

Educação e capitalismo: uma certa economia política da educação recorrente

1. Entre 16 e 20 de Outubro de 1961, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico¹ promoveu, em Washington, uma conferência sobre o tema Crescimento Económico e Investimentos em Educação. Philip H. Coombs, então secretário de estado adjunto da Educação e Cultura do Governo Americano, encabeçava igualmente a delegação dos Estados Unidos, tendo sido escolhido para presidente da conferência. No prefácio que então escreveu para o relatório final formulou explicitamente as razões principais da necessidade de uma rápida expansão educativa durante a década 1960-70.

A conferência realizara-se para examinar as necessidades prementes dos vários governos que enfrentavam o problema da canalização de recursos cada vez mais avultados para o sector do ensino. Disse-se então, no prefácio mencionado, que eram dois os factores fundamentais na base da necessidade de os governos adoptarem estratégias novas e bem elaboradas relativamente às despesas com o ensino: «[...] o primeiro é o facto de a humanidade entrar agora num enquadramento novo, mais desanuviado, onde poderá deixar de existir pobreza e onde a educação será uma condição prévia vital para permitir aos povos governados democraticamente a possibilidade de pensarem com o maior discernimento. Com este fim em vista, a educação deve servir para elevar o homem ao nível ainda não alcançado de cultura e de dignidade humana. O segundo factor que os governos deverão ter em conta, ao formularem estratégias de ensino, é o facto de a ciência e a tecnologia terem agora libertado forças de um poder extraordinário, e daí que os seres humanos devam beneficiar de uma educação cada vez melhor, a fim de estarem aptos a dominar tais forças para o bem-estar de todos os países do mundo.»

Após estes comentários introdutórios, filosóficos e vagos, o presidente toca logo a seguir no fundo da questão.

¹ A O. C. D. E. tem a sua sede em Paris, onde foi criada, inicialmente, para gerir os fundos do Plano Marshall. Hoje, o seu principal objectivo é coordenar as políticas económicas dos países mais ricos do mundo ocidental. Os actuais vinte e dois países membros são: Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlândia, França, Holanda, Alemanha Federal, Grécia, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos e Jugoslávia.

«É também óbvio que, dentro do clima de competição pacífica que, esperamos, irá caracterizar o desenvolvimento deste mundo ao longo do próximo século, o prémio do progresso será outorgado àqueles países e sistemas sociais que tiverem tido maior êxito no desenvolvimento dos seus recursos humanos. O chefe de estado soviético não podia ter sido mais claro ao definir este tema: está perfeitamente convencido de que o modo de vida por ele representado é capaz de desenvolver os talentos da população através do ensino e de transmitir o poder da ciência em termos de realidade material com uma eficácia muito superior à nossa. Eis o desafio que nós, os países da O. C. D. E., ora encaramos, e estou confiante em que o não recusaremos [...]»

Cito aqui longamente Coombs porque me parece que confirma plenamente a opinião de alguns autores para quem o verdadeiro pai da «economia da educação» foi Sputnik. O importante desafio que representou para os Estados Unidos tal inovação técnica e a consequente formulação de uma estratégia nova no conflito entre os blocos oriental e ocidental (isto é, a substituição da guerra fria pela competição económica) levou, entre outros efeitos, à tomada de consciência sobre «a necessidade absoluta de estabelecer um contacto muito mais estreito do que anteriormente entre as esferas da política económica e da política do ensino».

Acumulação de capital e uma corrida a centrar exclusivamente à volta do tema produção-consumo viriam então substituir a precedente acumulação competitiva de arsenais de guerra. A oeste, contudo, após décadas de índices de crescimento acelerados, os limites máximos de expansão extensiva estavam já à vista. Diminuíam, com a velocidade assustadora, os factores de produção inexplorados, que haviam tomado, no passado, a forma de trabalhadores rurais semiempregados ou matérias-primas coloniais, entre outras.

Os trabalhadores estrangeiros imigrados haviam ainda de fornecer a um certo número de países um balão de oxigénio temporário, mas, dados os seus efeitos a curto prazo, e normalmente limitados a uma geração, não podia tal fenómeno ser considerado base sólida para a construção de uma estratégia económica duradoura. Além disso, a força de trabalho estava a tornar-se o factor de produção mais raro e, em consequência, os produtores começavam a conseguir obter níveis salariais capazes de ameaçar as grandes margens de lucro e consequentes investimentos exigidos por economias «desgastadas».

Surgiu então, como única saída possível para os dirigentes ocidentais, uma estratégia geral de expansão intensiva, baseada na duração da vida, cada vez menor, das inovações tecnológicas, a combinar com a obsolescência planeada dos produtos finais.

