

Colecção: MANUAIS UNIVERSITÁRIOS

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Títulos publicados:

– *As Lições do Cinema*
João Mário Grilo

– *Questões Demográficas – Demografia e Sociologia da População*
Ana Alexandre Fernandes

– *Educação, Estado e Mercado no Século XX – Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*
António Candeias

António Candeias

EDUCAÇÃO, ESTADO E MERCADO NO SÉCULO XX

APONTAMENTOS SOBRE O CASO PORTUGUÊS
NUMA PERSPECTIVA COMPARADA

Edições Colibri

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
da Universidade Nova de Lisboa

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

CANDEIAS, António, 1955-

Educação, estado e mercado no século XX : apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. – (Manuais universitários ; 3)
ISBN 978-972-772-917-3

CDU 37
330
316

Título: Educação, Estado e Mercado no Século XX.
Apontamentos sobre o caso português
numa perspectiva comparada

Autor: António Candeias

Edição: Edições Colibri/Faculdade de Ciências Sociais
e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Capa: Dept.º Gráfico da Colibri

Depósito legal n.º 296 500/09

Lisboa, Dezembro de 2009

ÍNDICE

Introdução: A génese e as origens dos Sistemas Educativos contemporâneos	7
Sistema Educativo	8
Socialização e Sistema Educativo	11
Modernidade e Educação I: a nova economia	14
Modernidade e Educação II: o Estado-nação	19
Modernidade e Educação III: disciplina e liberdade	26
Concluindo: a génese e as origens dos Sistemas Educativos contemporâneos – Educação e Modernidade	33

Estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos contemporâneos: do pós segunda Guerra Mundial ao princípio dos anos setenta do século XX, o modelo no seu auge	37
Modos de regulação, ciclos e crescimento económico nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX	39
O Estado-Providência	48
A Educação I: a expansão do pós guerra	57
A Educação II: o Capital Humano	67
A Educação III: igualdade e mobilidade social – expectativas e desilusões	73
Concluindo: estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos contemporâneos – do pós segunda Guerra Mundial ao fim dos anos setenta do século XX, o modelo no seu auge	84

Estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos contemporâneos: dos anos oitenta do século XX aos nossos dias, o modelo em crise	91
As grandes mudanças I: a esquerda em crise e o fim do “Modo de Produção Socialista”	93

As grandes mudanças II: alterações nos modos de regulação dominantes – economia, neoliberalismo e globalização.....	99
Algumas consequências I: o debate em torno do Estado-Providência para o século XXI.....	111
Algumas consequências II: as mudanças nas relações entre o Estado e a Educação – O impacto na educação das mudanças nos modos de regulação dominantes; os impasses gerados pela lógica da massificação e as dificuldades da gestão social e física dos espaços educativos num contexto de autoridade contratualizada..	132
Concluindo: estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos contemporâneos – dos anos oitenta do século XX aos nossos dias, o modelo em crise.....	151
Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada	159
O tipo de dados empíricos recolhidos e a sua articulação com o processo de investigação.....	159
A História política e económica que amparou este estudo	165
Alguns dados sobre o lugar de Portugal nos processos de alfabetização e escolarização ocidentais nos séculos XIX e XX	169
Alguns dados sobre o crescimento económico em Portugal durante os séculos XIX e XX, numa perspectiva comparada	177
Alguns dados sobre o desenvolvimento das formas modernas de legitimação política em Portugal, durante os séculos XIX e XX, numa perspectiva comparada	185
Alguns dados sobre o desenvolvimento do Estado-Providência em Portugal durante o século XX	196
Os ritmos e as formas de alfabetização e de escolarização em Portugal durante os séculos XIX e XX.....	205
Conclusão: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada – uma interpretação.....	232
Bibliografia Geral.....	241
Índice dos Quadros.....	259
Índice dos Gráficos.....	263

INTRODUÇÃO: A GÉNESE E AS ORIGENS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS

Este livro resulta de um esforço de reflexão e exposição sobre as formas como, durante um espaço de tempo longo, se articulam três das entidades fundamentais da Modernidade: o Estado nação contemporâneo, o novo tipo de mercado nascido do parto industrialista e os Sistemas Educativos actuais, um dos vários produtos oriundos da necessidade de ambas as instâncias primeiramente nomeadas conferirem estabilidade à nova ordem social em que se moviam e ainda movem.

Como um apêndice a esta reflexão, e trata-se de um apêndice relativamente longo, acrescenta-se um estudo crítico e sempre que possível comparativo, sobre a forma como a sociedade portuguesa se foi dotando, sobretudo durante o século XX, dos mecanismos de governo modernos, nestes se incluindo os Sistemas Educativos actuais, as formas de legitimação política baseadas na pluralidade partidária e no sufrágio universal e as bases do que ainda chamamos de “Estado providência”, tendo como pano de fundo alguns dados sobre o desenvolvimento económico português dos séculos XIX e XX.

Como muita da produção científica actual, este trabalho resulta de anos de leccionação sobre este assunto, e baseia-se num relatório sobre a disciplina de Políticas Educativas com vista à obtenção da Agregação em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa

O livro pode ser arrumado em quatro grandes questões que merecerão um tratamento autónomo, tendo cada uma delas a seguinte designação: “Introdução: *A génese e as origens dos Sistemas Educativos contemporâneos*”; “*Estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos Contemporâneos: do pós Segunda Guerra Mundial ao princípio dos anos setenta do século XX, o modelo no seu auge*”; “*Estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos Contemporâneos: dos anos setenta do século XX aos nossos dias, o modelo em crise*” e “*Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*”.

Começemos então pela primeira destas questões.

O ponto de onde partimos conduz-nos a uma arrumação crítica da informação de origem histórica, sociológica e política que em conjunto nos apresenta uma imagem coerente sobre a maneira como se desenvolve e se estabiliza, durante os séculos XVIII, XIX e XX, o mundo educativo em que vivemos. Para tal, cremos que é fundamental avançar por uma explicação que passe pela definição do termo "Sistema Educativo" e dos conceitos utilizados na sua descrição, assim como a sua articulação com os elementos fundamentais que marcam a História contemporânea da Humanidade.

Sistema Educativo

Começando pela definição do termo "Sistema Educativo" pensamos poder defini-lo, de forma lata, como um dos processos fundamentais de socialização da Modernidade. Trata-se de um processo inédito nas civilizações humanas devido à sua extensão e sistematização, resultando de um labor filosófico e teórico que remonta ao par Renascimento – Reforma e que segue um longo caminho de estruturação social, político, organizativo e pedagógico muito marcado pelo Iluminismo, começando a tomar formas reconhecíveis aos nossos olhos a partir da segunda metade do século XVIII com a diversidade de leis régias que de Lisboa a Sampetersburgo começam a "regular", articular e sistematizar a educação (Nóvoa, 1998).

Trata-se, como à frente veremos, de um sistema de socialização que se tornará obrigatório e que utiliza a escrita como um utensílio, distinguindo-se assim das vagas de alfabetização, ou seja, da procura voluntária de leitura e escrita por parte de sectores cada vez mais numerosos das populações ocidentais a partir do século XVI, à medida em que, religião, desenvolvimento económico e político se conjugam no sentido da ascensão da Europa e do Ocidente em direcção ao domínio do mundo.

Sociedades que se complexificam, como se dá com as sociedades europeias a partir desta altura, realçam de forma premente a necessidade de utilização de instrumentos conceptuais sofisticados na sua governação, o caso da escrita e dos números, mas será, por um lado, a necessidade de integração orgânica dos povos vista como necessária à estabilidade política pelos Estados e pelas Igrejas, e, por outro, o desejo de mobilidade, que partindo dos de baixo, parece abrir o caminho a outros horizontes de vida, que acaba por tornar possível, de forma lenta no tempo, uma ideia de escola prolongada e crescentemente universal que irá estar na base de um novo modelo de socialização que se arrasta até aos nossos dias.

Assim, em finais do século XVII, de forma desigual conforme a penetração dos factores de desenvolvimento antes citados, proliferam, na Europa e no mundo de influência europeia, a par de formas não institucionalizadas de ensino, alguns dos formatos educativos que conhecemos, tais como as Universidades, os Colégios e as Escolas de Primeiras Letras. Trata-se, no entanto, de um mundo relativamente escasso embora em ascensão, com formas confusas, vagas e diversificadas de legitimação, com graus de coordenação fracos, e isto quer nos refiramos à coordenação de tipo horizontal que se preocupa com a homogeneidade de conteúdos e de regras dentro das mesmas classes de idade, quer nos refiramos a uma coordenação de tipo vertical, que se preocupa com a coerência na progressão dos conhecimentos.

De forma sintética, a noção de Sistema Educativo poderá ser compreendida como resultando de um processo em que os vários subsistemas escolares existentes no século XVIII, Colégios, Universidades e Escolas de Primeira Letras, institucionalizadas ou não, passam de uma legitimação difusa em que predomina o elemento religioso, para uma forma de ordenamento mais ou menos coordenado, em cuja base se encontrará o Estado, mais tarde, o Estado-nação, a chamada "célula política" fundamental da Modernidade. Deste ordenamento e centralização, mais acentuado em umas do que em outras sociedades, resultará uma coordenação unificada de recursos e a capacidade de disponibilização de meios que, em conjunto, homogeneizam métodos e conteúdos, dando-se assim a emergência de estruturas curriculares mais ou menos coerentes, dentro de um sistema de regras e de leis cuja fonte se unifica por obra dos Estados Modernos.

Significa também esta mudança, que, progressivamente, do século XVIII em diante, a educação transita de "um bem privado" do qual os indivíduos e as famílias podem fazer o uso que querem, para um "bem público" condicionada pela noção de "bem comum", ou seja, será em nome do desenvolvimento da "nação" que a educação passa da tutela da Igreja, das Comunidades e dos privados, para a tutela do Estado, e essa é uma das mudanças em que mais se reflectirá o carácter inovador desta forma de conceber a educação.

Para que a expansão educativa se dê e alcance a profundidade suficiente para se tornar um factor de mudança social irreversível, são necessárias leis que instituam a obrigatoriedade de todas as crianças de uma determinada faixa etária a frequentarem tal escola, independentemente do sexo, da região em que habitam, da etnia ou do estatuto social de pertença, mas também serão necessárias grandes modificações sociais que levem as sociedades a passar de uma relação com a escola em que esta é

percepção como um bem raro, escasso e valioso, para uma relação em que esta aparece a todos como um bem sem o qual não se conseguem imaginar.

A “escolarização das sociedades” é, pois, uma tarefa árdua, lenta e extremamente cara, como se pode ver pela justaposição entre os mapas da escolarização e da industrialização no mundo, e resulta de, e simultaneamente alimenta, uma profunda mutação civilizacional que a torna alvo das mais variadas resistências dos grupos que têm dificuldade em ver o seu futuro nas práticas que progressivamente são pressionados a aceitar. A universalidade da frequência escolar resultará assim da capacidade de exercer pressão e de gerar riqueza por parte dos Estados, assim como dos cálculos que as famílias fazem, entre o investimento com retorno imediato constituído pelo trabalho infantil que de forma directa alimenta as receitas familiares, e o investimento a prazo, no que se veio a chamar de “capital humano”, com resultados diferidos que só mais tarde se tornarão visíveis. Assim, percebe-se que, para que a escolaridade se torne efectiva, é necessária a ultrapassagem das situações de economia de subsistência de crescimento lento ou mesmo estagnado, assentes no que Robert Lucas Jr. chama de “famílias alargadas com baixo capital humano” (In Nuñez, 2003, 549), para uma situação em que a riqueza social gerada seja suficiente para tornar desnecessário o trabalho infantil nos campos, pagar o novo sistema e assegurar que a mobilidade social através da escola se torne numa possibilidade realista. Sem riqueza, pressão social e política por parte das diversas elites e capacidade de organização e gestão por parte da sociedade política, não se consegue escolarizar um povo tornando-o em nação, mas sem que este aquiesça, pouco poderá ser feito, pelo que nos encontramos perante um dos contratos sociais mais importantes da Humanidade recente.

Consideramos este “contrato”, que leva o mundo dos séculos XIX e XX a aderir a um modelo curricular e organizacional mais ou menos igual para todos, algo de extremamente singular na civilização humana e é esta singularidade que nos faz realçar a proposta de considerar os Sistemas Educativos contemporâneos como os processos de Socialização Humana dominantes da Modernidade. Porque se trata de uma singularidade difícil de discernir, de tão mergulhados na sua lógica que estamos, cremos que o estudo dos Sistemas Educativos contemporâneos é, em parte, o estudo de como nos construímos a nós mesmos nos últimos séculos, uma espécie de “introspecção” de espécie, o que nos leva em linha recta à maneira como relacionamos o termo “Socialização” com o termo “Educação”.

Assim, associados ao termo “Sistema Educativo”, temos utilizado dois conceitos que importa descrever, de maneira a que se entenda

melhor a parte que desempenham nesta definição, e que são os conceitos de “Socialização” e de “Modernidade”.

Socialização e Sistema Educativo

O conceito de “socialização”, é um conceito tão fundamental nas Ciências Sociais e Humanas modernas, que, na opinião de Claude Dubar, se torna difícil distinguir as grandes teorizações sobre a socialização das grandes teorizações sobre as Ciências Sociais em si (Dubar, 2002, 7). Socialização poderá ser definida, de forma abrangente, como sendo a junção dos “... social processes through which children develop an awareness of social norms and values, and achieve a distinct sense of self...” (Giddens, 1997, 585). Descrito desta maneira vasta, o conceito de socialização refere-se a um processo de “humanização” decorrente da acção cultural e institucional do ser humano, mas também a um processo de interacção no decorrer do qual se vai construindo o que hoje chamamos de “self”, ou a noção que temos de nós próprios, uma das componentes fundamentais das Identidades Modernas. Assim, não será errado atribuir a paternidade da noção contemporânea de socialização quer à Sociologia, quer à Antropologia, quer à Psicologia, e dentro desta, à Psicanálise em particular.

Na verdade todo o edifício da Psicanálise, tal como foi sendo construído durante a vida de Freud, assenta no pressuposto de que o sistema de relações que o ser humano constrói enquanto vive e que lhe permite uma regulação da sua vida, baseia-se essencialmente na maneira como se desenvolve a relação entre a criança e as figuras, que, desde que nasce, lhe servem de referência, ou, seja, as figuras adultas que lhe estão próximas, e de forma especial, a figura materna (Freud, 1961, 1975). Este tipo de relação que Freud postula como primordial para o desenvolvimento afectivo do ser humano, veio a ser mais tarde, na segunda metade do século XX, aprofundado com particular atenção por psicanalistas como René Spitz, John Bowlby (1976), Harry Harlow (1976) ou Mary Ainsworth (1976) e por etologistas como Konrad Lorenz (1975) que, estudando crianças abandonadas ou hospitalizadas, no caso dos primeiros, e situações de carência de estímulos à nascença, no caso dos segundos, conseguem mostrar como este tipo de relação de vinculação é fundamental não só para a construção das regras básicas de vida dos indivíduos, como para o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e físico, constituindo assim a base da “socialização primária endógena”. É através deste tipo de relação de vinculação ou de “*imprinting*”, que etologistas como Kon-

rad Lorenz mostram ser capital na inserção do indivíduo na sua própria espécie, que se constituirá um sistema de "aculturação" ainda que processado a nível inconsciente, ou no caso dos animais, "instintivo", que terá lugar a partir do próprio acto de nascimento e que só mudará qualitativamente a partir da altura em que, a partir de interacções complexas, as estruturas fundamentais da personalidade se sedimentem, levando à autonomia relativa que permite a sobrevivência.

Portanto, quando falamos de "socialização primária endógena" referimo-nos a um sistema de aculturação de espécie, básico, mas sem o qual nada mais funcionará, como os inúmeros estudos sobre crianças abandonadas precocemente, ou animais privados da estimulação sensorial normal da sua espécie nos mostram.

Admite-se, e sem ser necessário recorrer à Psicanálise ou à Etologia, que as primeiras etapas da socialização infantil se desenrolam num contexto de "família próxima" e podem ser designados como "primários e endógenos", mas à medida que se vai dando o seu desenvolvimento físico e cognitivo se vão multiplicando as interacções com um meio mais vasto e diversificado e a própria complexidade crescente das sociedades contemporâneas parece, progressivamente desde pelo menos o século XVIII, exigir a todos o que antes se exigia apenas às elites, ou seja, formas de socialização progressivamente institucionalizadas e cognitivamente muito complexas, as quais, em conjunto, resvalam para o que poderemos designar de um processo de "socialização exógeno e secundário".

Desta forma, o que parece fundamental na relação que estabelecemos entre o conceito de socialização e o termo "Sistema Educativo", é o facto de, pelo menos desde o século XVI para alguns, e a partir do século XX para quase todos, as crianças se tornarem adultas num contexto delimitado pela escola, o que, para um historiador como Philippe Ariès, se torna numa das marcas que definem o moderno conceito de "infância".

Por outras palavras, admite-se que as mudanças tecnológicas, políticas, sociais e económicas que têm lugar de forma acelerada desde o século XVI, e que a partir de meados do século XVIII intensificam a ruptura com as formas de vida anteriores, fazem com que, para que os indivíduos se adaptem e respondam ao que deles a sociedade exige, se assista a mudanças, a principio lentas, mas muito rápidas a partir de finais do século XIX, nas formas de socialização predominantes do ser humano, que sendo antes assentes em processos de socialização familiares, profissionais e comunitários com poucas rupturas entre si, passam a ser tendencialmente completadas por um tipo de socialização a que chamamos de "socialização secundária exógena". O antropólogo Ernest Gellner retrata esta mudança da seguinte forma: "... Houve um tempo em que a educa-

ção era uma indústria doméstica, quando os homens podiam ser feitos por uma aldeia ou por um clã. Esse tempo foi-se para sempre (...). A exosocialização, produção e reprodução dos homens fora da unidade familiar local, constitui agora a norma e assim tem de ser. O imperativo da exosocialização é a principal pista para perceber por que é que o Estado e a cultura têm agora de estar relacionados, enquanto no passado a ligação era fraca, accidental..." (Gellner, 1993, 64).

Ao escrever sobre educação, no princípio do século XX, Durkheim definia-a em geral como tratando-se de uma forma de "socialização metódica" das gerações mais jovens e estendia a sua definição da seguinte maneira: "... l'éducation c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné..." (Durkheim, 1980, 51).

E o que parece ter dado origem ao que hoje chamamos de "Sistemas Educativos" é o facto de que a "sociedade política no seu todo" e "o meio específico ao qual o jovem se destina", terem mudado de natureza no decurso do tempo e passarem a exigir do jovem um determinado tipo de qualidades que não eram possíveis de ser obtidas através de outros processos de socialização que não a escola que hoje conhecemos.

Neste sentido, admitimos que do século XVI em diante, se nota a emergência e generalização de uma forma diferente de "construção de seres humanos", que faz resvalar da família, da Igreja e da Comunidade para a escola do Estado, a função de "metodicamente socializar" as jovens gerações.

Mais uma vez Ernest Gellner coloca a questão de uma forma muito clara: "...O método de reprodução centralizado é aquele em que uma agência educativa ou de formação, que difere da comunidade local, complementa significativamente (ou em alguns casos extremos substitui por completo) o método dessa comunidade, responsabilizando-se pela preparação dos jovens em causa e entregando-os por fim à sociedade mais vasta para que desempenhem aí as suas funções uma vez terminado o processo de treino..." (Gellner, 1993, 52).

Na transição de um para o outro sistema de socialização há que ter em conta algumas questões.

A primeira, como a citação que fizemos das palavras de Ernest Gellner indica, é a de que não tem sentido dizer que a "socialização secundária exógena" substituiu o que chamamos de "socialização primária endógena". Como é óbvio, e apesar de serem "experiências qualitativamente

diferentes" elas articulam-se e frequentemente sobrepõem-se, como nos mostra uma parte da Sociologia da Educação da segunda metade do século XX, em particular as obras de Basil Bernstein e de Pierre Bourdieu, que sublinham a maneira como formas diferentes de socialização primária têm incidências por vezes dramáticas na maneira como a escolarização decorre, o que parece significar que, desde muito cedo na vida do ser humano, é impossível separar cultura, desenvolvimento e "natureza".

A segunda questão que gostaríamos de sublinhar é que um sistema de socialização só pode ser devidamente chamado desta forma quando é aplicado massivamente a uma dada população. Assim, a razão porque ao falarmos de "socialização primária" a definimos como uma "socialização de espécie" é porque só excepcionalmente indivíduos de determinada espécie não lhe são sujeitos. Assim, se definirmos a "Educação Moderna", ou melhor ainda, os Sistemas Educativos, como "os sistemas de socialização da modernidade", é porque durante "a Modernidade", todos, ou pelo menos, tendencialmente todos os seres humanos foram, estão em vias de ser ou aspiram a ser socializados através de uma escola articulada em rede com outras unidades educativas e coordenada centralmente por uma instância legitimadora a que chamamos Estado. O facto de esse "sistema" ter vindo a ser definido, quer a nível organizacional quer a nível dos conteúdos que transmite, mais ou mesmo da mesma maneira um pouco por todo o mundo, contribui assim, para reforçar a sua faceta de mecanismo de "socialização de espécie", como antes tínhamos referido.

A terceira questão que nos interessa perceber é por que razões se deu esta transição, ou seja, o que fez com que a partir de meados do século XIX, no Ocidente, e a partir do século XX, pelo mundo, se tornasse impossível conceber a educação das crianças sem o recurso à escola, uma instituição definida no seu modelo actual desde o século XVI, mas que era até aí reservado a muito poucos dos meninos e ainda menos das meninas que viviam na Europa e Américas de cultura europeia. Como antes dissemos, a questão poderá ser melhor compreendida através do conceito de Modernidade.

Modernidade e Educação I: a Nova Economia

De uma forma abrangente, Anthony Giddens define o termo "Modernidade" como tratando-se dos "... modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram subsequentemente uma influência mais ou menos universal..." (Giddens, 1995,1), ou seja, uma definição minimalista, mas que cobre o

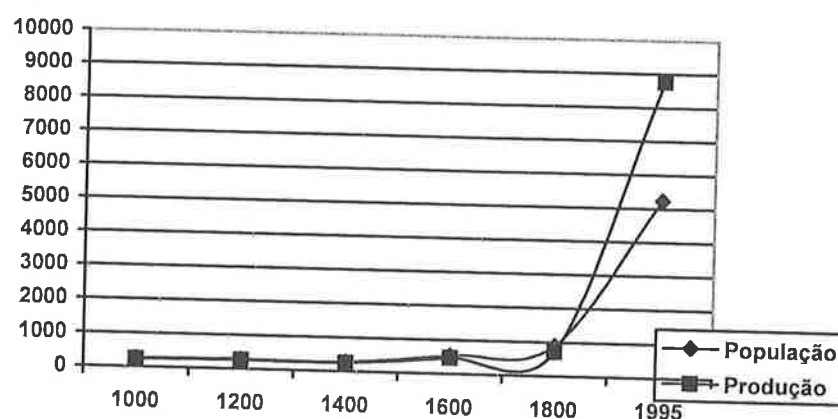
essencial da vida política, social, económica e cultural dos últimos quatro séculos da Humanidade. Na continuação desta definição, Giddens refere-nos três questões que nos parecem capitais para o entendimento que temos deste termo: rupturas qualitativas e quantitativas nos factores de desenvolvimento face ao passado, alcance da mudança, num processo de mundialização que precede o actual e a emergência durante este processo, de instituições políticas, formas de economia, relações sociais e de construção identitária, totalmente novas por comparação com o passado.

Na verdade, a palavra "descontinuidade" parece definir melhor do que qualquer outra este momento da história humana e, segundo este autor, ela é particularmente visível em três tópicos principais: no aumento exponencial do ritmo das mudanças, que, sendo "...mais evidente na tecnologia, abrange todavia todas as outras esferas..." (*Idem*, 5); no alcance da mudança, em que "...à medida que diferentes regiões do globo são postas em interligação umas com as outras, vagas de transformação social varrem virtualmente a totalidade da superfície da Terra..." (*Ibidem*); e, finalmente, a natureza das instituições modernas: "... Algumas formas sociais modernas não se encontram, pura e simplesmente, nos períodos históricos anteriores – tais como o sistema político do Estado-nação, a dependência generalizada da produção do recurso a fontes de energia inanimadas ou a completa transformação dos produtos e do trabalho assalariado em mercadoria..." (*Ibidem*).

Giddens realça, desta forma, como marcas essenciais do conceito de "Modernidade", as descontinuidades que uma "aceleração do tempo" irão provocar nos modos de vida dos seres humanos por comparação com a relativa estabilidade dos tempos anteriores; a extensão geográfica das mudanças que se dão em tal período de tempo e que irão criar uma ideia nova de mundo mais integrado e interligado do que antes; e também o surgimento de formas de organização social e políticas inteiramente novas em relação ao passado, com destaque para a noção de Estado-nação, tudo isto tendo como contexto de fundo a irrupção no Ocidente, a partir dos finais do século XVII, dos processos de urbanização, de industrialização, de democratização e da estabilização de uma concepção empírico-analítica do conhecimento.

