

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO, NO CONTEXTO DO ACTUAL PROCESSO DE CAPITALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND WORK, IN THE CONTEXT OF THE PRESENT PROCESS OF CAPITALIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY

MESQUITA, Leopoldo¹

RESUMO

O presente artigo pretende ser um contributo para um novo quadro teórico destinado a analisar a relação entre a educação e o trabalho nas sociedades actuais, o qual se baseia no reconhecimento de um processo de transformação capitalista da actividade educativa, aqui considerado como representando a tendência dominante nas políticas educativas do presente. Tomámos como objecto de estudo a realidade e as mudanças educativas nos Estados Unidos da América no último meio século, designadamente as que tiveram lugar a partir da publicação do relatório *Uma Nação em Risco*, com base no qual foi desencadeada, a partir dos círculos dirigentes deste país, o que se pretende que seja uma revolução educativa, assente na divisa “excelência para todos”. O processo de *capitalização* que caracteriza esta revolução educativa tende a anular a diferença entre “aluno” e “trabalhador”, e entre “escola” e “fábrica”, suprimindo do mesmo passo as barreiras qualitativas e temporais entre o trabalho no meio escolar e o trabalho produtivo em geral, o que consubstancia uma alteração profunda na relação entre educação e trabalho.

Palavras-chave: capitalização da actividade educativa; relação educação-trabalho; o trabalho escolar como trabalho produtivo.

ABSTRACT

Our purpose in this paper is to contribute for a new theoretical frame in order to analyse the relationship between mass education and work in the present societies. We suggest that such new theoretical frame must be based upon the acknowledgment of a process of capitalistic transformation in educational activity, here considered as representing the dominant trend in the educational policies all over the world. In such undertaking we have considered, as a matter of study, the educational realities and changes in the United States of

¹ CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

America, from the publication of the report *A Nation at Risk* till now, in which period was launched an educational revolution under the paramount slogan of “excellence for all”. The *capitalization* of educational activity which characterizes this educational revolution, tends to suppress the differences between “scholar” and “worker”, “school” and “factory”, tying in the same meaning the work deployed in schools and productive labour in general – a process which consubstantiates a notorious change in the relationship between education and work.

Keywords: capitalization of educational activity; education-work relationship; school work as productive labour.

INTRODUÇÃO

Num trabalho anterior e em referência aos níveis básico e secundário de escolaridade, procurámos demonstrar a tese de que está actualmente em curso nos sistemas educativos e na actividade educativa a nível mundial e global uma transformação capitalista com um ritmo, uma amplitude e uma profundidade comparáveis às revoluções que ocorreram, sobretudo a partir do século XVII/XVIII, na produção industrial e nos serviços².

O reconhecimento de uma tal realidade constitui, em nosso entender, a chave para se poder compreender a ênfase que, nas políticas educativas actuais, se dá à “melhoria contínua” dos resultados escolares e à procura da “excelência” para todos os alunos, quando a racionalidade económica, em termos de custos/benefícios no que diz respeito à aplicação dos fundos públicos, poderia determinar outras prioridades nessas políticas, tendo designadamente em conta que, nos sistemas capitalistas actuais, a tendência principal continua a ser a desqualificação do trabalho da maioria.

A escassez de necessidades colocadas pelos sistemas produtivos vigentes no que diz respeito à aquisição de conhecimentos avançados por parte da maioria dos jovens, conjugada com a universalização da frequência escolar até aos seus níveis superiores e com as políticas de forte contenção das despesas públicas com a educação, acarreta uma contínua desvalorização dos diplomas escolares e uma permanente “crise educativa”.

Neste contexto, a proclamação emanada dos círculos dirigentes das sociedades actuais do direito universal, não apenas ao acesso aos graus mais elevados da escolarização mas também à “excelência educativa” extensiva a todos os alunos sem distinção, assume naturalmente o significado de uma

² Mesquita, 2009a.

revolução no “modo de produção educativa”, a qual, ao significar a progressiva equiparação do trabalho escolar a trabalho produtivo em termos capitalistas, altera decisivamente o conteúdo da relação entre a educação e o trabalho, tal como se tem processado até hoje.

A DIVISA “EXCELÊNCIA PARA TODOS” COMO FUNDAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EM MEIO ESCOLAR

Embora tenha existido no passado uma experiência relevante de constituição de uma indústria educativa de massas funcionando em moldes capitalistas – o chamado “novo sistema de instrução” baseado no método monitorial, que teve uma forte implantação nas ilhas britânicas no início do século XIX -, essa experiência foi de curta duração e não teve continuidade, por não existirem então as condições necessárias para a sua expansão e desenvolvimento. Posteriormente, no início do século XX nos Estados Unidos da América, no quadro de tentativas de aplicação à actividade educativa da denominada “gestão científica” inspirada nos métodos tayloristas, foi de novo entrevista a possibilidade de organizar os sistemas públicos de educação em bases capitalistas. Mas seria apenas no dealbar da segunda metade do século XX que viria a surgir um programa consistente de *capitalização* da actividade educativa em todos os graus de escolarização, de novo nos EUA e pela mão de Milton Friedman (cf. Mesquita, *op. cit.*).

