

# De qual conhecimento falam os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs) ao proporem a ampliação das capacidades e habilidades capazes de combater a vulnerabilidade e a pobreza

GT08-Desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social

Maria José de Rezende

## Resumen:

Los Informes del Desarrollo Humano (RDHs), vienen desde 1990, abarcando enteramente la perspectiva que enfatiza la necesidad de progreso en la igualdad de oportunidades como antídoto contra la pobreza, la no participación política y el no acceso a servicios sociales de salud y de educación. Ampliar las habilidades y las capacidades pasa por una gran inversión en un proceso de conocimiento que sea accesible también a aquellos grupos que, por diferentes razones (miseria y discriminación), son marginados sin posibilidades de acceder a un saber que los habilite social, profesional y políticamente, para romper con las exclusiones extremas. Se hará una verificación, del modo como los RDHs conciben este conocimiento y el propio acto de acceder a él, tomando en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales singulares en las cuales se encuentran los distintos grupos sociales.

**Palabras Clave:** Conocimiento; habilitación; capacidad; igualdad de oportunidades; pobreza.

Como todos os grupos humanos são dotados de uma multiplicidade de saberes que foram desenvolvidos processualmente ao longo de muitas gerações, pode-se indagar o seguinte: De que maneira, produtores dos RDHs incorporam esses saberes nas propostas de expansão das habilidades e das capacidades? Pode-se dizer que o maior problema enfrentado pelos técnicos, que têm produzido os relatórios, é o terem-se aferrado à defesa da ampliação da base educacional dos grupos mais empobrecidos sem propalar um conhecimento desconectado de sua vida.

No caso do RDH de 2001, cujo tema central é como colocar a expansão tecnológica a serviço do desenvolvimento humano, é evidente a existência de um dilema, já que os formuladores dos relatórios têm de lidar com o fato de que todo e qualquer conhecimento se insere em uma gama de relações sociais e de contextos específicos. Sendo assim, de que modo, podem, portanto, ser concebidas as novas tecnologias (enquanto fator de melhoramento social) como passíveis de ser incorporadas, por populações tão diversas e em situações sociais tão díspares?

“O que é que é novo e diferente na tecnologia da informação e da comunicação como meio de erradicação da pobreza, no século 21? Primeiro, é um fator comum a quase todas as atividades humanas: tem um potencial de utilização numa quase infinita gama de localizações e objetivos. Segundo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) quebram barreiras ao desenvolvimento humano, pelo menos de três formas que não eram possíveis anteriormente: Quebrar barreiras ao conhecimento (...); quebrar barreiras à participação (...) e quebrar barreiras à oportunidade econômica” (RDH, 2001, p.35-6).

Essa passagem do RDH de 2001 deixa evidente que os elaboradores do respectivo relatório concebem os mais pobres como consumidores de um conhecimento que deve ser utilizado para ajudá-los a romper com o isolamento, com a falta de oportunidades sociais, econômicas, educacionais e políticas. Os mais pobres ao lançarem-mão das novas TICs entram, então, numa corrente de conhecimento para utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação somente como usuários, uma vez que eles não possuem informações suficientes para melhorá-las e/ou

redefini-las. A condição da dependência tecnológica que caracteriza o subdesenvolvimento (Furtado, 2001; 2002) e impacta negativamente a vida dos povos mais pobres não é explorada, suficientemente, pelos relatórios.