Ao relacionar o termo "aceleração" com o termo "Revolução Industrial", o economista Robert Lucas Jr. propõe-nos o seguinte gráfico baseado numa estimativa sobre as relações entre variáveis demográficas e económicas, do ano 1000 d. C. ao ano de 1995 da mesma era, que, devendo ser lida com algum cuidado, como o próprio autor sublinha, nos deixa uma imagem bastante interessante do que Giddens e outros autores chamam de "Modernidade".

Gráfico 1 – Estimativa da relação entre a população humana (em milhões) e a produção económica (média simplificada de PIB per capita de todas as regiões do mundo, em US \$ 1985 entre 1000 d.C. e 1995



Fonte: adaptado de Lucas Jr., 2002, 113, e 175-188

Várias coisas nos parecem interessantes de sublinhar neste gráfico e a primeira é que, quando analisamos durante espaços de tempo longos a evolução de variáveis sociais, económicas, demográficas ou de qualquer outro tipo susceptíveis de serem quantificadas, este é o desenho típico de um gráfico da “Modernidade”. Quer nos refiramos às variáveis expostas no gráfico 1, ou a qualquer outro tipo de indicadores, como por exemplo a alteração da idade de vida média do ser humano, do número de filhos por casal, de taxas de mortalidade infantil, do número de alfabetizados, de relações entre populações rurais e populações urbanas, de empregos na agricultura ou nas indústrias, da percentagem que a carne ocupava nas refeições das pessoas, entre muitas outras variáveis, encontraremos sempre quadros deste tipo, que mostram que, entre meados do século XVII e meados do século XX, as mudanças que ocorreram no Mundo foram extraordinárias.

Mas se fixarmos o olhar apenas nestas linhas e na maneira brusca como inflectem, poderemos ser atraídos pelo que de “quantitativo” este gráfico tem. Assim, uma outra leitura sugere-nos que algo de profundamente “qualitativo” mudou de meados do século XVI a meados do século XIX, com continuidade até aos nossos dias, e percebemos que a “qualidade” do trabalho das pessoas foi uma de tais coisas. Na verdade,

de acordo com as estimativas possíveis, (Lucas Jr., 2002), e como aparece de forma clara no gráfico 1, a razão entre a população e a sua capacidade de produção mantém-se mais ou menos inalterável durante vários séculos o que se reflecte numa constante entre o crescimento da população e o crescimento da produção económica. A partir de meados do século XIX esta constante desaparece e as capacidades de produção dos seres humanos aumentam exponencialmente. Quais são as causas de tais mudanças? São muitas como sabemos, e se a aplicação de máquinas que se alimentam de “fontes de energia inanimadas” à produção industrial pode explicar uma parte do rompimento desta secular constância entre crescimento demográfico e crescimento da “produção”, seria preciso muita credulidade para aceitar que uma ruptura com tais dimensões se apoiava apenas em elementos “tecnológicos” sem que houvesse mudanças a nível da formação dos indivíduos que se moviam nesse novo ambiente de trabalho. Desconfiando de explicações baseadas em relações de causa-efeito simples, poderíamos dizer que as pessoas e as maneiras como são formadas, mudam para se adaptar a novas tecnologias que transformam o mundo, mas porque as pessoas mudam, as tecnologias e o seu impacto social, cultural e económico, também mudam o mundo em que existem.

Assim, tudo indica que, em sociedades como as que emergem do parto industrialista do século XVIII e XIX, que autores como Ernest Gellner apelidam de “sociedades baseadas na ideia de crescimento económico perpétuo” e que assentam em ritmos de inovação exponenciais e graus de mobilidade laboral e social acrescidas face ao passado, parece aumentar a necessidade de um tipo de socialização prolongada mais genérica e comum a todos, que pode ou não preceder uma formação mais específica. Tal socialização parece assentar por um lado, na aprendizagem e imposição das regras de funcionamento social que constituem o caldo da nova cultura e por outro, na massificação de categorias cognitivas complexas até aí treinadas sobretudo nas instituições de ensino destinadas às elites. A nova escola, que progressivamente se destina a todos, parece, por um lado, resultar de necessidades económicas, sociais e políticas antes sugeridas, e por outro, potenciar tais necessidades suportando uma espiral de crescimento económico que visualizámos no gráfico anterior, e que intitulámos de “gráfico da Modernidade”.

O objectivo a partir de meados do século XIX é o de educar todos numa instituição exterior à família e à Igreja criada para o efeito, o que, em si, é inédito nas sociedades humanas, mas o que se quer ensinar e a maneira como se pretende fazê-lo é também uma novidade profunda. Ao definir a escola contemporânea, Jerome Bruner, sublinha a ruptura que ela simboliza face às formas de aprendizagem e educação pré-modernas:

"... o que é importante na escola contemporânea, é que esta se encontra apartada do contexto imediato da acção socialmente relevante. Esta autêntica ruptura converte a aprendizagem num acto em si mesmo e possibilita a sua inserção num contexto de linguagem e actividade simbólica. As palavras e não a acção, são os suportes fundamentais para a formação de conceitos..." (Brunner, citado por Scribner e Cole, 1982, 12).

Os sistemas educativos que nascem na Modernidade parecem, assim, constituir uma proposta de socialização adaptada à extraordinária componente de inovação produtiva de sociedades em que, na opinião excessivamente optimista de Gellner, "...o trabalho já não representa a manipulação dos objectos, mas dos significados..." (Gellner, 1993, 56), e que assentam numa ideia de crescimento constante que "...depende do desenvolvimento cognitivo..." (*Idem*, 119). Desta forma, o que parece explicar o desaparecimento da constante fixa entre crescimento populacional e crescimento produtivo, não são apenas as alterações tecnológicas que se dão nas sociedades ocidentais, num período de tempo extraordinariamente "comprimido", mas também as alterações na socialização humana que, de forma mais ou menos intencional resultam na construção de pessoas que do ponto de vista comportamental, social e cognitivo se encaixam no que as novas formas de vida e de trabalho características das sociedades industrializadas delas exigem (Luria, 1976; Scribner e Cole, M., 1981, 1982). A tecnologia e o impacto que ela tem na sociedade exige pessoas novas e estas novas pessoas potenciam os resultados económicos de tal tecnologia, num processo de interacção que parece explicar as inflexões súbitas que se dão no crescimento das variáveis económicas sociais e demográficas quantificáveis a partir de meados do século XIX, de que os valores patentes no gráfico antes referido são um exemplo.

Aqui chegados, importa introduzir dois reparos: o primeiro deles tem a ver com o tipo de mudanças que num espaço de tempo relativamente curto, de dois a três séculos, se dão nas formas de socialização primordiais dos seres humanos, que pressupõem transformações políticas absolutas, uma vez que é impossível imaginar que tais mudanças se processam de forma espontânea; a segunda questão destina-se a corrigir uma perspectiva que pode ter sido enfatizada nos parágrafos anteriores, e que seria a de que os aspectos "tecnológicos" e "económicos" que se associam usualmente ao termo "Revolução Industrial" explicariam por si só as mudanças nos processos de socialização humanos.

Na verdade, o conceito de "Modernidade", cuja discussão se arrasta de forma cada vez mais tensa, ultrapassa em larga escala o de "Revolução Industrial", e aparece-nos muito marcado por um processo de interacção dinâmica entre aspectos culturais, políticos e económicos, pelo que não

tem sentido para nós que algo de tão profundo no *ethos* de uma espécie sofisticada como o processo de socialização humano, sofra transformações radicais por acção de apenas um elemento, por mais importante que ele se venha a revelar.

Nesta altura, parece-nos importante relacionar as mudanças que vimos referindo no capítulo económico e educativo com as mudanças institucionais referidas antes por Anthony Giddens, realçando o papel que a instituição chave da Modernidade, o Estado-nação, tem em todo este processo de mudanças qualitativas e quantitativas dos últimos três séculos.

Modernidade e Educação II: o Estado-nação

A ideia de "Estado-nação" como uma junção de dois termos que, referindo-se ao mesmo processo, designavam realidades diferentes tem, nas últimas décadas, sido arduamente discutido, numa premonição de que se trata de uma unidade política sobre a qual, o mínimo que se pode dizer, é que se encontra, senão em crise, pelo menos em redefinição.

O primeiro de tais termos é alvo de uma curiosa e sagaz definição de origem weberiana, que, simplificando, o define como a entidade monopolizadora da violência legítima numa sociedade por ele circunscrita. Reflectindo sobre as sociedades feudais em que havia formas de violência legítima não monopolizadas pela Coroa, o já familiar Ernest Gellner, define Estado como "... aquela instituição ou conjunto de instituições especialmente consagradas à manutenção da ordem, quaisquer que sejam as suas outras funções..." (Gellner, 1993, 15).

Mas pensamos que vale a pena aprofundar um pouco mais estas definições, sobretudo quando entramos num campo tão investido pelas Ciências Políticas nas últimas décadas. J. P. Nettl define os parâmetros que possibilitam o entendimento da ideia de "Estado" como o resultado de um caminho cultural e político percorrido por colectividades que identificam um conjunto de funções e de estruturas que consideram essenciais para a vida em grupo e que as organizam de forma a tornar a sua replicação generalizável. Trata-se, também, de grupos que se vêm a si próprios como distintos dos "outros", entrosando-se de maneira a conseguirem, com algum sucesso, constituir uma unidade face ao que consideram "exterior", assumindo que a forma de organização e racionalização da vida do grupo pode dar lugar a uma estrutura que goza de alguma autonomia face à colectividade.

É assim a emergência da ideia de soberania e da sua sedimentação através da construção dos processos administrativos e de aplicação das

leis que dão corpo a tal soberania, juntamente com o processo de construção e de "institucionalização" de um organismo autónomo face à colectividade de onde "emana", que definem a ideia e a prática de um Estado como organismo simultaneamente dotado de um poder simbólico e de um poder real que lhe permite a coordenação e implementação das acções que circunscrevem a vida de uma comunidade (Nettl, 1999, 9-36).

Estas são as funções mínimas a partir das quais se pode falar de "Estado", ou seja trata-se do cerne da noção de "Estado", o que indica que se trata de uma realidade reconhecível num período de tempo histórico alargado, e que portanto pode ter tido, como efectivamente teve e tem, origens, formas de legitimação, funções e dimensões adequadas a épocas e contextos diferenciados.

Quanto ao conceito de nação, ele é mais vasto, mas uma primeira definição fornecida por Anthony Smith pode-nos dar uma imagem estabilizadora do conceito: "...uma nação pode (...) ser definida como uma determinada população humana que partilha um território histórico, mitos, memórias comuns, uma cultura pública de massas, uma economia comum e direitos e deveres legais comuns a todos os seus membros..." (Smith, 1997, 28). No entanto, como próprio autor sublinha, esta é uma descrição ideal e muito "nacionalizada", visto que existem grupos que se definem sobretudo em termos étnicos, um termo aliás extremamente ambíguo, ou outros que tendo perdido as suas referências territoriais e económicas comuns baseiam a sua ideia de identidade em histórias, mitos e por vezes línguas comuns, aproximando-se do que muitos antropólogos apelidam de "nações de diáspora".

Como todos os historiadores, cientistas políticos e antropólogos reconhecem, são, até aos séculos XVIII e XIX, sobretudo nas sociedades com que os europeus deparam no processo de expansão, numerosas as nações sem Estado, ou seja, grupos étnicos dotados de organizações flexíveis a que dificilmente se pode chamar de Estado, mas a partir desta altura a tendência é a de que, nas palavras de Eric Hobsbawm, deixem de existir nações que não sejam "cobertas por Estados" (Hobsbawm, 1990). Assim, assistimos na Europa e no mundo, até aos princípios do século XX, a uma enorme variedade de configurações e de articulações entre nações e Estados, desde a pulverização de nações por vários Estados, até à coexistência entre nações distintas, "numa articulação vertical", no contexto de Estados plurinacionais, cuja coesão é assegurada por complexas relações de poder entre famílias dinásticas. Desta forma, acabará por ser relativamente raro até meados do século XIX a existência de situações de coincidência total entre as origens étnicas, religiosas e linguísticas das estruturas burocráticas e de poder dos Estados e a dos povos por eles tutelados.

O processo de "nacionalização" ou seja, a tentativa de construção de Estados-nação homogêneos, tem o seu começo na transição do século XVIII para o século XIX, em que o sentido da palavra "liberdade" herdada da Revolução Francesa, mais do que da Revolução Americana, significaria, em conjunto com a mudança das formas de legitimação do poder, a possibilidade de os "povos" se tornarem livres da tutela de famílias e de dinastias associadas a etnias "estrangeiras". Esta "libertação nacionalista", que é brilhantemente sintetizada de novo por Ernest Gellner ao afirmar que nas suas bases constitutivas se encontravam, por um lado, a vontade e os sentimentos de pertença e de lealdade, e por outro, o medo a coerção e o constrangimento, insere-se num longo processo que teve um pico dramático entre 1939 e 1945 e que se arrasta até aos nossos dias com a decadência e queda dos grandes impérios Europeus, o Turco, e mais recentemente, o Soviético. Quando deixaram de conseguir segregar uma "argamassa unificadora, dinástica, religiosa ou ideológica", estes impérios viram o nacionalismo emergir como uma força, que, consoante a perspectiva de onde a observamos, poderemos classificar como centrífuga e destrutiva, ou centrípeta e unificadora, e cujo resultado é a proliferação de "Estados-nação" etnicamente mais "puros".

Assim, podemos afirmar, sem grande receio de errar, que o nacionalismo, juntamente com o liberalismo e com o marxismo, é uma das grandes forças e correntes de acção política da Modernidade e, entre muitos outros exemplos, quer a situação das sociedades africanas, onde a coabitação de uma enorme diversidade de grupos étnicos no contexto do mesmo Estado continua a ser extremamente tensa e por vezes violenta, quer a tenaz resistência às tentativas de construção de sociedades cosmopolitas pós-nacionais, de que a União Europeia poderá vir a ser um exemplo, mostram-nos que o "nacionalismo" não é um vestígio do passado, e que a tentação da "eternização do Estado e da nação" persiste nos nossos dias, de forma aguda nuns casos, larvar nos outros.

Mas a construção do Estado-nação ultrapassa em muito a tentativa de expulsão ou erradicação dos que são "diferentes" e, ou, falam outras línguas e têm outras religiões, e que, no clima nacionalista dos séculos XIX e XX, são definidos, ou auto definem-se como "estrangeiros". De facto, o tornar todos iguais, inclui aqueles que poderíamos dizer à partida que já são muito "parecidos", mas sobretudo, o Estado-nação vai sendo construído através de mudanças profundas nas formas de legitimação do poder, assim como da evolução dos processos de interligação e de integração de territórios, gentes e culturas que a centralização administrativa das casas reais europeias tinha lançado a partir de finais do século XVII.

De uma forma mais clássica, e resumindo o essencial do que muitos dos autores actuais têm dito sobre o assunto, Ernesto Castro Leal, ao ilustrar a passagem da noção de Estado Absoluto para o de Estado-nação moderno, refere "...uma mudança fundamental no princípio da legitimidade política que passou (...) do fundamento da soberania dinástica, da ordenação divina, do direito histórico ou da coesão religiosa, para um fundamento de soberania popular electiva, laicismo, sistema de separação dos poderes, patriotismo..." (Leal, 1999, 21).

Assim, a ideia de legitimação popular acompanhada pela ideia de construção de uma entidade política separada da Igreja constitui a chave fundamental para entender a Modernidade do ponto de vista político, estando na origem do "Estado de Direito", progressivamente transformado em "Democracia Parlamentar", a forma de governo que se veio a revelar hegemónica nos finais do século XX, senão nas práticas efectivas, ao menos a nível das representações relativas à forma ideal de gestão política. Historicamente, tal caminho foi muito pouco linear, tendo sofrido a concorrência de outras maneiras de encarar a relação entre povo e Estado, mas o facto é que raros terão sido os regimes e os governos na Europa e no Ocidente, que, sobretudo durante o século XX, tenham dispensado "a consulta ao povo" como forma de legitimarem o seu próprio poder.

O que seria extremamente bizarro no século XVII ou mesmo na maioria das sociedades europeias e ocidentais no século XVIII, começou a fazer o seu caminho das formas mais lentas e tortuosas durante o século XIX e foi quase sempre utilizado como forma de legitimação política durante o século XX, mesmo pelos governos e regimes que se opunham a elas, e estamos, claro está, a referir-nos a eleições.

Mencionar eleições é, pois, referir uma linha de tempo que se estende por um longo e acidentado processo que, na feliz expressão de Eric Hobsbawm, terá como tendência a transformação de "súbditos" em "cidadãos" (Hobsbawm, 1990) e que passará pelo reconhecimento de Direitos Civis relacionados com a propriedade e o mercado, de Direitos Sociais relacionados com a liberdade religiosa, de discurso, de reunião e de associação e pela outorga ou conquista de Direitos Políticos que contemplarão, na sua fase última, o Sufrágio Universal apenas condicionado pela idade (Rose, 2000a). Trata-se de um processo que leva tempo a afirmar-se, que está na origem de numerosos conflitos sociais e políticos, mas que se tornou, pelo menos no que diz respeito às sociedades ocidentais ou às que as escolheram como matriz de desenvolvimento, num ponto de chegada, numa espécie de "júbilo" da Modernidade.

Passou este processo por várias etapas até ao Sufrágio Universal, desde o reconhecimento do voto masculino condicionado pela riqueza ou pela instrução ou por ambas, que perdurou em muitos países a partir do

primeiro terço do século XIX, passando de seguida pelo voto masculino universal, pelo voto masculino universal associado ao voto feminino condicionado pela idade ou pela posição patrimonial da mulher, pelo voto masculino e feminino condicionados pela instrução, pela riqueza ou por condicionantes políticos, chegando-se finalmente ao Sufrágio Universal, condicionado apenas pela idade. No que a esta última diz respeito, a "maioridade" a partir da qual se foi concedendo o voto, também foi evoluindo durante o século XX, dos vinte e um anos para os dezoito, insinuando-se agora os dezasseis anos como suficientes para a maioridade política do eleitor (Bertolini, 2000).

A modificação profunda das formas de legitimação modernas que acompanham o caminho da Modernidade, tem lugar numa altura de progressiva transição da ideia de "Reino" para a ideia de "Nação", que implica segundo Leal, a construção de uma nova configuração de "espaços" a qual reflectirá e será reflexo desta transição. Tal configuração será composta pela articulação numa base territorial bem definida, do que o autor designa de "novos espaços estruturantes" e que serão sobretudo os seguintes: "...espaço económico (mercado nacional); espaço social (sociedade burguesa); espaço político (unidade do poder, unidade administrativa, secularização) e espaço cultural-mental (identidade nacional com símbolos unificadores: hino, bandeira ou panteão) ..." (Leal, 1999, 21).

Assim, a ideia de Estado-nação moderno, pressupõe não só profundas mudanças a nível das funções tradicionais do Estado e das suas formas de legitimação, mas sobretudo enceta um movimento de construção de uma totalidade nova, que tenta levar ao limite as formas de integração e de potencialização das populações e dos territórios delimitados pelo Estado. A potenciação da economia que as novas tecnologias permitiam eram ampliadas por conceitos políticos inovadores e mudanças nas formas de administração e enquadramento das pessoas, tornando as formas de legitimação do poder progressivamente mais alargadas a todos, dessacralizadas e laicizadas, definindo aquilo que se constituía como a noção de cidadania moderna, porque potencialmente universal, baseada no voto cada vez mais livre e alargado.

Mudanças desta magnitude não podem ser feitas sem o amparo de uma base cultural que legitime a ideia de soberania partilhada e este desenho cultural, existindo de forma potencial na filosofia europeia dos séculos XVI em diante, só bem mais tarde virá a dispor do suporte de formas de economia que permitiram gerar riqueza numa escala sem precedentes, tornando possível a construção das instituições que suportaram estas mudanças. Se à economia já nos referimos, o mesmo acontece a uma das instituições fundadoras deste Estado-nação, e referimo-nos à

escola, articulada em Sistema Educativo, da maneira antes descrita, neste texto.

Por um lado, seria impensável a ideia de Estado Moderno sem a existência de uma instituição socializadora como os modernos Sistemas Educativos, por outro seria impensável a existência dos Sistemas Educativos contemporâneos sem a existência do Estado-nação da Modernidade, num processo de interações múltiplas e difíceis, que levaram o seu tempo a estabilizar-se nas articulações que conhecemos.

A melhor ideia do que representou a relação entre Estado e educação a partir de meados do século XIX pode ser dada por uma citação extraída de um belo livro de Ben Eklof, que tem como objecto o estudo das escolas camponesas da Rússia no século XIX e princípios do século XX. Em determinado passo, o autor transcreve as palavras escritas em 14 de Abril de 1800 no livro de actas da Comissão para o Estabelecimento de Escolas, comissão essa que tinha sido instituída pelo Czar Alexandre I na esteira das reformas educativas que a partir de meados do século XVIII tinham varrido a Europa, de Lisboa a São Petersburgo:

"...All schools are in complete uniformity: no matter what school the child may enter, he will read the same textbooks, the teacher will employ the same methods of instruction and follow the same schedule...since in the most distant corners of the Empire learning is organized in the same manner and according to the same timetable as it is in the capital itself..." (In Eklof, 1990, 37)

Apesar de estas palavras mais não reflectirem do que um desejo que na época era totalmente desconstruído da realidade, elas desenhavam bem o ideal de escola que progressivamente durante os séculos XIX e XX, um pouco por todo o mundo, irá sendo construído, ou em grande parte dos casos, apenas idealizado: uma escola igual para todos, independentemente do contexto social, geográfico, linguístico ou étnico, tendo como base um modelo de nação e de cidadão idealizado e construído nos gabinetes do poder.

Como se escreveu, a realidade foi, durante muito tempo, diferente da transcrição anterior e estaria bem mais perto do relatório que o administrador da localidade de Berdiansk apresentou em 1860, referindo-se à forma como viviam as escolas da sua região:

"...There is no set program, there are no textbooks, and the pupils have to make do with whatever comes their way. There is no set time to begin or to finish learning how to read, there is absolutely no supervision over the schools; discipline is applied by the teachers as each sees fit, and in many schools is very severe..." (Idem, 39).

Mas, se esta era a realidade da Rússia de meados do século XIX, como a seria em muitas sociedades de todo o mundo, cem anos depois tudo seria diferente, quer na Rússia, quer em Portugal, quer na maioria das sociedades ocidentais ou ocidentalizadas. A distância que vai entre as duas citações que usámos e as alturas em que estimamos que os processos escolares estavam bem assentes, ou seja, no final da primeira metade do século XX, mostra de facto o arco de tempo necessário para tornar a prática compatível com o modelo, no caso russo ou no português bem mais de um século, mas também dá uma medida da persistência em torno deste modelo de socialização que é incessantemente perseguido durante todo este tempo, como ainda hoje acontece em grande parte do mundo onde ainda não foi possível colocá-lo em prática.

Porquê? A resposta parece simples: a difusão de uma narrativa única, de uma história pátria para todos, numa mesma língua, o ensino de uma geografia em que o "país" ganha uma forma colorida, com rios, montanhas e cidades delimitada por fronteiras que, por um lado, dão uma forma real a um sentimento "abstracto" e que, por outro, definem o "nós" e os "outros" através de uma linha que nos separa, tudo isto suportado por métodos pedagógicos ensaiados pelos Jesuítas, parece um instrumento muito poderoso nas mãos dos "construtores de nações" do século XIX e XX, e irá mostrar-se uma obsessão dos Estados Modernos, dos mais ricos aos mais pobres, que não se concebem sem um exército e sem uma escola. Nesta se constrói a base cultural fundadora, ou pelo menos, estabilizadora de uma ideia de pertença e de soberania partilhada entre os que, independentemente do que na realidade foram no passado, convivem no mesmo espaço sob a mesma tutela, trabalham num mercado nacional "protegido" face aos "estrangeiros", comunicam na mesma língua e, progressivamente fazem parte da colectividade que legitima com os seus votos esse órgão autónomo de poder que é o Estado, e que se espera que eles sintam como uma emanção da sua vontade.

Sem escola, uma escola obrigatória, laica e gratuita não haveria Estado-nação, pelo menos este Estado-nação que ainda temos e que Nikolas Rose sintetiza de forma brilhante da seguinte maneira:

"...a centralized body within any nation, a collective actor with a monopoly of the legitimate use of force in a demarcated territory. This apparent monopoly of force was presumed to underpin the unique capacity of the state to make general and binding laws and rule across its territory. It also seemed to imply that all other legitimate authority was implicitly or explicitly authorized by the power of the state ..." (Rose, 1999, 1)

Trata-se de um projecto geral de mudança, em que escola e Estado-nação se interligam umbilicalmente: sem a visão global e a mobilização de recursos que o Estado-nação da Modernidade permite, não é possível a construção de algo de tão radicalmente diferente, extenso e coordenado como os modernos Sistemas Educativos; sem estes Sistemas Educativos não é possível a construção da “argamassa” linguística e cultural que irá facilitar a tarefa de “nacionalizar as massas” e legitimar a arquitectura política que se revela dominante a partir dos séculos XVIII e XIX.