2. Quando chegou o momento de considerar as implicações básicas da política a seguir, formularam-se nesta conferência histórica da O. C. D. E. certas hipóteses sobre as forças económicas, políticas e sociais a que a educação teria de responder durante a década de 60, e não só:

- a) A produção nacional — tanto global como por cabeça — continuará a crescer, enquanto o conhecimento científico, bem como a tecnologia aplicada, se desenvolverão de forma permanente, e até acelerada, em todos os sectores, o que não deixará de fomentar o crescimento económico.

- b) *A procura de uma mão-de-obra educada e formada profissionalmente aumentará mais rapidamente do que a procura de mão-de-obra em geral*; por outras palavras, o «composto» das necessidades em mão-de-obra deverá ser orientado no sentido de maior realce dado às altas qualificações técnicas e aos conhecimentos especializados, praticamente em todos os sectores e a todos os níveis, enquanto a procura de mão-de-obra não especializada diminuirá proporcionalmente.
- c) A procura de mão-de-obra altamente especializada, em especial nas ciências e na engenharia, mas igualmente nos demais sectores, aumentará com grande rapidez, e carências destes tipos de competência vão alargar-se de uns sectores para outros de forma muito imprevisível.
- d) A necessidade económica de desenvolver os recursos humanos de cada país será reforçada por pressões políticas fortes actuando no mesmo sentido.
- e) Embora o sistema formal de ensino tenha de fornecer a cada indivíduo um maior número de anos de aprendizagem, esse período de ensino formal será proporcional ao anterior quando comparado ao total de tempo dedicado ao ensino para cada indivíduo ao longo da sua vida.
- f) Não deverá haver perigo grave de encher demasiado a população com ensino se as economias dos vários países forem capazes de manter um nível relativamente elevado de emprego e estabilidade.
- g) As mulheres constituem, na maioria dos países ocidentais, o maior potencial de poder e energia do cérebro humano, ainda por explorar.

A decisão básica — onde colocar a prioridade, se nos homens, se no capital — estava tomada: o capital, visto agora cada vez mais como progresso tecnológico, como conhecimentos (*know-how*) técnicos e científicos, iria continuar na sua posição privilegiada de factor de produção «número um». E, para mais, em economias dominadas pela ideologia da propriedade privada, esse capital seria predominantemente concentrado em organizações particulares, que tendem já, cada vez mais, a tomar a forma de empórios multinacionais.

Entre muitos outros, os efeitos destas duas opções políticas fundamentais que mais afectam o que aqui vou dizer são: em primeiro lugar, em vez de se colocar o capital onde vivem os homens, passou a considerar-se a «mobilidade da mão-de-obra» como necessidade de primeira ordem para o crescimento económico, o que significa mutação de populações, casas e famílias para os centros onde se diz serem mais elevadas as taxas de rentabilidade; em segundo lugar, dada, por um lado, a importância estratégica desta corrida internacional, baseada em índices de acumulação, e, por outro, a ausência de *contrôles* estatais sobre a maioria das decisões em matéria de investimentos, o outro factor de produção — o trabalho — teria de ser gradualmente trazido para a órbita de *contrôle* dos seus poderes centrais.

Em países onde se não realiza um planeamento geral da economia é o conceito de *ajustamento* que passa a primeiro plano. A mão-de-obra tem de ser ajustada, a educação tem de ser ajustada, e as instâncias governativas vêem nesses ajustamentos necessários a justificação para a

formulação e aplicação de políticas centrais. Mas ajustamentos a quê? É óbvio: ajustamento às decisões quanto ao investimento de capitais — já previamente tomadas nos conselhos de administração das multinacionais e outras agências económicas e financeiras particulares. Quanto mais o *contrôle* sobre decisões de investimento escapar ao domínio público, mais poderes procurarão os vários estados ocidentais para controlar os tais elementos que vão «precisar de ajustamento».

Ora, se a estratégia global de investimento decidida foi baseada nas inovações tecnológicas de vida curta, daí se deduz que o dever dos estados é passar a ajustar todos os sectores da sociedade àquele molde e, especialmente, as estruturas profissionais e os sistemas de ensino.

Dado que o carrossel do capital gira agora a velocidades cada vez maiores, os vários governos do mundo «decidiram», como prioridade social, tornar os indivíduos cada vez mais *móveis*, para que não enjoem demasiado durante a vertiginosa acumulação de capital levada a cabo hoje em dia. É sem dúvida uma obra de louvar... no campo da saúde pública e certamente mais fácil de realizar do que tentar conquistar os botões de comando do tal carrossel, seja para lhe dar melhor ritmo, seja para lhe abrandar a marcha, seja até para tentar pará-lo de vez em quando e dar aos passageiros um repouso bem merecido.

