

Educação e transformação social

A educação é vulgarmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social. Todavia, foi nos anos 60 que a educação principiou a atrair as atenções, de modo especial, dos economistas, dos políticos, dos organismos internacionais e dos movimentos revolucionários. Ocorreram certos acontecimentos que levaram a olhar mais de perto os processos e as instituições educacionais.

A formação de teorias económicas da educação constitui um indicativo deste interesse crescente pelo ensino e pelo saber. Diferentemente da teoria económica clássica, que incidia sobre o factor humano (Adam Smith, Malthus, Ricardo e a economia política de Marx), a teoria neoclássica centrava-se nas componentes físicas da produção. O keynesianismo, segundo M. J. Bowman¹, modificou o ponto de vista de toda uma geração de economistas que consideravam o trabalho como um factor activo da produção e que passaram a atribuir ao trabalho um papel passivo, dependente do índice de investimento de capital físico na produção. As teorias do crescimento económico elaboradas segundo princípios keynesianos recorriam quase exclusivamente à quantidade de capital físico para explicar o índice de crescimento.

Contudo, o crescimento económico da Alemanha e do Japão, no final da guerra, não podia ser devidamente explicado recorrendo apenas às variáveis do capital físico nos modelos econométricos. O incómodo «factor residual» conduziu a pesquisas orientadas para as dimensões qualitativas da produção. Nos anos 50 começaram a aumentar os estudos orientados para a avaliação da importância do trabalho na produção. Mas só no princípio dos anos 60 os economistas reconheceram a validade da economia da educação como uma área importante de pesquisa. A bibliografia selecionado que Mark Blaug incluiu na sua obra *Economics of Education*², com os seus 420 títulos em 1964 e 800 em 1966, revela a importância adqui-

¹ M. J. Bowman, «The Human Investment Revolution in Economic Thought», in *Sociology of Education*, vol. 39, 1966, pp. 111-138.

² M. Blaug, *A Selected Annotated Bibliography in the Economics of Education*, Institute of Education, London University, 1964.

rida por este sector. Dessas 420 obras, 91 % foram publicadas entre 1955 e 1964 e aproximadamente 70 % delas depois de 1960. Os títulos acrescentados à edição de 1966 correspondiam principalmente a obras publicadas depois de 1960 ³.

As investigações de Schultz e Denison tiveram grande impacto nos estudos sobre educação e crescimento económico. Denison verificou que 23 % do aumento do rendimento nacional e 42 % do aumento do rendimento *per capita*, nos Estados Unidos, entre 1929 e 1957, podem ser atribuídos à educação. W. G. Bowen ⁴ mostrou como a educação começou a ser considerada uma variável importante para explicar o índice de crescimento económico. A produtividade era vista como algo fortemente influenciado pela educação. Mark Blaug ⁵ sustentou que existe uma correlação positiva e universal entre a educação e os salários e que, «desde que os mercados de trabalho funcionem concorrencialmente, os salários constituem uma satisfatória medida de produtividade». Estes postulados básicos relativamente à educação fizeram renascer as ideias liberais sobre o papel da educação na sociedade.

A educação é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento económico e para a mobilidade individual. Como fonte de produtividade, implica a pretensão de que os indivíduos podem beneficiar-se a si próprios mostrando-se capazes de tirar vantagem da dinâmica da sociedade industrial. Segundo Blaug, os aumentos da produtividade do trabalho exprimem-se como aumentos dos salários e, conseqüentemente, da mobilidade económica. De acordo com esta concepção, mais educação leva a mais produtividade e a uma melhor posição social.

Tal concepção da educação contém a hipótese de que a uma hierarquia profissional corresponde legitimamente uma hierarquia educacional. A estratificação social é vista como sendo resultado da produtividade, resultado este ocasionado pela perícia e pelo conhecimento adquiridos através da educação. A ideia de mérito está implícita quer no sistema educacional quer no sistema profissional. Aquele que executa melhor atinge os níveis educacionais máximos e mais perícia e mais conhecimento representam melhores empregos.

Esta fundamentação lógica da desigualdade social é tida por democrática, segundo a teoria liberal, que sustenta que a educação universal proporciona as mesmas condições a todos. O êxito da sociedade em prover a educação básica garante a condição fundamental da competição democrática.