O mencionado programa de transformação educativa surgiu inserido num texto popularizado em 1962, mas cuja versão original é de 1955, intitulado *O papel do governo na educação* (Friedman, 1955/2002), no qual o seu autor afirmava a dado passo:

Os serviços educativos podiam ser prestados por empresas privadas com ou sem fins lucrativos. O papel do governo seria assim limitado a garantir que as escolas cumprissem requisitos mínimos, tais como a inclusão de uma componente curricular mínima nos seus programas, da mesma maneira que actualmente esse mesmo governo inspecciona os restaurantes para assegurar que os mesmos cumprem padrões sanitários mínimos. (Friedman, *op. cit.*, pág. 89)

Diferentemente das experiências anteriores e atrás referidas, desta feita o projecto de transformação capitalista da actividade educativa avançado por M. Friedman encontrou reunidas condições favoráveis à sua implantação nas práticas educativas, mesmo se envolto em considerações táticas destinadas a ultrapassar os fortes obstáculos e resistências que inevitavelmente lhe seriam (são) colocados. Bem elucidativo sobre a existência de tais condições favoráveis à persistência de um tal projecto e, bem assim, do tacticismo empregue nos esforços de instituir uma “indústria educativa competitiva”, é a seguinte afirmação do mesmo M. Friedman, proferida quase meio século depois do texto fundador desse mesmo projecto:

O cheque-ensino é um meio, não um fim[:] o seu propósito é proporcionar aos pais liberdade de escolha, sendo que a livre escolha dos pais se destina a promover a competição e permitir assim à indústria educativa deixar de funcionar como o fazia no século XVII e passar a ter um modo de funcionamento próprio do século XXI, com mais inovação e desenvolvimento. Não há qualquer razão para que não exista na

produção educativa o mesmo tipo de mudanças que ocorreram na produção de computadores, de televisores ou de outras coisas similares. (Friedman, 2003)

Entretanto, e numa colectânea comemorativa dos cinquenta anos sobre a publicação do texto fundador de M. Friedman, um dos autores da mesma, referindo-se à realidade educativa actual nos EUA, podia afirmar o seguinte:

Durante este período [desde a publicação do texto “O papel do governo na educação”] ganhou proeminência uma “indústria educativa” completa, fornecendo uma extensa gama de bens e serviços comercializáveis, incluindo brinquedos educativos, serviços de tutoria e escolas completas. Aumentam os investimentos privados na educação, num esforço para capturar alguns dos benefícios derivados de aprendizagens avançadas. (Hentschke, 2006, pág. 14)

Ora, da mesma maneira que nas épocas históricas antes mencionadas, em que se perspectivava um processo de *capitalização* da actividade educativa, também agora é o trabalho do aluno e a procura de fazer aumentar a respectiva produtividade, que surge como o elemento central da pretendida mudança educativa (Mesquita, *op. cit.*, pp. 94-105). Assim, um outro autor e investigador estado-unidense igualmente identificado com as ideias e o projecto de M. Friedman, num texto introdutório a uma colectânea recente publicada neste país e intitulada *Os Fundamentos Científicos da Produtividade Educacional (The Scientific Basis of Educational Productivity)*, afirmava recentemente o seguinte:

[P]rocuramos descobrir como os estudantes podem aprender de uma forma tão eficiente e produtiva quanto possível, dada uma determinada quantidade de tempo e de recursos. Assim como sucede na agricultura, na medicina, na saúde pública e nas indústrias modernas, podemos utilizar métodos rigorosamente científicos como uma das melhores fontes de informação. (Walberg, 2006, p. vii)

Como se vê, a preocupação central que a passagem citada ilustra é a de fazer aumentar de uma forma incessante a produtividade do trabalho do aluno, independentemente da importância que se possa atribuir ao conteúdo das aprendizagens. Esta perspectiva do autor da passagem citada pode ser enquadrada numa apologia da aplicação de uma lógica capitalista à actividade educativa que ele mesmo, em co-autoria, enunciava alguns anos antes da seguinte maneira:

A nossa tese é a de que o capitalismo (...) realizou no passado uma tarefa exemplar consistente em promover nos Estados Unidos uma escolarização geral do nível pré-primário até ao décimo-segundo grau, e realizará de novo uma tarefa desse nível se as escolas forem privatizadas, ou seja, se forem transferidas do sector público para o sector privado. (Walberg & Bast, 2003, p. xv)

Ora, um dos aspectos fundamentais do processo de *capitalização* da actividade educativa que, a partir dos centros do poder político e económico a nível global, se desenvolve actualmente, é o que se relaciona com a procura de transformação do trabalho desenvolvido em torno dessa mesma actividade educativa, sobretudo o que decorre no âmbito da escolarização formal, pretendendo-se que o mesmo passe a revestir a natureza de trabalho *produtivo* em termos capitalistas, ou seja, trabalho do qual é extraída mais-valia, correspondendo esta à valorização do capital investido nesta actividade.

Uma mudança deste tipo na actividade educativa assume necessariamente as características de um movimento telúrico ao nível das estruturas sociais e dos padrões culturais das sociedades onde ocorre, e tem por isso necessariamente de se fazer acompanhar de um discurso político dramatizado e radicalizado, através do qual a instituição das mais prosaicas relações de produção capitalistas em sectores e para camadas populacionais antes delas liminarmente excluídas, surge revestida com um manto de apregoado avanço civilizacional, em que todas as classes e instituições sociais aparecem supostamente unidas nas mesmas preocupações e objectivos, com excepção das organizações que representam os chamados “interesses instalados”, por definição “retrógrados” e “resistentes à mudança”, dos educadores e dos membros da burocracia educativa.