3. Económica e politicamente, os governos da O. C. D. E. viram então na rápida expansão do ensino o elemento essencial para o crescimento e estabilidade das respectivas sociedades. *A necessidade de uma população móvel, em termos geográficos, profissionais e sociais, teria de ser satisfeita através de um sistema de ensino bem estruturado e renovado.* Dada a natureza estereotipada da maior parte dos sistemas de ensino ao nível nacional (e, gradualmente, ao nível internacional também) e as suas características de competição e de aprendizagem, ficava bem patente que este sector era candidato natural para a prossecução de um objectivo daquele teor.

Antes de mais, dada a taxa constante de evolução tecnológica, os delegados da O. C. D. E. previam graves estrangulamentos de mão-de-obra especializada durante a década de 60 e mesmo em seguida. Tentava-se assim prevenir a penúria geral de mão-de-obra altamente qualificada — isto é, pessoas capazes de enfrentar uma tecnologia em mudança contínua — e a inevitável consequência da subida de preço de certos tipos de formação profissional dentro da força de trabalho. Este é um dos objectivos, a longo prazo, de uma expansão geral do sistema de ensino que tinha o fim explícito de «desenvolver de forma mais plena o potencial humano da população em geral».

O programa para a expansão do ensino durante os anos 60, além de tudo o mais, constituiu uma ofensiva violenta contra uma certa margem de *contrôle* sobre as estruturas profissionais que os sindicatos de alguns países tinham sabido conquistar, através dos esquemas de aprendizagem reguladores do influxo de recrutamento para a indústria. É que a expansão educativa prevista deveria utilizar, quase exclusivamente, os canais tradicionais dos estabelecimentos de ensino oficiais e dos diplomas nacionais, que se encontram — por via de regra — controlados pelas autoridades centrais.

Paralelamente, é de notar que as mudanças tecnológicas destroem permanentemente certas estruturas profissionais para recriar novas combi-

nações. Relacionando essas estruturas profissionais recém-criadas com hierarquias de diferenciais de salários, é possível manter, e até fortalecer, dentro da sociedade em geral um sentimento de que a mobilidade social, em termos de promoção, é perfeitamente possível. Disse alguém que o crescimento económico sensível que se fez notar nos países ocidentais desde o fim da segunda guerra mundial desempenhou ali o mesmo papel que a abertura do Far West, que generalizava nos Estados Unidos a crença da «igualdade de oportunidades». A ideia é a de que se vai criando mais espaço no cimo da escada social, através da procura crescente de mão-de-obra altamente qualificada, o que provoca grandes oportunidades de mobilidade ascendente. O anunciar de lugares vagos no topo, convencendo os indivíduos da existência de oportunidades para trepar ao cimo da pirâmide social, desempenha aqui uma função política deveras importante: estabelecer o laço mais estreito possível entre a noção de democracia liberal e um sistema de ensino competitivo, selectivo, mas aberto a toda a gente, que é então chamado a fazer as vezes de árbitro justo das desigualdades sociais.

Crescimento económico, da mesma forma que democracia política, parece apontar para um sistema meritocrático, onde muitos serão os testados e poucos os escolhidos com vista ao preenchimento dos degraus de cima da tal escada social. Desta forma, tanto a perspectiva económica como a sociológica conduzem à exigência de uma rápida expansão das oportunidades de ensino para a população em geral, em termos de um sistema educativo formal mais aberto e de maior duração. Simultaneamente, o ritmo veloz das inovações tecnológicas também vem exigir atitudes favoráveis de parte da força de trabalho para com um clima social onde a mudança é regra. É hoje essencial para a presente estratégia de acumulação de capital o apoio de uma mão-de-obra flexível, disposta a mudar de postos, de qualificações, de empregos, com certa frequência. Daí que se tenham de tomar medidas que afectem um vasto leque de profissões e ocupações e lhe permitam continuar a adquirir conhecimentos e ofícios novos, continuar a «ajustar-se», muito tempo depois de terem «completado» o ensino formal obrigatório. Isto, claro, porque o desenvolvimento acelerado dos ramos de conhecimento e da tecnologia está a tornar rapidamente obsoleto o ensino, o tipo de aprendizagem recebido nos anos de juventude.

Além disso, esse mesmo ritmo de mudança tecnológica não permitiu um equilíbrio relativo de funções e de qualificações entre as várias gerações coexistentes, onde os jovens operários e empregados pudessem vir gradualmente a substituir os mais antigos. Os mais jovens, mais bem preparados, vêm geralmente ocupar alguns dos postos mais bem remunerados da hierarquia profissional. Todavia, estes jovens, que ocupam postos de trabalho mais bem remunerados e receberam preparação específica para os desempenhar, têm normalmente — no seio de sindicatos há muito estabelecidos — uma posição de fraqueza política. Daí que a rapidez das inovações técnicas e a resistência dos sindicatos ao desenvolvimento de muitas dessas inovações tenham convergido para revelar o carácter inadequado das existentes estruturas de ensino como factor de «ajustamento» dentro das sociedades contemporâneas.