A concepção do «capital humano» contém outras suposições ideológicas que reforçam o modelo capitalista de sociedade. Uma vez reconhecida a igualdade inicial, o passo seguinte dependerá das condições de competição e da racionalidade do indivíduo quanto a compreender estas condições e a fazer opções correctas. Como dizem Karabel e Halsey ⁶, «a teoria do

³ M. Blaug, *Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography*, Pergamon Press, 1966.

⁴ W. G. Bowen, «Assessing the Economic Contribution of Education: An Appraisal of Alternative Approaches», in *Higher Education*, Londres, 1961-63.

⁵ M. Blaug, «The Correlation Between Education and Earnings: What Does It Signify?», in *Higher Education*, Amsterdão, Elsevier Publishing Company.

⁶ J. Karabel e A. H. Halsey, «Educational Research: A Review and An Interpretation», in *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford University Press, 1977.

capital humano é o apelo directo a sentimentos ideológicos pró-capitalistas, inerentes à insistência em que o trabalhador é um *detentor de capital* (personificado na sua perícia e no seu conhecimento) e tem a *capacidade de investir* (em si mesmo). Assim, numa só penada, audaciosamente conceptual, o *assalariado*, que não detém qualquer propriedade e não controla nem o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado num *capitalista*».

A educação, em termos de crescimento económico e mobilidade social, foi posta em evidência em todos os países capitalistas nos anos 60. Todavia, o argumento da racionalidade do mercado capitalista foi usado principalmente nos países desenvolvidos. Os problemas da pobreza ou da integração racial nestes países foram encarados pela teoria do «capital humano» como um problema de níveis de educação. Por outro lado, aos países capitalistas subdesenvolvidos ainda se deparam problemas como os elevados índices de analfabetismo e a falta de empregos para absorver a massa crescente de população marginalizada.

Nos países subdesenvolvidos, a crescente industrialização também salientou o papel da educação na mudança social. No período do pós-guerra, especialmente a partir dos fins dos anos 50, muitos países do terceiro Mundo, como, por exemplo, o Brasil, a Argentina, o Peru e o Chile, na América Latina, passaram por um processo de industrialização mais ou menos rápido. Tal processo provocou mudanças sociais e movimentos demográficos tendentes a uma maior urbanização. A educação mostrava-se cada vez mais necessária como meio de integração dos migrantes rurais num meio urbano. Portanto, o principal destaque dos políticos educacionais foi posto nos aspectos integrativos da educação, mais do que na livre escolha e na racionalidade do mercado. Esta situação histórica parece dar mais peso à perspectiva funcionalista do que à do capital humano.

Nestes países, a educação como condição de modificação social é considerada com seriedade. A modernização é o objectivo da sociedade, abrangendo um novo ciclo de vida e uma nova organização da produção. O trabalho assalariado representa a ambição do trabalhador rural que produz em condições semifeudais, a vida citadina é preferível ao clima comunitário das pequenas localidades e o acesso às comodidades proporcionadas pela electricidade é desejado tanto pela classe média como pela classe operária.

A concepção funcionalista da educação, predominante em países como o Brasil, sustenta que a igualdade, o crescimento individual e a integração social dependem das mudanças sociais que ocorrem nas esferas social e económica. As modificações tecnológicas são consideradas pelos estruturo-funcionalistas como a base da mudança social. Consequentemente, a mobilidade profissional e os salários são vistos como fortemente dependentes dos processos de industrialização e racionalização da estrutura económica em geral. A educação desempenha um papel importante neste processo de transformação. A tecnologia avançada exige qualificações mais elevadas, que são proporcionadas pela instrução, de modo que a educação se torna um elemento básico para a obtenção de recompensas económicas, de posição social e de poder ⁷.

⁷ Ver Talcott Parsons, «Equality and Inequality in Modern Society or Social Stratification Revised», in *Sociological Inquiry*, n.º 40, Primavera de 1970.