Todavia, mesmo como usuários, os mais pobres, muitas vezes, estão impedidos de ter acesso aos conhecimentos derivados das novas tecnologias porque, mesmo as mais antigas, como a eletricidade “com utilização difundida desde a invenção da lâmpada elétrica, na década de 1870, não está ainda acessível a cerca de 2 bilhões de pessoas, um terço da população mundial. Dois bilhões de pessoas também não têm acesso a medicamentos essenciais de baixo custo, como a penicilina, que foram (...) desenvolvidos décadas atrás” (AS NOVAS tecnologias são fundamentais para reduzir a pobreza mundial, 2001: 3)

Norbert Elias (1998) faz um questionamento que ajuda a entender o dilema enfrentado pelos técnicos que vêm elaborando os RDHs: Como tomar os grupos mais pobres, os quais necessitam de se habilitar e capacitar para sair da pobreza, como sujeitos de conhecimento e não somente como consumidores de conhecimentos tecnológicos produzidos em contextos sociais, na maioria das vezes, tão diferentes dos seus? Os relatórios têm dificuldades em abordar os efeitos das disparidades existentes entre os grupos detentores e controladores do conhecimento tecnológico e os demais.

Assim, se os processos de conhecimentos têm de ser tomados em razão de uma constância e de uma dinâmica que abarquem o antes e o depois, a geração das habilidades e das capacidades devem, porém, englobar tanto o que se sabe como o que se está buscando saber. Todavia, isso aparece de modo, às vezes, pouco claro nos RDHs, os quais procuram aconselhar governantes e demais lideranças políticas e da sociedade civil a investir recursos prioritariamente no desenvolvimento de conhecimentos disponíveis no mundo atual, através de uma educação formal e técnica, a fim de habilitar e capacitar os indivíduos mais pobres para melhorarem os seus ganhos.

Há, no entanto, um dilema no interior dos RDHs, os quais ora tentam chamar a atenção para a necessidade de, ao propor o enfoque das habilidades e das capacidades, considerar quão específicos são os processos de produção de novos conhecimentos para aqueles grupos inseridos em contextos fundados em especificidades culturais diversas, ora parecem desconsiderar tais especificidades.

Se forem comparados os relatórios de 2003 e 2004, essa discrepância ocorre com muita frequência. Naquele primeiro, ao se fazer referência à necessidade de habilitar e capacitar os pequenos agricultores de regiões extremamente pobres, não se faz menção da necessidade de considerar o que eles já sabem sobre suas atividades em regiões, às vezes, muito ásperas e difíceis do ponto de vista climático e topográfico. Parece, e com muita frequência, que as intervenções de fora do seu próprio meio são capazes de impulsionar melhoras em suas condições de vida. No RDH de 2003 aparece a seguinte afirmação:

“As respostas políticas aos constrangimentos estruturais exigem intervenções em (...) várias frentes – juntamente com maior apoio externo. [Entre as] políticas que podem ajudar os países a sair das suas armadilhas de pobreza, [está a necessidade de] aumentar a produtividade dos pequenos agricultores em ambientes desfavoráveis – isto é, da maioria das pessoas com fome do mundo. Uma estimativa fiável diz que 70% das pessoas mais pobres do mundo vivem em áreas rurais e dependem da agricultura” (RDH, 2003, p.4).

Essas prescrições não vêm acompanhadas da sugestão de que todo conhecimento novo levado a essas comunidades agrícolas pobres e distantes dos grandes centros produtores de tecnologias deve ser balizado pelos saberes que tais grupos possuem. O que eles sabem e/ou o que estão buscando ou necessitam saber tem de ser pensado conjuntamente. Isso, muitas vezes, não acontece no interior dos relatórios. Tanto que, ao aconselhar ações em países extremamente pobres como Mali e Bangladeche, os preparadores do RDH de 2003 afirmavam que há um patamar mínimo de educação que tem de ser atingido para que tais países possam ser qualificados como viáveis para os investimentos internos e externos. O que isso significa?