Modernidade e Educação III: Disciplina e Liberdade

Mas se a integração através de padrões culturais, linguísticos e cognitivos adequados à nova sociedade são projectos propostos pelas elites ocidentais que encaixam bem na escola do Estado Moderno, também as formas de modelagem e administração dos comportamentos das pessoas se tornam fundamentais num projecto político que promove a integração de todos, ainda que de forma organizada e hierarquizada (Bouillé, 1988), e que tem na sua perspectiva de futuro, a legitimação do poder político através do sufrágio, que nascendo restrito, se irá alargando durante o século XIX e XX até se tornar universal.

Governar, como salienta Nikolas Rose, torna-se diferente de “dominar” e o projecto político da Modernidade vai sedimentando progressivamente, com recuos e incongruências, formas de relação entre governantes e governados diferentes do que até aí era comum:

“... To dominate is to ignore or to attempt to crush the capacity for action of the dominated. But to govern is to recognize that capacity for action and to adjust oneself to it... Hence when it comes to governing human beings, to govern is to presuppose the freedom of the governed. To govern Humans is not to crush their capacity to act, but to acknowledge it and to utilize it for your own objectives...” (Rose, 1999, 4).

A escola contemporânea, onde progressivamente se substitui a necessidade da gestão social e física violenta e imediata, pela possibilidade de “conversão” das almas no tempo mais largo, aparece-nos assim como um instrumento fundamental do equilíbrio entre os que defendem que é preciso educar para civilizar, e os que defendem que a busca da civilização se encontra na educação.

Podemos assim dizer que a Modernidade é um exercício perigoso, que oscila entre a promessa da autodeterminação colectiva dos povos e individual das pessoas a quem são reconhecidos os direitos fundamentais,

e o caos social e político que ameaça todas as grandes mudanças que não se dão de forma controlada e gradual, ou seja, “disciplinadas”. Portanto, a resolução da aparente contradição existente entre a “liberdade” e a sua negação, a tirania a que o “caos” abre caminho, parece ser a chave para uma Modernidade bem sucedida, e a escola uma boa oficina onde esta contradição pode ser, senão resolvida, pelo menos “trabalhada”.

Dois famosos exemplos citados por Michel Foucault em *Surveiller et punir: naissance de la prison*, são paradigmáticos desta questão: o primeiro, baseado nos regulamentos das escolas católicas de La Salle datados de 1828, ilustra-nos o papel do “sinal”, uma espécie de régua de madeira maciça, na regulação absoluta dos comportamentos; o segundo, um outro regulamento, mas desta vez das “escolas mútuas”, datado de 1816, mostra-nos como se tentou fazer a transposição da pedagogia jesuíta do século XVI para uma sociedade que vivia os primeiros passos da Industrialização.

O trecho dos regulamento das escolas de La Salle escolhido por Foucault diz o seguinte: “... La prière étant faite, le maître frappera un coup de signal, et regardant l'enfant qu'il veut faire lire, il lui fera signe de commencer. Pour faire arrêter celui qui lit, il frappera un coup de signal... Pour faire signe à celui qui lit de se reprendre quand il a mal prononcé une lettre, une syllabe ou un mot, il frappera deux coups successivement et coup sur coup. Si après avoir repris il ne recommence pas le mot qu'il a mal prononcé (...) le maître frappera trois coups successivement l'un sur l'autre pour lui faire signe de retrograder de quelques mots et continuera de faire signe jusqu'à ce que l'écuyer arrive à la syllabe ou au mot qu'il a mal dit...” (In Foucault, 1975, 169). Mais à frente, Michel Foucault transcreve uma parte do regulamento das escolas mútuas onde se descrevia a forma como a entrada das crianças nas salas de aula de tais escolas se devia fazer: “... Entrez dans vos bancs. Au mot *Entrez*, les enfants posent avec bruit la main sur la table et en même temps passent la jambe dans le banc; aux mots *Dans vos bancs*, ils passent l'autre jambe et s'asseyent face à leurs ardoises... *Prenez ardoises*, au mot *prenez*, les enfants portent la main droite à la ficelle qui sert à suspendre l'ardoise au clou qui est devant eux, et par la gauche, ils saisissent l'ardoise par le milieu; au mot *ardoises*, ils la détachent et la posent sur la table...” (*Ibidem*).

Nestes dois trechos podemos perceber como os seus autores, os precursores do “ensino massificado”, consideram que a chave do “ensino para todos” passa pela mais fria distância entre o mestre e os alunos, sendo qualquer sinal de “envolvimento pessoal” substituído por um “código de comunicação” estudado de antemão. Esta distância, que buscando a

eficácia trata o ensino como uma coisa “objectiva” e os alunos como “factos sociais”, procura controlar o afecto presente nas relações humanas, tornando-se assim num exercício de controlo sobre os outros, mas também de auto controlo de si mesmo de forma a refrear as pulsões de Eros e Thanatos, revelando a ambiguidade de todas as profissões que Freud declarava como “impossíveis” porque baseadas na relação.

Mas mostra também todo este “dispositivo” altamente regulamentado, o medo de que a integração daquelas “classes labourieuses, classes dangereuses” tão bem retratada por Louis Chevalier (1978), corresse mal e que a “população”, sem controlo, invadisse o palco do poder, saqueando, destruindo e matando como o fez várias vezes na história. Para que tal não acontecesse era necessário que as “classes laborieuses” deixassem de ser “dangereuses”, e a forma de o fazer era integrá-las ordeiramente através de mecanismos de socialização que promovessem a interiorização da ordem, da disciplina e do autocontrolo, mantendo no entanto um mecanismo de repressão autoritário e físico, enquanto o processo “civilizacional” não estivesse terminado.

E enquanto o processo não “chegasse ao fim”, apesar do discurso, as práticas diferiam do modelo, coisa comum e humana na transposição da teoria para a realidade. Um operário metalúrgico do princípio do século XX, em Lisboa, à semelhança do administrador da localidade de Berdiansk, na Rússia de meados do século XIX, fazia-se eco de um tipo de vivência muito diferente e muito mais “humana” da que se procurava definir nos regulamentos citados por Foucault:

“...A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna do que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis (...). O professor, salvo honrosas excepções é o carrasco e o verdugo da criança quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução, tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos.... Há portanto, a conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha na mesma. (...) a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos o dever não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas (...) fundadas na moderna pedagogia...Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos...” (In *O Metalúrgico*, nº 25, 1904, citado por Candeias, 1994, 134-135).

Neste trecho, vemos como os tempos de passagem dos modelos teóricos à realidade estão mais conformes ao tempo histórico do que ao tem-

po humano, e os homens, porque querem ver os frutos do seu trabalho, propõem e implementam mudanças que as práticas acabam por assimilar, mas apenas depois de devidamente depuradas e temperadas pela vida. O que o militante sindical metalúrgico propõe no âmbito de uma análise crítica à educação do seu tempo, baseada na denúncia da violência física e da “violência” ideológica, um tipo de crítica que se manterá corrente bem além da segunda metade do século XX, é uma versão politizada da “Educação Nova”, a qual preconizava duas direcções principais: a educação da criança teria de ser baseada no estudo científico do seu desenvolvimento e teria de assentar numa relação pedagógica baseada na liberdade e no afecto (Candeias, 1995, 13-24; 1998, 131-141; Nóvoa, 1995, 25-41). Estas duas questões exprimem as reacções por parte do positivismo que dominava as ideologias políticas mais activas da transição do século XIX para o século XX, contra, por um lado, o “obscurantismo religioso” que, para eles, dominava o ensino dos séculos XIX e XX e por outro, simultaneamente, contra a “brutalidade” com que as crianças eram supostamente tratadas na escola e contra a despersonalização, a “redução de gente a números”, que a escola da Modernidade parecia promover.

A primeira destas questões, a educação baseada numa aproximação científica da criança, foi sendo aplicada de forma disciplinada e disciplinadora pelo discurso e pelas práticas organizacionais institucionalizadas na educação do século XX, e a segunda constitui um dos pontos fulcrais da discussão pedagógica até aos nossos dias. Ambas foram assimiladas, a primeira em primeiro lugar e com menos problemas do que a segunda, mas só o tempo as conseguiu acomodar, antes de, novamente, nos finais do século XX, entrarem em crise.

Podíamos assim dizer que os dilemas retratados num arco de tempo de cerca de um século pelos regulamentos das escolas cristãs de La Salle e das escolas de ensino mútuo da primeira fase da industrialização, pelo relatório da Comissão para o Estabelecimento de Escolas instituída pelo Czar Alexandre I, assim como pela desiludida constatação do administrador da localidade de Berdiansk e do protesto radical do operário metalúrgico do início do século XX em Lisboa, enunciam uma das contradições principais da Modernidade – a que se estabelece entre os direitos criados que outorgam a liberdade aos humanos, e a necessidade de regular, controlar e “disciplinar” tal liberdade a fim de a tornar possível.

Peter Wagner fixa a origem desta contradição entre “liberdade” e “disciplina”, que ele considera como a contradição “fundadora” da Modernidade, nas correntes de pensamento que no contexto do Iluminismo defendem, de forma conflitual, os princípios da “regulação” ou da “auto-determinação”: “...A corrente da “regulação” reprime o direito à autode-

terminação individual daqueles tidos como inaptos para a Modernidade. A corrente da "autodeterminação" acentua a autonomia dos indivíduos, mas não se interroga sobre os aspectos mais essenciais da vida humana, da génese de tais aspectos e dos caminhos para a sua realização..." (Wagner, 1996, 32-33, tradução livre).

Sendo a "autonomia" irrestrita, por um lado, e a "regulação" de tal autonomia em nome da razão, da tradição e do bem comum, por outro, dois dos princípios fundadores da Modernidade, a questão principal que daqui decorre será a acomodação desta tensão a nível das condutas humanas, pelo que a solução para os que não conseguem conciliar estas duas "pulsões" aparentemente contraditórias, parece ser clara: ou a modelação cognitiva e comportamental através da educação, ou a exclusão através, quer da repressão e do confinamento, quer da "não inclusão" nos direitos de cidadania. Vital em todo este aparato é a manutenção e aperfeiçoamento de um Estado que organize, tutele e legitime barreiras que se oponham eficazmente ao que o autor designa como uma "...profusão virtualmente ilimitada de práticas sociais autónomas..." (*Idem*, 29) que a Modernidade potencializa. Mas, sinal dos tempos, o fundamental nestas barreiras é não só a sua eficácia como sobretudo a sua legitimidade, uma legitimidade diferente das legitimidades de origem dinástica e divina que a "Modernidade" enfraqueceu.

Esta maneira de integrar condutas e comportamentos é, segundo o autor, a condição fundamental de um projecto que, a prazo, terá de contar com a legitimação de todos os seres humanos adultos que habitam as fronteiras dos Estados que se constituem lentamente em Estados-nação modernos. Para que todos neles caibam, é preciso que a integração seja lenta, ordenada, hierarquizada e controlada, de maneira a ser possível a criação de um espaço político gerador de um grau suficiente de consenso e de prosperidade que permita que o conceito de "governo" como forma de gestão política e social se sobreponha ao conceito de "dominação".

Este "movimento", que promove a sedimentação de formas de gestão social e políticas sofisticadas, que salienta a correspondência entre as mudanças nas "grandes políticas" e as mudanças nos comportamentos individuais, leva o autor a uma sistematização das várias fases do projecto modernista, que nos parece de referência pertinente, uma vez que possibilitam a organização conceptual de processos de desenvolvimento da Modernidade, quer os vejamos do ponto de vista político, económico ou educativo.

Assim, para Wagner, no espaço liberal da primeira metade do século XIX ocidental, enquanto que as tensões dos novos tempos se fundem em projectos habitados por um núcleo burguês em constituição, que não tolera as incertezas trazidas por um mundo visto como caótico e impossível

de integrar, constitui-se o que o autor designa de "Modernidade Liberal Restrita". Trata-se de um espaço em que, simultaneamente, há que manter a ordem e depurar e organizar as componentes culturais e políticas das novas configurações de poder, excluindo assim os que "não estão preparados para a Modernidade". A tensão entre as possibilidades que os novos discursos abrem e a dificuldade de transformar tais discursos em práticas, tensão essa que leva à exclusão de "...tantas pessoas desenraizadas dos seus contextos sociais culturais e económicos, frequentemente de forma traumática..." (*Idem*, 42), vai dar origem ao que o autor chama de a primeira crise da Modernidade.

Esta crise irá abrir caminho à segunda fase da Modernidade, que Wagner denomina de "Modernidade Organizada", e que se caracteriza pelo longo período de integração das novas classes e estratos sociais que resultam do industrialismo, uma integração levada a efeito de forma frequentemente autoritária, mas com o recurso a um arsenal de ideais emancipalistas e de legitimação universal que, mesmo quando não cumpridos, se colocaram na ordem do possível, constituindo-se como uma ameaça aos que, em nome da "regulação", os bloqueiam. Esta fase, que se desenrolou durante uma parte importante do século XX, assistiu a uma locação de recursos tornados disponíveis quer pelo progresso económico, quer pela ameaça de insurreição social, que permitiu, nuns casos de maneira mais extensa e profunda do que noutros, o que o autor chamou de "convencionalização" do trabalho e estandardização do consumo, que fazem parte de uma constelação de práticas que estará na base da noção de Estado-Providência, mas que, como o autor assinala, termina por "fazer entrar a disciplina e a homogeneidade das práticas de autoridade no domínio da vida familiar". É durante este período que se dá o enraizamento e massificação das instituições que caracterizam o "Mundo Moderno", e aqui, de forma específica, os Sistemas Educativos contemporâneos, laicos, gratuitos e obrigatórios.

Termina este período com um triunfo dos Direitos herdeiros do liberalismo dos séculos XVIII e XIX, ou seja, os Direitos Cívicos relacionados com a propriedade e o mercado, os Direitos Sociais relacionados com a liberdade religiosa, de discurso, de reunião e de associação e os Direitos Políticos consubstanciados no Sufrágio Universal, que se instalam, nos finais do século XX, como uma aquisição segura do conjunto de sociedades que se agruparam em torno da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América, e que se constituem como objectivos para uma parte importante do mundo.

Tratou-se pois, de um longo processo que passou primeiro pela exclusão dos que não estão preparados para "serem livres", e, de seguida,

por uma inclusão ordenada e sistematizada de todos, o que imporá a interiorização de uma racionalidade que se transformará tendencialmente em "senso comum", até todos poderem ser virtualmente livres sem que o "bem comum" disso se ressinta. E serão os limites óbvios desta proposta, mais a decepção provocada pelo falhanço histórico das alternativas ao capitalismo moderno, que explicarão o que o autor designa de segunda crise da Modernidade e que estará na origem do que Wagner designa por "Modernidade Liberal Alargada". Esta é por ele caracterizada como potencializando a emergência de valores como a diferença, a pluralidade, a sociabilidade e a solidariedade, que o desmembramento das instituições organizadoras e disciplinadoras da "Modernidade Organizada" tornam possíveis.

Porquê esta incursão na teorização dos princípios e etapas principais da Modernidade na versão de Peter Wagner? Porque nos parece óbvia a sua adequação à explicação quer das funções políticas e comportamentais dos Sistemas Educativos contemporâneos, quer das etapas da sua consolidação, pelo menos no mundo Ocidental. De facto, para os que não conseguem conciliar "liberdade" com "disciplina", e que, portanto não estão preparados para usufruir do seu papel de "cidadãos" a escola será um dos instrumentos de socialização cujo papel será o de preparar esta acomodação. Esse modo de socialização será ensaiada de forma "quase experimental" na primeira metade do século XIX, no período que Peter Wagner designa por "Modernidade Liberal Restrita", massificada durante a "Modernidade Organizada", período que se caracteriza pela integração das novas classes e estratos sociais que resultam do industrialismo, e entra em crise nos finais do século XX, com que o autor chama de "Modernidade Liberal alargada", tornada possível pela desorganização das instituições disciplinadoras da "Modernidade Organizada".

O que significa este paralelismo? Que atingimos um patamar em que uma parte do mundo, Ocidental ou baseado na cultura Ocidental dispensa os mecanismos de conciliação entre a regra e a liberdade, a regulação e a autodeterminação, e que estamos, de novo, perante uma mudança dos mecanismos de socialização primordiais da humanidade? Que finalmente interiorizamos os mecanismos de gestão comportamental e que deixamos de ter necessidade de instrumentos de regulamentação exteriores, como a escola? Que, tal como tem acontecido progressivamente desde os finais do século XX com três das cinco formas institucionais que, segundo Robert Boyer (2002) compõem o Estado-nação "fordista" Moderno, ou seja, o regime monetário, as relações Estado-Economia e as regras da concorrência, também a educação será mais uma das funções que deixará de ser regulamentada pelo Estado?

Concluindo: a génese e as origens dos Sistemas Educativos contemporâneos – Educação e Modernidade

As sociedades ocidentais, primeiro, e mundiais de seguida, tendem desde pelo menos o século XVI a transitar de uma forma de funcionamento baseado essencialmente na oralidade, para uma forma de funcionamento assente na escrita.

Duas etapas são de ter em conta neste processo: o que chamamos de "alfabetização" e o que designamos por "escolarização" (Candeias, 2000, 2001, 2004a., Candeias *et al.*, 2004b.).

A alfabetização no seu sentido social, ou seja, enquanto processo, pode ser caracterizada como sendo um movimento no sentido da obtenção de uma cultura letrada, dependendo essencialmente de estratégias internas a grupos familiares ou mesmo a indivíduos, encontrando-se directamente relacionadas com percursos de mobilidade ascendente ou de adaptação a mudanças de contexto laboral ou social em geral.

Os ciclos de alfabetização têm tendência a intensificar-se quando as sociedades, encontrando-se em fases de mudança intensa mas ainda não dispendo de instituições capazes de ampararem e ordenarem tal mudança, continuam a tolerar espaços alargados de autonomia em que a educação permanece como um bem essencialmente privado. Os processos de alfabetização são, assim, processos muito dependentes dos contextos em que se movem. Assim, variáveis como o género, a pertença social e étnica, as dinâmicas políticas, económicas ou religiosas, ou a localidade onde se vive, são, no contexto dos processos de alfabetização, fundamentais na densidade das relações que se conseguem estabelecer entre as pessoas e a cultura escrita. Podendo ter lugar através de processos não institucionalizados, como o tutor, ou "mestre privado de ensinar a ler" (Furet e Ozouf, 1977), não dependem das regras de utilização pressupostas pela institucionalização da escola contemporânea, mas sim da forma relativamente autónoma como tais instituições são utilizadas, cabendo a definição do "currículo útil" ao utilizador e a mais ninguém.

Trata-se de formas de relação entre os povos e as letras típicas do que podemos chamar de sociedades pré-modernas, e os seus resultados, em termos de aquisição individual e de mudanças efectivas na forma de funcionamento social, são pouco consistentes, muito diversificadas e de difícil avaliação (Magalhães, 1994, 1996).

De meados do séculos XVI a meados do século XIX, com incursões bem dentro do século XX na Europa, admite-se que esta foi a forma predominante no processo de aquisição de uma cultura letrada, continuando a sê-lo neste começo do século XXI em muitos lugares do mundo em que

não se conseguiram ainda as condições para a construção de Estados-nação "completos", sendo, em tais contextos, a realidade de muitos Sistemas Educativos caracterizada por um quotidiano frágil e intermitente.

Quanto ao processo de escolarização, que progressivamente desde finais do século XVIII vai cobrindo o processo anterior, poderá ser definido na antítese do processo de alfabetização, tendo a ligá-los, no entanto, o facto de ambos fazerem parte de modos de transição cultural baseados na escrita.

A primeira das diferenças entre os dois processos reside na maneira como ambos se definem em função da escrita: enquanto que no processo de alfabetização a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita é um fim em si, seguindo-se a utilização que o utilizador lhe quiser dar, no processo de escolarização que leva à construção dos Sistemas Educativos actuais, a aquisição da escrita é um meio de atingir um fim, o qual é determinado exteriormente ao "utente".

Esta "exterioridade" é a segunda e uma das mais importantes características separadoras dos dois processos. A escolarização é um processo que, uma vez implementado e estabilizado, tem dificuldade em tolerar aproximações, é rigidamente definido e aplicado de forma compulsória pelo Estado moderno, sendo concebido como parte de uma estratégia mais vasta que integra o indivíduo e a família num corpo mais amplo, a nação, pelo que as estratégias individuais ou de "grupo restrito" são subordinadas a estratégias que visam o "bem comum".

São formas de ligação ao mundo das letras típicas de sociedades com graus fortes de institucionalização e, sendo assim, são pouco dependentes dos contextos sociais, étnicos, de género ou geográficos, sobretudo a partir da altura em que se estabilizam, o que, como vimos, ainda não aconteceu em todo o mundo por igual.

Necessitando da aquiescência dos povos para poderem ser de facto efectivos, não se compreende a sua existência sem a pressão contínua dos grupos sociais e políticos que constituem a espinha dorsal do Estado-nação moderno. São estas formas de ligação ao mundo da escrita, através da escola moderna articulada pelo Estado em sistema, que promovem de facto a transição definitiva de sociedades baseadas na oralidade para sociedades baseadas na escrita.

As razões para que tal transição se dê têm sido amplamente discutidas, mas assentam sobretudo em três ou quatro questões, que em conjunto constituem as grandes categorias que enquadram o que autores como Anthony Giddens e Peter Wagner chamam de "Modernidade" e que de seguida resumiremos:

– Os *ciclos económicos* que acompanharam a expansão europeia a partir do século XVI e, de seguida, a partir do século XVIII, na sequência da "Revolução Industrial": ambos estes ciclos estão na origem de profundas mutações nos tecidos económicos, políticos e sociais, dando origem a sociedades mais complexas, com necessidades de administração que acabam por potenciar a utilização crescente de formas progressivamente sofisticadas de gestão política, económica e social, o que veio a generalizar, ainda que de forma desigual conforme os contextos, a utilização de "instrumentos conceptuais" poderosos, como a escrita e os números.

Nestas sociedades admite-se que as formas de socialização até aí dominantes, baseadas na proximidade e na continuidade face aos valores tradicionais, teriam de passar por mudanças que enfatizassem a generalização progressiva de categorias cognitivas mais complexas, até aí restritas às elites, que, por um lado permitissem a adaptação das pessoas ao incremento do ritmo das mudanças a nível económico, tecnológico e também das formas de vida que fazem parte do que chamamos de Modernidade, e que por outro, estimulassem a potenciação de tais mudanças por parte das pessoas que nelas estão submersas. Não se trata apenas de "aculturar" através de um novo sistema de socialização, mas também de dotar o ser humano das condições para viver como actor de um contexto civilizacional muito dinâmico e exigente.

– O entrelaçar entre a *Reforma Protestante* e a *Cultura das Luzes*, que de maneiras diferentes se traduziram por uma racionalização e laicização das sociedades, que além de terem potenciado a economia, foram criando uma ideia pertinaz de responsabilidade e protagonismo individual, a base da "cultura do cidadão", numa altura em que a "ordem" estratificada do Antigo Regime se esboroava, abrindo-se o caminho ao acréscimo de vias ascendentes de mobilidade social. A utilização da palavra escrita aparece, pois, como um instrumento crucial na disseminação e consolidação dos processos sócio-político modernos, quer nos refiramos ao incremento da mobilidade social que acompanha o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, ou aos processos de integração que sustentaram a "cultura do cidadão", que está na base dos regimes liberais do século XIX.

Neste contexto, entende-se que mudanças das formas de poder político dominantes dos séculos XVIII em diante, dos Estados Absolutos legitimados dinástica e religiosamente e com funções circunscritas à administração da ordem e da justiça, para os Estados Modernos fundados no patriotismo e na laicidade, legitimados por sufrágios tendencialmente universais, e com vastas funções de integração do "social", suscitem formas de socialização, que além de serem cognitivamente mais complexas,

se debruçam sobre os comportamentos e as atitudes, fazendo a síntese possível entre a "liberdade" contida nas propostas sociais e políticas "Modernas", e a "disciplina", vista como fundamental para o desenvolvimento equilibrado de tais propostas.

— A consolidação do conceito de *Estado-Nação* nos séculos XVIII e XIX, que resultou na criação e aperfeiçoamento de aparelhos estatais com a função de, por um lado, inculcar uma base cultural unificadora e geradora de consensos, numa tentativa de criar homogeneidade, identidade nacional e legitimação política nos segmentos sociais, étnica e religiosamente diferenciados que coexistiam nos mesmos territórios, e, por outro, instituir a ordem e a eficiência necessárias para ocupar e manter um "lugar" num contexto extremamente competitivo e tenso como o foi a Europa e depois o Mundo, entre os séculos XVI e XX. Esta "nacionalização das massas", que é simultânea a uma "disciplinarização" das mesmas, só se consegue com um alto grau de institucionalização das sociedades, em que a escola laica, gratuita e obrigatória, que funciona da mesma maneira para todos, disseminando, de forma "disciplinada" e "disciplinadora" um novo modelo de vida em que os grupos étnicos e sociais são incluídos num grupo nacional, constitui a base dessas instituições.