Neste contexto, as alterações no sistema educacional foram orientadas para a eliminação do desperdício e do tradicionalismo. A eficácia das verbas atribuídas à educação constitui um ponto central. A produtividade do sistema educacional torna-se uma importante meta, uma vez que implica uma maior integração social e uma maior adaptação à divisão de trabalho, em mutação graças às novas formas de produção. O trabalho de Philip Coombs, assim como o ponto mais saliente dos textos publicados por organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, concentrava-se na eficácia dos custos da educação, do ponto de vista interno, e na adaptabilidade e eficácia, do ponto de vista externo, da produção educacional às necessidades da modernização da economia.

Este movimento histórico na educação, como demos a entender, encontra-se estreitamente ligado aos problemas políticos e económicos actualmente sentidos pela sociedade. O emprego da educação para provocar ou justificar as modificações sociais exige diversas justificações teóricas para as reformas educativas propostas ou postas em prática em cada país. Cada teoria fornece uma dada fundamentação lógica à noção de modificação. A aplicabilidade de cada uma depende da sua compatibilidade com os objectivos político-económicos subjacentes dos grupos hegemónicos no seio da sociedade.

Além dos problemas do desenvolvimento capitalista nos países avançados e da industrialização nos países capitalistas subdesenvolvidos, os anos 60 e os princípios dos anos 70 proporcionaram outras razões para destacar a importância da educação nas mudanças sociais. As reformas educacionais socialistas em Cuba e na China e, mais recentemente, na Tanzânia, em Moçambique, na Guiné-Bissau e em Angola constituem inspiração para mais estudos e livros. A teoria da educação subjacente à participação da escola e de outras organizações sociais nas modificações educacionais sustenta que existe um conflito de classes no âmago da sociedade capitalista, claramente expresso pelo nível cultural, não podendo este ser separado dos níveis político e económico. Os países socialistas sabem, por experiência, que a tomada do poder e das respectivas estruturas não é mais do que o início da reconstrução revolucionária. Durante a reconstrução, a sociedade, no seu conjunto, tem de sofrer um processo de mudança radical, sendo a educação considerada um instrumento importante neste processo.

Na sociedade capitalista, o foco da mudança educacional assenta nas organizações educacionais, enquanto na sociedade revolucionária e socialista incide nas relações educativas que trespassam toda a sociedade. A maior parte das reformas capitalistas da educação caracterizam-se por mudanças de organização no seio das escolas. No contexto das revoluções socialistas, as mudanças na educação, que incluem a reorganização das escolas, são provocadas pela mobilização social. Isto leva a uma importante discussão acerca do conceito de educação. Os conceitos de educação como processo de socialização, consciencialização, aquisição de conhecimento, produção de conhecimento, são noções que se podem aplicar à acção social em geral. Por isso, são usualmente coisificados na análise das organizações sociais, isto é, na análise estruturo-funcional, na qual a suposição da especialização funcional conduz à concepção da socialização, ou da consciencialização, como tarefas e produtos de estruturas sociais especializadas. São bem frequentes as análises que não clarificam o conceito de educação e que empregam noções como a de socialização para explicar a instrução.

É também frequentemente posto em evidência o problema conceptual oposto, isto é, a redução das organizações sociais a uma ou outra dimensão específica. As escolas são obviamente mais do que organizações educacionais. Constituem entidades políticas, administrativas e económicas. Na sua totalidade, as escolas não podem ser vistas como entidades meramente espirituais ou «culturais», separadas do contexto social e material concreto em que operam. Algumas teorias, como a da descolonização, algumas questões, como a de saber se as escolas são de facto «educativas». E, em geral, aceita-se a ideia de que os aspectos políticos e burocráticos das escolas contêm elementos não educativos.

Na revolução socialista há a consciência de que a luta de classes existe nas escolas, tal como no resto da sociedade. Levar a cabo uma revolução exige um processo de mudança em toda a sociedade. Enquanto a apropriação pública das grandes empresas e as mudanças legais da estrutura política podem ter lugar num espaço de tempo relativamente curto, a legitimação e a reconstrução das relações sociais só podem ser realizadas a longo prazo. A educação como fenómeno social de larga penetração faz parte deste processo de mudança. Constitui um elemento do movimento cultural destinado a revolucionar as relações sociais, tomando por base as novas formas de produção social. As escolas foram remodeladas e reinseridas na sociedade. Os seus valores e normas reguladoras foram reelaborados. Nos casos históricos referidos continuam a ser consideradas uma importante organização social.