Discussões dessa natureza aparecem com frequência nos documentos ora em análise. Patamares básicos de educação poderão ser construídos, dizem os formuladores dos RDHs, de modo a atrair investidores, mas pode-se perguntar se tais conhecimentos vão, de fato, favorecer o desenvolvimento humano que tem como pilar não só a melhoria da renda, mas também a expansão das capacidades e das habilidades profissionais e políticas. Expandir um tipo de saber que ajude a tornar uma região mais atraente aos investidores significa, ou não, estabelecer uma ponte entre o que as populações mais pobres sabem e o que elas devem saber? Caso contrário, tem-se somente a imposição de um saber quê, por estar totalmente descontextualizado, tem dificuldade de dar os frutos capazes de fazer avançar o combate à privação e à impotência (GRYNSPAN, 2010; KLIKSBURG, 1997, 2002) que são as duas características definidoras, por excelência, da situação de pobreza.

A dificuldade de manter os alunos na escola, por exemplo, talvez tenha como uma das causas o caráter desconexo entre a realidade em que vivem e o que lhes é ensinado. Na Zâmbia, por exemplo, um maior investimento público na educação aumentou as taxas de matrículas entre as crianças pobres, todavia, como afirma Infante (2005, p.1), as taxas de evasão são tão altas que comprometem as melhorias.

Ao mencionar a busca de um conhecimento que seja capaz de atrair investidores, parece que os elaboradores dos RDHs estão subordinando a educação aos investimentos. Isso é sem dúvida um problema para a própria proposta fundada no enfoque das habilidades, capacidades e igualdade de oportunidades. Conforme assinala Celso Furtado (2002, p.19) “um amplo programa social deve dar prioridade à habitação e à educação, antes do investimento produtivo. (...) Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. (...) Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento”.

No início deste artigo foi questionado se os Relatórios do Desenvolvimento Humano, ao defender avanços rumo a um conhecimento capaz de gerar habilidade e capacidade nas pessoas mais empobrecidas, estão, ou não, pressupondo que os indivíduos - que vivem em regiões caracterizadas como de pobreza extrema - ao terem acesso a conhecimentos que os habilitem e capacitem tanto economicamente quanto politicamente, estariam entrando, ou não, “numa corrente de conhecimento, que [eles podem] melhorar ou aumentar” (ELIAS, 1998, p.28)?

Talvez resida aí um dos maiores problemas enfrentados pelos preparadores dos RDHs. Ao mesmo tempo que endossam inteiramente os enfoques que insistem que o desenvolvimento humano se assenta na ampliação da habilitação, há ainda uma dificuldade, dos próprios técnicos que formulam os relatórios, de testarem, em contextos concretos, de que modo uma melhor habilitação e capacitação, nos moldes propostos por eles, torna, de fato, possível aos indivíduos mais pobres e excluídos não só entrar numa corrente de conhecimento, mas também melhorá-la e ampliá-la em favor do bem-estar social de todo grupo do qual eles fazem parte.

Essa preocupação já estava na base da perspectiva habilitadora defendida pelo principal idealizador do IDH, o economista Mahbub Ul Haq (1978). Discutindo a precariedade educacional no Paquistão, seu país natal onde trabalhou na área de planejamento econômico, ele afirmava que, além do baixíssimo investimento no sistema educacional que fazia com que a taxa de alfabetização fosse somente de 15% em 1970, havia ainda um enorme descompasso entre o que era ensinado e a realidade dos alunos mais pobres.

Para muitos, na atualidade, pode causar certo estranhamento essa fala do economista paquistanês, pois ele parecia tão voltado para uma lógica de desenvolvimento assentada nas inovações tecnológicas que resultassem em melhoria da produtividade do solo, que considerava, como um bom indicador de uma educação voltada para a realidade dos alunos pobres da zona rural, a vigência de um ensino que os habilitasse a ajudar os pais a entender corretamente as prescrições de uso de fertilizantes, por exemplo. Note-se que ele não estava pensando num enfoque que habilitasse os alunos a questionar, até mesmo, a viabilidade da utilização de tais adubos que poderiam ser prejudiciais, nos anos vindouros, ao meio ambiente e aos próprios seres humanos.