É de crer que muitas destas considerações estiveram presentes durante a conferência da O. C. D. E. em 1961, o que não obstou, porém, a que as recomendações adoptadas tendessem fortemente para uma elevada expansão numérica do sistema de ensino existente. O resultado foi, entre outros, proporcionar às gerações mais jovens (ou, antes, a uma minoria

seleccionada de entre elas) um melhor princípio (educativo) de vida (activa) do que fora o caso relativamente aos grupos de idade mais avançados. De acordo com a conferência, a expansão do ensino durante a década de 60 deveria concentrar-se nos graus secundário e superior. Esperava-se que as inscrições dos jovens entre os 15 e os 19 anos subisse, de 1960 a 1970, 94 % e 83 % as dos estudantes entre os 20 e os 24 anos. Aceitava-se, ao mesmo tempo, mas de forma demasiado vaga, que a «educação pós-escola» (não incluindo a universitária) — embora não mencionada nas estimativas apresentadas no relatório final — devesse constituir um elemento importante dentro de um sistema de ensino completo. Educação de adultos e reciclagem não eram então consideradas como possíveis alternativas para o estabelecimento de novas estruturas de ensino, mas tão-somente como meios de assistência à flexibilidade profissional, medidas para evitar estrangulamentos na oferta de pessoal qualificado e, em certos casos, um complemento de educação cívica que aproveitasse os tempos livres mais generosamente concedidos em certos países (O. C. D. E., 1962).

Dada a falta de capacidade ou a falta de vontade dos vários governos envolvidos no sentido de controlar o desenvolvimento económico no seu conjunto, tiveram de aceitar como «parâmetros» todos aqueles factores económicos e tecnológicos que determinam a procura de mão-de-obra. Devido às consequentes dificuldades e aos riscos inerentes à formulação de previsões a longo prazo da estrutura da população activa (mudanças frequentes nas técnicas provocam alterações correspondentes nas necessidades em mão-de-obra), recomendava a conferência programas da maior flexibilidade possível nos sectores do ensino técnico, e que seriam apoiados por matérias de educação geral. Isto a fim de facilitar as necessárias revisões periódicas do ensino profissional, à luz de decisões de teor económico e tecnológico, que seriam tomadas fora de qualquer Ministério da Educação, fora até de qualquer Parlamento. O «planeamento» de que se faz menção em documentos políticos da O. C. D. E. é, por conseguinte, um planeamento de medidas de ajustamento a um dado sistema de acumulação de capital, e nunca o planeamento com vista a controlar essa mesma acumulação no sentido de melhorar o bem-estar da sociedade em geral. O que os governos representados na citada conferência procuravam era encontrar as medidas mais eficazes para os ajustamentos de mão-de-obra às chamadas «necessidades de economia», isto é, as decisões fundamentais e básicas tomadas pelas grandes empresas. Ajustamentos «necessários» da mão-de-obra provocarão, naturalmente, ajustamentos «necessários» do ensino; trata-se de dois encadeados de consequências que estão na base das disciplinas recentes de, respectivamente, economia do trabalho e economia da educação. A interpretação mais simples dada a estas disciplinas é que significam que trabalho e educação, ou, melhor, trabalhadores-estudantes, gerentes e professores, têm de ser ajustados à economia, ou, melhor também, a um modo específico de produzir e de tomar decisões relativamente à produção.

4. Passados que são mais de dez anos sobre a conferência da O. C. D. E., é forçoso reconhecer que a educação falhou nesse papel de servidora de certas políticas económicas e sociais. Considera-se o sistema de ensino um meio eficaz para produzir mão-de-obra altamente qualificada, em número suficiente para evitar grandes aumentos salariais, e, por conseguinte, um instrumento muito válido dentro do arsenal contemporâneo

na luta contra a inflação. Mas a verdade é que as taxas de inflação atingiram, na década de 60, aspectos inéditos tanto nos números como no seu carácter universal. (A não ser, claro, que os níveis de salários pouco tenham a ver com a tal inflação, e esta seja, antes de mais, provocada pela luta sem quartel entre as várias multinacionais para domínio dos mercados mundiais.) E o resultado foi que, após toda uma década de idolatria do crescimento alcançado a objectivo primordial de todas as políticas económicas, se passou a uma fase de retirada estratégica por parte dos governos ocidentais, que agora se conservam em atitudes defensivas de combate à inflação custe o que custar.

Por outro lado, também as convicções de que a educação forneceria os padrões de aferimento ideais para a nova sociedade meritocrática, racionalmente fundamentada, vieram a ser cruelmente destruídas. Num livro publicado por Christopher Jencks e associados, em 1972, estabelece-se, com toda a precisão dos factos, a prova de que a sociedade americana, por exemplo, se não tornou, de forma alguma, mais meritocrática. Não se obteve prova alguma, dizem os autores, de que:

- a) A correlação entre educação e estatuto profissional tenha sido modificada nos últimos oito anos;
- b) A correlação entre quociente de inteligência e estatuto profissional se tenha alterado durante os últimos cinquenta anos;
- c) A correlação entre qualificações escolares e rendimentos tenha sofrido alterações durante os últimos trinta anos;
- d) A correlação entre quociente de inteligência e rendimentos tenha mudado o que quer que seja.