Também se aplicam teorias de conflito não marxistas à análise das reformas educacionais nas sociedades capitalistas. A orientação destas teorias é predominantemente weberiana. Tais teorias sustentam que a educação envolve um conflito de interesses. O conflito é ocasionado pela tensão entre aqueles que recebem e aqueles que não recebem os benefícios de um sistema educacional que distribui desigualmente os bens culturais e os que dizem respeito à posição social. A instrução funciona como um importante critério na distinção entre o que está dentro e o que está fora, quanto aos grupos sociais, na luta pelos privilégios. Além disso, as reformas educacionais são tidas por tentativas de diminuir o fosso entre as *élites* e as massas e agregar as minorias e os grupos das classes inferiores. A atitude usual é a de facilitar a participação simbólica dos grupos desfavorecidos. As reformas mais efectivas, que assentam na resolução do conflito de interesses, procuram modificar, de forma significativa, a composição das classes instruídas. Todavia, a mudança de posição social não assegura uma mudança de poder ou de posição económica, daí resultando que a posição recém-adquirida perde valor. Criam-se novos símbolos de diferenciação das posições sociais. As teorias weberianas do conflito não dizem respeito à revolução cultural, mas sim às estratégias pluralistas e integradoras.

Paul Ricœur, ao discutir as alternativas para as crises universitárias francesas de 1968, caracteriza como fenómeno cultural aquilo a que chama «revolução» das sociedades ocidentais. É uma «revolução cultural porque põe em questão a actual visão do mundo, a concepção de vida subjacente aos factos económicos e políticos e o conjunto das relações humanas»⁸. Todavia, ele reduz as crises de 1968 a um problema interno da própria

⁸ Paul Ricœur, «Réforme et Révolution dans l'Université», in *Esprit*, n.ºs 6-7, Paris, 1968, tradução do autor deste artigo.

universidade, a um mero conflito entre professores e alunos. O dilema que ele estabelece, reforma ou revolução, consiste em saber quem deve exercer a autoridade nas universidades: os professores ou os alunos? E sustenta também que a questão da partilha do poder entre professores e alunos fica confinada à universidade e que, portanto, o problema das universidades pode ser resolvido sem afectar a organização da sociedade no seu conjunto. Propõe uma alternativa de compromisso, um novo contrato para a reforma da estrutura das relações docentes-discentes, de modo a serem estabelecidos direitos para os alunos e os professores e a permitir que ambos os grupos participassem nas comissões académicas. Segundo a concepção de Ricœur, tal significaria uma profunda mudança, de acordo com o carácter progressivo da revolução cultural.

O entendimento, por parte de Ricœur, da oposição entre alunos e professores pode ser expresso em termos da noção weberiana do conflito de interesses. Os grupos sociais lutam pelo poder e pelos privilégios, mas a legitimidade do próprio contexto em que ocorre o conflito não é posta em questão. Ricœur não investiga o papel da universidade na sociedade, isto é, as vastas causas sociais da crise que, em França, afectaram toda a vida económica, política e social. Implicitamente, supõe que a autonomia das escolas relativamente ao sistema de poder é um facto, como se um novo acordo entre alunos e professores pudesse levar as universidades a produzir modificações significativas na cultura.

A concepção que Ricœur tem da mudança implica uma estratégia organizativa susceptível de solucionar o conflito e de preservar os direitos. Um destes direitos, a liberdade de ensinar, fundamentar-se-ia na competência e na experiência dos professores, comprovadas pelos respectivos colegas. Este direito corporativo, segundo Ricœur, é essencial ao projecto de transformação das escolas num contexto de liberdade de expressão. Trata-se de um importante aspecto da atitude reformista, segundo a qual a liberdade de expressão envolve a aceitação dos limites unilateralmente impostos pelos próprios professores. A estratégia de Ricœur, ao absorver o conflito através da mudança organizativa, tenta preservar os traços dominantes do academismo e reduz o problema da mudança social a um problema de liberdade de expressão no seio da universidade.