Pelo fato dos RDHs terem sido produzidos a partir da década de 1990, momento em que já havia um maior envolvimento das Nações Unidas com questões relacionadas ao meio ambiente, pode-se dizer que os formuladores dos relatórios não assumem, inteiramente, uma posição como a de UI Haq. Percebe-se que o enfoque habilitador dos documentos idealizados por este último é um pouco mais cuidadoso, no que diz respeito às prescrições para os conteúdos educativos, do que o seu livro *A cortina da pobreza*, escrito na década de 1970.

No entanto, não há dúvida de que a abordagem educacional fundada na geração de capacidades pode deparar-se com esse tipo de desafio: Qual conteúdo educacional é, de fato, adequado para manter na escola os grupos extremamente pobres? Um que esteja totalmente conectado e circunscrito a sua realidade, ou um que seja capaz de partir de sua situação social, de suas interações e experiências e os faça lançar olhares mais abrangentes sobre a vida social como um todo? Neste último caso, também os segmentos sociais mais pobres seriam, ou não, habilitados, a partir de seus e de outros saberes, a lançar-se numa “corrente de conhecimento, que pode [ser] melhora[da] ou aumenta[da]” (ELIAS, 1998, p.28).

Cabe, então, indagar: Que tipo de enfoque das capacidades e das habilidades, para os setores em condição de pobreza extrema, os preparadores dos RDHs estão defendendo? É por isso que se perguntou, no início desta exposição, como os relatórios consideram possível os mais pobres acessar um fundo social de conhecimento capaz de os habilitar e capacitar profissionalmente e politicamente. Segundo os relatórios, tal acesso pode tornar-se possível através da ampliação do investimento público num ensino básico universalizado para meninos e meninas.

Os documentos do PNUD em análise se batem para encontrar formas de habilitar os mais pobres dotando-os de capacidades mais equitativas. Mas há ainda muitas outras questões, atinentes ao tipo de habilitação e de capacitação, que vem aflorando com a divulgação das propostas direcionadas a elevar o IDH, o qual tem a educação (junto com a longevidade e a renda) como um de seus três pilares. Sabendo-se que UI Haq foi o idealizador dos RDHs e que ele propôs uma educação centrada na vida dos alunos, conforme a qual os da zona rural deveriam receber um conteúdo educativo que os instruisse sobre aquilo que o meio agrícola exige, verifica-se que, desse modo, sua proposta não foi assumida inteiramente pelos técnicos que elaboraram os relatórios.

Há uma diferença entre a postura do economista paquistanês e a dos preparadores dos RDHs. Desde o primeiro documento, editado em 1990, está posta a posição de que a inviabilidade política, econômica e social dos mais pobres deve ser revertida através da geração de capacidades. No entanto, essas últimas são entendidas como voltadas tanto para a realidade imediata daqueles que têm acesso aos conteúdos educacionais, quanto para dimensões além de suas vivências particulares. Está posto no primeiro relatório o seguinte: “A pessoa instruída também pode contribuir mais para o avanço da cultura, da ciência e da tecnologia” (RDH, 1990, p.66).

Neste caso, o conteúdo educacional não é pensado como circunscrito somente à vida do estudante. O enfoque da habilitação e da capacitação extrapolaria o âmbito imediato da realidade vivida pelo estudante desde que a sua formação educacional seja capaz de melhorar “a qualidade e [a] aplicabilidade dos conhecimentos dos estudantes” (RDH, 1990, p.64), além de fornecer elementos para que eles participem do avanço da tecnologia e da ciência. Tratando-se das pessoas mais pobres não fica claro como se daria essa participação. Há indicação de que esta se daria através da utilização dos produtos tecnológicos que deveriam melhorar suas oportunidades num mundo gerido por constantes mudanças fundadas na ciência e na tecnologia. Consta no relatório: “A capacitação, junto com a educação geral, promove o uso mais produtivo das aptidões humanas” (RDH, 1990, p.67).