«Com que sentido se pode então afirmar que a sociedade se está a tornar mais meritocrática, se a importância do meio familiar e das credenciais culturais se mantém uma constante no tempo?», eis a pergunta provocatória com que Jencks conclui as suas revelações sobre a sociedade americana.

Pressupõe-se, a certa altura, que os resultados obtidos nas escolas forneciam um fundamento racional para as desigualdades sociais existentes. Mesmo que assim fosse e vivessemos todos numa pura sociedade meritocrática («a cada um segundo os seus méritos... escolares»), tratar-se-ia de critério tão arbitrário e iníquo como qualquer outro. Não há, porém, qualquer prova de que jamais tenha existido uma sociedade meritocrática baseada nos resultados escolares, e muito menos ainda de que nos estejamos a aproximar de tal modelo social.

Não significa isto que a educação não tenha produzido impacte algum sobre o desenvolvimento social e económico da última década. Embora se não possa provar que as funções sociais atribuídas ao sistema de ensino (abrandar o ritmo da inflação, fomentar a mobilidade social) tenham sido levadas a cabo, outras missões — derivadas da sua função de servidor da evolução tecnológica — foram já mais bem cumpridas. Estas missões podem encontrar-se, pelo menos, a três níveis diferentes, mas correlacionados. Em primeiro lugar, espera-se da educação que produza mão-de-obra altamente qualificada, capaz tanto de investigar no sentido das inovações científicas e tecnológicas, como de tomar decisões quanto à aplicação destas ao processo produtivo; uma função prioritária da educação na sociedade industrial moderna é, portanto, a formação de técnicos com espírito

industrial e comercial e de directores industriais e comerciais com espírito técnico. Em segundo lugar, dado que as alterações técnicas são geralmente concebidas de forma a provocar mudanças radicais no processo produtivo, com a reorganização respectiva das hierarquias profissionais e do conteúdo dos postos de trabalho, a educação é chamada assim a intervir: não só para transmitir os novos conhecimentos exigidos por maquinaria nova, processos diferentes e produtos recém-criados, como ainda para legitimar as hierarquias profissionais que cada reorganização tecnológica determina. Por último, e é o terceiro nível, para permitir um nível elevado e rápido de reprodução económica é absolutamente necessário generalizar a todas as camadas da população atitudes favoráveis à mudança. Um círculo cada vez mais curto de investimento-produção-investimento é hoje reputado como essencial para as elevadas taxas de crescimento económico que se pretende atingir. A educação tem aqui, igualmente, um papel importante a desempenhar, lado a lado com outros tipos de *mass media*, fomentando atitudes favoráveis à novidade e transmitindo uma visão optimista do futuro como consequência natural do progresso tecnológico.

5. Entre 3 e 5 de Junho de 1970 organizou-se em Paris nova conferência da O. C. D. E. Chamaram-lhe conferência sobre Políticas de Crescimento Educativo, numa linha de continuidade com a conferência de 1961 em Washington, sobre Crescimento Económico e Investimentos em Educação. Os objectivos eram, desta feita, rever e avaliar a natureza e as consequências da expansão educativa nos países da O. C. D. E. durante os dez a quinze anos precedentes e, ainda, prever os problemas políticos principais que num futuro próximo se levantarão ao crescimento permanente do sector de ensino. Solicitados a apresentar um relatório resumido desta conferência, os dois relatores — C. H. Frankel e A. H. Halsey — concentraram-se de início no contraste de prioridades entre as duas reuniões da O. C. D. E., a de 1961, em Washington, e a de 1970, em Paris. Na verdade, esteve sempre presente nesta última conferência a convicção de que, uma vez resolvidos «economicamente» os problemas económicos, surgem à superfície — como resultado lógico e inevitável — os problemas sociais e políticos. Desta vez, os delegados governamentais quiseram realçar que «o crescimento económico não é, afinal de contas, um fim em si mesmo, mas antes um instrumento para a melhoria da qualidade de vida, ou seja, o crescimento económico é um meio para a prossecução de uma grande variedade de objectivos económicos e sociais». Reconheceu-se igualmente que «é o próprio crescimento económico que cria novas formas de pobreza ao transplantar centros de produção e ao tornar obsoletas certas competências».