Outra forma de actividade educativa orientada para uma revolução na cultura é constituída pelo movimento de consciencialização. A teoria educacional mais importante em tal movimento é a teoria de Paulo Freire. Segundo esta teoria, a mudança social não é um mero problema de reestruturação organizativa. A concepção que Paulo Freire tem da mudança cultural acarreta a transformação de toda a estrutura social baseada na transformação dos valores fundamentais. A sua teoria foi elaborada em resposta às necessidades do «movimento de cultura popular» nos princípios dos anos 60, no Brasil. Este movimento constituiu uma tentativa de edificar uma cultura nacional e popular, baseada nas experiências dos trabalhadores e dos camponeses, organizada por trabalhadores, camponeses, estudantes e intelectuais. Tal movimento aspirava à apropriação do processo de produção cultural por parte das classes sociais que sofrem a dominação capitalista e a constante aculturação provocada pelos meios de comunicação social, às escolas e a tendência para a modernização cultural das relações capitalistas industriais. Este contexto histórico levou à explicação da pedagogia de Paulo Freire a grupos oprimidos na sociedade, especialmente anal-fabetos, fora das escolas convencionais e inserindo-se num movimento de

mobilização política orientado para provocar mudanças nas estruturas económicas e políticas da produção.

Os elementos essenciais da noção de mudança contidos na pedagogia de Paulo Freire até 1970⁹ dizem respeito à dialéctica da consciência histórica. A mudança, segundo a concepção de «consciência histórica», representa um processo de transição de um conjunto, já estabelecido, de «aspirações», preocupações e valores para um novo conjunto de «aspirações, preocupações e valores que aguardam satisfação»¹⁰. As contradições são encaradas como a oposição da consciência individual ou de grupo, representando diferentes pontos na evolução da consciência histórica. «As contradições aumentam entre os modos de ser, de compreender, de comportamento e de avaliação que pertencem ao passado e os modos de percepção e de avaliação que anunciam o futuro.»¹¹

A força de transformação assenta na consciência crítica das relações do homem com o mundo e os outros homens. Como diz Paulo Freire, a «consciência da» e a «acção sobre a realidade são elementos constituintes e inseparáveis do acto de transformação pelo qual os homens se tornam seres de relação»¹². A consciência da realidade, a consciência crítica, é para Paulo Freire a consciência da opressão. Contudo, a sua teoria não clarifica a realidade material das estruturas da opressão no Brasil ou no Chile capitalistas. A sua dialéctica da consciência oposta permanece idealista, reduzindo o conflito real entre classes a uma questão de consciência subjectiva do mundo. A consciência continua a ser consciência individual. O poder de transformar a realidade deriva da obrigação moral que a pessoa sente de mudar o mundo injusto em que vive. Há a crença, subjacente a esta teoria, de que a consciência traz a mudança. Assim, a pedagogia de Paulo Freire não é uma pedagogia da luta de classes. A opressão não é identificada com a sua forma material. A mudança é vista como a transição para novos valores, sem especificar quem cria estes novos valores, quem os contrapõe e como é que o conflito de poder se manifesta nas sociedades capitalistas.

A revolução cultural, para Paulo Freire, segundo a sua «acção cultural para a liberdade», não é uma revolução de classe. O seu conceito de «popular» é vago e a sua crença no diálogo como base da compreensão e das mudanças indica que a transformação pode ocorrer graças à boa vontade, sem um conflito de poder entre classes oponentes.

Os processos de transformação cultural desenvolvidos no Brasil e no Chile eram processos totais, um movimento político, económico e cultural de que a teoria de Paulo Freire exprime apenas uma dimensão. Considerando o movimento cultural como independente da mobilização de classe e da estrutura económica, Paulo Freire reduz a acção de classe à «consciência popular». Ele não se apercebeu de que a consciência social se forma a partir dos conflitos que são vividos ao nível da produção social.

⁹ A teoria de Paulo Freire até 1970 inclui a publicação de *Education for Critical Consciousness, Pedagogy of the Oppressed, and Cultural Action for Freedom*, além de numerosos artigos.

¹⁰ Paulo Freire, «Education as the Practice of Freedom», in *Education for Critical Consciousness*, Nova Iorque, The Seabury Press, 1973, pp. 5 e 7.