Assim, sem uma instituição capaz de ordenar, sintetizar e coordenadamente propagar um língua e uma narrativa histórica comum, dificilmente se conseguiriam criar e sobretudo, fazer funcionar de forma eficiente as outras instituições constitutivas das modernas nacionalidades, tais como o exército de conscritos, os partidos políticos de massas, a imprensa de circulação nacional e muitas outras que compõem o que Ernesto Leal chama os novos espaços de articulação do Estado-nação, ou seja, os espaços de integração económica que dão origem à ideia de "mercado nacional", os espaços de integração políticos que dão origem à unificação do poder político e administrativos modernos e os espaços de unificação cultural que promovem as novas identidades nacionais, multiplicando os seus símbolos.

Acreditamos ter conseguido fazer passar uma imagem fundamentada e coerente que ajude a explicar as razões porque os processos de socialização humanos da Modernidade foram mudando nos últimos quatro séculos e se constituíram da forma como os conhecemos actualmente.

Interessa-nos, a partir deste momento, tentar perceberem como funcionaram num passado recente em que o modelo esteve no seu auge, e como poderão vir a funcionar numa altura que se pressente como sendo de profunda mudança.

ESTABILIZAÇÃO E CRISE DOS MODOS DE REGULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: DO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO PRINCÍPIO DOS ANOS SETENTA DO SÉCULO XX, O MODELO NO SEU AUGE

Na introdução a "Education, Culture, Economy, Society", uma das melhores sùmulas de textos sobre políticas educativa reunidas num livro, os coordenadores de tal obra, Phillip Brown, A.H. Halsey, Hugh Lauder e Amy Stuart Wells, escrevem que "...between 1945 and 1973 Western Societies experienced a period of rapid economic growth and educational expansion against what appeared to be a background of social harmony..." (Brown *et al.*, 1999, 1). Seria este tempo, na sua opinião, um período de expansão e consolidação de um legado presente desde meados do século XVIII, que levou a que os Estados-nação ocidentais interviessem directamente em áreas que eram antes livres da acção sistematizada dos poderes públicos. Assim, como foi salientado no capítulo anterior, assistimos a partir de meados do século XVIII a um envolvimento crescente do Estado no domínio da educação (Nóvoa, 1998), a partir das últimas décadas do século seguinte, as leis Bismarckianas de protecção ao trabalho no Reich Alemão constituem o começo da intervenção "moderna" do Estado na área social (Diebolt, 1995), e finalmente, a partir dos finais da primeira Guerra Mundial, mas sobretudo a partir dos finais da segunda, o Estado torna-se um dos principais protagonistas na área da economia.

Na verdade, sob a influência conjugada de uma crise económica global gravíssima e da obra de John Maynard Keynes que salientava a necessidade de intervenção do Estado nos mercados a fim de corrigir efeitos política e socialmente destrutivos de uma regulação exclusivamente económica (Bernard e Colli, 1997, 1º Vol., 365-366; Denis, 1987, 694-709), as políticas de combate activo ao desemprego por meio da intervenção do Estado no tecido económico com o fim de o revitalizar, acabam por se tornar hegemónicas a partir da década de trinta do século XX e só são seriamente contestadas quarenta anos depois, através de um

retumbante retorno do Neoclassicismo económico sob a designação de “neoliberalismo”. Por outro lado, é na segunda década do século XX que as teorias económicas de origem marxista que reivindicam para o Estado um lugar central na economia das sociedades, encontram, através da fundação da União Soviética em 1917, um campo de aplicação que irá durar cerca de sete décadas, atravessando assim uma parte substancial do século XX.

Por outras palavras, de uma forma mais ou menos contextual, no mundo capitalista que acredita que a eficiência económica se baseia num mercado pouco ou nada regulamentado pelas instâncias políticas, e de uma forma estrutural no mundo socialista de então, que acredita no princípio da planificação e da regulamentação da economia como a principal forma de satisfazer as necessidades dos seres humanos, as relações entre o mundo económico e o mundo político densificam-se.

Assim, com esta entrada do Estado no mundo da economia, o Estado Moderno, cuja génese retratámos em capítulos anteriores, torna-se em um dos principais “reguladores” das sociedades contemporâneas por um período de tempo longo, da segunda década do século XX aos nossos dias, com uma “época de glória” constituída pelo espaço de tempo compreendido entre os finais da década de quarenta do século XX e meados da década de setenta do mesmo século.

Desta forma, no contexto de sociedades cuja economia assenta no princípio da existência de mercados autónomos, verificou-se durante este período uma tendência para a implementação do que poderíamos chamar de um “modelo integrado de gestão”, cujo objectivo parece ter sido a articulação, dentro do espaço de influência governativa, de questões que relevam do campo da economia, do campo do social e, dentro deste, do campo educativo, com resultados espectaculares em termos de progressos humanos em geral. Esta segunda grande parte do texto ocupar-se-á de retratar de forma problematizada este período, com destaque para o papel que nele teve a educação.

Assim sendo, procuramos, em primeiro lugar, fornecer os contornos de uma linha de pensamento que nos permita produzir uma interpretação flexível da época em questão, escapando às linhas ideológicas rígidas que a marcaram.

Na verdade, as tensões que coexistiram neste “modelo integrado de gestão” foram sendo teorizados durante todo o século XX, de formas muito diferentes conforme o escopo ideológico utilizado, mas acreditamos que o conjunto de reflexões produzidas desde meados dos anos setenta e oitenta do século XX por autores como Michel Aglietta (1976) mas sobretudo por Robert Boyer (1986, 2002), nos permitem ultrapassar uma que-

rela histórica e ideológica muito presa ao que Peter Wagner descreve como sendo a crise das “...teorias gémeas das constelações sociais do século XX, a teoria da modernização funcionalista e as teorias neo-marxistas do capitalismo tardio...” (Wagner, 2002, 41).

Não se estando no tempo das grandes explicações totalizantes sobre o mundo, estas teorias baseadas na ciência económica, mas com a busca de modelos de acção oriundos das teorias da epistemologia genética de inspiração piagetiana, propõem-nos um campo explicativo assente no termo “regulação”, que procura conciliar a acção intencional dos actores económicos sociais e políticos, com respostas sistémicas a vários níveis, proporcionado um quadro explicativo da acção social, política e económica, aberto, flexível e tanto quanto é possível, integrado. Não constituindo um traço imprescindível na economia deste texto, pensamos no entanto que vale a pena prestar alguma atenção aos autores que estiveram na base destas teorias.

Modos de regulação, ciclos e crescimento económico nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta da segunda metade do século XX

Robert Boyer, um dos fundadores do que podemos hoje chamar de “teoria da regulação”, postula que os seus objectivos se poderão encontrar na tentativa de “...compreender porque e como se transformam as regularidades económicas sob o efeito dos desequilíbrios, dos conflitos sociais e políticos e das grandes crises financeiras, e como se passa de um quadro de crise geral para um quadro de transformação das instituições que enquadram os processos de acumulação característicos das economias desenvolvidas...” (Boyer, 2002, 5). Desta forma e por outras palavras, na origem das teorias da regulação encontra-se a tentativa de compreender em primeiro lugar, o modo como as transformações das relações sociais criam novas formas, quer se tratem de novas “formas” no domínio económico, quer em outros domínios; de seguida, procurou-se entender a maneira como tais formas interagem entre si, e o modelo sugerido é o do desenvolvimento genético concebido por Jean Piaget que assenta na interacção entre factores internos e externos através de um processo dinâmico de assimilações e acomodações.

A dinâmica entre estas assimilações de elementos novos, “exteriores” ao que existe, e as acomodações que terão de ter lugar por parte do “que existe”, provocarão desequilíbrios sucessivos e acabarão por dar origem a novas estruturas capazes de acomodar novas assimilações, estruturas essas que estarão na base de formas de funcionamento que se

tornam dominantes durante um espaço de tempo variável, e aqui podemos falar de funcionamento cognitivo ou de funcionamento social, constituindo assim, o que o autor designa como “modos de produção” (*Idem*, 21-29). Estes “modos de produção”, termo que evoca a teoria económica de origem marxista, são definidos de forma geral, como tratando-se de conjuntos coerentes de relações sociais que regem a produção e reprodução das condições materiais necessárias à vida humana (*Idem*, 6).

Na sequência desta agenda de investigação, os teóricos da regulação preocupam-se de seguida com as formas de “gestão” dos “modos de produção” dominantes, chegando assim ao conceito de “regulação” que é por eles definido como estando assente em três características: trata-se de agrupamentos de procedimentos e de comportamentos, individuais e colectivos, que asseguram a reprodução das relações sociais fundamentais de um “modo de produção” particular; sustentam e “pilotam” o regime de acumulação dominante, e funcionam de maneira a assegurarem a compatibilidade de um conjunto de decisões descentralizadas, sem que seja necessária a interiorização, por parte dos actores económicos, dos princípios que regem a totalidade do sistema (Boyer e Salard, 2002b, 565).

Esta forma de gestão que os autores designam como “regulação” pressupõe, segundo Claude Diebolt, dois princípios fundamentais: a existência de um órgão regulador e o princípio da retroacção (Diebolt, 1995, 11). Quanto ao órgão regulador, as suas funções são as de aperceber-se das perturbações que afectam o sistema, analisar as causas de tal perturbação e, finalmente, transmitir uma série de ordens coerentes a um ou vários órgãos, os quais agirão de forma a restabelecer o equilíbrio do sistema (*Idem*, 11-12).

Para estes autores, são vários os níveis de regulação possíveis, e a prevalência destes níveis pode acentuar diferentes modos de regulação, ou seja, diferentes formas de intervenção do órgão regulador sobre as perturbações correntes do sistema. Uma intervenção “automática”, traduzida por simples compensações, conscientemente automática no sentido em que se acredita na possibilidade de auto regulação do sistema, implica, em Ciências Económicas, a ideia de que a forma de gestão do sistema repousa num equilíbrio que se corrige automaticamente por cada perturbação que se dê, e é característica do que Diebolt chama de teorias económicas Neo-clássicas (*Idem*, 13), que poderão ser chamadas de Neo-liberais ou Neo-fordistas (Brown e Lauder, 1999, 175). A um nível mais elevado de regulação, o próprio sistema reflecte as capacidades de aprendizagem social dos que dele fazem parte e, em matéria económica, os reguladores, ou seja, os políticos e o Estado, devem reflectir tal experiência e aprendizagem, sem o que os desequilíbrios aumentarão, assim como

as perturbações. Na opinião do autor, é este tipo de modo de regulação que caracteriza as políticas keynesianas ou fordistas: “... Os *keynesianos* não partilham a confiança ilimitada dos neo-clássicos nos mecanismos auto-reguladores susceptíveis de restabelecer o equilíbrio e o pleno emprego. Para eles, a iniciativa privada não leva espontaneamente a um equilíbrio (...) É assim que para os economistas *Neo-keynesianos* a política de regulação do crescimento que se impõe aos poderes públicos deve ser consciente e voluntária, porque o mecanismo dos mercados e dos preços, deixado a si mesmo, não é capaz de levar a economia por um caminho de equilíbrio e de equidade...” (*Idem*, 16).

Quer a natureza dos reguladores, quer o nível a que se processam tais regulações têm conhecido no último século, predominâncias que, numa análise do caso francês durante os séculos XIX e XX, fazem com que Christine André nos fale da existência de dois tipos de Estado: “... A análise das intervenções públicas em França, permite-nos conceber, desde o começo do século XIX até aos nossos dias, duas configurações características da relação entre o Estado e a Economia: a primeira desenvolve-se, sob a influência da Revolução e durará até à primeira Guerra Mundial. Prevalece até aí a ideia de um “Estado circunscrito” em relação a uma economia considerada como um espaço autónomo. A segunda Guerra Mundial marca a passagem para um “Estado inserido” na esfera económica, caracterizada, em França, pela institucionalização do salário indirecto e a concepção de uma coordenação entre gestão monetária e política económica de conjunto, sob a égide das autoridades públicas. É a esta segunda configuração que aparece associado o conceito de Estado-Providência...” (André, 2002, 145). E será a ideia de “Estado-Providência” que irá marcar de forma decisiva o combate político e económico da segunda metade do século XX, assumindo em tal combate uma centralidade ainda maior à medida que se torna evidente, por um lado, o falhanço político, económico e humano das sociedades socialistas, e por outro, o advento das teorias neo-classicistas que, utilizando o mercado como metáfora, querem reduzir drasticamente o papel do Estado na economia e na sociedade “tout court”.

Entretanto, a diversidade de modos de regulação que enquadram os modos de produção tornados dominantes na Modernidade, leva a um longo processo de desenvolvimento em cuja origem estariam não só os factores de inovação tecnológica e de socialização humana referidos nos capítulos anteriores, mas também a capacidade de controlo demográfico das populações, sobretudo ocidentais, que rompem radicalmente com a relação quase constante entre crescimento económico e crescimento populacional: “...what occurred around 1800 that is new – that differen-

tiates the modern ages from all previous periods – is not technological change by itself but the fact that fertility increases ceased to translate improvements in technology into increases in population...” (Lucas Jr., 2002, 120).

Tal crescimento, e neste caso referimo-nos explicitamente a “crescimento económico”, tem, historicamente, vários tipos de regularidade, que segundo Claude Diebolt correspondem ao predomínio de diversos modos de regulação, levando a que muitos historiadores da economia aceitem como plausível a proposta de um processo de crescimento económico assente em ciclos, apresentada nos anos vinte do século XX pelo académico russo Nikolai Kondratiev. Fornecendo-nos uma interpretação neo-schumpeteriana de tais ciclos (Denis, 1987, 55-559, 734-737; Freeman e Louçã, 2004, 55-77), Ana Bela Nunes define-os da seguinte forma: “...Cada ciclo de crescimento económico é conduzido pela difusão de um grupo de inovações que induz um ciclo de investimento, cria novas estruturas e gera grande dinamismo: no entanto, a partir de determinada altura, o impacto positivo da inovação esbate-se, e segue-se um período de depressão e de “destruição criativa”, deixando o caminho aberto para uma nova vaga de inovações e de investimento...” (Nunes, 2003, 563).

Por outro lado, a periodização de tais ciclos é também ela alvo de algum consenso entre historiadores da economia, e, quer Claude Diebolt de novo (1995, 28-32), quer Ana Bela Nunes (2003, 262-263), quer Chris Freeman e Francisco Louçã, concordam com uma periodização de tais ciclos, que embora apresentando diferenças entre si, poderá ser resumida por este quadro adaptado a partir de Freeman e Louçã (2004, 151).

De notar que a discórdia existente entre vários autores sobre esta periodização refere-se ao fim do período depressivo do 4º ciclo e à hipótese de existência de um 5º ciclo, o que, por um lado, mostra como é mais fácil trabalhar com factos históricos do que interpretar o presente e, por outro, levanta duas questões que têm percorrido as Ciências Sociais dos últimos anos: estaremos ainda numa fase de continuidade do “Fordismo”, ou seja, no que Giddens define como um período de “Modernidade Radicalizada”, ou, a combinação entre o fim de um dos “modos de produção” dominantes do século XX, o Socialismo, as mudanças na predominância dos modos de regulação do capitalismo, que passam tendencialmente de regulações do tipo “Keynesiano” para regulações do tipo neo-classicista ou neo-liberal, em conjunto com o arranque e estabilização da computorização da sociedade e da comunicação em rede possibilitada pela Internet nos coloca já na fase criativa do 5º ciclo? Estas são algumas das questões que deixaremos para outra parte deste texto.

Quadro 1 – Resumo condensado das ondas de Kondratiev

Inovações técnicas e organizativas	Ramo condutor e outros ramos importantes	Input fundamental e outros inputs-chave	Infra-estrutura de transportes e comunicações	Alterações de gestão e organização	Período de expansão – Período descendente (ajustamento)
1ª- Mecanização da Indústria; recurso a energia hídrica	Fiação de algodão; produtos de ferro; Rodas hidráulicas; branqueamento;	Ferro; algodão em rama; Carvão;	Canais; Estradas com portagens; Veleiros;	Sistemas Fabris; Empresários; sociedades comerciais;	1780-1815 1815-1848
2ª- Mecanização da Indústria e transporte a vapor	Caminhos-de-ferro; Máquinas a vapor; Ferramentas mecânicas;	Ferro; Carvão;	Caminhos-de-ferro; Telégrafo; Navios a vapor;	Sociedades Anónimas; Subcontratação de operários qualificados;	1848-1873 1873-1895
3ª- Electrificação da Indústria, do transporte e dos lares	Equipamento eléctrico; Engenharia pesada; Químicas pesadas; Produtos de aço;	Aço, Cobre;	Caminhos-de-ferro de aço; Navios de aço; Telefone;	Sistemas especializados de gestão profissional; “Taylorismo”; Empresas gigantes;	1895-1918 1918-1940
4ª- Motorização do transporte; Economia civil e guerra;	Automóveis; Camiões; Tractores, tanques; Motores a gasóleo; Aviação; Refinarias;	Petróleo; Gás; Tecidos sintéticos;	Rádio; Auto-estradas; Aeroportos; Companhias aéreas;	Produção e consumo em série; “Fordismo”; Hierarquias;	1941-1973 1973-?
5ª- Computorização de toda a economia;	Computadores; Software; Equipamento de telecomunicações; Biotecnologia;	Circuitos integrados (“chips”);	“Auto-estradas da informação” (Internet);	Redes internas, locais, mundiais;	?

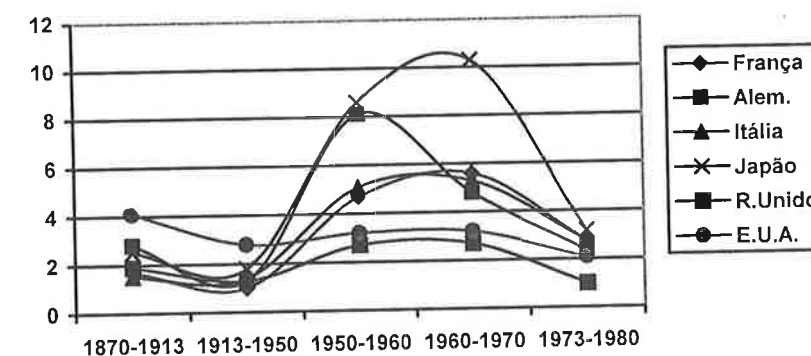
Fonte: Freeman e Louçã, 2004, 151.

É a partir da fase descendente do 3º ciclo de Kondratiev e ascendente do 4º, ou seja, de forma aproximada, entre o final da primeira Guerra Mundial e meados da década de setenta do século XX, que o regulador fundamental das sociedades ocidentais, e devido à enorme influência que estas têm no planeta, do mundo, se centra em torno do Estado-nação contemporâneo. Como foi escrito em capítulos anteriores, às tarefas de coordenação e gestão cada vez mais complexas que visam integrar e reconfigurar as sociedades com formas ténues de articulação como são as sociedades pré modernas, juntam-se duas guerras com repercussões no mundo inteiro, fazendo com que, quer por convicção, quer por necessidade, os Estados tenham de agir de forma autoritária sobre tecidos sociais e económicos exangues e empobrecidos. Fazem-no directamente, e irão dar origem a um ciclo de crescimento económico ímpar, que vai de finais dos anos quarenta a meados dos anos setenta do século XX.

Trata-se de um crescimento baseado na revitalização do sector secundário, apoiado na enorme capacidade financeira dos Estados Unidos da América do pós segunda Guerra Mundial, manifesta através da política de créditos do Plano Marshall. Este crescimento foi suportado pela necessidade de reconstrução da devastação do pós-guerra, foi sustentado numa forte economia civil que “motoriza o mundo” e que alimenta e se alimenta da chamada “sociedade de consumo”, cuja ascensão tinha sido bruscamente interrompida pela violenta crise bolsista de finais dos anos vinte, assim como numa forte produção bélica que joga com a necessidade de equilíbrio armamentista entre os dois blocos políticos rivais que emergem da segunda Guerra Mundial.

É um crescimento cujo epicentro se encontra nos lugares em que tradicionalmente se deu a chamada “Revolução Industrial”, ou seja, o norte e centro da Europa Ocidental e a costa leste dos Estados Unidos da América, a que se junta em breve o Japão e beneficia de uma mão-de-obra treinada e educada nas tradições industrialistas, de um pico demográfico que não se repetirá e de uma forma de energia extremamente barata até à década de setenta, ou seja, o petróleo e os seus derivados. Apesar do epicentro deste formidável ciclo de expansão se situar claramente no mundo tradicionalmente industrializado, ele “arrasta” o resto do mundo, quanto mais não seja através da absorção da mão-de-obra necessária à expansão, que tem de vir das periferias, assim como da capacidade de investimento das economias desenvolvidas em extracção e exploração de matérias-primas e produtos básicos, que, situando-se um pouco por todo o mundo, alimentam a “fornalha” industrialista do “centro”. O gráfico que de seguida apresentamos relata de forma clara um pouco da história deste período.

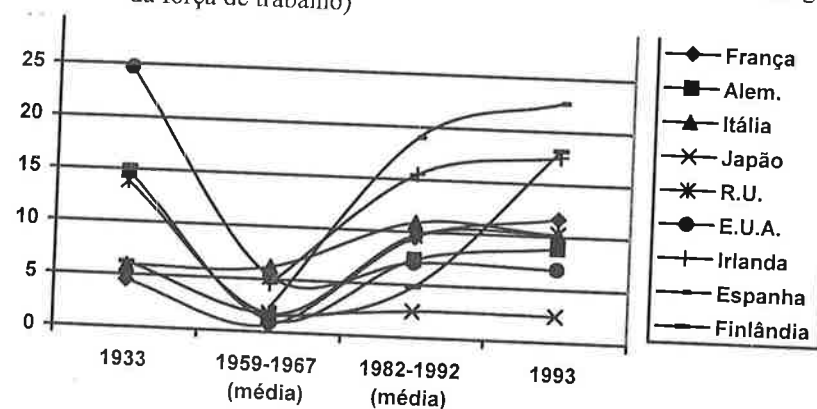
Gráfico 2 – Taxa de crescimento anual médio do Produto Interno Bruto de França, Alemanha Federal, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos da América entre os períodos de 1870-1913 e 1973-1980



Fonte: Freeman e Louçã, 2004, 306

O extraordinário aumento das taxas de crescimento económico que se dá entre 1950 e 1970, embora desigual, mostrando bem a reconstrução da Alemanha, Japão, Itália e França, reflecte tudo o que foi dito sobre os “gloriosos trinta anos de ouro” dos principais motores da economia mundial, assim como do período de recessão que se segue ao primeiro “choque petrolífero”. Este período de crescimento sustentado das maiores economias do mundo tem consequências espectaculares nos seus mercados de emprego, levando a um período de pleno emprego, e mesmo a uma falta de mão-de-obra, o que irá abrir caminho a uma vaga de emigração do sul para o norte, e isto quer nos refiramos ao caso europeu ou ao caso Norte Americano. O gráfico seguinte, que mostra a variação da percentagem de desempregados em função da população activa de uma série de países, num período longo, parece elucidativo.

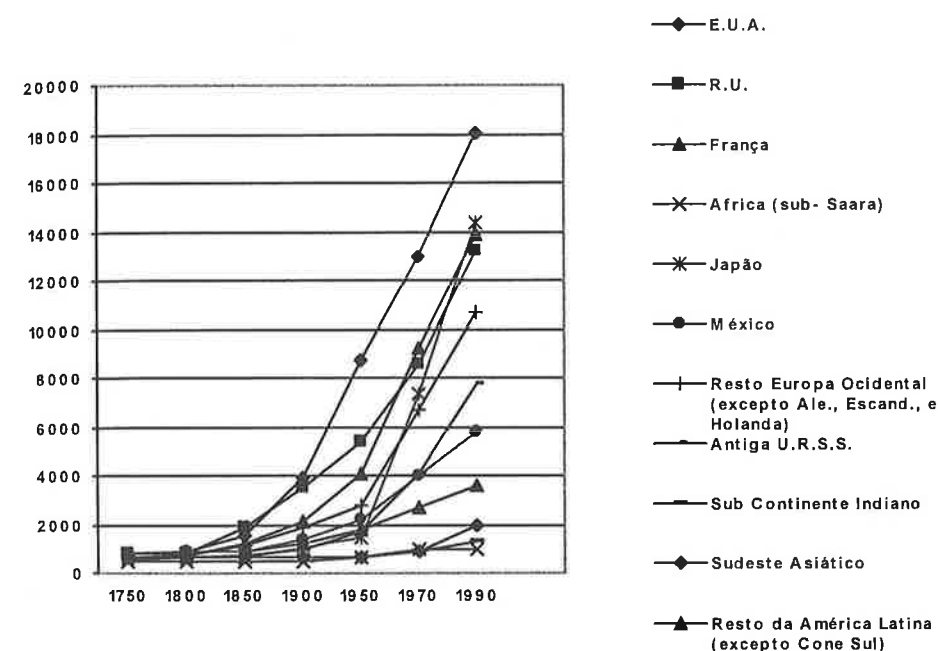
Gráfico 3 – O desemprego em vários países entre 1933 e 1993 (percentagem da força de trabalho)



Fonte: Freeman e Louçã, 2004, 309

Contudo, e como antes foi dito, o crescimento económico que acompanha estas variações de desemprego, tendo sede nas maiores economias do mundo, influencia, de forma geral, o crescimento da economia mundial como um todo, tal como parece claro do gráfico apresentado por Robert Lucas Jr. (2002, 119). Uma versão simplificada desse gráfico, a partir dos dados fornecidos para o crescimento económico mundial entre 1750 e 1990 para todas as regiões do mundo dá-nos o seguinte desenho:

Gráfico 4 – Estimativa da evolução do PIB per capita de diversas partes do mundo entre 1750 e 1990, em dólares Norte Americanos de 1985



Fonte: Lucas Jr., 2002, 178-179

Embora, e tal como já era patente no gráfico anterior, as regiões não tenham todas as mesmas tipologias de crescimento, o período que se segue a 1950 aparece como um ponto de arranque ou de intensificação para a maioria das economias aqui retratadas, excepção feita para os Estados Unidos da América e Reino Unido que têm os seus arranques de crescimento económico durante o século XIX.