E, o que é mais importante para o que aqui nos importa, quando, dez anos antes, se considerava a educação de adultos o mero instrumento para pôr em dia necessárias formações, isto é, um sector marginal e exterior ao sistema clássico de ensino, em 1971 foi um secretário de estado do Ministério da Educação Nacional francês que apontou para o princípio da «educação permanente» como o único conceito educativo realmente adequado às necessidades da sociedade futura. Através de toda a conferência, as ideias e as práticas de «educação permanente» foram analisadas com a maior atenção. A opinião maioritária foi no sentido de a estruturar em termos de «educação recorrente» — sistema de ensino completamente novo,

onde as divisões tradicionais do ciclo de vida entre escola e trabalho venham a ser totalmente reorganizadas.

«A educação já não pode ser considerada monopólio dos jovens e a existência de programas superiores de aprendizagem exclusivamente, ou predominantemente, para a juventude tem de ser considerada. Da mesma forma, o conteúdo dos programas de ensino, até mesmo relativamente às classes primárias, não pode continuar condicionado pela hipótese de que a frequência escolar termina quando o aluno atinge uma certa idade. Os programas têm de passar a ser determinados e apresentados com a pressuposição de que todos os indivíduos passarão a recorrer a uma série de facilidades educativas durante grande parte das suas vidas.»

Na opinião dos relatores mencionados, emergiu das discussões a ideia de a *educação recorrente* vir a tomar a forma de um direito público, outorgando a cada indivíduo um «crédito educativo», que ele poderá fazer valer consoante o seu ritmo de vida e as suas preferências em matéria de trabalho ou de distrações.

«Esta ideia representa a tendência para contrariar a função predominantemente selectiva dos sistemas de ensino existentes, que têm resultado, naturalmente, na desigualdade extrema da distribuição de recursos entre os «educacionalmente bem sucedidos» e os «educacionalmente mal sucedidos».

Devido ao reconhecimento público da *educação recorrente* por parte dos vinte e dois países representados na conferência da O. C. D. E. e às iniciativas que têm sido tomadas por vários países, como os escandinavos, a França e o Canadá, *a década de 70 deverá assistir a decisivos passos em direcção a sistemas de ensino radicalmente novos, centrados em torno da ideia e da prática da educação recorrente.*

6. Apesar do insucesso relativo da economia da educação durante os anos 60, os contabilistas públicos deste mundo, os que não sabem ver sem contar, permitem-se ainda reservar a sua opinião em matérias de educação recorrente, com o argumento de que esta deverá antes passar os testes da análise custos-benefícios. Está até muito certo que se queira saber se o preço a pagar vale realmente a pena — é essa a lógica por detrás de toda a economia. O pior é que, a fim de serem «objectivos» e evitarem questões filosóficas e políticas, esses temas de aparência tão pouco científica, os nossos contabilistas eliminam tudo quanto não seja redutível a dólares. Passa-se por um pequeno truque de magia, e ei-los prontos a proclamar os seus parâmetros quantificáveis: em primeiro lugar, o único «preço» legítimo e, em segundo lugar, uma espécie de «data» inevitáveis e imutáveis, que existem no «estado de natureza», bem longe do campo conturbado da arena política.

Assim, muitos dos trabalhos que tentaram examinar a educação recorrente de um ponto de vista contabilístico chegaram à conclusão de que custaria muito mais do que o sistema de ensino em vigor que fornece os jovens «inteligentes» e de que os investimentos exigidos se não justificam em termos de rentabilidade.

É evidente, contudo, que os governos de hoje atingiram já um nível de consciência que lhes permite concluir não serem os contabilistas os melhores conselheiros a ouvir, se é que pretendem aliviar um pouco as montanhas de problemas financeiros, económicos, sociais e políticos que se têm levantado ao longo das décadas de acumulação de capital, sem quartel

e a qualquer preço (extra-económico). Aqui se encontra, de facto, um dos grandes inconvenientes desse tipo de análise dita de custos e benefícios: pressupor que custos e benefícios pertencem a uma mesma categoria, são comparáveis e uniformes. Ora a realidade é que os custos significam sempre trabalho humano, e são portanto pagos por todos aqueles cuja contribuição para a sociedade é o trabalho produtivo. Por outro lado, os benefícios vão atingir apenas uma minoria dos membros da sociedade, de acordo com um sistema iníquo de distribuição, que mais não faz do que reflectir o desequilíbrio do poder político entre as classes sociais. O que os analistas dos custos e benefícios esquecem ou fazem por esquecer é que, ao aplicarem aquele padrão de aferimento, pretensamente objectivo, ignoram o facto de que uns pagam os custos, enquanto outros auferem os benefícios. Esta situação lembra-me a velha história da sociedade feita entre o vigário e o camponês para comprar e partilhar uma vaca; dividiram o animal, objectivamente, em metades: o camponês ficou com a parte da frente (e uma grande boca a alimentar), enquanto ao pároco coube a parte de trás (e o leite e o estrume que com ela vieram). Não são estas, porém, as considerações que constituíram a razão para a presente falta de confiança dos governos nos seus fiéis servidores contabilistas. O maior defeito destes foi terem de reduzir de tal maneira os problemas que a análise de custos e benefícios deixou de ter qualquer significado prático. Nos tempos que correm, a grande maioria dos problemas têm provindo daquelas esferas que a chamada *perspectiva económica* havia simplesmente ignorado ou se tinha mostrado incapaz de analisar cabalmente: nomeadamente, as grandes questões de desintegração social e de inflação.