¹¹ Id. *ibid.*

¹² Id., «Cultural Action for Freedom», in *Harvard Education Review*, «Monograph Series», n.º 1, 1970, p. 28.

A partir dos anos 70 reconhece o carácter idealista da sua teoria inicial. «Evidentemente, o meu erro», afirma ele, «não foi eu não ter reconhecido a importância fundamental de um dado conhecimento da realidade no processo da sua transformação, mas antes o facto de não considerar estes dois momentos diferentes — o conhecimento da realidade e o trabalho de transformar essa realidade — na sua relação dialéctica. Era como se eu afirmasse que descobrir a realidade significava já transformá-la.»¹³ A inserção do conhecimento na *praxis* serviu de fundamento à pedagogia de Paulo Freire, embora a natureza da *praxis* permaneça obscura. É no seu trabalho mais recente que Paulo Freire¹⁴ se consciencializa da necessidade de uma análise de classe para se compreender a participação da produção de conhecimento no processo de transformação das relações de dominação.

As abordagens de inspiração marxista sublinham a importância da estrutura de produção como base de conflito na sociedade. A educação é considerada basicamente como instrução, sendo integrada noutras estruturas da sociedade que ela serve. Esta abordagem pode ser designada por «correspondência e contradição». Encara a educação como um processo que se desenrola no seio da escola, tendo por função reproduzir as relações sociais de produção. Esta deslocação do ponto de incidência implica consequências radicais na análise dos fenómenos educacionais.

Observando criticamente a instrução nos países capitalistas, as teorias da «correspondência/contradição»¹⁵ não consideram o papel transformador das escolas, mas sim o seu contributo para o controlo social. Henry Levin, ao analisar a relação entre educação e mudança social, afirma que «é evidente, de modo constante, a existência de um processo dinâmico de mudança social que não é atribuível a uma política educacional deliberada»¹⁶. De acordo com esta perspectiva, Levin considera as mudanças operadas na instrução como resultado de mudanças nas relações económicas, políticas e sociais. Os casos de Cuba, da China e da Tanzânia são tidos por Levin como situações em que as escolas mudam em consonância com outras mudanças que ocorrem na sociedade. De acordo com o seu esquema, o sistema político, que é caracterizado como «uma sociedade organizada com uma ideologia e uma forma de governo específicas», age sobre as escolas. O sistema político exige «objectivos de socialização para transmitir a cultura e reproduzir e manter a ordem económica, política e social»¹⁷. Deste modo, as reformas educacionais ou as revoluções culturais apenas podem mudar as estruturas escolares como resultado da acção de variáveis independentes que determinam a dinâmica e a forma da instrução.

Samuel Bowles, tal como Henry Levin, procura refutar a crença liberal de que, transformando as escolas, se pode transformar a sociedade. Sustenta que a «estrutura da educação reflecte as relações sociais de produção»¹⁸. Para estes dois autores, assim como para Martin Carnoy, Herbert Gintis e Michael Carter, que seguem uma orientação semelhante, o conflito

¹³ Paulo Freire, «Pilgrims of the Obvious», in *Risk*, vol. 11, n.º 1, 1975, p. 15.

¹⁴ Id., *Cartas à Guiné-Bissau*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 16.

¹⁵ Dentro desta perspectiva incluem-se as obras de Henry Levin, Martin Carnoy, Samuel Bowles, Herbert Gintis e Michael Carter.

¹⁶ Henry Levin, «Educational Reform: Its Meaning?», in H. Levin e M. Carnoy, *The Limits of Educational Reform*, Nova Iorque, David McKay, 1976, p. 38.

¹⁷ Id., *ibid.*,

¹⁸ Samuel Bowles, «Unequal Education and Social Division of Labor», in M. Carnoy, *Schooling in a Corporate Society*, Nova Iorque, David McKay, 1975, p. 61.

expresso na educação é um conflito que apenas é real no exterior da escola. As escolas são o espelho que reflecte o conflito existente no sistema político (Levin) ou nas relações de produção (Bowles e Gintis). Todavia, reconhecem a existência de certas «contradições» entre as escolas e as estruturas profissionais, como, por exemplo, a superprodução de diplomas, e apontam o falhanço quanto à promoção da igualdade.