Ligado a este surto de desenvolvimento, assim como ao fim do colonialismo a quem Robert Lucas Jr. atribui uma forte responsabilidade nas baixíssimas taxas de crescimento de uma parte da África subsaariana e da Ásia antes de 1950 (2002, 120), as condições de vida no mundo melhoraram de forma acentuada, embora, e de novo se deva fazer a ressalva, tal melhoria não se tenha dado uniformemente. De qualquer das formas, entre muitos outros indicadores, note-se que, entre 1960 e 1992 a população mundial a viver em países de baixo Índice de Desenvolvimento

Humano (IDH), passou de 73% para 31% (PNUD, 1995, 19), e na mesma altura a taxa de mortalidade de menores de 5 anos por cada 1.000 nados vivos descia espectacularmente no mundo, embora tal descida, no caso da África subsaariana, seja bem menos espectacular (PNUD, 2005, 19).

De salientar que este período de enorme crescimento económico e de melhoria generalizada das condições de vida da maioria dos povos do mundo se dá num contexto de confrontação ideológica entre dois blocos económico – políticos que disputam a hegemonia no globo, evitando o confronto militar directo, mas apoiando e enquadrando militarmente as diferentes facções que emergem dos processos de descolonização da segunda metade do século XX, contribuindo assim para um estado de guerra de baixa intensidade que apenas poupa a Europa, a América do Norte e a Oceânia.

Partilhando mais concepções do que parecia ser possível, o socialismo da segunda metade do século XX e, à falta de melhor designação, o capitalismo da mesma época, acreditavam seriamente na modernização tecnológica acelerada como forma de escapar à pobreza, e mesmo divergindo sobre o papel do Estado e do mercado na implementação de tal modernização, dificilmente os omitiam de uma equação que passava pela riqueza melhor distribuída, pela crença na ciência como motor do desenvolvimento e pela interiorização de uma série de atitudes “positivas” que eliminassem o “fatalismo e a passividade” (Adas, 2003, 38). Acreditavam também, por convicção ou conveniência, e em graus diferentes, que a melhoria das condições de vida dos seus povos já não era apenas uma consequência do diferente empenho que cada pessoa colocava na sua profissão, mas era também uma responsabilidade do Estado em que viviam as pessoas. Estas, por sua vez, tinham vindo a percorrer um longo caminho desde princípios do século anterior, caminho esse que as levava, em ritmos diferentes, da condição de súbditos à condição de cidadãos, primeiro através da integração social e de seguida através de um caminho de inclusão política que iria, na segunda metade do século XX culminar na generalização do sufrágio universal nas sociedades “ocidentalizadas”, a que se acrescentava a emergência de um novo tipo de cidadania assente em direitos sociais e económicos que iria dar lugar à ideia de Welfare State ou de Estado-Providência (Esping-Andersen, 1999, 34).

O Estado-Providência

A noção de “Estado-Providência” está intimamente ligada à emergência da “Modernidade”, no sentido em que, por um lado, aparece asso-

ciada a mudanças sociais que se dão por efeito do que chamamos de “Revolução Industrial”, e por outro, relaciona-se com a construção do Estado Nação moderno dos séculos XIX e XX.

Na verdade, para Gosta Esping-Andersen, um dos autores de referência que iremos seguir, “...A industrialização torna as políticas sociais possíveis e necessárias – necessárias porque os modos de reprodução social pré-industriais, como a família, a Igreja (...) ou as associações de solidariedade, são destruídas pelas forças ligadas à modernidade, tais como a mobilidade social, a urbanização, o individualismo e a dependência face ao mercado. (...) O mercado não constitui um substituto adequado, porque não cuida senão dos que são capazes de nele sobreviverem, (...) pelo que o Estado-nação se apropria das “funções de proporcionar o bem-estar” ...” (Esping-Andersen, 1999, 25-26).

Peter Wagner, tal como neste texto foi anotado, coloca a emergência dos Estados-Providência na transição entre os períodos por ele denominados de “Modernidade Liberal Restrita” e de “Modernidade Organizada”, transição essa que é precipitada pela tensão entre o discurso liberal que marca o espaço das elites ocidentais da primeira metade do século XIX, e as práticas de exclusão da maioria das populações que a esse discurso têm acesso. Nesse lento e conturbado processo de transição entre um e outro espaço, tomariam forma as instituições de integração que ainda hoje se reconhecem, entre elas algumas das que constituem o “Estado-Providência”, que Wagner, na esteira de outros autores como Luc Boltanski (1977) e Jacques Donzelot (1980), caracteriza como sendo peças de um processo de troca política entre, por um lado, melhores condições de vida, e, por outro, a interiorização da disciplina e da “auto-regulação” “necessárias” à integração “ordeira” dos estratos sociais subalternos na “cidade moderna” em construção (Wagner, 1996, 42-46).

Para especialistas como Esping-Andersen, apesar de se poder admitir que existe uma continuidade entre as leis “sociais” dos finais do século XIX, que irrompem primeiro na Alemanha bismarckiana para se espalharem de forma desigual e descontínua por alguns dos países europeus mais desenvolvidos, e a as leis de Beveridge do pós-segunda Guerra Mundial, as primeiras podem ser claramente circunscritas ao que muitos autores chamam de “nation building”, as segundas fazendo já parte da construção do Estado-providência contemporâneo (Esping-Andersen, 2003a, 1-2).

Assim, para este autor, várias são as diferenças entre estas duas “vagas sociais”, a primeira de tais diferenças sendo a origem política das leis de protecção do trabalho que surgem na Prússia, Inglaterra e Itália dos finais do século XIX, face às leis que durante a década de trinta e sobretudo quarenta do século XX enquadram o nascimento do Estado-

-Providência. De facto, enquanto que as primeiras leis de protecção social europeias são protagonizadas por segmentos políticos conservadores e autoritários, inseridos frequentemente numa lógica anti-socialista e anti-sindical, tentando construir um espaço de protecção e integração hierarquizado, tutelado por um Estado paternalista, as leis dos anos trinta e quarenta irão ser protagonizadas pelo reformismo europeu, do liberalismo ao catolicismo social, com um grande ênfase na social-democracia e no trabalho do pós-guerra (*Ibidem*) e, apesar das diferenças que a pluralidade das suas origens deixam adivinhar, existe nelas aquilo que para Esping-Andersen é decisivo e comum a este movimento, e que é tentativa de fazer face de uma forma frontal e decisiva à "questão social" (*Ibidem*).

Neste sentido, no pós-segunda Guerra Mundial, na Europa, no Ocidente, e de formas diferentes, também em partes cada vez mais alargadas do mundo, colocam-se duas questões de ordem social e política que irão marcar a época e que ainda se arrastam até aos nossos dias, e que são, por um lado, a expansão dos sistemas educativos, e, por outro, a construção de redes estatais permanentes de apoio social e/ou económico cujo objectivo é o de eliminar ou diminuir o risco da pobreza durante o ciclo de vida das populações abrangidas por este processo. Como veremos à frente, os critérios de inclusão dos que têm direito a este apoio institucionalizado serão relativamente variados, num contínuo que irá tendencialmente dos "pobres" a "toda a gente", o que irá marcar os tipos de "Estado-Providência" que conhecemos, mas, como nos salienta de novo o autor, os objectivos são suficientemente similares para, na maioria dos casos, a partir dos finais da década de cinquenta, podermos falar do triunfo no Ocidente, mas sobretudo na Europa, da ideia de "Estado-Providência": "...In each and every case these were not simply technical solutions to social security but also a promise to resolve the «social question» and put an end to class inequalities. To this end, the policy repertoire, albeit not his ambitions, contents, or design, appeared quite similar everywhere: the expansion of mass education as the vehicle for equal opportunities and an end to inherited privilege; income maintenance as a mean to equalize living conditions and eliminate social risks across the life cycle..." (*Ibidem*).

Mas porque se evoluiu neste sentido? Várias são as questões que terão de ser ponderadas para que se entenda as razões por que se seguiu este caminho, entre elas a forma que o desenvolvimento económico dos séculos XIX e XX tomou, assim como as práticas políticas e sindicais que a ele se opuseram, mas cremos que o contexto político e económico dos pós segunda Guerra Mundial constituiu uma soberana ocasião que veio a facilitar de forma extrema a interiorização muito generalizada da ideia de "Estado-Providência".

De facto, e apesar de uma parte substancial dos especialistas minimizarem o papel da tensão político do pós guerra na construção desta "ideia de Estado-Providência", ela não pode, na nossa opinião, ser menosprezada. Esta "ideia", que em muitos casos tem raízes na esquerda das décadas de entre as duas Grandes Guerras, toma forma numa época de extrema tensão internacional protagonizada por duas "ideologias" incompatíveis que se projectam num duro período de disputa sócio-política que, com algumas intermitências, dura de 1917 até aos princípios da década de noventa do século XX, quando um pouco por todo o mundo a ideia e as práticas do socialismo de Estado ou "Comunismo" caem estrepitosamente deixando atrás de si um vasto mar de ruínas.

O "Estado-Providência" nasce, e é também resultado destes tempos de aguda luta política externa e interna, da euforia do "fim do fascismo" e de uma segunda vaga de entusiasmo pelas ideias socialistas que se segue ao final da segunda Guerra Mundial em todo o mundo, e estará na origem, em muitos dos países capitalistas do Ocidente, de práticas que só mais de quarenta anos depois serão efectivamente apagadas das suas legislações económicas, tais como as leis de controlo partilhado da produção industrial entre sindicatos e patrões, as nacionalizações selectivas de algumas das grandes indústrias consideradas de "interesse público", e, entre outras, o reforço da "planificação ou do fomento planificado da economia", que tendo raízes nos postulados Keynesianos do período anterior, terá um enorme desenvolvimento nesta altura. Se a isto acrescentarmos, em especial na Europa Ocidental, o espectro da desmobilização de milhões de homens em cujo quotidiano a violência assumiu um papel relevante e que em casa iriam encontrar sociedades economicamente destruídas e desemprego assegurado, um cenário que avivava a memória ainda fresca das consequências da primeira Guerra Mundial, a vizinhança do exército soviético estacionado em Viena e em Berlim e a força dos sindicatos e dos Partidos Comunistas nos Estados do continente europeu, entende-se como a conjuntura da chamada "Guerra Fria" favoreceu a institucionalização do "Estado-Providência".

Assim, não parece difícil de ver o "Estado-Providência" como resultante, não só de um longo período de crise económica e de conflito político com picos de grande violência militar durante o qual se conjugaram uma enorme amálgama de elementos desagregadores que levaram os Estados a intervir mais do que seria normal noutras condições, mas também como resultante das cedências das elites políticas e económicas do Ocidente, e sobretudo da Europa, que, emparedadas entre a pressão sindical e política a que internamente estavam sujeitas e a sombra das tropas

soviéticas estacionadas não muito longe das suas fronteiras, preferiram ceder no que era possível de maneira a manterem o essencial.

No entanto e como salienta Sheila Fitzpatrick (1998, 218), no Ocidente, e em especial na Europa, a “despolitização” do “Estado-Providência” é relativamente rápida e para isso contribuem o facto de os seus princípios de base terem sido adoptados com relativa facilidade pelas várias famílias políticas europeias, o que levaria a uma rápida diversificação dos sistemas, os quais só virão a ser verdadeiramente postos em causa na década de oitenta do século XX, por via do estertor do “fordismo” e do militantismo do “neoliberalismo”. Note-se, aliás, que a questão da diversidade das origens políticas do “Estado-Providência”, que na opinião de Esping-Anderson terá sido o reflexo de coligações de interesses mais ou menos alargados, irá ser, como à frente veremos, uma questão determinante não só na diversidade de configurações que ainda hoje podemos encontrar, como da maior ou menor profundidade com que a ideia foi interiorizada pelas diferentes sociedades.

E, assim, como podemos definir “Estado-Providência”? Ou seja, o que diferencia a ideia, assente na história política dos séculos XIX e XX, de que os Estados-nação são entidades que para o serem têm de construir um tipo de integração e articulação mais densos e variados do que as entidades estatais anteriores, tornando-se portanto em “Estados providência naturais”, de uma ideia e uma prática que autores como Manuel Castells (2000, 185) e Anton Hemerijck (2003) definem como constituindo um dos traços de uma hipotética identidade europeia e clamam como estando na origem do “Modelo Social europeu”?

Numa tentativa de realinhar as possíveis definições de “Estado-Providência”, Esping-Andersen (1994) analisa três linhas principais de argumentação que passaremos a expor de forma breve.

A primeira, avançada por G. Thernborn em 1983, define “Estado-Providência” como um Estado em que a maioria das suas rotinas diárias seja ocupada com o serviço de ajuda e apoio às pessoas e às famílias (Thernborn, citado por Esping-Andersen, 1994, 424). São várias as objecções a este tipo de definição, a primeira sendo que se tornam necessários critérios de medição sobre “rotinas diárias”, e se estas forem constituídas por investimento financeiro e humano, então só se poderá falar de “Estados-Providência” a partir da década de setenta do século XX, e num número muito reduzido de países, o que contrasta com a realidade percebida, devendo, quando muito, contribuir para separar estados com “programas sociais”, de “verdadeiros Estados-Providência” (Esping-Andersen, 1994, 424).

Estas objecções levam a uma segunda definição, que sendo abrangente, aponta para a emergência de dois tipos de “Estado-Providência”,

os “Estado-Providência residual” e o “Estado-Providência institucional”. O primeiro, que serve ainda de base para a definição do modelo liberal ou “anglo-saxónico” de “Estado-Providência”, define-se, de forma muito breve, pelo facto de assumir que o Estado só deve avançar no seu papel de assistência económica e social quando as famílias e os mercados se mostrarem de todo incapazes de cumprir esse papel. Os objectivos deste tipo de sistema social são o de promover a reinserção dos indivíduos no mercado de trabalho a quem reconhecem um papel central na regulação económica da vida das sociedades. O segundo define-se por estender o grau de protecção a toda a população, através da extensão às classes médias das medidas de protecção social e económica que historicamente surgem para amparar os “mais pobres”, colocando assim o indivíduo no centro das preocupações sociais, ou, numa expressão mais politizada, subordinando o campo económico à satisfação de um número alargado de necessidades humanas, num processo que leva o indivíduo a poder libertar-se da “tirania do mercado”.

O autor prefere avançar uma terceira linha de análise, que parte do princípio de que os Estados-nação ocidentais contemporâneos se tornaram em “Estados-Providência naturais” como antes assinalámos, existindo no entanto, diferenças entre eles, as quais podem ser analisadas à luz de alguns conceitos que o autor considera como “conceitos-chave”. Assim e partindo da definição de “Estado-Providência” da autoria de T.H. Marshall (*Idem*, 425), que postula que no âmago da noção de “Estado-Providência” está a ideia fundamental de que existe, para além de uma cidadania política, uma “cidadania social”, o autor avança a hipótese de que esta última poderá ser analisada à luz do peso que as noções de “desmercadorização do trabalho” e “estratificação social” assumem em cada sistema (*Ibidem*).

No que diz respeito à primeira noção, a de “desmercadorização”, tradução livre da palavra inglesa “De-Commodification”, Esping-Andersen define-a como a capacidade de um sistema social garantir a um trabalhador uma forma de rendimentos alternativa à que o mercado oferece. Por outras palavras, e segundo este autor, assim se define a capacidade de um sistema de segurança garantir a um indivíduo a emancipação face à dependência do mercado (*Ibidem*): “...a introdução dos direitos sociais modernos implica a concepção do indivíduo desligada do estatuto de “produto”. A desmercadorização tem lugar quando um serviço é obtido como um direito e quando uma pessoa pode conservar os seus meios de existência sem depender do mercado...” (Esping-Andersen, 1999, 35).

Esta tem sido a base da maioria dos Estados-Providência ocidentais, embora de formas diferentes: se as prestações sociais de assistência no

desemprego ou na doença são significativamente mais baixas do que os salários recebidos, então estamos perante sistemas cujo objectivo é o de reforçar o mercado, desincentivando os utentes a usarem os apoios estatais, podendo-se chegar ao extremo de construir uma imagem de estigma para os que deles beneficiam apressando assim o seu retorno ao mercado de emprego. Se, no entanto, o Estado reconhece ao indivíduo o direito de em determinada altura poder optar pelo "não-trabalho", sem perda potencial de emprego, de rendimentos ou de bem-estar geral, estaremos de igual modo num "Estado-Providência", embora substancialmente diferente do primeiro. De facto, no primeiro, a "desmercadorização" do trabalho é mínima, mas existe, visto que o indivíduo não está totalmente dependente do mercado, enquanto que na segunda versão a desmercadorização do trabalho é total, visto que define uma situação de real emancipação por parte do indivíduo face ao mercado. Embora alguns Estados europeus da transição da década de sessenta para a década de setenta se tenham aproximado deste último modelo (*Idem*, 37), estes dois exemplos servem sobretudo para demonstrar como a utilização de um conceito como o de "desmercadorização do trabalho" nos pode ajudar a definir os vários tipos de "Estado-Providência".

A segunda questão crucial na definição de um "Estado-Providência", é para Gosta Esping-Andersen, a questão do papel que o Estado e os sistemas sociais a ele assimilados assumem no fomento, ou, pelo contrário, no desencorajamento da estratificação social das sociedades em que se inserem.

Assim sendo, as práticas sociais dos diferentes "Estados-Providência-tipo" variam entre formas de ajuda destinadas apenas aos mais pobres, encorajando as classes médias a recorrerem ao mercado privado de assistência, o que é próprio de regimes com um sistema de universalismo relativamente restrito, reflectindo e acentuando uma estratificação social clássica; práticas de assistência variada consoante os regimes de contribuição de cada um, os quais, por sua vez se encontram estratificados por profissões, em sistemas que, mesmo no contexto de práticas assistencialistas universais, tendem a manter a estratificação social tradicional; e práticas de assistência igualitária, baseada em indexações que implementam a igualdade de estatuto entre todos os cidadãos, independentemente da classe social de origem e da posição que ocupam no mercado de emprego.

A primeira destas alternativas promove e intensifica a estratificação social, a segunda é suposto mantê-la, a terceira é suposto desencorajá-la, mas, se nenhum sistema se pode definir da forma simples como o fizemos, visto que os "Estados-Providência" existentes contêm normalmente

elementos de todas as configurações que referimos, elas ajudam-nos a alinhar os tradicionais tipos de "Estado-Providência" referenciados por Esping-Andersen (1994, 427-429; 1999, 37-41).

Assim, recorrendo aos conceitos de "desmercadorização" e de "estratificação", podem ser desenhados os três modelos clássicos de "Estado-Providência", ou poderíamos mesmo dizer, os três tipos de Estados modernos hoje existentes no mundo: O "Estado-Providência" liberal, com um grau mínimo de "desmercadorização do trabalho", com uma forte componente estratificadora em termos sociais, com um grau de universalismo restrito e essencialmente financiado por impostos, de que um exemplo típico parecem ser os Estados Unidos da América; os "Estado-Providência" corporativistas, com um grau elevado de "desmercadorização do trabalho", manutenção da estratificação social, no contexto de um universalismo alargado, financiado por impostos e por cotizações sociais, característica da maioria dos países da Europa continental, com uma versão característica dos países do Sul, de influência católica e que enfatiza o papel da família tradicional (1994, 430; 1999, 42); e o "Estado-Providência" de inspiração social-democrata, universalista, com um grau elevado de desmercadorização do trabalho, desencorajando a estratificação social através de uma igualdade de direitos e benefícios independente das origens sociais e de classe e quase que exclusivamente financiado por impostos, como é característico das sociedades escandinavas e de algumas outras europeias como é o caso da Holanda.

As razões para tal diversidade têm vindo a ser expostas de forma esparsa, mas Esping-Andersen, de novo, atribui-as quer a factores político-sociais, como as estruturas de classe e as suas respectivas alianças, quer a factores históricos como as suas tradições de institucionalização: "...Historicamente a criação de um "Estado-Providência" depende sempre de uma forma de coligação política. A estrutura da coligação de classes é sempre mais decisiva que os recursos e o poder de uma só classe social..." (Esping-Andersen, 1999, 45).

Desta forma, em sociedades de baixa estratificação e alta mobilidade social, em que foi fácil a construção de alianças interclassistas que conseguiram mobilizar fortemente as classes médias, a universalização e desmercadorização do trabalho foram mais facilmente implementadas, embora sustentadas em custos fiscais enormes, cujo reverso só poderia ser uma qualidade de serviços que mantivesse a classe média afastada da assistência privada; em sociedades com graus de estratificação altos e mobilidade social baixa, com tradições fortes de conflito social e político, os consensos interclassistas estabeleceram-se em torno de um certo grau de desmercadorização do trabalho e da universalização do sistema, com

uma forte mediação do Estado, necessária para manter o consenso e gerir a diversidade de estatutos preexistentes; em sociedades que partem de graus de estratificação e também de mobilidade social mais altos e em que as alianças interclassistas foram mais difíceis de constituir e sobretudo de manter, a tendência foi para a universalização minimalista do sistema com a manutenção do mercado como regulador fundamental, quer no que diz respeito ao regime de trabalho, com uma desmercadorização restrita, quer no que respeita à própria fonte da segurança social, constituída em grande parte pela assistência privada.

Como antes foi escrito, nenhum destes sistemas, assim como as causas que supostamente lhes deram origem, é “puro”, e todos têm sofrido mudanças importantes, sobretudo devido ao seu enorme custo financeiro em economias com taxas de crescimento mais baixas do que as dos “trinta anos de ouro”, e em sociedades com estruturas demográficas muito diferentes das de então. No entanto, independentemente das tipologias e das configurações possíveis que se organizam em torno do conceito de “Estado-Providência”, no que não parece haver dúvidas é no extraordinário aumento de prestações sociais que lhe foram dando corpo: uma estimativa do investimento em segurança e protecção social das economias mais desenvolvidas do planeta calculava que de 1952 para 1973, tal investimento tenha tido um crescimento de entre quinze a vinte e quatro por cento, tendo como efeito directo a drástica redução de taxas de pobreza, que, por exemplo, nos Estados Unidos passam, no mesmo período de tempo, de 22,4% para 12,1%, sensivelmente a mesma proporção de pobres existentes em França, ainda assim muito acima dos 7,5% de pobres que na mesma altura viveriam na Grã-Bretanha e dos 3% que tinham tal sorte na Alemanha ((Brown *et al.*, 1999, 3). E mesmo sabendo-se que, de novo, os números não poderiam ser iguais para todos, os dados apresentados no capítulo anterior mostram como o desenvolvimento económico que teve lugar nestes tempos foi acompanhado por uma melhoria geral das condições de vida no mundo, uma parte dela, sem dúvida que alimentada por uma concepção de Estado que, independentemente dos desenhos que teve, poderemos intitular como pertencendo à família do “Estado-Providência”. Tratou-se, assim, de uma época em que, nas palavras de Ramesh Mishra, um dos especialistas sobre as questões do “Estado-Providência”, as concepções derivadas das ideias Keynesianas permitiram um período de consenso longo e alargado que se traduziram por uma notável síntese entre capitalismo e democracia e entre crescimento económico e justiça social (Mishra, 1995, xii).

Como suporte e parte integrante deste “Estado social”, teremos pois, o caso da educação.

A Educação I: a expansão do pós guerra

É impossível, como pensamos ser claro a partir do que já está escrito neste texto, referirmo-nos à educação no sentido sistémico, sem a apresentar como algo de estruturalmente ligado às componentes sociais e económicas que temos vindo a expor. A educação na segunda metade do século XX, descrita nas componentes que nos parecem fundamentais, e circunscrita à esfera do mundo dominada pela supremacia da ideia de economia de mercado, insere-se, recorrendo de novo aos conceitos, se não criados, pelo menos adaptados por Robert Boyer, num “modo de produção capitalista”, (Boyer, 2002, 6; Boyer e Salard, 2002b, 565) gerido no âmbito de um “modo de regulação” marcado pelo Keynesianismo, e pilotado por um órgão a que Christine André (2002, 45) chama de “Estado inserido”, que está na origem da enorme expansão de funções sociais que caracterizam o “Estado-Providência” do pós segunda Guerra Mundial.

De forma mais simples, poderíamos dizer que a educação aparece aos olhos de muitos autores do pós segunda Guerra Mundial, como uma das peças-base do binómio “expansão económica – justiça social”, possibilitado pela prática do “Estado-Providência” dominante no Ocidente (Mishra, 1995, xii).