Como atrás referi, com o ímpeto de reconstrução económica que se verificou após a guerra mundial, surgiu a convicção optimista de que um número suficiente de recompensas (em termos de rendimentos, prestígio social ou posições de poder) viriam a ser criadas para todos os casos meritórios, independentemente das origens sociais ou étnicas. Declarava-se, assim, aberta a grande corrida às posições sociais de topo e, da mesma feita, livre o acesso a todos os candidatos. Propagava-se, como parte integrante do cimento social dos países ocidentais, a ideologia da igualdade para se tornar desigual, aplicada através de um sistema de ensino selectivo e competitivo. Foi um êxito ou um desaire? A citação de Jencks e associados acima referida apresenta essa campanha como sendo um insucesso total, e é um facto que, hoje, a ideologia da igualdade de oportunidades na educação perdeu o seu peso inicial como factor de legitimação das desigualdades sociais existentes. É o que afirma, e de forma inequívoca, John Rawls no seu recente e importante trabalho sobre filosofia política, ao definir igualdade de oportunidades como nada mais que «uma oportunidade igual para se deixarem para trás os menos afortunados na busca pessoal de influências e posições sociais». E argumenta este autor da seguinte forma: «Ninguém merece as capacidades naturais superiores que porventura possua, como ninguém merece um ponto de partida mais vantajoso dentro da sociedade.» Na mesma linha de pensamento, Rawls não consegue compreender que seja razão mais válida repartir os rendimentos, a riqueza, o poder, de acordo com a distribuição existente de dons naturais (quer se trate de força física quer de «inteligência»), do que fazê-lo consoante os destinos históricos ou sociais (como na sociedade aristocrática).

«A margem de desenvolvimento e a realização das capacidades naturais de cada um são afectadas por toda uma série de condições sociais

e atitudes de classe. Até mesmo a disposição para fazer esforços, para tentar, para se tornar, portanto, merecedor no sentido geralmente adoptado, se encontra dependente de certas circunstâncias sociais ou de um ambiente familiar feliz. É impossível, na prática, assegurar iguais oportunidades de sucesso e de cultura a todas as pessoas similarmente dotadas e é necessário que se adopte, em consequência, um princípio que reconheça este facto e possa vir a mitigar os efeitos arbitrários da lotaria natural.»

O trabalho de John Rawls surge como a culminação teórica de uma evolução visível do pensamento social do liberalismo para o socialismo. O próprio Daniel Bell, há muito estabelecido como um dos grandes liberais do *establishment* sociológico americano, detectou nessa evolução uma mudança essencial de valores: em vez do princípio «de cada um conforme as suas capacidades, a cada um conforme os seus méritos», vê ele surgir cada vez mais o lema «de cada um conforme as suas capacidades, a cada um conforme as suas necessidades». Para Bell, consequentemente, o objectivo das políticas sociais contemporâneas passará a ser a igualdade de resultados — através de programas políticos de redistribuição —, ultrapassando-se, deste modo, a temática da igualdade de oportunidades. A reivindicação de igualdade de resultados pertence já à ética socialista, tal como a igualdade de oportunidades faz parte da ideologia liberal. Concorrentemente, a igualdade de resultados apela para um sistema a que se vem chamando *democracia participativa*, da mesma forma que a igualdade de oportunidades vivera sob o regime de *democracia parlamentar*.

7. Foram já mencionados dois dos mais importantes problemas que preocupam os governos ocidentais: a desintegração social e a inflação. Se a educação recorrente é obviamente indispensável para dar uma achega ao primeiro, quanto ao segundo, embora menos evidente, é também possível prever efeitos úteis.

Até hoje, a arma governamental predilecta para combater a inflação tem sido a prática de «congelamento de salários», nas suas inúmeras modalidades. Não se infira daqui que a teoria oficialmente aceite seja a de que a inflação é provocada pelos aumentos salariais. Os governos não perdem geralmente o seu tempo com teorias; a única razão é que, nesta fase actual, encontram os sindicatos mais controláveis do que os conselhos de administração — poderosos e por de mais difusos — das empresas que comandam a economia. Incapazes de (ou não dispostos a) controlar preços e, ao mesmo tempo, sujeitos a múltiplas pressões derivadas do comércio internacional de mercadorias e de divisas, os actuais governos ocidentais irão tentar desesperadamente impor novos mecanismos controladores sobre os salários e, consequentemente, sobre o consumo.