### **Como os saberes, nas mais diversas partes do mundo, têm de ser mobilizados para ampliar as habilitações e as capacidades?**

Quando se referem à Ásia, à África e à América Latina, os elaboradores dos relatórios têm aconselhado aos governantes como estabelecer diálogos com os contextos culturais diversos. Há

saberes, nas mais diversas partes do mundo, que têm de ser mobilizados para ampliar as habilitações e as capacidades?

Os formuladores dos RDHs parecem estar inteiramente desafiados por essas duas questões postas acima. É visível a dificuldade que possuem de lidar, ao mesmo tempo, com a necessidade seja de integração dos mais pobres a uma lógica de saber e de conhecimento exigida pelo processo técnico e produtivo atual seja de um não- distanciamento das singularidades sociais e culturais dos diversos povos e grupos humanos. No relatório de 2004, os técnicos que o prepararam deixam claro que a mobilização de um saber capaz de ampliar as habilitações e as capacidades, não só produtivas, mas também políticas, só é possível se esse saber for capaz de ajudar a combater as muitas formas de exclusão cultural que não só afastam os indivíduos dos processos de habilitação mas até inviabilizam a ampliação da igualdade de oportunidades. E quais são as principais formas de exclusão cultural?

“A primeira é a exclusão do modo de vida, que nega o reconhecimento e a aceitação de um estilo de vida que um grupo escolheria e que insiste em que cada um deve viver exatamente como todas as outras pessoas da sociedade. Os exemplos incluem a opressão religiosa, ou a insistência que os imigrantes abandonem as suas práticas culturais e a sua língua. A segunda é a exclusão da participação, quando as pessoas são discriminadas ou ficam em desvantagem nas oportunidades sociais, políticas e econômicas por causa da sua identidade cultural. Ambos os tipos de exclusão existem, em grande escala, em todos os continentes, em todos os níveis de desenvolvimento, em democracias e em Estados autoritários” (RDH/2004: 6).

Por isso, os elaboradores dos RDHs vão insistir que os saberes construídos nos bancos escolares devem ser capazes de desmontar essas duas formas de exclusão cultural. O reconhecimento e a aceitação da diversidade são, portanto, essenciais para a ampliação da capacidade que os indivíduos possuem de conduzir sua vida, posto que pessoas qualificadas, saudáveis, escolarizadas e politizadas (RDH, 1990; 1991; 1993) possuem maiores chances de vencer quer a exclusão do modo de vida quer a exclusão da participação política.

A escola, de modo geral, deve ajudar a mobilizar um conhecimento mais inclusivo e mais tolerante, é o que propõem os técnicos que formulam os relatórios. Reforçar um saber que contemple a diversidade passa a ser o núcleo da proposta presente nos RDHs que tratam da diversidade cultural. Todavia, deve-se destacar que os documentos sistematizam inúmeros aconselhamentos aos Estados, governantes, políticos e lideranças da sociedade civil para que executem, exijam e defendam políticas educacionais pautadas na busca de saberes e de conhecimentos que contemplem a diversidade, mas permanece, ainda assim, a dificuldade de propor formas de incorporação dos muitos tipos de conhecimento específicos de determinados grupos étnicos e culturais ao processo de ensino e de aprendizado.

Aparece, no RDH de 2004, a defesa do ensino bilíngue nas escolas situadas nas regiões onde prevalecem grupos indígenas na América Latina. O que é sem dúvida algo da maior relevância para manter as crianças nas escolas. Mas, há dificuldade de colocar na pauta das discussões também a necessidade de que as políticas públicas educacionais desses países repensem o próprio modo de conceber o conhecimento, visto que, para muitos grupos indígenas, o saber e o conhecimento (do modo como vivenciam) estão assentados em bases muito distintas daquelas que vigoram no interior do processo educacional formalizado nas escolas. As dificuldades não se encerram, porém, na língua. Há outras mais profundas que teriam de ser enfrentadas. No RDH de 2004 aparece a seguinte afirmação:

“São necessárias políticas multiculturais que reconheçam diferenças entre grupos para resolver as injustiças que estão historicamente enraizadas e socialmente arraigadas. Por exemplo, apenas gastar mais na educação de crianças indígenas

não seria suficiente, pois elas ficam em desvantagem se todas as escolas ensinarem apenas na língua oficial. A educação bilíngüe ajudaria” (RDH, 2004, p.9).