Um dos primeiros e mais importantes documentos públicos em que se articulam o discurso dramatizado e radicalizado acima referido, e, nos seus elementos fundamentais, o programa de *capitalização* da actividade educativa, é um célebre relatório sobre o estado da educação não superior nos Estados Unidos da América, publicado em 1983 e intitulado *Uma Nação em Risco: O Imperativo para a Reforma Educacional* (National Commission on Excellence in Education, 1983), o qual apresenta no seu frontispício, em epígrafe, o texto seguinte:

Todos, independentemente da raça, da classe ou do estatuto económico têm direito a uma oportunidade justa e a instrumentos que lhes permitam desenvolver as suas capacidades intelectuais e espirituais até ao seu potencial máximo. Esta promessa significa que todas as crianças, por via dos seus próprios esforços e se convenientemente guiadas e dirigidas, devem poder adquirir o juízo maduro e esclarecido que lhes permita assegurar um emprego bem remunerado e administrar adequadamente a sua existência, servindo desta forma quer o seu interesse próprio quer o progresso da sociedade no seu todo. (NCEE, 1983)

Na sua aparência de simples adesão a um princípio geral de direitos humanos (o princípio do sucesso educativo para todos e da emancipação do indivíduo através da educação), este texto, apostado ao documento em apreço, opera na verdade uma significativa mudança relativamente aos preceitos formais que até aqui vinham regendo a actividade educativa sob o capitalismo, seja o da igualdade de oportunidades no acesso à educação, seja o da selecção dos mais aptos através do mérito, fazendo-se agora ressurgir esses preceitos sob a forma de um direito, por parte dos alunos, a beneficiar de uma direcção competente do seu trabalho escolar e de um dever desses mesmos alunos a desenvolver um tal trabalho de uma forma empenhada e esforçada. Deixam assim de merecer importância as situações de desigualdade em que se encontram os alunos, por virtude, designadamente, da sua origem social e racial, e suprimem-se as diferenças entre o “mundo da educação” e o “mundo do trabalho”, na medida em que o êxito na “empresa educativa” passa a ser associado exclusivamente ao tipo de organização e gestão dessa mesma empresa, e ao tipo de tecnologias capazes de tirar partido das capacidades de cada aluno.

Existe, desde logo, uma aparente contradição entre o princípio atrás referido, que aponta para a realização de um ideal secular nunca cumprido e que se

apresenta como a bandeira da transformação educativa que se pretende levar a cabo, e o sentido de urgência que transparece no próprio título do documento em questão e que é indicativo de que são supostamente circunstâncias actuais e recentes que criaram uma situação de crise, circunstâncias não existentes anteriormente e a que urgiria pôr cobro. Ora, como posteriormente viria a ficar claro (ver, por exemplo, Rothstein, 1998; Vinovskis, 1999; Ravitch, 2003), um tal sentido de urgência contido no relatório *Uma Nação em Risco* não derivava tanto de uma invocada ameaça aos interesses da “nação americana” por via de um “declínio educativo” nesta existente, mas resultava antes de uma mudança radical nos objectivos fixados aos sistemas públicos de educação, mudança essa que se pode consubstanciar na divisa “*excelência para todos*”. Esta divisa remete para uma alteração profunda na maneira de conceber o trabalho do aluno em meio escolar e pode ser melhor apercebida através da seguinte passagem contida no documento em apreço:

Excelência na Educação

Definimos “excelência” atribuindo-lhe vários significados relacionados entre si. Ao nível do *aprendente individual*, significa um desempenho nas fronteiras da sua própria capacidade, de forma a testar e a fazer avançar os limites pessoais, seja na escola ou no local de trabalho. Excelência caracteriza igualmente uma *escola ou colégio* que estabelece altas expectativas e objectivos para todos os aprendentes, para em seguida tentar, de todas as maneiras possíveis, ajudá-los a alcançar esses objectivos. Excelência caracteriza uma *sociedade* que adoptou estas políticas, na medida em que esta estará então preparada, através da educação e da qualificação dos seus membros, para responder aos desafios de um mundo em rápida mudança. (...)

O nosso objectivo deve ser o de desenvolver os talentos de todos até ao seu máximo. Atingir um tal objectivo exige que tenhamos a expectativa e que apoiemos todos os estudantes para que estes trabalhem até ao limite das suas capacidades. Devemos esperar que as escolas tenham padrões realmente elevados, em lugar de padrões mínimos, e que os pais apoiem e encorajem os seus filhos para que tirem o máximo partido dos seus talentos e das suas aptidões. (NCEE, *op. cit.*, sublinhados no original)

Como se vê, o termo “*excelência*” tem, na passagem citada, o significado inequívoco de uma exigência de “produtividade máxima” por parte do “aprendente”, no quadro de uma escola-empresa funcionando de forma “eficiente”, em consonância total com o programa actual de “gestão científica” da actividade educativa e do trabalho escolar avançado, entre outros, por H. Walberg, nos termos anteriormente citados.

“O OFÍCIO DE APRENDER” UM NOVO SIGNIFICADO PARA A “EFICIÊNCIA EDUCATIVA”

Sucedem que a divisa “*excelência para todos*”, consubstanciando embora o mesmo programa de transformação radical da “*indústria educativa*” já formulado, quase três décadas antes do período aqui em referência, por M. Friedman, apresenta no entanto, em relação a este último, uma diferença de forma fundamental, já que é promovida em nome do reforço do sistema público de educação que existe. De facto, o tema chave das actuais transformações educativas não é “substituir” um sistema que “*não funciona bem*”, mas é antes “*melhorar*” o sistema que existe. Na via para essa

“melhoria”, *Uma Nação em Risco* identifica dois obstáculos principais: o primeiro, são as “baixas expectativas” relativamente ao desempenho das escolas e dos respectivos alunos, e, o segundo, é a multiplicidade de funções e de objectivos que são fixados às escolas e que as afastam da sua função “básica”, ou seja, ensinar e aprender. Vejamos como esta questão é colocada no documento em apreço:

A nossa sociedade e as suas instituições educacionais parece terem perdido de vista os propósitos básicos da escolarização, bem como as altas expectativas e o esforço disciplinado necessários para os alcançar. Este relatório (...) procura desencadear a reforma do nosso sistema educacional em pontos fundamentais e renovar o compromisso da Nação em dispor de escolas e colégios de alta qualidade em toda a extensão do país.