A maneira estrutural mais fácil de controlar salários é «socializá-los», isto é, aumentar proporcionalmente a parte do salário paga em bens ou serviços a fornecer por agências estatais. A educação poderá, portanto, ver aumentada a proporção que tem representado no salário social e vir a arvorar-se em direito «pago» a todos os membros da população. Parece-me ser nesse sentido que a conferência da O. C. D. E. de 1971 definiu educação recorrente. Os trabalhadores assalariados serão orientados no sentido de restringirem as reivindicações monetárias, para receberem, em contrapartida, um certo número de «cheques de ensino», que poderão trocar por frequências escolares, de acordo com um calendário a estabelecer.

Uma estratégia global de educação recorrente poderia, portanto, fornecer uma resposta comum aos dois gigantescos problemas mencionados. Parece, pois, ser de arriscar a previsão de uma tendência universal para este tipo de organização do ensino: o carácter alternado de períodos de ensino e períodos de trabalho, que se efectuarão entre o fim do ensino escolar obrigatório e o fim da vida de cada indivíduo.

Contudo, mesmo a ser assim, não fica ainda garantido um futuro despreocupado para os governos em questão. Além de muitos outros problemas, como resistências por parte do *establishment* educativo tradicional, ou financiamento de um plano a este nível, a questão dos conteúdos dos programas de educação recorrente vai de novo revelar as grandes contradições políticas ainda por resolver.

Se se argumentar no sentido de as políticas sociais continuarem a ser instrumentos de ajustamento ao progresso económico e tecnológico, então a educação recorrente irá exprimir uma orientação muito vinculada nos aspectos técnicos e profissionais. Por outro lado, qualquer indivíduo que se inscreva para seguir cursos técnicos terá em vista uma possível promoção pessoal, em termos de investimento para atingir melhores posições e salários. Se o estado acabar por conceder a cada indivíduo o direito a períodos regulares de educação recorrente de natureza profissional, e durante toda a vida, terá de igualmente se reconhecer um direito paralelo à carreira, para que se não estabeleça um perigoso clima geral de frustração social. Claro que estas medidas representarão um desenvolvimento, com potencial revolucionário, dentro do capitalismo moderno: o estado substitui-se aos particulares no *contrôle* do recrutamento, do licenciamento e da promoção da força de trabalho. É possível, teoricamente, imaginar-se uma agência de empregos, controlada pelo estado e funcionando na base de uma matriz de profissões e categorias, à escala nacional, combinadas com qualificações escolares, antiguidades, salários fixos. Todos os trabalhadores assalariados gozariam assim de salário igual para trabalho igual, de segurança de emprego e de «igualdade de oportunidades» para promoção — dentro das regras estabelecidas pela agência de empregos estatal. Por outro lado, os patrões particulares pagariam à agência pelos serviços recebidos consoante os respectivos resultados financeiros. Este processo iria ainda solucionar um dos mais agudos problemas sociais e económicos da indústria moderna: como chegar a uma paridade nacional de salários dentro de uma economia de propriedade privada, onde o desenvolvimento desigual é de regra?

O sistema descrito parece por de mais improvável para os nossos dias. Contudo, não tenho dúvidas de que, perante o dilema de nacionalizar a mão-de-obra ou nacionalizar o capital, os governos ocidentais que ora conhecemos não hesitarão em adoptar a primeira alternativa.

A minha aposta é que a grande maioria dos governos se anteciparão às complicações sem fim que provocaria esse tipo de educação recorrente, de cunho profissional. O reconhecimento de um direito público ao ensino técnico, por toda a vida, encontra-se perigosamente próximo do reconhecimento do direito ao trabalho e do direito à carreira profissional, e tudo o mais que esses direitos implicam relativamente à actual divisão de poderes no capitalismo moderno. Em consequência de tudo isto, o sistema de educação recorrente que mais provavelmente virá a implantar-se, num futuro próximo, irá decerto concentrar-se no velho ideal académico do «homem culto». Na melhor das hipóteses, se as pressões forem suficiente-

mente fortes para determinar um programa de feição mais vincadamente social, a educação recorrente tomará então a forma de «educação cívica» para adultos. Isto com o objectivo de dispensar fundamentos teóricos aos numerosos grupos locais e profissionais, autogovernados, provocados pela esperada descentralização dos sectores sociais de consumo colectivo, como habitação, serviços sanitários, serviços sociais e o próprio ensino.

BIBLIOGRAFIA

- BELL, D.: in *Public Interest*, Outono de 1972.
JENCKS, C., et al.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, N. Y. Basic Books, 1972.
O. C. D. E. : *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*, Paris, 1962.
O. C. D. E. : *Educational Policies for the 1970's*, relatório geral, Paris, 1971.
RAWLS, J.: *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971.