Todavia, deve-se ressaltar que há dificuldade, por parte dos RDHs, até mesmo para tentar pautar e/ou propor uma educação inclusiva que vá além do acolhimento da diversidade e da diferença linguística. Esse desafio tem sido recorrente não só no interior dos RDHs, mas também das políticas governamentais e das ações da sociedade civil. O que seria ir mais além? Significaria incorporar, na prática pedagógica, o modo de produção do conhecimento vivenciado por aquele que é diferente. Isso implicaria admitir que se está tentando inserir nos processos educacionais pessoas, em suas diversidades étnicas, culturais, linguísticas, etc. dotadas de uma outra forma de saber.

Isso indica que é necessário abandonar uma perspectiva linear do conhecimento que divide, de maneira abismal, os que sabem o que é oficialmente reconhecido como relevante, daqueles que não sabem tais conteúdos e, muitas vezes, nem sequer compreendem por que e para quê tais conteúdos são importantes. O enfoque habilitador - “ou seja, a possibilidade para todos de ocupar qualquer posição em função de um princípio meritocrático” (DUBET, 2012, p.46) - tem dificuldade de lidar com aquelas formas distintas de conhecimento não legitimadas pelas sociedades tecno-urbano-industriais. Esse desafio transparece, de alguma forma, nas posições sustentadas nos RDHs. Todavia, é necessário indagar até que ponto a abordagem das capacidades presentes nos relatórios é mesmo meritocrática.

E a questão é, então, a seguinte: Se os RDHs estão mesmo exaltando uma percepção meritocrática do conhecimento e, ao mesmo tempo, tentando incluir os mais diversos grupos humanos que não têm qualquer afinidade com esse tipo de saber fundado em méritos e sim afinidades com um conhecimento que é capaz de tornar possível a própria sobrevivência material e imaterial, pode-se observar que não é tão fácil enquadrar toda abordagem das capacidades e habilidades como meritocrática. De que modo, os segmentos extremamente pobres, das mais diversas regiões do mundo teriam a ampliação de suas capacidades e habilidades convertidas em méritos que igualem os indivíduos em oportunidades? Isso é um nó que os relatórios desatam somente em parte, ou seja, para aqueles grupos populacionais que, de uma forma ou de outra, não estranham a linguagem e o objetivo meritocrático e habilitador que, supostamente, ampliam as oportunidades.

É visível que os formuladores dos RDHs tentam alertar os governantes sobre a necessidade de estabelecer diálogos com os contextos étnicos e culturais diversos, antes de levar a cabo suas políticas educacionais. Eles ressaltam que sociedades extremamente desiguais têm suas situações agravadas pelo desrespeito, por parte das políticas oficiais, às diferenças e às diversidades. Eles dizem: “As desigualdades subjacentes na África do Sul estiveram na base dos distúrbios do Soweto, em 1976, mas estes foram desencadeados por tentativas de impor o afrincânder nas escolas para negros” (RDH, 2004, p.3). Os preparadores dos relatórios enfatizam:

“os Estados têm de encontrar modos de forjar a unidade nacional no meio da diversidade. O mundo, cada vez mais independente economicamente, só pode funcionar se as pessoas respeitarem a diversidade e construírem a unidade através de laços comuns de humanidade. Nesta era de globalização, as exigências de reconhecimento cultural já não podem ser ignoradas por nenhum Estado, nem pela comunidade internacional” (RDH, 2004, p.2).