Que tenhamos posto em causa um tal compromisso não é motivo de surpresa, dada a multiplicidade de funções contraditórias que atribuímos às nossas escolas e colégios, os quais são regularmente chamadas a solucionar problemas de natureza pessoal, social e política que as famílias e outras instituições não querem ou não conseguem resolver. Temos de compreender que tais exigências colocadas às nossas escolas e colégios acarretam um custo, tanto a nível financeiro como a nível educacional. (NCEE, *op. cit.*)

Sob a aparência de simples ideias de senso-comum – de que a missão das escolas é o ensino e a aprendizagem, de que se devem estabelecer critérios de exigência que garantam a qualidade das aprendizagens, e de que a satisfação de tais critérios implica trabalho e esforço por parte dos alunos –, as passagens acima transcritas envolvem, no seu sentido e no seu conteúdo, um projecto radical de transformação da actividade educativa, o qual, sendo protagonizado e dirigido pelas classes dominantes nos EUA, se pretende apresentar como uma ruptura, não apenas com práticas de um passado recente consideradas indesejáveis, mas também com princípios e políticas educativas apadrinhadas e consideradas como adequadas pelas mesmas classes dominantes em todo o período histórico anterior, particularmente desde os finais do século XIX, ou seja, a partir da instituição da escolarização de massas nas grandes concentrações urbanas, no que diz respeito ao ensino não superior.

De facto, por tradição, a escola sempre havia sido chamada a desempenhar, nos EUA, um relevante papel de integração social, designadamente a partir da altura, na segunda metade do século XIX e por todo o século XX, em que massas enormes de imigrantes começaram a afluir a este país e o ensino se massificou, não apenas no nível primário, mas também no nível secundário (ver, por exemplo, Cubberley, 1916/1929). Numa época mais recente, entre meados da década de 1950 e meados da década de 1960, três factos e acontecimentos vêm testemunhar, quer a importância da escola e das políticas sociais a ela ligadas para a sobrevivência das classes chamadas mais desfavorecidas em termos sociais e raciais, quer o próprio reconhecimento, por parte das classes e instituições dominantes nos EUA, da importância das funções sociais da escola. O primeiro, foi a decisão judicial que ficou conhecida por *Brown v. Board of Education of Topeka*, em 1954, o segundo foi a legislação que ficou conhecida por *Great Society*, em 1964/65, e o terceiro, foi o relatório intitulado *Equality of Educational Opportunity*, que ficou conhecido como *Coleman Report*, publicado em 1966 (*cf.* Coleman *et al*,

1966; Orfield & Lee, 2004; Kozol, 2005). Juntos, estes factos e acontecimentos consubstanciam a justificação e a legitimação mais cabais para o facto de as escolas serem “regularmente chamadas a solucionar problemas de natureza pessoal, social e política que as famílias e outras instituições não querem ou não conseguem resolver”, para usar as palavras contidas em *Uma Nação em Risco* e atrás citadas. Mas agora, neste início da década de 1980, as mesmas classes dominantes que antes eram forçadas a reconhecer a necessidade de medidas activas, a nível dos sistemas educativos, para garantir um desempenho minimamente eficaz nas funções de controlo e de legitimação da ordem vigente cometidas a tais sistemas, vêm antes dizer que “temos de compreender que tais exigências colocadas às nossas escolas e colégios acarretam um custo, tanto a nível financeiro como a nível educacional” e que “a nossa sociedade e as suas instituições educacionais parece terem perdido de vista os propósitos básicos da escolarização” (*ibidem*).

O que é que mudou afinal? O que é que faz com que as políticas educativas apoiadas em *Uma Nação em Risco* tenham como uma das suas bandeiras a ideia que as escolas se devem concentrar nas tarefas “básicas”, e procedam à desvalorização sistemática das demais funções sociais que tradicionalmente estavam cometidas a essas mesmas escolas, argumentando que as medidas necessárias ao preenchimento daquelas funções são demasiado caras e têm um efeito negativo na educação das crianças e dos jovens?

Na procura de uma resposta a esta questão, deve dizer-se que, mesmo de um ponto de vista estritamente funcional relativamente à escola, em que se coloque ênfase nos “resultados” como critério do desempenho escolar, em que se valorizem considerações de “eficácia” e “eficiência” na utilização dos recursos postos à disposição das escolas, e em que predomine a perspectiva de que a função principal da escola é “ensinar” e a dos alunos “aprender”, mesmo desse ponto de vista estritamente funcional, dizíamos, não existe uma incompatibilidade de princípio com a prática, na escola, das referidas medidas de discriminação social positiva, primeiro, porque até estas podem ser avaliadas na sua eficácia e eficiência, e, segundo, porque pode defender-se que tais medidas têm efeitos benéficos no desempenho escolar dos alunos em termos académicos. E, por cima de tudo isso, estão, como atrás se disse, os benefícios para o sistema económico no seu conjunto e para a ordem social estabelecida, de um desempenho positivo na função de integração social e racial por parte da escola. Dito por outras palavras, os objectivos de eficácia e eficiência da escola em termos de resultados académicos dos alunos e em termos de integração social dos mesmos, são compatíveis entre si, e ambos são também compatíveis com a consideração da educação como “produto” e da escola como “empresa”. Era este aliás, como atrás se disse, o ponto da situação no princípio do século XX, nos EUA, no que à educação diz respeito (ver Cubberley, *op. cit.*) e, de certa maneira, foi este o paradigma vigente durante todo o referido século XX, até à época em que surgiu o relatório *Uma Nação em Risco* e se iniciou o processo de reformas nos sistemas educativos dos EUA, conhecido por *standards based education reform* (sobre este processo de reformas, ver, por exemplo, Ravitch, 2005; Darling-Hammond, 2004; Elmore, 2006).