Escrevendo a respeito do desenvolvimento e expansão da educação na Europa Ocidental durante o mesmo período, o sociólogo Hartmut Kaelble (1985) salienta que ela se regista sobretudo a nível dos sectores secundário e terciário, e acentua o facto de que, pela primeira vez durante os séculos XIX e XX, este desenvolvimento se dá de forma similar na região, contribuindo para a sua homogeneização e reforçando os laços identitários anteriores. Para este autor, as causas de tal desenvolvimento são, em primeiro lugar, a ampliação em dimensão e em funções dos “Estado-Providência” que necessitarão de um número progressivamente maior de quadros dotados de uma formação avançada para o gerirem; em segundo lugar, a consolidação de uma indústria sofisticada, que procura responder a uma sociedade de consumo através da inovação e da venda massificada, o que irá desenvolver a necessidade de maior quantidade de mão-de-obra qualificada do que em períodos anteriores; finalmente, a própria expansão do sistema educativo, que se reproduz, necessitando de cada vez mais professores para se manter e ampliar (*Idem*, 77).

Assim sendo, os diversos autores que se debruçam sobre a expansão da educação formal no período do pós guerra, apresentam como razões para que isso suceda questões relacionadas com o período de rápido e sustentado desenvolvimento económico assim como o alargamento das

práticas sociais relacionadas com a ideia de “Estado-Providência”. Mas seria este modelo de Estado e o que ele pressupunha característico apenas das democracias ocidentais?

De facto, embora a designação de “Estado-Providência” também possa ser aplicada às sociedades socialistas que se foram implantando no pós guerra, sobretudo na Europa e na Ásia, ou, embora em menor grau, às sociedades “capitalistas” autoritárias e ditatoriais que, no contexto da Guerra-Fria, persistiam na Europa do Sul, na Ásia, na América Latina e em África, a generalização desta designação terá de ser cuidadosa, uma vez que a ideia de “Estado-Providência” aparece normalmente associada a sociedades em que se respeitam os Direitos Civis relacionados com a propriedade e o mercado, os Direitos Sociais relacionados com a liberdade religiosa, de discurso, de reunião e de associação e os Direitos Políticos que contemplam, na sua fase última, o Sufrágio Universal (Rose, 2000a), o que estava longe de ser o caso das sociedades antes mencionadas.

Como antes sublinhámos, o que marcava a maioria dos desenhos societários saídos do pós segunda Guerra Mundial, ou pelo menos aquilo que os legitimava, criando assim algumas pontes inesperadas (Latham, 2003, 1-22), seria a ideia de “modernização” como uma forma de aceleração económica e social em direcção ao “progresso”, num ritmo que pudessem “queimar” as etapas do desenvolvimento económico tal como ele se deu nos países pioneiros da Revolução Industrial – não havia tempo para isso! Comparando as ideias “ocidentais” e socialistas de “modernização”, Michael Latham, escreve o seguinte: “...both models stressed the ability of enlightened elites to accelerate an inevitable, universal movement through historical stages and posited that technological diffusion would engender a new consciousness as well as a new society...” (Idem, 9).

Portanto, independentemente da observância em maior ou menor grau dos Direitos Civis, Sociais e Políticos dos indivíduos por parte dos Estados que os tutelam, a ideia de progresso e, por essa via, de inclusão social progressiva, como característica da transição do que Peter Wagner designava por “Modernidade Liberal Restrita” para a “Modernidade Organizada”, marcou o tom político do pós-guerra e nesse sentido a educação era vista por todos como um factor fundamental em tal transição. De facto, e tal como verificámos para o caso da economia e das prestações sociais que marcam o crescimento da ideia de “Estado-Providência”, ou se quisermos, e de forma mais abrangente, de “Estado social” ou ainda de forma mais lata, de “Estados com crescentes preocupações sociais”, os progressos da educação dar-se-ão por todo o mundo, e nas palavras de Phillip Brown, A. Hasley, H. Lauder e A. Stuart Wells, “... for the first time, in the post war period, education took a central position in the func-

tioning of the advanced industrial societies because it was seen as a key investment in the promotion of economic growth as well as a means of promoting social justice...” (Brown *et al.*, 1999, 4).

Antes de analisarmos os sentidos políticos e sociais desta expansão, convém no entanto, fixar-lhe os limites. Como veremos nos quadros que de seguida apresentamos, os progressos educativos no mundo estão longe de se cingirem apenas à Europa Ocidental ou às “sociedades industriais avançadas”, como sugerem Hartmut Kaelble por um lado, e Brown, Hasley, Lauder e Wells, por outro, no trecho que antes transcrevemos.

Quadro 2 – Percentagem de crescimento do número de alunos inscritos nos três graus de ensino nas várias partes do mundo entre 1950 e 1960

	Crescimento 1950- -1960 no Primário	Crescimento 1950- -1960 no Secundário	Crescimento 1950- -1960 no Terciário
No Mundo	60,3%	86,5%	84,1%
Em África	97,1%	171,5%	254,5%
Nas Américas	53,2%	62,6%	49,9%
Na Ásia	111,1%	105,4%	156,3%
Na Europa	8,8%	68,8%	61,6%
Na Oceânia	51,4%	91,1%	118,1%
Na URSS	- 5,3%	91,8%	92,2%

Fonte: Lê Than Khoi, 1970, 15, baseado em dados da UNESCO.

Como se pode verificar nos quadros 2 e 3 a percentagem do número de alunos inscritos no mundo aumenta de forma extraordinária entre 1950 e 1980, embora tal aumento se registe de forma desigual entre regiões, sendo que a principal discrepância se encontrará nas taxas de crescimento da escolarização entre regiões em desenvolvimento e regiões desenvolvidas, com largas vantagens para as primeiras, por razões que iremos analisar mas que parecem óbvias, visto que, ao partirem de patamares muito mais baixos, têm um maior potencial de progressão.

As razões para as diferenças entre estas taxas de crescimento estão patentes no quadro 4, que retrata a percentagem de crianças, adolescentes e jovens adultos que frequentam a escola por grupos de idade entre os 6 e os 23 anos, em várias regiões do mundo, entre 1960 e 1980.

Quadro 3 – Percentagem de crescimento do número de alunos inscritos em várias partes do mundo, por grau de ensino, região e grau de desenvolvimento dos países entre 1960 e 1980.

	Crescimento entre 1960 e 1980 no Primário	Crescimento entre 1960 e 1980 no Secundário	Crescimento entre 1960 e 1980 no Terciário
Países Desenvolvidos	1%	72%	214%
Países em Desenvolvimento	142%	358%	523%

Fonte: Coombs, 1985, 99, baseado em dados da UNESCO.

Assim, em 1960, enquanto que a percentagem de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos que, na América do Norte, ou seja, nos Estados Unidos da América e no Canadá, estão a estudar, se aproxima dos 100%, deixando pouca margem de evolução para o seu crescimento, ela é mais baixa na Europa, e bastante mais baixa no resto do mundo. Desta forma, este quadro mostra-nos que a margem de crescimento da relação entre crianças, adolescentes e jovens adultos, por um lado, e potenciais alunos, por outro, é, em 1960, na América do Norte, forte apenas para o sector universitário; na Europa, na mesma altura, ela é tendencialmente forte para os sectores Secundários e Universitários, e, no resto do mundo, este potencial de crescimento é enorme para todos os sectores de ensino, explicando assim, e como antes foi mencionado, parte das desigualdades no crescimento da frequência escolar que se regista em diferentes partes do mundo. Tratando-se de um desenvolvimento a todos os níveis notável, ele começa, no entanto, a abrandar a partir da década de setenta como o nota Phillip Coombs, devido, no entanto, a razões diferentes conforme se trate dos países Desenvolvidos ou dos países em Desenvolvimento. Referindo-se aos primeiros, afirma este autor o seguinte: "...The outlook for industrial countries is (...) clear. Their great educational expansion that began in the 1950s reached its greatest momentum in the 1960s, then slowed down sharply in the 1970s and came to a virtual halt in the 1980s. There is little reason to expect any major revival in the developed world during the next two decades (...) there is a strong likelihood however of a steady increase of enrolments (...) on the part of older youth and adults (...) specially at the post secondary level. Most of these (...) can be accommodated in existing facilities (...) by existing staff ..." (Coombs, 1985, 96).

Quadro 4 – Percentagem de crianças, adolescentes e jovens adultos que frequentam a escola, por grupo de idade, em 1960, 1970 e 1980 em várias regiões do mundo

	Grupo de idade	1960	1970	1980
América do Norte	6-11	100 %	100 %	100 %
	12-17	92 %	95 %	96 %
	18-23	29 %	46 %	51 %
Europa	6-11	89 %	93 %	94 %
	12-17	59 %	70 %	79 %
	18-23	12 %	21 %	29 %
Africa	6-11	34 %	43 %	63 %
	12-17	16 %	26 %	37 %
	18-23	2 %	4 %	8 %
Sul da Ásia	6-11	48 %	58 %	66 %
	12-17	19 %	28 %	32 %
	18-23	3,4 %	7 %	9 %
América Latina e Caraíbas	6-11	58 %	72 %	81 %
	12-17	37 %	51 %	64 %
	18-23	6 %	11 %	22 %

Fonte: Coombs, 1985, 100, baseado em dados da UNESCO

Ou seja, no caso dos países Desenvolvidos, a estagnação das taxas de crescimento do número de alunos a partir da década de 70 deve ser atribuída a um quase esgotamento do potencial educativo dos grupos etários tradicionalmente "educáveis", que parecem ter atingido valores de frequência escolar muito próximos do seu tecto máximo, e na ausência de mudanças drásticas no campo demográfico, o aumento virá apenas, ou de uma extensão etária da obrigatoriedade de frequência escolar, ou de um relançamento da educação e da formação ao longo da vida que abrangerá directamente os públicos de adultos e de jovens adultos.

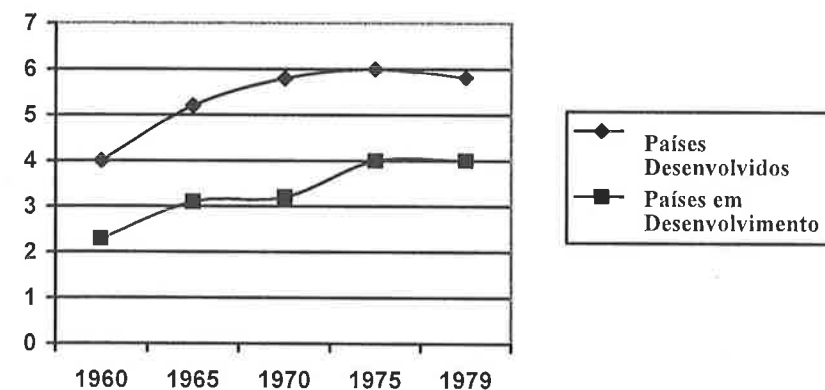
Já no que diz respeito aos países em Desenvolvimento o autor realça o seguinte: "... The pace for educational growth (...) slowed substantially in most developing countries by the late 1970s (...) Because of their continuing population growth (...) and their still relatively low educational participation rates (...) these countries will be under (...) pressure to continue their educational expansion (...) but their (...) ability to do so is in serious doubt, except for the (...) few in an unusually favourable economic position and a number of others with an especially strong political commitment to educational expansion at the sacrifices of other public services..." (*Idem*, 97). Ou seja, um desenvolvimento demográfico inverso do que na mesma altura se regista nos países Desenvolvidos, exerce uma enorme tensão sobre sistemas educativos pós-coloniais que necessitam de grandes investimentos para se expandirem e assim responderem às expectativas entretanto criadas, numa altura, durante a segunda metade da década de setenta, em que tais investimentos começam a ser mais difíceis de obter devido ao abrandamento do crescimento económico mundial que se verifica então.

Por outras palavras, o enorme relançamento do pós-guerra, que fez o mundo crescer do ponto de vista económico e social, de forma desigual, mas ainda assim crescer, estava a chegar ao fim, ou, recorrendo aos autores que perfilham a hipótese de que o desenvolvimento económico da Modernidade se fez por ciclos, o pico de crescimento da quarta vaga de Kondratiev estava atingida, os primeiros efeitos da fase de "destruição criativa" que antecedia o próximo ciclo (Nunes, 2003, 563), começando a mostrar as suas consequências.

Tais consequências parecem reflectir-se na estagnação das disponibilidades orçamentais para a educação que poderão ter implicado um abrandamento das taxas de crescimento de alunos nos Sistemas Educativos um pouco por todo o mundo, embora a relação entre crescimento da economia, investimento público na educação e taxas de frequência escolar não seja um assunto totalmente pacífico e esclarecido entre os economistas, como mais à frente teremos ocasião de verificar (entre outros, Chabbot e Ramírez, 2000; Diebolt, 1995; Nunes, 2003).

O gráfico que se segue mostra a variação dos gastos públicos com a educação em percentagem dos Produtos Nacionais Brutos, entre 1960 e 1979, em países Desenvolvidos e em países em Desenvolvimento e apesar de Coombs avançar razões diferentes para o abrandamento do crescimento da educação em cada um dos dois grupos de países, as curvas relativas às disponibilidades financeiras públicas para o sector educativo, mostrando quantidades de investimento muito diferentes, salientam no entanto, tipologias muito semelhantes.

Gráfico 5 – Gastos públicos em educação, entre 1960 e 1979, em percentagem do PNB: países Desenvolvidos e países em Desenvolvimento



Fonte: Coombs, 1985, 141.

Como se vê por este gráfico, o aumento do investimento em educação entre 1960 e 1975 é enorme, entrando depois numa fase de estagnação ou de recessão que, no entanto, só poderá ser confirmada com dados de mais longo prazo, mas que se cruza muito bem com o que se passa com as taxas de crescimento económico mundiais da mesma altura.

Assim, e como salienta Clara Nuñez, apesar de a ideia segundo a qual "muito investimento na educação representa melhor educação" se revelar ambígua e nem sempre real, a dimensão de tal investimento e o seu grau de sustentação, que se mede na permanência durante períodos longos de patamares de financiamento altos, constitui, em geral, um forte indicador da vontade política dos Estados em se desenvolverem e desenvolverem as populações que tutelam: "... expenditures are a poor indicator of human costs if not explicitly related to unit costs. Increasing expenditures might indicate increasing costs (...) due to higher teacher's wages, rather than larger enrolment rates. Expenditures should, therefore, be used with caution as an indicator of human capital, especially if not accompanied by other estimates based upon enrollment or degrees attained. They do provide, however, a useful approach to each society's commitment to guaranteeing schooling for all..." (Nuñez, 2003, 541).

O esforço dos países em Desenvolvimento referenciados neste quadro é notável, uma vez que em duas décadas assistimos à duplicação do

esforço financeiro investido na educação, que passa, segundo o autor, de uma média um pouco superior a 2% do seu PNB em 1960, para uma média aproximada de 4% dos seus Produtos Nacionais, mas o esforço dos países Desenvolvidos, partindo de patamares diferentes, tem também de ser referido uma vez que envolvem, em termos quantitativos, dimensões muito distintas. Assim, de 1970 a 1979, os países Desenvolvidos multiplicaram as suas despesas em educação por aproximadamente um factor de 3,1 e os países em Desenvolvimento multiplicaram o mesmo investimento por aproximadamente um factor de 5, mas os quantitativos em causa são desproporcionados: enquanto que os primeiros passam de um investimento de 146 para 464 biliões de dólares, os Países em Desenvolvimento passam de um investimento de 12,4 para 65,6 biliões de dólares (Coombs, 1966). O facto de este total não englobar a China nem os Estados Socialistas Asiáticos da altura distorce os verdadeiros valores, mas as diferentes dimensões dos gastos em educação são bem claras quando se compara o que se despende por aluno em 1970 e em 1979, nos países Desenvolvidos, e, por exemplo, em África ou na América Latina: nos primeiros, passa-se de uma despesa de 136 dólares americanos por aluno em 1970, para uma despesa equivalente a 403 dólares em 1979; em África tais despesas passam de 8 para 30 dólares norte americanos e na América Latina e Caraíbas passam de 20 para 73 dólares norte americanos durante o mesmo período de tempo (*Idem*, 1968).

Trata-se, no entanto, e para todos, de um investimento caro que, à medida que se vai avançando no tempo, se torna ainda mais avultado, o que pode supor mais qualidade através da quantidade e qualidade do material didáctico e do conforto da escola, ou, apenas, e como já vimos através das palavras de Clara Nuñez, sobretudo melhores ordenados para os professores e auxiliares de educação assim como equipamentos mais caros para funções didácticas equivalentes. De qualquer das formas os números são claros: de 1963 a 1975, o custo de um aluno sueco de uma escola básica de Estocolmo passa de 3.793 coroas suecas cotadas em 1968, para 5.904 coroas à mesma cotação (*Idem*, 1969); ou, aumentando o espaço de tempo de maneira a termos uma perspectiva histórica, o custo estimado de um aluno americano em 1929 é de 490 dólares com a cotação retida para o ano de 1979-80, passando tal custo em 1980, ou seja, cerca de meio século depois, para 2.494 dólares à mesma cotação (*Idem*, 1970).

Assim sendo, compreende-se o quadro seguinte, que demonstra bem o abrandamento do crescimento do público educativo entre 1960 e 1980.

Quadro 5 – Variação anual da percentagem de alunos inscritos por grau de ensino e por região, entre 1960 e 1980

	Grau de Ensino	1960-65	1965-70	1970-75	1975-80
Países Desenvolvidos	Primário	1,5 %	0,6 %	- 1,0 %	- 0,9 %
	Secundário	6,3 %	2,3 %	2,4 %	0,3 %
	Terciário	9,2 %	7,2 %	5,2 %	1,8 %
	Total	3,3 %	1,6 %	0,7 %	- 0,2 %
Países em Desenvolvimento	Primário	6,4 %	4,2 %	3,9 %	3,4 %
	Secundário	10,6 %	7,6 %	6,7 %	6,0 %
	Terciário	11,9 %	8,9 %	10,9 %	7,2 %
	Total	7,2 %	4,9 %	4,7 %	4,0 %

Fonte: Coombs, 1985, 101, baseado em dados da UNESCO.

Este quadro, testemunhando um certo “arrefecimento” da expansão educativa entre 1960 e 1980, realça, ainda assim, uma tenaz persistência na ideia de que mais educação é necessária. Na verdade, o crescimento do número de alunos, excepção feita ao sector de Ensino Primário dos países Desenvolvidos e por razões que antes expusemos, continua a dar-se, ainda que de forma menos vigorosa, num ciclo económico que, de 1973 até pelo menos meados da década de oitenta, é, senão recessivo, pelo menos de estagnação.

Ou seja, parecia conquistada a ideia exposta por Claude Diebolt, aplicável sobretudo às principais formações económico-sociais da Modernidade, de que “...depuis 1945 le mode de régulation fondée sur le profit et l’accumulation matérielle semble reculer en faveur d’un mode de régulation fondée sur le développement des hommes...” (Diebolt, 1958). Por outras palavras, e segundo este e outros autores, assistimos no período do pós segunda Guerra Mundial a uma profunda mudança nas relações até aí dominantes entre a noção de “crescimento económico” e o esforço de “investimento na educação”. Mas que significa isto?

De forma explícita, Ana Bela Nunes (2003, 563-564) expõe, baseada em trabalhos desenvolvidos por Claude Diebolt e Sandrine Michel, um esboço das relações entre desenvolvimento económico e investimento na educação durante o século XX. Assim para esta autora, que se baseia em trabalhos que incluem o tratamento sistemático de longas séries estatísti-

cas dos séculos XIX e XX de alguns dos principais países da Europa, os momentos de maior investimento na educação por parte destas sociedades, antes da segunda Guerra Mundial, coincidem com fases de depressão na economia e são levadas a cabo com o fim de “requalificar” o “capital humano” envolvido no ciclo produtivo, como parte de uma tentativa de o reanimar, ou seja, trata-se de uma relação em “contra – ciclo”. Pelo contrário, nas fases de crescimento económico que se seguem, os principais investimentos relacionam-se com o chamado “capital físico” como forma de potenciar o retorno de capital antes investido, tornando assim o investimento em educação estreitamente ligado à esfera da produção económica. Depois de 1945, a relação entre investimento na educação e crescimento económico parece inverter-se, sendo o principal esforço realizado em períodos de expansão económica e decrescendo o investimento em períodos de recessão, o que se traduz numa coincidência de ciclos entre expansão da economia e investimento na educação.

Por outras palavras, e segundo estes autores, a partir de 1945, uma parte significativa das disponibilidades financeiras resultantes dos ciclos de expansão da economia é aplicada em factores de desenvolvimento humano, alguns de tais factores tendo certamente raízes numa visão ligada à “eficiência económica”, nomeadamente os que se encontram associados ao incremento de “capital humano”, outros encontrando-se, no entanto, relacionados com uma visão política e social da pessoa, ligando a educação directamente à democracia e à mobilidade social, e autonomizando, em parte, o investimento em educação das políticas activas de promoção do crescimento económico. Se este é um dos pontos como historicamente a “esquerda” dos séculos XIX e XX encara as relações entre educação e sociedade, o que é novo é que esta associação, e portanto, esta política, se torna hegemónica durante um período largo de tempo, precisamente o período de que nos ocupamos nesta parte do texto.

Assim, por um lado, o investimento em educação aparece mais estreitamente ligado às disponibilidades financeiras próprias a cada ciclo económico, por outro, a educação deixa de ser vista como um mera “alavanca” na expansão da economia reflectindo a consagração de uma ideia de educação mais ligada às valências humanistas e políticas em detrimento das valências economicistas, o que parece tornar-se numa das características da segunda metade do século XX, pelo que iremos de seguida tentar apurar alguns dos conceitos chave que parecem “reorganizar” esta relação. Um destes conceitos é certamente o de “Capital Humano”.

A Educação II: o Capital Humano

No início do ponto anterior, tínhamos avançado as duas “crenças” que se solidificaram durante o século XX sobre a educação: a crença de que o investimento em educação se traduzia em crescimento económico e a crença de que mais educação significava mais democracia, mais mobilidade social, mais igualdade.

Tentaremos de seguida recensear e apresentar a maneira como essas crenças se organizaram nesta altura, começando pela primeira, segundo a qual, através do investimento em educação se promove o desenvolvimento da economia.

Assim, apesar de a ideia de que a educação é um sustentáculo primordial ao desenvolvimento económico ser um dos traços constituintes da “Modernidade” com raízes bem sólidas no Iluminismo, não existem muitos estudos que consigam relacionar de forma explícita e causal a ligação entre desenvolvimento de uma economia e o grau de educação da população que sustenta tal economia (Justino, 2005, 15). Nas palavras de Harvey Graff, terá sido mesmo o contrário que sucedeu: “... Developments in literacy and schooling tend to follow, rather than precede or cause, economic and social development...” (Graff, 1991, 378).

Desta forma, saber se a alfabetização precede a industrialização, se o analfabetismo funciona como um travão ao progresso económico, se é a democracia que justifica a escolarização, ou se as altas taxas de analfabetismo explicam o falhanço de algumas democracias da primeira metade do século XX, é algo que muitos investigadores procuram compreender, e do que foi até hoje escrito podemos perceber a dificuldade que existe em estabelecer relações de causa-efeito entre questões que percebemos fazerem parte do mesmo universo, por vezes de forma tão estreitamente intrincada que se torna difícil diferenciá-las. Percebemos que democracia, riqueza, alfabetização e Direitos Políticos, agregados entre si, fazem parte do “progresso” que se encontra associado à ideia de “Modernidade”, pelo que, durante a segunda metade do século XIX e todo o século XX, sociedades com altos índices de alfabetização tendem normalmente a ser apresentadas como ricas, democráticas, com taxas de crescimento demográfico próprias, essencialmente urbanas, em que os cidadãos se podem associar livremente e o voto tende a tornar-se universal, mas há sempre casos que nos fazem pensar, como a Alemanha da década de trinta, em que alfabetização plena e direitos de voto universais não impediram um dos grandes pesadelos da humanidade.

No entanto, durante a segunda metade do século XX, vários autores tentaram dar uma consistência científica a esta “crença”, e nesta parte do

texto referiremos sobretudo os que tentaram relacionar desenvolvimento educativo com desenvolvimento económico, dando assim origem à noção de "Capital Humano".

A noção de "Capital Humano" foi sendo teorizada a partir de finais da década de trinta do século XX, mas encontrou o seu pico precisamente depois da segunda Guerra Mundial, tendo-se tornado um conceito indissociável na relação entre desenvolvimento económico e educação. Na verdade, os primeiros estudos, da autoria de Jacob Mincer, tentavam entender as relações entre o grau de instrução de trabalhadores fabris e os seus salários, no contexto da Revolução Industrial, tendo esses estudos levado à conclusão de que existia uma correlação significativa entre essas duas variáveis (Nuñez, 2003, 545-546). O seu trabalho foi sendo continuado por outros economistas como Theodore W. Schultz, Robert Solow e Gary S. Becker entre outros, que tentaram também medir de forma mais precisa possível os ganhos sociais da educação ou da formação da mão-de-obra de uma determinada sociedade, ou seja, o que teria uma economia ou uma sociedade a ganhar com a educação dos seus trabalhadores.