É perceptível, portanto, que os saberes que devem ser mobilizados para ampliar as habilitações e as capacidades são, principalmente mas não só, aqueles que estão em sintonia com a sociedade globalizada atual. A capacitação deve atingir não somente os trabalhadores urbanos, mas também os agricultores, os empresários e os gestores. Todos devem ser enlaçados, segundo os elaboradores dos RDHs, por uma sinergia (a qual pode ser definida como uma forma de coesão voltada para alguns objetivos comuns) que une a todos indistintamente (RDH, 2003). Isso porque “a

educação afeta todos os tipos de resultados do desenvolvimento humano. Mais do que uma simples fonte de conhecimento, a educação promove” (RDH, 2003, p.85) a capacitação para a utilização dos serviços de saúde, para incentivar a educação escolar dos filhos, para evitar doenças transmissíveis, para fortalecer a nutrição das crianças, entre outras melhorias.

A educação não é pensada pelos relatórios somente como fonte de conhecimento, mas também de capacitação. Estabelece-se, porém, uma diferenciação entre conhecimento e capacidade. Isso leva à seguinte interpretação: Não basta os indivíduos serem dotados de diversas formas de conhecimento, eles têm de transformar esse em capacidade de agir a favor do desenvolvimento humano. A educação escolar tem, por conseguinte, de produzir uma forma de saber que seja capaz de habilitar as pessoas para romper com o círculo da miséria, da pobreza extrema. Consta no RDH, de 2004, que mulheres jovens instruídas casam mais tarde, têm menos filhos, procuram mais os serviços de saúde para elas e para os filhos o que reflete positivamente na diminuição da mortalidade materna e das crianças e incentiva mais os filhos a permanecer na escola e isso leva por sua vez a uma melhora no processo de aprendizado.

“Esta noção de sinergias entre investimentos sociais é central para reduzir a fome, a subalimentação, a doença, e o analfabetismo – e para fazer progredir as capacidades humanas. Para tirar o máximo proveito das sinergias entre serviços sociais básicos, é crucial um enfoque, desde cedo, no ensino primário universal, particularmente para meninas. Mas para isso é necessário que esteja disponível um planejamento familiar funcional e serviços de água e saneamento. Assim, esses serviços são fundamentais para atingir todos os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio ”(RDH, 2003, p.85).

O RDH de 2009, o qual tem as migrações como tema central, dá algumas pistas interessantes para responder às questões postas no início deste item, ou seja, como as políticas educacionais podem ser inclusivas para indivíduos oriundos de contextos socioculturais diversos? Ficam evidenciadas, no relatório, também as dificuldades de lidar com a condição do migrante que pode estar impossibilitado, por diversas razões, de dominar uma dada forma de estruturação do conhecimento que lhe é ensinado. Mediante tal desafio, o qual é, de fato, incomensurável, o documento se atém a propor que a integração da criança migrante muitas vezes exige alguns “serviços especiais, tais como o ensino da língua local” (RDH, 2009, p.60).

Este trabalho está perguntando, tendo em vista o RDH de 2009, que saberes devem ser mobilizados, ensinados, transmitidos para ampliar as habilitações e as capacidades dos grupos mais pobres e em situação de desvantagem quanto a oportunidades? Fica evidenciado, nesse documento, que todas as crianças devem ter acesso a um tipo de conhecimento que lhes garanta melhores rendas, bem-estar, acesso à saúde, à justiça, a direitos e à participação política. Em relação à importância da educação para os grupos migrantes, consta no relatório que “A educação tem um valor intrínseco e traz benefícios úteis ao potencial de rendimentos e de participação social. Com efeito, pode oferecer competências linguísticas, técnicas e sociais que facilitam a integração econômica e social, bem como benefícios de rendimentos intergeracionais” (RDH, 2009, p.57).