Segundo a abordagem da «correspondência e da contradição», a transição para o socialismo não pode ser reduzida a uma dialéctica da consciência nem pode ser concretizada pela reforma educacional. A revolução cultural só é possível graças a uma mudança operada na estrutura do poder e, conseqüentemente, no sistema de produção. Tal abordagem mostra a fraqueza das teorias liberais que advogam mudanças pela via da instrução e põe a nu os elementos ideológicos das explicações que reduzem a concepção da mudança social e da igualdade a fictícias medidas igualitárias nas escolas. A mesma abordagem sustenta também, em contraste com as teorias idealistas, que a mudança ocorre primariamente ao nível das estruturas económicas e políticas.

A fraqueza desta linha de interpretação reside na sua concepção mecânica da relação entre as estruturas profissionais, o sistema político e a escola. Esta é vista como uma estrutura passiva, sem uma configuração social determinada. Limita-se a reflectir outras estruturas. É constante na referida abordagem uma implícita relação independente-dependente. O reflexo de outras estruturas sociais pela escola constitui uma relação unidireccional. Ao recorrer a ou ao tentar dar uma explicação sistémica, porém, esta abordagem considera o arco de realimentação como uma reacção aos estímulos externos que são vistos como a dimensão activa do sistema. A dinâmica interna do sistema escolar não é analisada. Tal como nos modelos de explicação behavioristas, o processo que se verifica na «caixa negra» é sempre implicado pela reacção aos estímulos externos. As contradições são tomadas por disfunções, por assincronias institucionais, em que a estrutura dependente é corrigida de modo a seguir o padrão estabelecido pelas estruturas independentes exteriores (sistema político ou estruturas profissionais).

Há pontos de discussão muito importantes que são sugeridos por esta abordagem, especialmente acerca da noção de reprodução, que inclui as teorias da «correspondência e contradição» e as teorias de estruturalistas como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Claude Passeron¹⁹.

Este artigo começou com algumas considerações acerca do crescente impacto das teorias sociais que sublinham o papel da educação na mudança social. A educação principiou a ser considerada como um elemento do processo produtivo e a instrução começou a ser considerada um sector de investimento público e privado. As teorias do «capital humano» representam os principais proponentes desta concepção económica neoliberal da educação. Sustentámos que as teorias educacionais do «capital humano» exprimem uma visão ideológica mais compatível com os interesses económicos predominantes nos países desenvolvidos e nos sectores industrializados dos países subdesenvolvidos. De acordo com tal concepção, o cres-

¹⁹ Louis Althusser, «State and State Apparatuses», in *Lenin and Philosophy*, Modern Reader, 1971. Pierre Bourdieu, *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La Reproduction*, França, Les Éditions de Minuit, 1970.

cimento económico é fortemente afectado pela melhoria da educação e as diferenças nos proventos individuais podem ser explicadas com base nos anos de instrução. Além de sublinhar o papel do indivíduo como causa do seu próprio êxito, a teoria do capital humano reduz a mecânica capitalista do mercado de trabalho às características de fornecimento de trabalho modelado pela educação²⁰. Há versões mais requintadas desta concepção que tomam em consideração uma pluralidade de sinais sociais, alguns fixos e outros variáveis, que afectam as oportunidades de trabalho e os proventos — por exemplo, a teoria da sinalização de Michael Spencer²¹.

As críticas da teoria do capital humano afirmam que a correlação positiva entre a instrução e os proventos, que, nalguns casos, parece válida, não pode ser sustentada em termos de causalidade, sugerindo — como o faz Blaug — que a instrução provoca aumentos de produtividade e que a produtividade se reflecte nos proventos. Martin Carnoy e Michael Carter²² argumentam que as teorias do capital humano abstraem do problema da propriedade do capital e da implicação da propriedade do capital nas estruturas de poder da sociedade que afectam o mercado de trabalho. As implicações desta análise de uma política são as seguintes: a ideologia leva à justificação das reformas educacionais em vez de sugerir mudanças nas estruturas de produção e nas formas de apropriação do trabalho social.