Desta forma, baseados nas teorias económicas tradicionais que sustentavam que o crescimento económico era uma função constante do investimento em determinado número de factores de produção como a Terra (L), o Trabalho (W) e o Capital (K), uma série de estudos tentou avaliar esta teoria, chegando à conclusão que, pelo menos durante o século XX, tal não se verificava, uma vez que, por um lado, uma parte importante dos retornos de capital não podia ser explicada pelo investimento feito nos factores de produção tradicionais, constituindo um "resíduo" não explicável, e que, por outro lado, os mesmos investimentos em factores de produção iguais, em localizações ou países diferentes, davam origem a retornos diferentes (*Idem*, 551).

Assim, parecia haver no processo de crescimento económico, variáveis até aí não tidas em conta, que eram responsáveis pelas diferenças inesperadas entre o "Capital Físico" e financeiro investido e a mais-valia auferida, e a essa variação positiva entre expectativas e resultados chamou-se "ganhos de produtividade" (*Ibidem*). Restava agora determinar de forma mais exacta possível quais seriam essas variáveis e qual a sua influência nos inesperados "ganhos de produtividade".

Assim, o estudo sobre tais variáveis acabou por destacar duas "zonas" principais: variáveis Estruturais, e variáveis relativas ao Capital Humano. As primeiras relacionavam-se com a qualidade do enquadramento político-económico das sociedades em que o investimento tinha lugar, e ocupava-se de questões como o enquadramento jurídico de uma determinada sociedade, a sua estrutura de transportes e comunicações, a

sua estabilidade política e eficiência administrativa, entre muitos outros factores; o segundo tipo de variáveis, ou seja, que se relaciona com a noção de "Capital Humano", é definido de uma forma extremamente ampla por Clara Nuñez, que nos vem orientando nesta parte do texto: "...A recent publication on the role of human and social capital in the well being of nations defines human capital as the knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitates the creation of personal, social and economic well being. Among other listed skills (...) the study emphasizes, we find the most often mentioned in the literature: Communication skills, including reading and writing; numeracy; intrapersonal skills such as motivation and perseverance, learning to learn and capacity to make judgments; and interpersonal ones like teamwork and leadership..." (*Idem*, 536). Ou seja, nesta definição encontram-se contidas variáveis tão dispersas como as que relevam efectivamente da formação académica e profissional do cidadão ou, de uma maneira mais restrita, da formação da mão-de-obra de uma determinada sociedade, mas também um tipo de variáveis que incluem um conjunto de atitudes, conhecimentos, hábitos e tradições que estariam mais relacionadas com a consistência de uma cultura de comércio e gestão de uma determinada formação social do que com formação da sua mão-de-obra propriamente dita.

Tratando-se de uma definição tão ampla como escorregadia, os "stocks" de capital humano de uma determinada sociedade ou de uma determinada pessoa têm sido avaliados, sobretudo, através da quantificação das habilitações que se adquirem nos sistemas educativos contemporâneos, as quais, à falta de melhor instrumento, permitem estimar uma correspondência que até aqui se tem revelado razoavelmente positiva, entre formação educativa e "produtividade económica", quer tal produtividade se revele em ganhos individuais, quer ela se revele em ganhos sociais traduzidos por maior valor acrescentado por hora de trabalho (*Ibidem*).

Neste contexto, como antes ficara afirmado, diversos estudos foram sendo efectuados, sobretudo a partir das décadas de sessenta e setenta com o objectivo de medir de forma mais exacta a "taxa de retorno" do investimento em capital humano, essa taxa sendo definida como "...a medida do lucro expectável face ao investimento, em termos dos benefícios futuros gerados pelo capital, comparado com os custos de capital de determinado bem..." (Woodhal, 1999, 220). Maureen Woodhal reproduz um estudo que tenta comparar as taxas de retorno do investimento em Capital Humano, quer a nível privado, ou seja, quer como benefício próprio para quem o adquire, quer a nível social, ou seja, como benefício para a socie-

dade em que o “beneficiário directo” se insere, por grau de escolaridade e por grau de desenvolvimento do país em que o investimento se deu, chegando ao seguinte quadro:

Quadro 6 – Cálculo das taxas de retorno do investimento em educação (percentagem) segundo o tipo de desenvolvimento do país e o grau de ensino

Região ou tipo de país	Número de países analisados	Taxa de retorno privada	Taxa de retorno privada	Taxa de retorno privada	Taxa de retorno social	Taxa de retorno social	Taxa de retorno social
		Prim.	Secund.	Sup.	Prim.	Secund.	Sup.
Países de Desenvolvimento Baixo	22	29	19	24	27	16	13
Países de Desenvolvimento Médio	8	20	17	17	16	14	10
Países de Desenvolvimento Alto	14	—	14	12	—	10	9

Fonte: Psacharopoulos citado por Woodhal, 1999, 221.

As conclusões, que são aliás sujeitas a alguma discussão e contro-
vêrsia, como o faz notar a autora, apontam para o facto de os ganhos com
o investimento em educação, quer em termos sociais quer em termos pri-
vados, serem altos para todos os tipos de sociedade, mas, como seria de
esperar, a taxa de retorno do investimento é maior em sociedades mais
pobres, em que o aumento da média de escolaridade se faz notar de forma
mais evidente, do que em países economicamente mais desenvolvidos,
com médias de escolaridade mais altas, o potencial de crescimento educa-
tivo sendo mais reduzido e portanto, mais relativizado. Ao contrário do
que seria de esperar, é também nos níveis mais baixos de escolaridade
que as taxas de retorno do investimento são mais altas, quer se trate de
retorno privado ou social, isto em ambos os tipos de países, o que deixa
uma série de interpretações por deslindar. De seguida, os dados disponí-
veis apontam para uma evidência, a de que em ambos os tipos de socie-
dade, os ganhos privados com a educação são sempre ligeiramente supe-
riores aos ganhos públicos. Finalmente, note-se, uma possível confirma-
ção do tipo de relação entre investimento educativo e crescimento econó-
mico que tinha sido avançado por Claude Diebolt e Ana Bela Nunes ao
perceber-se como em sociedades desenvolvidas se passa de um investi-

mento contracíclico para um investimento cíclico: apesar de ser evidente
que os ganhos sociais e mesmo privados, em sociedades onde os níveis de
educação já são altos, têm menos compensações em termos de retorno eco-
nómico, o grau de investimento em educação das sociedades desenvolvi-
das, como vimos em partes anteriores deste trabalho, tem tendência a man-
ter-se elevado, e é quase sempre superior, em termos de percentagem do
PIB, ao investimento que se dá em países menos desenvolvidos.

Desta forma, estes dados parecem apontar em duas direcções princi-
pais: por um lado, apesar de as taxas de retorno serem sempre positivas nos
dois casos, estas, tanto a nível pessoal como social, sendo maiores em paí-
ses mais pobres e menores em países mais ricos, parecem indicar que o
investimento em educação faz mais sentido do ponto de vista económico e
é mais pertinente nos primeiros do que nos segundos, o que sendo uma
evidência económica, não será uma evidência política, como os dados aliás
demonstram; por outro lado, tudo indica também que, a partir de certo grau
de riqueza económica, existem “folgas” suficientes para que a educação,
nunca deixando de ter uma componente económica “colectiva” relativa-
mente importante, passe sobretudo a constituir um bem social e político,
um bem incorporado pelos cidadãos como fazendo parte de um leque de
benefícios que se assume que o Estado deve disponibilizar com o fim de
promover activamente melhores condições de vida, não só, mas também,
através da manutenção ou mesmo do alargamento dos canais de mobilidade
social ascendente. Tal “crença” que constitui um dos traços do conceito de
“cidadania alargada” típica das sociedades que desenvolveram a noção e as
práticas de “Estado-Providência” estará na origem de uma pressão constan-
te para o investimento estatal em educação, mesmo em sociedades que, do
ponto de vista colectivo e social pouco mais podem obter de tal investi-
mento, uma vez que os benefícios daí advindos se projectam sobretudo em
vantagens “privadas” que se traduzem em acréscimos de rendimentos e de
mobilidade social para os que deles beneficiam.

Assim sendo, uma ligeira mudança de perspectiva nesta análise,
pode levar a conclusões bem diferentes, como o fizeram os chamados
“Neo-liberais” das décadas de setenta e de oitenta da segunda metade do
século XX: os mesmos dados parecem mostrar que, depois de atingidos
determinados patamares de investimento e alcançado um nível de qualifi-
cação aceitável da população, deixam de fazer sentido grandes acrésci-
mos de investimento estatal em educação, visto que os ganhos económi-
cos públicos de tais investimentos são bem menores do que os privados,
pelo que devem ser estes a investir num “bem” que beneficia indivíduos e
não a “sociedade”, significando isto que a educação deve, em parte, re-
gressar à categoria de “bem privado”.

Trata-se, como é óbvio, de matéria muito delicada e confirma à sociedade o facto que temos vindo a salientar desde o final do capítulo anterior, ou seja, que a partir da segunda metade do século XX, além de um bem cuja potencialização em termos económicos pode sempre ser discutível, a educação inscreveu-se firmemente num campo muito politizado, e que, sublinhe-se, a objectividade dos números não diminui tal politização.

No entanto, por muito que possa ser discutida a relação entre desenvolvimento económico e investimento em capital humano medido em investimento em educação e formação, as sociedades do século XX parecem ter acreditado resolutamente nesta relação, como nos mostra o quadro seguinte em que se compara o crescimento do Rendimento Nacional, da dimensão da mão de obra, do investimento em “Capital Físico”, definido como o investimento em “...maquinaria, equipamento ou edifícios que tendem a maximizar a produção de retornos no futuro através da criação de novas capacidades de produção...” (*Idem*, 219), e do investimento em “Capital Humano”, no Japão, entre 1905 e 1960.

Quadro 7 – Evolução do Rendimento Nacional, da mão-de-obra, e dos investimentos em Capital Físico e em Capital Humano no Japão, entre 1905 e 1960

Ano	Rendimento Nacional (Milhares de Ienes)	Índice	Mão de Obra (Milhões)	Índice	Capital Físico (Bilhões de Ienes)	Índice	Capital Humano (Milhares de milhões de Ienes)	Índice
1905	1.210	100	25,6	100	5,8	100	310,9	100
1919	2.761	228	26,6	104	10,1	174	808,1	260
1935	5.234	433	31,4	123	25,9	447	2.563,9	831
1955	7.189	294	39,2	153	21,7	374	5.380	1731
1960	11.822	979	43,7	171	39,8	686	7.106,6	2.286

Fonte: Lê Than Khoi, 1970, 77.

Assim e como salienta o Lê Than Khoi, apesar do valor dos “stocks” da instrução, ou seja, de “Capital Humano”, representar em 1960 apenas 18% do valor do “Capital Físico”, é o tremendo crescimento do valor investido em educação durante o século XX que este como outros autores interpretam como responsável pelo enorme aumento do rendimento nacional japonês, um fenómeno “...não privativo do Japão, pois se verifi-

ca em todos os países industrializados...” (Khôi, 1970, 79). De facto, enquanto que o crescimento do Capital Físico pode ser medido, entre 1905 e 1960, pelo diferencial entre 100 e 686, o Capital Humano, no mesmo período, aumentou do mesmo índice de 100 para 2.286, sendo de longe o factor de produção que mais cresceu neste longo período do século XX. Mas o crescimento é ainda mais espectacular nos cinco anos que vão de 1955 a 1960, no pós-guerra, seguindo a tendência mundial antes assinalada, e quando o chamado “milagre económico japonês” se firma, levando o Japão em poucos anos a constituir-se como a segunda economia do mundo. Se foi o investimento em “Capital Humano” o principal responsável por este como por outros extraordinários períodos de expansão da economia, ou se foi, pelo contrário, um produto dele, o que parece fundamental nestes números é que eles traduzem uma das grandes crenças do papel da educação na sociedade, uma crença profundamente enraizada no pensamento do fundador da teoria económica moderna, Adam Smith (Woodhall, 1999, 219), e que relacionam o investimento na educação com uma procura activa do que podemos chamar de “progresso”. Pode tratar-se de “progresso” medido em eficiência militar, se se tratar de uma ditadura belicosa como o foi o Japão dos anos trinta, ou de “progresso” medido em qualidade de vida, numa democracia pacífica como foi o mesmo Japão depois de 1945, mas acredita-se sempre que na base deste “progresso” se encontra o desenvolvimento da economia, que se supõe ser potencializado pelo desenvolvimento da educação, sendo, no entanto, no fim de todo este processo, o político a dar sentido ao progresso, ao canalizá-lo pelas muitas vias que a natureza humana mantém como possíveis. Que a educação é uma parte de um processo político geral, eis algo que parece evidente, mesmo quando falamos de números.

A Educação III: igualdade e mobilidade social – expectativas e desilusões

Hartmut Kaeble, o autor de um dos grandes estudos de referência sobre a mobilidade social nos séculos XIX e XX, não tem dúvidas em concluir que “... it is the postwar period rather than the Industrial Revolution that has emerged as the decisive watershed for social mobility. Studies of the most important Atlantic countries show that there is an unquestionable increase in the rates of social mobility following the Second World War. (...) What it is still unclear are the reasons...” (Kaelble, 1985, 138). De todos os elementos analisados, entre os quais se encontram factores como a estratificação social, família, atitudes, emigração, demografia,

desenvolvimento económico e mudanças na força de trabalho, são as duas últimas que são retidas como fundamentais para explicar as intensas modificações sociais que se deram nas sociedades ocidentais no período dos pós Segunda Guerra Mundial. Na base das mudanças bruscas que se dão na força de trabalho, encontram-se, segundo o autor, embora seja claro que não é muito fácil de o provar, as mudanças educativas e a generalização da educação, sobretudo da educação superior, primeiro nos Estados Unidos da América, mas de seguida, também na generalidade da Europa Ocidental: "...The study of educational opportunities in higher learning demonstrates that from the late nineteenth century on many more americans attended universities than did europeans (...). This aspect of social mobility is the more important since higher education during the twentieth century became more and more the major switchboard of mobility chances in America as well as in Europe..." (*Idem*, 139).

As razões avançadas pelo autor para as mudanças que se registam na educação e consequentemente na mobilidade social no período do pós segunda Guerra Mundial, relacionam-se com as modificações da composição social das estruturas de poder na época: "...The most important characteristic of the era of welfare opportunities is the change in political structure and in education policy goals. Political systems emerged from a long and contradictory period of transition with decision making processes dominated by three groups: the bureaucracy, organised labour and organised big business. In contrast to former eras, some politically influenced groups were composed of members who where not highly educated..." (*Idem*, 37). Segundo o autor, a entrada do sindicalismo e portanto, de novos estratos sociais nas estruturas políticas que caracterizam o arranque do Estado-Providência na Europa, vai estar na origem de grandes mudanças na educação, as quais tomam a forma de três traços que se complementam: o incremento na massificação da educação através da locação de meios financeiros que sustentem a expansão das instalações educativas e da formação de professores; a extensão da educação básica, ou seja, da educação comum a todas as crianças, por um espaço de tempo mais alargado, e, finalmente, uma política de implementação da frequência dos subsistemas secundário e superior dos Sistemas Educativos, por parte de crianças e adolescentes oriundos de estratos sociais baixos (*Ibidem*).

Ou seja, e por outras palavras, massificação da educação, mudanças nas estruturas educacionais de base, sobretudo através do aumento da sua duração e pressão política no sentido de incrementar a porosidade social do sistema, quer através de uma mudança nas regras de acesso aos estratos intermédios e superiores de tal sistema, quer através de uma política

activa de bolsas de estudo que teriam em conta o mérito académico e a origem social.

Estas questões, que marcarão a educação até aos nossos dias, merecem algum desenvolvimento da nossa parte, uma vez que, se na verdade elas estabelecem uma linha divisória entre sistemas educativos muito socialmente marcados, como o eram os Sistemas Educativos ocidentais e sobretudo europeus da primeira metade do século XX, e os Sistemas Educativos actuais, elas também estão na origem de uma série de impasses que nos mostram, sobretudo, os seus limites no que diz respeito às expectativas de mudança que geraram durante um longo período de tempo.

Na verdade, as três linhas de desenvolvimento detectadas por, entre outros, Hartmut Kaelble, têm um duplo sentido social: o de apoiar e sustentar o desenvolvimento económico do pós-guerra através da formação escolar intensiva e generalizada que "construísse" uma mão-de-obra qualificada, tal como foi analisado com algum pormenor no ponto anterior, e incrementar a mobilidade social através da implementação da igualdade de oportunidades no campo educativo, salientando-se assim os aspectos igualitaristas potencialmente contidos na ideia de "educação para todos", tal como verificámos na primeira parte deste trabalho.

O trabalho político levado a efeito nas estruturas dos sistemas educativos tradicionais com o objectivo de implementar a "Escola Única", ou a sua sinónima "Comprehensive School", correspondia a uma tentativa de mudar o "desenho" dos Sistemas Educativos europeus dos finais do século XIX que se arrastaram sem grandes mudanças durante a primeira metade do século XX. Essencialmente compostos por partes elementares curtas e utilitárias, "primárias", que levavam as crianças até um diploma descrito por Correia como constituindo durante muito tempo o "...culminar da socialização escolar das crianças das camadas populares..." e o início da socialização escolar das elites (Correia, 2005, 197), era este diploma seguido por "opções" constituídas, por um lado, pelas vias de ensino profissional que se esperava que fossem seguidos pelos filhos mais brilhantes das classes populares e, por outro, por vias liceais que iriam construir, ou nas palavras de alguns sociólogos da educação dos anos sessenta e setenta do século XX, "reproduzir", as elites de uma nação.

Tal estrutura educativa era vista pela "esquerda", desde pelo menos os princípios do século XX, como, por um lado, reflectindo o carácter de "classe" das sociedades capitalistas da altura, e, por outro, como sendo um instrumento decisivo na sua manutenção e aprofundamento. Assim, as propostas principais da "esquerda" europeia e americanas, quer se tratasse de libertários, socialistas e social-democratas, radicais republicanos ou

mesmo comunistas, era a da substituição das estruturas educativas clássicas por uma "Escola Única" politécnica, ou seja, uma escola que levasse as crianças, independentemente da sua origem social, a percorrer durante o maior espaço de tempo possível, uma via de ensino unificada composta por uma articulação ponderada entre os aspectos técnicos, artísticos, morais e científicos, que se considerava serem a base de formação de "cidadãos completos" (Dietrich, 1973). Toda a obra de Adolfo Lima, um pedagogo libertário do primeiro quarto do século XX em Portugal é ilustrativa desta posição que melhor se compreende numa citação sua bastas vezes utilizada:

"... O ensino clássico e o ensino profissional reflectem bem o conflito social em que as sociedades se debatem e se dividem em dois campos e classes. O ensino clássico é para ricos e o profissional é para pobres, dizem. (...) Esta dualidade mantém, como causa, a organização social de castas económicas e mantém-se como efeito dessa organização. A complexidade do problema faz parecer que estamos dentro de um círculo vicioso.

Por um lado a divisão do ensino em clássico ou geral e profissional ou manual, é efeito da divisão das classes ou castas sociais; por outro, essa divisão bipartida é causa de que essa separação se intensifique. (...) Tanto uma como outra são a nosso ver educações incompletas que produzem abortos sociais, indivíduos mutilados, incapazes de exercerem todos os seus direitos, e de cumprirem todas as suas obrigações..." (Lima, 1916, 47, destaques no original).

No corolário destas posições, Lima, tal como outros dos seus correligionários ou "compagnons de route", irão pugnar pela "Escola Única", definida como "... a escola prolongada ou de continuação para todas as crianças até aos 15 anos, idade em que conforme as aptidões (...) seguem para diversas carreiras, ingressando nas escolas preparatórias de tipo humanista ou de tipo cientista que lhes abrirão as portas das Escolas Técnicas Superiores..." (In Oliveira, 1933, 9). Esta versão benigna do que é hoje o "design" dos sistemas educativos contemporâneos, preenchia, como antes dissemos, os sonhos da esquerda mundial, que conseguiu impor algo de semelhante no período do pós segunda Guerra Mundial ao estender progressivamente a duração da parte comum da escolaridade aumentando a duração da obrigatoriedade escolar e tornando de frequência obrigatória uma parte cada vez mais importante do que tradicionalmente se designava por "Ensino Secundário". Tais avanços são perfeitamente legíveis nos números a que nos referimos antes, que nos mostram que, de 1950 a 1960, o essencial do crescimento no número de alunos no

Mundo, e em particular na Europa e América do Norte, se dá nos subsistemas do Ensino Secundário e Superior (Khoi, 1970, 15) tendência que segundo Coombs (1985, 100) se estende até pelo menos aos anos oitenta do século XX.

Assim, estes dois autores confirmam a constatação de Kaelble de que o mundo em geral, mas de forma mais visível, a Europa e a América do Norte, incrementa de forma espectacular, a partir da segunda metade do século XX, as taxas de frequência dos Ensinos Secundários e Superiores, dando origem a mudanças muito importantes na composição e formação da força de trabalho e, consequentemente, das taxas de mobilidade ascendente no mesmo período.

No entanto, e independentemente da veracidade de tais dados, e nem todos os estudos sobre a relação entre a implementação da igualdade de oportunidades no campo educativo e o acréscimo de oportunidades de mobilidade social são tão optimistas quanto o de Kaelble (entre outros, Boudon, 1977; Girod, 1981; Mónica, 1981; Raynaud, 2003), o que parece evidente a partir de finais da década de sessenta do século XX, é que as coisas não tinham mudado tanto quanto alguns grupos políticos e sociais esperavam.

Na verdade, a crença da parte optimista da Modernidade, de que a partir do Sistema Educativo, se poderiam apagar as marcas originais dos processos de socialização de proximidade, endógenos e primários, veio a tropeçar em estudos sociológicos menos optimistas que mostravam que a igualdade "tout court", e mesmo a "igualdade de oportunidades no campo educativo" que constituía uma das bases das políticas de expansão educativa do pós Segunda Guerra Mundial, se revelava um processo mais lento, difícil e contraditório do que o que era esperado.

Assim sendo, muitos estudos mostravam que uma parte substancial das desigualdades de origem entre as crianças que entravam no mesmo Sistema Educativo se reproduziam, já não através da dicotomia "frequência - ausência", herança extinta de um tempo em que os mais pobres simplesmente não frequentavam a escola, mas por toda uma série de outros sintomas e indicadores.

Alguns desses indicadores, como a frequência socialmente contrastada de opções educativas clássicas ou profissionais, mais não faziam do que prolongar características dos "antigos" Sistemas Educativos, contrariando assim políticas voluntaristas cujo objectivo era o de substituir a lógica social dominante nas opções, por uma lógica "vocacional" que tivesse em conta quer os interesses do aluno, quer as necessidades de mão-de-obra por parte do mercado; outros, como a massificação e distribuição socialmente desigual do insucesso escolar erigiam-se como

“...repercussões sociais não intencionais das acções humanas intencionais...” que é a forma como Karl Popper, citado por Raymond Boudon (Boudon, 1977, 6), define “efeito perverso”, neste caso, relativamente às “boas” intenções expressas pela massificação da escolaridade nos séculos XIX e XX no Ocidente e no mundo.

O facto de o período em causa ter contado com uma forte predominância, nomeadamente nos meios académicos, de uma versão radicalizada do que Peter Wagner denomina de “teorias neo-marxistas do capitalismo tardio” (Wagner, 2002, 41), veio, por um lado, enriquecer de forma extrema o grande debate sobre educação que atravessou os flamejantes anos sessenta e setenta do século XX, mas, por outro, reflexo da impaciência e imaturidade que se exprimiu no radicalismo da discussão, a obscurecer os resultados sociais das políticas educativas que se seguiram ao pós segunda Guerra Mundial.

Numa das obras mais radicais sobre o assunto, da transição entre os anos sessenta e setenta do século XX, com o sugestivo título de “*l'école capitaliste en France*”, Christian Baudelot e Roger Estabiet reproduzem um quadro referente ao ano de 1962 sobre o insucesso escolar em França, que ilustra o que antes dissemos.

Quadro 8 – Atraso escolar na quinta classe (CM.2) segundo a categoria profissional do pai, em França, para o ano de 1962

Profissão do pai	% de crianças em situação de sucesso	% de crianças em situação de insucesso (pelo menos um ano de atraso)
Total	45%	55%
Quadros superiores	76%	24%
Industriais, profissões liberais	69%	31%
Quadros médios	71%	29%
Empregados	48%	51%
Comerciantes e artesãos	51%	49%
Operários	36%	64%
Agricultores	41%	59%
Operários agrícolas	27%	73%

Fonte: Baudelot e Estabiet, 1976, 196

Este tipo de números, cerca de cem anos depois dos decretos de Jules Ferry sobre a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da escolarização primária das crianças francesas (Chevallier, 1981), e pouco mais de

quinze sobre o final da segunda Guerra Mundial e da rápida construção do Estado-Providência francês, causaram um amplo mal-estar e espanto, sobretudo devido a duas razões: a massividade do insucesso na escola por parte de crianças tão novas, e a profunda desigualdade social patente em tal insucesso.

Mas a questão estava longe de ser exclusivamente francesa, e numa obra da mesma altura e da mesma orientação, mas publicada nos Estados Unidos da América com o título de “*Schooling in capitalist America*”, Samuel Bowles e Herbert Gintis, ilustravam uma situação semelhante que se estendia também ao Ensino Superior.