Ora, o que tudo isto parece significar, é que não serão meras preocupações de eficácia e eficiência que explicam a importância conferida à invocada necessidade de elevar as expectativas quanto ao desempenho dos sistemas educativos e dos respectivos alunos, mas será antes a necessidade de romper com um modelo de escola que fora desde sempre apadrinhado pelas instituições dominantes no capitalismo estado-unidense, e que era legitimado por uma oportunidade que supostamente a todos se abria de mobilidade social através do acesso aos patamares mais elevados do sistema educativo (aquilo que muitas vezes se designa por “sonho americano”).

Neste cenário de ruptura com o modelo vigente de escola, e de proposta e afirmação de um novo modelo, a problemática das *altas expectativas vs baixas expectativas* deixa de poder avaliar-se apenas por critérios objectivos relacionados com as aprendizagens que correspondam às necessidades do sistema económico e da estabilidade social, ou com o estabelecimento de patamares de exigência que operem uma selecção dos alunos em função dos papéis a atribuir no aparelho produtivo ou administrativo. Esses critérios objectivos continuam obviamente a existir, mas aparece agora, ao lado deles, um critério que já não parece relacionar-se com as funções que tradicionalmente o sistema educativo era chamado a desempenhar, e que representa a constituição desse mesmo sistema educativo como um sector económico, funcionando de acordo com a mesma lógica produtiva capitalista que existe nos demais sectores da economia. Um tal critério traduz-se na imposição de uma lógica de “melhoria contínua” do “produto” educativo, independentemente dos fins a que esse produto se destina.

Esta perspectiva atribuída à actividade educativa nos níveis básico e secundário, que não é nova mas que tinha uma expressão bastante reduzida até aqui, parece agora estar destinada a tornar-se numa dimensão marcante no funcionamento global dos sistemas educativos. De acordo com a perspectiva acima referida, “aprender” torna-se sinónimo de “produzir aprendizagens” e “aprender a aprender” equivalerá ao “ofício de produzir aprendizagens”. Numa síntese apropriada do conteúdo de um documento precisamente intitulado *Dar Toda a Importância ao Ofício de Aprender (Getting Down to the Business of Learning)*, uma organização empresarial dos EUA explicava bem o significado insito nesta lógica que agora se pretende imprimir, de uma forma generalizada, à actividade educativa, quando, no final de tal documento, dizia o seguinte:

A procura dos consumidores constitui um desafio permanente às empresas para melhorarem continuamente os seus produtos e serviços. Agora, vimos desafiar os parceiros educativos – professores, administradores eleitos, pais e alunos – para que se juntem a nós, de modo a que, trabalhando em conjunto, façamos com que todos os alunos atinjam os mais elevados níveis. (The Business Coalition for Educational Excellence at the New Jersey Chamber of Commerce, 2001)

A citação supra, que emana de um documento típico da referida *standards based education reform* nos EUA, de que *Uma Nação em Risco* constituiu a rampa de lançamento – ou seja, um documento em que uma organização empresarial se assume como entidade dirigente da reforma educativa, solicitando, no desempenho de tal papel, a colaboração dos demais “parceiros

educativos” e dando orientações em todas as áreas da actividade das escolas, desde o currículo e a avaliação dos alunos, até à identificação das “melhores práticas” para que as escolas sejam pressionadas a melhorar continuamente os seus resultados, passando por tudo o que se relaciona com a formação e o trabalho dos professores (BCEE, *op. cit.*) -, a citação supra, dizíamos, é bem ilustrativa sobre o significado que agora se atribui às “altas expectativas”, no que se refere à actividade educativa. Assim, esta actividade surge equiparada às demais actividades económicas, nas quais as empresas são constantemente desafiadas a “*melhorarem continuamente os seus produtos e serviços*”, sendo que a essa mesma actividade educativa, assim considerada, é atribuída, em abstracto, a mais alta das expectativas possíveis, ou seja, a de que “*todos os alunos atinjam os mais elevados níveis*”. Este critério de sucesso na actividade educativa parece, como atrás se referiu, ser destituído de qualquer relação com o papel que os alunos irão desempenhar no sistema produtivo e administrativo, e justificar-se-á antes por uma necessidade incessante de “melhoria contínua do produto”, própria de uma lógica capitalista de produção e de competição entre empresas. Todos os alunos deverão agora “aprender” até ao limite das suas capacidades, sendo que este próprio limite relativo às capacidades de cada um está também sujeito à regra da “melhoria contínua”, num processo que mimetiza o processo clássico de acumulação capitalista, e que, tal como este último, parece condicionar as necessidades do sistema, mais do que ser por estas condicionado.

RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO, A ECONOMIA E A SOCIEDADE UMA CRISE QUE SE AGRAVA E UM NOVO TIPO DE RESPOSTA À CRISE

Descrevendo o que diz ser uma atitude generalizada da população estado-unidense de conferir pouca importância às aprendizagens escolares, o relatório *Uma Nação em Risco* contrapõe que essa é uma atitude errada e propõe-se desencadear uma espécie de “efeito Sputnik” (*vd. Kliebard, 2004, pp. 266-268*), desta vez substituindo a ameaça soviética pela ameaça japonesa, sul-coreana ou alemã, no que diz respeito às actividades económicas que incorporam tecnologias avançadas. Assim, diz-se neste documento:

O conhecimento, a aprendizagem, a informação e a inteligência especializada são as novas matérias-primas na economia internacional e estão a difundir-se através do mundo com tanto vigor como sucedia anteriormente com as drogas milagrosas, os fertilizantes sintéticos ou as *blue jeans*. Seja para manter ou para melhorar a ténue supremacia competitiva de que ainda desfrutamos nos mercados mundiais, temos de empenhar-nos na reforma do nosso sistema educacional para o benefício de todos – velhos e novos, ricos e pobres, maiorias e minorias. Aprender é o investimento indispensável para o sucesso na nova “era da informação”. (NCEE, *op. cit.*)

Mas, tal como acontecia com a tese do “declínio educativo” antes mencionada, também a profissão de fé feita no relatório *Uma Nação em Risco* sobre a importância acrescida de aprendizagens académicas de nível elevado para a maioria dos alunos, carece de qualquer tipo de correspondência com a realidade da época. A análise desta temática permitirá reforçar a compreensão do significado radical da divisa “*excelência para todos*”, antes mencionada.