A escolarização é, segundo o documento anteriormente citado, o caminho incontestado para ampliar as habilidades; por isso, os governantes devem ampliar a disponibilidade de professores, de escolas e de equipamentos escolares. Porém, somente anos de escolaridade não garantem a formação de capacidades. O grande desafio passa, portanto, a ser a geração de estímulos para “o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo das crianças” (RDH, 2009, p.58). A igualdade de oportunidades só se efetivará se, desde muito cedo, as crianças mais pobres forem assistidas por programas que as coloquem em condições de ombrear-se com as demais. Há muitas passagens nos RDHs que podem ser tomadas como nucleares na defesa de uma forma igualdade de oportunidades que permite “lutar contra as discriminações que obstaculizam a realização do mérito” (DUBET, 2012, p.46).

Uma crítica-chave feita a essa abordagem, dos RDHs, focada na busca de igualdade de oportunidades, é a de que esta “não diz nada das distâncias que separam as condições sociais, [as quais] podem ser tão grandes que os indivíduos não [conseguem] atravessá-las nunca, com exceção de alguns heróis (...)” (DUBET, 2012, p.49). Uma discussão similar também foi posta por Celso Furtado (2002), mas sem deixar de reconhecer, mais do que Dubet, a importância da busca de habilitação.

“Isso porque, para participar da distribuição da renda, a população necessita estar habilitada por um título de propriedade ou pela inserção qualificada no sistema produtivo. Ora, há sociedades em que esse processo de habilitação está bloqueado. (...) Para que os pobres alcancem a habilitação de que fala Sen (2010; 2006; 2011), precisam ter acesso a meios que lhes assegurem (...) certa renda” (FURTADO, 2002, p.16-7).

## Referências Bibliográficas

AS NOVAS tecnologias são fundamentais para reduzir a pobreza mundial. (2001) PNUD/ONU, 10 jul. Disponível em: [www.undp.org.hdr2001](http://www.undp.org.hdr2001) ; [Acessado em: 10/05/2007].

DUBET, François. Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. 239, p.42-50, mayo-junio 2012.

ELIAS, Norbert. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FURTADO, Celso. O capitalismo global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRYNSPAN, Rebeca. Desenvolvimento, crescimento e superação da pobreza: desafios impostos pela crise internacional. In *Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão: simpósio internacional sobre desenvolvimento social*. Brasília: MDS, 2010. P. 27-44.

KLIKSBERG, Bernardo. *O desafio da exclusão*. São Paulo: Fundap, 1997.

KLIKSBERG, Bernardo. Mitos e realidades em educação in *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2002. P. 49-61.

RDH (1990): *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Definição e medição do desenvolvimento humano. PNUD/ONU. 1990. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990> ; [Acessado em 02/06/2011]

RDH (1991): *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Financiamento do Desenvolvimento Humano. PNUD/ONU. 1991. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1991> [Acessado em 02/07/2011]

RDH (1993): *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Participação popular. PNUD/ONU. 1993. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr19933> ; [Acessado em 02/03/2011]

RDH/2001 - *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. PNUD/ONU. 2001. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh> ; [Acessado em: 11/01/2011].



RDH (2003): Relatório do Desenvolvimento Humano: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana. PNUD/ONU. 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh> ; Acessado em: 11/01/2011.

RDH (2004): *Relatório do Desenvolvimento Humano: Um programa para a cúpula mundial sobre Desenvolvimento social*. PNUD/ONU. 2004. Disponível em: <http://www.pnud.org.br> ; Acessado em: 09/09/10.

RDH (2009): *Relatório do Desenvolvimento Humano: Superando barreiras: mobilidade e desenvolvimento humano*. PNUD/ONU. 2009. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009> ; [Acessado em 02/06/2011].

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. *El valor de la democracia*. Madrid: El Viejo Topo, 2006.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

UL HAQ, Mahbub. *A Cortina da pobreza: opções para o terceiro mundo*. São Paulo: Nacional, 1978.