Analisando os casos históricos, Martin Carnoy²³ e Samuel Bowles²⁴ mostram que a classe social afecta, de modo significativo, a instrução e os proventos na sociedade capitalista. Para analisar a distribuição dos rendimentos, devem ser consideradas outras fontes de rendimento, além dos proventos, tais como as rendas, as acções, etc., que revelarão uma crescente diferenciação entre os rendimentos das classes sociais.

Os elementos ideológicos das teorias funcionalistas que permanecem subjacentes às tentativas de transformar a educação na sociedade capitalista são compatíveis, de modo geral, com a concepção do capital humano. Tanto as primeiras como a segunda fazem parte da legitimação ideológica dos interesses do capital em oposição aos do trabalho. Todavia, representam perspectivas da educação diferentes e implicam estratégias diferentes quanto às mudanças na educação. Parece-nos que o apelo à racionalidade individual e à escolha individual num mercado livre do trabalho é mais apropriado a um contexto de capitalismo industrial desenvolvido. Quando os problemas que se nos deparam são a industrialização, a integração nacional e a absorção da força de trabalho rural pelo mercado de trabalho urbano, o apelo à escolha racional tem de dar lugar a uma ideologia mais orgânica e integradora. É por isso que os países subdesenvolvidos usam as teorias funcionalistas da modernização para justificar as suas reformas da educação.

As mudanças educacionais funcionalistas e tecnocráticas são racionalizadas com o fundamento da necessidade de ajustar a estrutura da educa-

²⁰ As teorias do «capital humano» atribuíram à educação um papel decisivo na definição da superioridade no seio da força de trabalho.

²¹ Michael Spence, «Job Market Signalling», *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVII, Agosto de 1973.

²² M. Carnoy e M. Carter, *Theories of Labor Market, Education, and Income Distribution*, Stanford University.

²³ Martin Carnoy, «Class Analysis and Investment in Human Resources: A Dynamic Model», in *Review of Radical Political Economy*, Outono/Inverno de 1971.

²⁴ Samuel Bowles, *Class Power and Mass Education*, texto copiado.

ção às exigências económicas em mutação. A preparação tecnicopragmática tende a substituir aquilo a que se chama currículo humanista e académico e a preparação profissional tende a corresponder às necessidades da indústria, mais do que à escolha individual. É criada uma estrutura mais hierárquica, com cursos de formatura no vértice, a fim de dotar o sistema com a tecnocracia de que este necessita para orientar a racionalização da produção. Sob a acção destes valores sociais, a escolha e o investimento incontroado de capital humano darão origem à superprodução e a uma oposição de interesses entre o modelo de desenvolvimento e as aspirações individuais da população. A reforma brasileira fornece um bom exemplo desta ideologia da modernização, tendo ocasionado mudanças e ajustamentos nas estruturas político-administrativas das escolas.

A teoria do conflito abrange várias concepções diferenciadas da mudança educacional. A teoria que considera os grupos de interesses como lutando pela conquista de um lugar no mercado político desemboca numa concepção pluralista da sociedade e origina estratégias integradoras para legitimar o sistema como um todo. As noções de liberdade universal e de igualdade de oportunidades parecem estar de acordo com o pressuposto de mercado livre que se encontra subjacente às teorias do capital humano. As implicações quanto a uma política resultantes de uma concepção pluralista do conflito podem conduzir a mudanças educacionais com base no recurso à coacção para suprimir o conflito. Esta concepção pode também conduzir a mudanças ocasionais, a partir do recurso a alianças, à cooptação e a mecanismos de coligação para suprimir institucionalmente a tensão e, assim, suscitar a aceitação das regras básicas do jogo capitalista.

Outras teorias do conflito que consideram as mudanças ocasionais como fazendo parte de uma mudança radical do sistema de produção e, simultaneamente, do sistema de poder baseiam-se em características ideológicas que não estão de acordo com os pressupostos básicos do sistema capitalista. As teorias revolucionárias da educação contestam a validade da própria ordem económica e política. Relativamente ao projecto capitalista, nas suas diferentes formas históricas e estratégias de classe, estas teorias tentam estabelecer as bases para uma sociedade alternativa, baseada no valor do trabalho. Portanto, um projecto de mudanças educacionais como parte integrante de um processo de revolução cultural deriva logicamente de uma análise de classe da contradição existente na vida económica, política e cultural como um todo.

Stanford, 1977