Um texto importante neste contexto e que, sendo praticamente contemporâneo do relatório em apreço, representa uma perspectiva de análise diametralmente oposta a este, é a obra de Randall Collins *A Sociedade Credencialista* (Collins, 1979/1989). Nessa obra, que contém uma análise aprofundada sobre os sistemas educativos nos EUA, o seu autor começa por fazer um diagnóstico geral sobre a “baixa eficiência” desses sistemas, que é semelhante ao que é feito naquele documento, mas em que se avança já com uma perspectiva que, ao invés de apresentar aquela “baixa eficiência” como uma espécie de “anomalia” que é preciso remediar, aponta a mesma como sendo uma característica que é funcional ao sistema económico em que as escolas se inserem. Assim, nesta obra, R. Collins avança com a tese de que a relação da escola com o “mercado de trabalho” e com o futuro “êxito profissional” dos alunos não assenta nos conhecimentos e qualificações que supostamente se deveriam adquirir na escola, os quais, segundo o autor, são “frequentemente insignificantes”, baseando-se antes na “aquisição”, pelo mínimo “custo” possível, de credenciais (os diplomas) que, esses sim, constituem a verdadeira “moeda” que pode conferir acesso aos lugares em disputa no sistema produtivo e administrativo, sendo que, ainda segundo R. Collins, a própria criatividade do aluno constitui um factor negativo na aquisição das credenciais, já que o sistema premeia os alunos que se mostram mais submissos a uma disciplina de trabalho árduo e rotineiro. Quanto aos conhecimentos e qualificações relevantes para o exercício de uma profissão, diz o autor em apreço que se adquirem, caso a caso, no próprio local de trabalho (Collins, *op. cit.*, p. 28).

No quadro desta apreciação sobre a natureza estrutural dos sistemas escolares nos EUA, R. Collins diz que a crise educativa nos anos 1960 e na época em que escreve (finais da década de 1970), deriva não do fracasso dessa estrutura, mas resulta sim do “sucesso” da mesma, ou seja, a produção e aquisição de credenciais atingiu um volume tal e estendeu-se de tal forma a graus sucessivamente mais avançados do sistema educativo, que ocasionou uma situação que este autor designa de “*inflacionária*” relativamente ao custo económico de obter diplomas que confirmam vantagens reais aos seus possuidores no acesso às melhores posições no sistema produtivo e administrativo. Assim, o autor que ora nos ocupa interpreta a crise educativa dos anos 1960 como sendo sobretudo uma crise de confiança no sistema credencialista, crise esta agravada por uma pressão acrescida dos grupos étnicos aos quais tradicionalmente negado ou fortemente restringido o acesso às melhores posições no mercado das credenciais, designadamente “negros” e “latino-americanos”, para tentarem aceder a essas mesmas posições (*ibidem*, pp. 214/215).

Referindo-se às medidas tomadas nos EUA para, nas suas palavras, restaurar a legitimidade do “sistema credencialista” e reconstruí-lo em novas bases, R. Collins aponta os limites das mesmas, designadamente as que tiveram lugar na segunda metade da década de 1970, sob a designação de “*career education*” (*ibidem*, pp. 216/217), colocando igualmente sérias reservas quanto ao êxito das medidas que visam ultrapassar a crise da “escola credencializada”, devido à relutância, quer dos particulares, na parte em que têm de pagar directamente as despesas de educação, quer dos contribuintes,

na parte em que têm de financiar os sistemas educativos públicos, em pagar um bem cada vez mais caro, sem que daí se obtenham benefícios significativos (*ibidem*, pp. 217/218). Continuando a interrogar-se sobre as possibilidades do sistema vigente ultrapassar a crise de “sobreprodução” no mercado de credenciais através de uma redução dos níveis de escolarização, R. Collins considera essa saída muito problemática, tanto mais que, sustenta, a real função económica da escola na sociedade presente não é a de dotar os jovens de competências técnicas para situações de trabalho, mas é antes a de servir de “contrapeso ao excesso de capacidade industrial” (*ibidem*, pp. 218/219).

Independentemente das válvulas de escape que o próprio R. Collins entendeu existirem no sistema político e económico do capitalismo para fazer face à crise educativa (*ibidem*, pp. 219 a 228), a sua análise vem corroborar em muitos aspectos as conclusões sobre esta mesma crise educativa contidas num estudo notável, publicado cinco anos antes (em 1974), nos EUA, sobre a condição do trabalho neste país, da autoria de Harry Braverman e intitulado *O Trabalho e o Capital Monopolista – A Degradação do Trabalho no Século XX* (Braverman, 1974/1982). Nesse estudo, H. Braverman fora mais longe do que R. Collins, ao atribuir a ausência de incentivos para promover a qualidade das aprendizagens na escola, não apenas a uma deslocação do lugar onde se adquirem as qualificações (da escola para o local de trabalho), nem somente a um “excesso de capacidade” do sistema económico que torna desnecessário o trabalho dos jovens e obriga à existência de um amplo sector educativo como instância fomentadora do consumo – todas estas, como vimos, razões destacadas por R. Collins para a crise educativa -, mas também ao facto de a maioria dos trabalhos nesse mesmo sistema económico apenas exigirem um nível mínimo de qualificações e de isso representar uma tendência geral de desqualificação do trabalho própria do modo de produção capitalista e verificável igualmente na época actual.