Quadro 9 – Percentagem de alunos em cada tipo de estabelecimento de Ensino Superior dos Estados Unidos da América, segundo os rendimentos familiares, em 1971

	“College” Público com Diplomas de 2 anos	“College” Público com Diplomas de 4 anos	Universidade Pública	Universidade Privada
Alunos com rendimentos familiares inferiores a 8.000 dólares	27,2%	25,4%	15,1%	10,6%
Alunos com rendimentos familiares entre 8.000 e 12.500 dólares	34,8%	31,7%	29,7%	20,4%
Alunos com rendimentos familiares entre 12.500 e 20.000 dólares	26,4%	28,3%	32,8%	27,3%
Alunos com rendimentos familiares superiores a 20.000 dólares	11,5%	14,7%	22,3%	41,8%

Fonte: Karabel, in Bowles e Gintis, 1985, 274

Se as dúvidas expressas por Raymond Boudon se centravam sobre a veracidade da relação entre, por um lado, o considerável aumento da procura educativa típico das sociedades industriais que levaram a “... uma incontestável redução das desigualdade de oportunidades face à educa-

ção...”, e, por outro, a mobilidade social como um todo (*Idem*, 36-37), o que estes números pareciam demonstrar era a fragilidade da primeira parte da equação de Boudon: apesar de se ter assistido a um incontestável aumento da procura educativa, não era muito claro, através dos milhares de quadros e tabelas que se espalharam pelo mundo da altura, que esta procura tivesse dado origem a uma significativa redução da “desigualdade de oportunidades face à educação”.

Na verdade, este tipo de dados, que foram de difícil interiorização, obrigaram a repensar as relações entre a educação e a sociedade, salientando a existência de uma ligação evidente entre a pertença social de origem e as probabilidades de sucesso na escola, quer tal sucesso se medisse através de classificações académicas ou através da possibilidade de chegar onde se quisesse no Sistema Educativo.

Centrais numa primeira aproximação ao problema, embora com um peso ideológico que hoje pareceria excessivo, foram as teses marxistas, nomeadamente as de origem althusserianas (Althusser, 1974), segundo as quais a escola seria um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado do Capitalismo Industrial, tendo parcialmente substituído a Igreja, e em conjunto com a família “regulada pelo Estado”, ocupado um lugar predominante na “reprodução das relações de produção” das sociedades capitalistas avançadas. Tal “reprodução das relações de produção” tinha lugar não apenas através da reprodução da qualificação e estratificação da força de trabalho adequada às sociedades capitalistas, em que a relação com as forças de produção era mediada pela pertença de classe, mas sobretudo, através da reprodução das atitudes sociais fundamentais à estabilização da ordem dominante. Assim, a escola funcionaria como um elemento primordial de legitimação social e política, operando na base de um processo de “violência simbólica”, que não só organizava a força de trabalho, disfarçando a origem social de tal organização com a noção de mérito escolar, como socializava para o capitalismo através da pressão para a interiorização de noções fundamentais para a manutenção da ordem estabelecida, tais como a noção de hierarquia, propriedade privada, e outras.

Tratava-se de uma articulação teórica sofisticada, que ia buscar muito a Marx, mas sobretudo a António Gramsci (1974) que havia, na primeira metade do século XX desenvolvido as noções de “Hegemonia”, “Sociedade Política” e de “Sociedade Civil” como forma de explicar o insucesso das revoluções socialistas nas sociedades mais desenvolvidas da Europa Ocidental. Além do mais a obra de Althusser existia num caldo cultural complexo e rico, que se cruzava, embora por vezes de forma tempestuosa, com pensadores fora da órbita do marxismo como Michel

Foucault e, entre outros, Pierre Bourdieu. O que parecia interessante nestes novos autores era uma sofisticação teórica em que Marx, Freud, Durkheim e Max Weber, entre muitos outros, eram mobilizados com enorme agilidade numa análise mais complexa e subtil das relações de poder e da sua reprodução, que deixavam de poder ser explicadas recorrendo apenas às “relações de força” e à “repressão”, procurando-se entender o papel de outros traços, como por exemplo, o sexo, os afectos, a cultura, e, neste caso, a escola, num jogo de trocas desiguais entre os valores dominantes carregados pelas elites e os subtils mecanismos de interiorização, mas também de resistência, que surgiam por parte dos extractos sociais subalternos.

Porém, obviamente que uma polémica conduzida exclusivamente no campo político e com uma radicalidade que não admitia como solução senão a “grande revolução socialista”, que era, aliás, vista de formas muito diferentes conforme o grupo político de pertença, estaria condenada a um fim inglório se não fosse capaz de canalizar o seu ímpeto inicial para atitudes de investigação dentro do campo da sociologia e das Ciências da Educação. Tratava-se, assim, e uma vez admitida que a pertença social era a verdadeira variável independente que explicava o desempenho escolar das crianças, de tentar perceber o que, dentro de universos tão vastos, e até aí tão conceptuais, como os de “classe social”, “estrato sócio-económico” e dezenas de outras designações que procuravam captar o lugar das pessoas numa escala social e económica, podia ter uma conexão directa com o desempenho escolar diferenciado das diferentes crianças de diferentes meios sociais.

Algumas destas investigações, como as conduzidas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, centraram-se numa tentativa de compreensão e análise da forma como os vários traços que em conjunto formavam a noção de “classe social”, se combinavam e reproduziam através do Sistema Educativo, fazendo com que as variações em termos de estatuto social entre a “classe de origem” e a “pertença de classe final” fossem muito poucas. De particular interesse nesta teorização de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, é o papel por eles atribuído nesta “reprodução social” através do Sistema Educativo, às noções de “Ethos”, definida como “...Disposições em relação à escola e à cultura (i.e. aprendizagem, autoridade, valores escolares, etc.); esperança subjectiva (de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola); relação com a cultura e com a linguagem (maneiras)...” (Bourdieu, e Passeron, s.d., 122-123); e de “Capital Cultural”, definido como “...capital linguístico; presciência; capital das relações sociais e de prestígio (recomendações); informações sobre o sistema escolar, etc...” (*Ibidem*):

"...pelo facto de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, estas A.P. (Acções Pedagógicas) tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo ao mesmo tempo para a reprodução da estrutura social (...) definida como reprodução da estrutura da relação de forças entre as classes..." (*Idem*, 31).

Outros trabalhos, como a monumental obra de Basil Bernstein, tentaram perceber como as formas de socialização infantis precoces contribuíam para "moldar" a estrutura de comportamentos e de relações sociais e sobretudo linguísticas, desde muito cedo na vida das crianças, e como tais formas de socialização diferiam entre classes sociais, posicionando-se de forma bastante diferente em relação a uma escola que tendia a reproduzir e a aceitar como boas, formas de socialização típicas da classe média (Bernstein, 1971; Domingos *et al.*, 1986; Keddle (editor), 1973; Marcellesi e Gardin, 1975). Outros ainda, como o de Jacques Lautrey (1980) tentaram mostrar que a maneira como as famílias se organizavam, que na opinião do autor, dependia das condições objectivas e subjectivas que compunham a noção de "classe social", dava origem a formas de gestão de espaços e de regulação de comportamentos que tinham implicações no tipo de desenvolvimento cognitivo das crianças, e, ainda, e de novo, como determinados estilos cognitivos se adaptavam mais à "cultura escolar" do que outros. Ainda outras investigações, como as levadas a cabo por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (Rosenthal e Jacobson, 1971), procuravam mostrar através de uma série de engenhosos estudos, como as origens sociais dos alunos influenciavam as expectativas dos seus professores sobre o seu sucesso escolar, como tais expectativas modulavam a relação pedagógica e acabavam por ter grandes probabilidades de serem cumpridas, no que ficou conhecido como o "efeito de pigmaleão".

O que parecia comum a todos estes e a muitos outros autores que tentavam perceber as variáveis que mediavam a relação entre "pertença social" e "escola", era o facto de, por um lado, se recusarem a fornecer uma definição "ideológica" de "classe social", optando por estudar os factores específicos que pareciam responsáveis pelas situações de falhanço escolar das crianças das várias origens sociais e culturais; por outro, quase todos concluíam que a escola de massas, que constituía o esqueleto dos Sistemas Educativos contemporâneos, tinha um forte "carácter de classe", no sentido em que parecia reflectir e reproduzir normas e valores considerados como fazendo parte do "caldo cultural" da classe média, mas que, mais do que tudo, visto que as discussões sobre o que seriam as

normas e valores da classe média deram origem a mais uma deriva ideológica interessante mas relativamente improdutivo do ponto de vista educativo (entre outros, Kaës, 1968; Labov, 1973, 21-66; Hoggart, 1973), eram instituições extremamente rígidas no seu funcionamento, revelando grandes dificuldades em lidar com a diversidade de origens culturais e sociais do "público" que as frequentavam.

Lentamente, as atribuições causais relativas ao insucesso escolar mudavam, tal como mudava a perspectiva dominante de procurar reparar os "efeitos perversos" da massificação da escola: da atribuição causal individual, segundo a qual o insucesso se devia às capacidades cognitivas das crianças e que deu origem a uma estratégia de intervenção baseada no "ensino especial" para os "menos inteligentes", numa espécie de "psiquiatrização" do "mau aluno", que predominou até à primeira metade do século XX (Perron, 1975, 51-89), passou-se para atribuições causais de ordem social, os chamados "handicaps sócio-culturais" ou "sócio-linguísticos", que imputavam as dificuldades escolares sentidas por crianças de origem popular a situações de "privação" em termos culturais por parte das suas famílias, tendo-se centrado as perspectivas de intervenção em formas de compensação educativa que pudessem colmatar as falhas ou omissões culturais de origem, daqui se passando, por fim, para uma atribuição causal externa à criança e à sua família, centrando-se a intervenção nas políticas educativas e na escola (Candeias, 1993a; Nóvoa, 1992), perspectiva que domina até aos nossos dias.

Neste percurso, assistiu-se ao reviver das pedagogias da "Educação Nova" dos finais do século XIX, numa tentativa de fazer face à desilusão causada pela persistência das conclusões que apontavam como a escola "reproduzia" a estrutura social sem a pôr em causa, e como as noções de "capital cultural" e de "ethos" pareciam imunes às tentativas de democratização da sociedade através da escola, resistindo inclusivamente às mudanças de regime, como o mostravam os estudos feitos em países socialistas de então (Khoi, 1970, 110-111; Markievicz-Lagneau, 1974). Esta desilusão relativa ao papel da escola na mudança social autorizava a escrita amarga de Raymond Boudon, um sociólogo atento mas desalinhado das tendências hegemónicas do tempo, que, em meados da década de setenta do século XX, escrevia o seguinte: "...peut-être (...) ces effets à la fois inattendus et pervers sont-ils la cause profonde de la crise des systèmes d'éducation dans les sociétés industrielles. Parce qu'*inattendus*, ils ont provoqué un immense désenchantement sur les vertus sociales et politiques de l'éducation. Parce que *pervers* ils ont provoqué un sentiment de doute sur les finalités des systèmes d'éducation et d'impuissance sur la manière de les gérer..." (Boudon, 1977, 38).

Porque, em determinada altura da história do mundo, se pensou nos Sistemas Educativos como sistemas de engenharia social poderosos que conseguiriam substituir o leite materno pela razão apoiada na ciência, e que, como vimos na primeira parte deste trabalho, serviram todas as causas, mesmo as mais opostas, encontram-se estes "Sistemas Educativo" entre os "Aparelhos Sociais" da Modernidade que mais expectativas criaram, e as reacções de desalento e desencanto pelo não cumprimento de tais expectativas parecem resultar numa enorme desilusão face ao paraíso que não chegou. Reflexo de uma crise de adolescência que marcou a entrada na maturidade da relação entre a "sociedade" e a "educação", de tal relação, sabemos agora que não virá a felicidade eterna, mas, também, que sem ela não saberemos o que fazer, e no seu dia-a-dia parecem coexistir o afecto que nos encoraja a viver e as tensões que nos levam a temer o futuro.

Entretanto, em 1973, na sequência da 3ª guerra israelo-árabe, chamada do Yom Kippour, que contribuiu para mostrar como para além da tradicional divisão geopolítica entre o mundo "Occidental" e o mundo "Socialista", se acrescentava uma outra entre o Sul e o Norte, os países produtores de petróleo tomaram o controle do mercado mundial petrolífero através da O.P.E.P., o que levou a uma quadruplicação, em pouco tempo, do preço do crude, pondo fim ao mais longo período de crescimento económico do Ocidente, e em breve, da maioria do mundo (Hobsbawm, 2002, 244; Mayall, 1998, 191-192;), terminando assim a fase de expansão da quarta vaga de Kondratiev. Pelo caminho, os Beatles desfizeram-se, Bob Dylan refugiou-se durante anos numa quinta, Maio acabou, e Janis Joplin, Jimi Hendrix e Jim Morrison caíram num fogo de artifício mortal que parecia ter enterrado uma fase da história do mundo.

Concluindo: estabilização e crise dos modos de regulação dos Sistemas Educativos contemporâneos – do pós segunda Guerra Mundial ao fim dos anos setenta do século XX, o modelo no seu auge.

Tentar compreender a educação nos nossos dias sem ter realizado um esforço para entender o que a este nível se passou na segunda metade do século XX, parece-nos uma tarefa inútil, sobretudo porque é a partir desta altura que a ideia de educação gerida pelo Estado-nação moderno com estruturas curriculares semelhantes em todo o mundo (Meyer *et al.*, 1992), se torna uma realidade ou uma aspiração com base em projectos sólidos e coerentes. Isto significa que, a partir desta altura, embora a célu-

la política fundamental continue a ser o "Estado-nação", caminha-se para a implementação de um verdadeiro sistema de socialização de espécie, complementar às formas de socialização endógenas locais, tornando-se assim o mundo num lugar cada vez mais uno e "íntimo", o que não significa necessariamente, e infelizmente, mais "pacífico" ou "amigável".

Na verdade, o que se desenha de forma hesitante e muito discutida pelas elites Ocidentais da segunda metade do século XVIII até ao final da primeira Guerra Mundial, e que se ensaia entre as duas guerras (Kaelble, 1985, 69-76), só conhecerá uma estabilização a nível mundial na segunda metade do século XX. O que se discute, em primeiro lugar, é se todos devem ser educados, algo que só é resolvido, pelo menos, no domínio dos princípios, nos finais do século XIX; de seguida, discute-se se todos devem ser educados da mesma maneira, por um período de tempo mais ou menos longo, uma discussão que ocupa a primeira metade do século XX; finalmente discute-se se a divisão técnica do trabalho que legitima as diferentes opções educativas não é uma forma de manter a educação como um elemento de legitimação e de reprodução de sociedades estratificadas, uma discussão que ocupa uma parte significativa da segunda metade do século XX. Este último debate só é possível, porque os dois princípios anteriores, que em meados do século XIX só seriam concebíveis nas várias utopias socialistas da altura, tinham sido plenamente alcançados, pelo menos no domínio dos princípios, durante a segunda metade do século XX.

A expansão educativa do pós segunda Guerra Mundial no mundo, mas em especial na generalidade do Ocidente, resultou de uma composição social mais alargada do Estado e da predominância de uma forma de regulação Neo-keynesiana, caracterizada por Rober Boyer como "...uma política de regulação do crescimento (...) consciente e voluntária, porque o mecanismo dos mercados e dos preços, deixado a si mesmo, não é capaz de levar a economia por um caminho de equilíbrio e de equidade..." (Boyer, 2002, 16). Esta visão do Estado "inserido" no campo da economia, cruza-se com uma concepção de cidadania que acrescenta à componente política definida pelo liberalismo dos séculos XIX e XX, uma componente "social" e "económica" definida pela social-democracia do século XX, dando assim origem ao "Estado-Providência". Assim, a noção de "Estado-Providência", ou "Estado Inserido", com todas as suas matizes, e a noção de "regulação Keynesiana" do "modo de produção capitalista" são fundamentais para caracterizar o coração deste processo de expansão da educação e dos sentidos que ela vem a tomar.

A educação expande-se neste período como forma de realização colectiva, o "progresso", mas também, como forma de tornar possíveis,

ou pelo menos mais fáceis a emergência de sociedades menos estratificadas, ou pelo menos, mais “porosas”, sociedades em que a mobilidade social se associe ao mérito e não à ascendência social. Este é, na verdade, um dos grandes sonhos da Modernidade, e toma vários caminhos, de entre os quais dois se destacam: por um lado, a emigração para “as Américas”, onde o espaço disponível permite o sonho da liberdade pessoal baseada na independência económica; por outro lado, a luta política, e dentro desta, a luta por uma educação igual para todos, de forma a que, desde o início, através do mérito reconhecido por uma instituição que deverá ser neutra e independente de qualquer partido ou classe social, todos se possam afirmar, “apesar” do sítio de onde vêm, dos pais que lhes deram a vida ou do grau de riqueza ou estatuto de que gozaram os seus ascendentes.

Neste sentido, como intuíram Claude Diebolt, Sandrine Michel e Ana Bela Nunes, a segunda metade do século XX parece aproximar-se destas ideias, ao recusar para a educação um papel de simples “ferramenta” económica e política que parecia ser característica das sociedades anteriores. Segundo eles, ter-se-á assistido a partir da década de cinquenta do século XX a uma mudança fundamental nas relações entre a economia e a educação, que passam de predominantemente “contra – cíclicas”, espelhando uma relação dominada por uma lógica da ordem do capitalismo privado, para uma relação “cíclica”, que se subordina a uma lógica de progresso económico colectivo por um lado, e da afirmação de percursos de vida pessoais, por outro.

O que é novo nesta mudança de relação, é que ela se estende potencialmente a todos os indivíduos e não apenas a uma elite, e neste esforço de mudança, vemos esboçar-se um começo de transição, do que Peter Wagner define como “Modernidade Organizada”, para a “Modernidade Liberal Alargada” dos nossos dias, que ele crê ser caracterizada pela desconvenção e pluralização das práticas que levam à emergência de categorias como a “diferença”, a “pluralidade” a “sociabilidade” e a “solidariedade”, entre outras (Wagner, 1996, 45).

A partir de finais do século XVIII, o Estado ocupa um lugar central em toda esta trama, o Estado absoluto primeiro, mas sobretudo o Estado-nação, e é esta entidade política que de facto define a ossatura principal dos Sistemas Educativos modernos.

No entanto, a ideia dominante que prevalece até à primeira metade do século XX é a de que a escola deve ser uma parte da construção política e administrativa de um sistema de legitimação e de integração necessário à afirmação da célula política central da Modernidade, o Estado-nação, assim como uma forma de socialização para a eficiência de tal

célula, quer se trate de uma eficiência económica, quer se trate de uma eficiência militar, quer se trate de uma eficiência administrativa, tudo fazendo parte do mesmo.

O lugar das pessoas e das suas aspirações até à segunda metade do século XX parece ser relativamente secundário num caminho traçado por elites que governam em nome do “povo” e sobretudo, do “bem comum”, continuando a dar algum conteúdo à célebre “Raison d’État” característica dos Estados Absolutos, mas tal começa inevitavelmente a mudar à medida que as formas de legitimação política modernas evoluem do Sufrágio Restrito, dominante até finais de 1918, para o Sufrágio Eleitoral Universal que se espalha, no Ocidente e no mundo, após a segunda Guerra Mundial (Bertolini, 2000, 117-130).

O alargamento generalizado do sufrágio possibilita uma partilha do Estado mais equitativa entre as diversas classes e interesses das sociedades da segunda metade do século XX, e o Estado torna-se cada vez mais um instrumento de políticas sufragadas por maiorias demográficas, o que explica que, em parte, estas maiorias o instrumentalizem na prossecução dos seus objectivos, e a expansão da educação na segunda metade do século XX é um dos resultados desta nova relação entre povos e Estado.

Não significa isto que a instrumentalização do Estado não seja palco de uma luta intensa entre projectos diferentes, pelo contrário, visto que os interessados são mais numerosos, representam mais interesses e interesses mais dispersos que os presentes nos conflitos anteriores. Em determinada altura, dir-se-ia que os interesses representados nesta luta pelo controlo do Estado reflectem ideologias que exprimem visões do mundo globalmente alternativas, mas, essencialmente os conflitos fundamentais concentram-se em torno de duas linhas de tensão que atravessam a Modernidade: uma, que se joga entre as elites que estão no topo do poder político e económico, e as “massas” que dotadas de partidos, sindicatos e votos procuram um lugar na “nova cidade”; outra, que atravessa com a mesma intensidade os conflitos anteriores, que se joga entre a ideia de autonomia, “...ou seja, a revogação de toda a substância ou princípio exterior, superior, que é suposto fornecer aos seres humanos máximas que ditem a sua conduta...” (Wagner, 1996, 32) e a ideia de regulação, que reprime e limita o “... direito à autodeterminação individual daqueles tidos como inaptos para a modernidade...” e reconhece “...valores e regras seculares existindo previamente aos indivíduos e acima deles...” (*Ibidem*).

Se Marx se ocupa da primeira linha de conflito, Freud inaugura a segunda, mas ambas se jogam em todos os palcos da Modernidade, inclusive na educação. Se as “massas” entram no poder e de lá imprimem mudanças, nomeadamente na educação, com o fim de ocuparem um

espaço mais vasto e confortável na cidade, pedagogos tentam, desde o começo do século XX, impor o princípio da "autonomia" ao princípio da "regulação", e o resultado parece ter sido um empate confuso: por um lado, em vinte anos, dos anos cinquenta aos anos setenta do século XX, a percentagem de estudantes universitários com origens operárias na Europa, passa de 10 para 15% (Kaelble, 1985, 79), embora a proporção de jovens oriundos da classe operária com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos que se encontram a estudar em 1970 varie, nos países escrutinados por Hartmut Kaelble, entre 7,3% e 1,6%, o que é manifestamente decepcionante (*Idem*, 83); por outro lado tudo parece indicar que a maneira como se ensina e se "governa" os alunos, varia nesta altura, de uma concepção maioritariamente reguladora que os encarava como inaptos para a Modernidade, para uma gestão pedagógica mais próxima de uma concepção autonómica que advoga a revogação de todo "o princípio exterior que é suposto fornecer aos seres humanos máximas que ditem a sua conduta".

Ninguém consegue gritar vitória: a mudança não foi tão grande como os de baixo gostariam que tivesse sido, e a autonomia não desembocou na felicidade final, antes criando uma série de outros problemas que estão longe de estar resolvidos, mas cremos que há duas lições importantes que uma visão à distância deste período nos pode fornecer.

A primeira dessas lições é a de que as verdadeiras mudanças sociais são lentas e nunca se devem a um único instrumento de mudança. Tal lentidão, que exasperou os "reformistas" e os "revolucionários" dos anos sessenta e setenta que, sem o confessarem, exigiam ao "capitalismo" que levasse a efeito as mudanças que as suas "reformas" e a "revoluções" tinham na agenda, levou-os a serem demasiado precipitados, confundindo o tempo humano que dura uma vida biológica, com o tempo histórico em que se jogam as verdadeiras mudanças sociais. Um corte transversal entre o mundo do princípio do século XX e o mundo do princípio do século XXI mostraria mudanças consideráveis, entre elas na educação, apesar do julgamento efectuado sobre tais mudanças estar sempre dependente da óptica que se adopte. Em termos gerais, no entanto, os indicadores tradicionais de progresso, tais como a riqueza e a sua distribuição, a esperança de vida, a mortalidade infantil, os anos de educação, as diferenças de estatuto entre homens e mulheres, e as formas de governo, entre muitos outros, parecem indicar que o mundo de hoje é um mundo melhor do que o de há um século atrás, e cremos que a educação como forma de integração das "massas" na "cidade", jogou um papel crucial em tais mudanças.

A segunda de tais lições é a de que não se pode nem deve analisar a educação como um facto isolado, e sobretudo, não se deve reduzir a edu-

cação ao que é produzido nos Sistemas Educativos. Felizmente que a ideia de que se pode "fazer uma pessoa" através da sua exposição a um sem número de horas de lição durante uma parte da sua vida, é cada vez mais uma ideia sem sentido, porque se reconhece que as pessoas são bem mais livres do que se esperava, conseguindo usar um mundo inteiro para conferir sentido aos estímulos que, em grande parte, seleccionam de acordo com o seu passado, mas também, com os seus interesses.

O positivismo optimista mas algo arrogante dos séculos XIX e XX, que através de "Aparelhos Institucionais" quis mudar o mundo, e que através dos Sistemas Educativos, quis substituir a rua, o padre, a vadiagem e a família, pela escola, teve que recuar, procurando formas de articulação entre os tipos de socialização pré modernas, de índole familiar, próxima e endógena, e as estruturas de socialização Modernas, exógenas e descontextualizadas da vida do dia-a-dia. Que fossem alguns dos seus melhores alunos, os neo-marxistas da segunda metade do século XX a descobrirem os limites dos seus "Aparelhos Institucionais" e a apontarem a inevitabilidade de tal articulação, é por um lado uma ironia, e por outro um tributo à ciência que triunfou sobre a ideologia. A segunda metade do século XX foi também isto.