J. P. de. *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento – Unesco*. Tradução de Alessandro Warley Candeas. Ministério da Cultura, 1997.
- DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2001.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

HOBSBAWN, E. *Nações e nacionalismos desde 1780*. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

_____; ADORNO T. W. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IANNI, O. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997b.

_____. *A sociedade global*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Capitalismo – violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 103-114.

_____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. p. 75-91.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MARX, K. *O capital: O processo de produção do capital*. Volume 1. 19. ed. Tradução de Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In.: LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SCHAFF, A. *A sociedade informática: As consequências da segunda revolução industrial*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista / Brasiliense, 1995.