Assim, enquanto que R. Collins procurou situar o centro de gravidade da crise da educação numa sobrevalorização do que chama a “economia cultural” (o comércio de diplomas), em detrimento da “economia real”, H. Braverman considerou o referido comércio de diplomas como secundário e subordinado relativamente ao funcionamento da “economia real”. Na explicação que dá para o surgimento da escolarização de massas, H. Braverman aponta as necessidades de alfabetização e de socialização ligadas ao desenvolvimento da grande indústria e da administração pública, bem como à concentração das populações nas cidades. A relação funcional da educação com a economia e a sociedade capitalistas, em termos de tentar assegurar um “bom” comportamento e desempenho dos respectivos membros, é assim e apenas, na perspectiva de H. Braverman, um dos aspectos a considerar quando se pretende explicar a escolarização de massas. Neste ponto, este autor desenvolve, antes do que o haveria de fazer R. Collins, a tese de que a expansão da escolarização se relaciona com o aumento do desemprego, como forma de retirar do mercado de trabalho e tentar controlar uma massa de população jovem que, de outra forma, poderia constituir uma ameaça à ordem social, e também a tese de que o aumento de diplomados, que resultou do efeito conjugado do alargamento da escolaridade e da expansão económica

do pós-II Guerra mundial, conduziu a uma desvalorização acentuada dos diplomas e a uma crise social, resultante de um desfasamento entre as expectativas de desenvolvimento profissional e a realidade do “mercado de trabalho”, no qual a maior parte dos empregos exigiam um nível mínimo de qualificações (*op. cit.* pp. 259 a 261).

O progressivo divórcio entre o currículo formal ministrado durante um número crescente de anos de escolaridade, por um lado, e a realidade das qualificações necessárias em situações de trabalho, por outro, expressa-se, como H. Braverman faz questão de salientar, num reforço da componente não académica da actividade escolar. Para a maioria dos alunos, e para os patrões e chefes de empresa, o que vale a pena aprender em termos de ocupação profissional futura representa praticamente o mesmo nível de conhecimentos básicos para a aquisição dos quais eram necessários anteriormente oito anos e agora são necessários doze. Uma tal perspectiva sobre o conteúdo das aprendizagens que têm lugar na escolaridade básica e secundária, corresponde no fim de contas a uma noção de senso-comum na realidade estado-unidense da época, à semelhança do que viria a ser, como antes vimos, a análise feita por R. Collins sobre a mesma problemática. Mesmo autores que consideravam ser possível promover, nas condições políticas e económicas de então, uma maior “eficiência” nas escolas, no que diz respeito às referidas “aprendizagens académicas”, são forçados a reconhecer a dificuldade da tarefa, apoiando-se para isso na mesma ideia de senso-comum antes referida e formulada por H. Braverman (ver, por exemplo, Powell, Farrar & Cohen, 1985).

Noutra obra marcante intitulada *Escola e Trabalho no Estado Democrático* (Carnoy & Levin, 1985), que é praticamente contemporânea de *Uma Nação em Risco*, os seus autores, Martin Carnoy e Henry Levin, fazem questão de pôr em causa o pretensu imperativo exposto naquele relatório de melhorar as aprendizagens académicas por via de putativas necessidades de funcionamento da economia, adoptando os mesmos autores uma posição mitigada relativamente à questão de a crise educativa ter o significado de uma crise das aprendizagens, preferindo antes associar o aumento do número e do nível dos diplomas obtidos nas escolas com um acréscimo de aprendizagens efectivas que os mesmos, no seu entender, significarão (Carnoy & Levin, *op. cit.*, pp. 152 e 179). Embora este seja um ponto de vista algo diferente do de H. Braverman, antes expresso, e também do de R. Collins, o qual, como vimos, se identifica neste ponto com aquele, a constatação de que a crise educativa não significa uma “subeducação” dos jovens e dos trabalhadores relativamente às necessidades da economia une todos estes autores numa mesma refutação das teses contidas em *Uma Nação em Risco*. E se no caso de M. Carnoy e H. Levin, aquela tese da “subeducação” é substituída pelo seu oposto, ou seja, o que haverá é uma “sobreeducação” daqueles mesmos jovens e trabalhadores, a verdade é que estes últimos autores reconhecem também claramente que, no “mercado” das aprendizagens e das qualificações, existem poucos incentivos para as “adquirir” nas instituições escolares, pelo facto de as mesmas, na maior parte dos casos, não trazerem benefícios directos numa futura ocupação profissional, assim se explicando, segundo os

mesmos autores, um declínio da disciplina na escola e dos resultados escolares dos alunos (*ibidem*, p. 238).

Numa abordagem directa e pormenorizada ao argumento que atribui às chamadas “novas tecnologias” uma mudança radical na relação entre as aprendizagens e qualificações a adquirir na escola e as exigências nas ocupações profissionais do “futuro”, e tendo em atenção as reformas induzidas pelo documento *Uma Nação em Risco*, nas quais aquele argumento aparece bem vincado, M. Carnoy e H. Levin, apoiando-se em dados do *Bureau of Labor Statistics (BLS)* e em numerosos estudos entretanto realizados, põem abertamente em causa aquele argumento e concluem dizendo que não se trata apenas de, na época em que escrevem e nas previsões para a década seguinte, o maior número de novos empregos se continuar a situar em sectores de serviços que não exigem qualificações elevadas, mas também que, mesmo nas ocupações em que são mais utilizadas aquelas novas tecnologias, se verifica, para a maior parte dos que aí trabalham, uma tendência para a “desqualificação” do trabalho, confirmando a tese, anteriormente referida, de H. Braverman (*ibidem*, pp. 263 a 265).

Entretanto, no décimo quinto aniversário sobre a publicação do relatório *Uma Nação em Risco*, um pouco depois da época até onde alcançavam as projecções do *BLS* em que se apoiaram M. Carnoy e H. Levin e atrás referidas, alguns dos mais destacados defensores nos EUA da antes referida *standards based education reform* elaboraram um manifesto intitulado *Uma Nação Ainda em Risco (A Nation Still at Risk)*, no qual, depois de reconhecerem que quase nada se alterou no que diz respeito ao nível das aprendizagens escolares, vêm afirmar, preto no branco, que o “risco” identificado no documento de 1983, derivado do baixo nível das aprendizagens escolares para a maioria dos jovens, não representava nem representa afinal nenhuma ameaça ao funcionamento da economia e à supremacia tecnológica dos EUA sobre os seus competidores externos, e que o “risco” real consistia agora sobretudo no “desperdício” do potencial das crianças e dos jovens estado-unidenses, sem no entanto dizerem para que serve desenvolver tal “potencial”, tendo em conta que, como reconhecem ser a mais forte das probabilidades, a “prosperidade económica” pode existir no sistema capitalista dos EUA, sem que aquele mesmo potencial da maioria dos futuros trabalhadores seja posto em acção. Assim, diz-se no documento em apreço:

Um década e meia depois, o risco colocado por uma educação inadequada mudou. O nosso país não enfrenta hoje um perigo iminente de declínio económico ou de inferioridade tecnológica. Em quase todas as áreas a América floresce, pelo menos no presente e para uma grande parte da sua população (...) É possível que a América continue a prosperar economicamente, mesmo que apenas alguns dos seus cidadãos tenham uma educação de qualidade. Mas podemos ter essa garantia? Será legítimo contentarmo-nos com tão pouco? Que dizer do desperdício do potencial humano e da existência sem sentido dos que são deixados para trás? (Ravitch, Hirsch Jr. & Finn Jr., 1998)

Entretanto, analisando esta mesma temática alguns anos mais tarde, num texto de 2003, Gerald Bracey vem confirmar a ideia de que a tese da necessidade de um acréscimo de qualificação dos trabalhadores e de tal

implicar uma elevação urgente do nível dos resultados escolares nas escolas básicas e secundárias dos EUA, continuava a ser então, como o era duas décadas antes, uma ficção. Assim, apoiando-se em projecções do mesmo *BLS* em que se haviam baseado M. Carnoy e H. Levin nas suas posições que antes mencionámos, G. Bracey põe em relevo o facto de, entre as dez ocupações com maior aumento previsto de empregos no período 1998-2008, apenas duas (analistas de sistemas e especialistas em suportes informáticos) se encontrarem directamente ligadas à utilização avançada das novas tecnologias de informação e comunicação, correspondendo as demais a profissões tradicionais, uma relacionada com a gestão de empresas (gestores e executivos), e as outras ligadas a serviços de baixa ou média qualificação (como é o caso de empregados de caixa, empregados de comércio, condutores de veículos pesados, empregados de escritório, operadores de apoio pessoal e doméstico, professores auxiliares e enfermeiros) – *cf.* Bracey, 2003, pp. 8-11.

Verifica-se assim que as previsões do *BLS* para o decénio 1998-2008 não eram muito diferentes das estimativas do mesmo organismo para o período de 1982-1995, utilizadas por M. Carnoy e H. Levin para chegar a conclusões semelhantes às de G. Bracey sobre a incongruência entre a invocada necessidade de elevadas qualificações para a maioria e a realidade dos chamados “empregos do futuro”, em que tais elevadas qualificações não são de facto exigidas. De resto, a “ligação à terra” sobre as reais necessidades do aparelho produtivo estado-unidense é feita de cada vez que se realizam inquéritos alargados sobre este tema aos responsáveis empresariais e estes baseiam as suas respostas, não num interesse geral de transformação capitalista da indústria educativa, mas sim num interesse próprio relacionado com o seu negócio específico.

Num destes inquéritos, realizado recentemente no Estado da Califórnia pela *California Foundation for Commerce and Education (CFCE)*, uma organização criada sob a égide da *Califórnia Chamber of Commerce*, no qual foi inquirida uma amostra de 1342 “*business executives*” (dirigentes empresariais), representativa do universo da classe empresarial deste Estado, sobre a educação básica e secundária, a maior parte dos inquiridos (89%) apontou o mau funcionamento dos sistemas públicos de educação (a par dos cuidados de saúde) como a sua principal preocupação (CFCE, 2007). Colocados perante a questão de saber que tipo de competências e qualificações devem ser mais valorizadas nos alunos que completam a educação secundária, a prioridade apontada foi para as chamadas “*job readiness skills*”, como a pontualidade, a auto-disciplina ou o bom cumprimento das tarefas que lhes forem determinadas. Assim, no “*sumário*” divulgado pela entidade responsável pelo inquérito, diz-se a dado ponto:

Uma das maiores surpresas desta sondagem foi a forte exigência por parte dos empregadores no que diz respeito a aptidões de adaptação ao trabalho (*job readiness skills*). Os dirigentes empresariais expressaram fortes preocupações por aptidões não-académicas que afectam seriamente a adaptação dos diplomados a situações de trabalho. Enquanto a capacidade de leitura encabeça a lista de aptidões prioritárias para os empregadores, esta é seguida de perto pela responsabilidade pessoal, ética no trabalho e aptidões de comunicação. A capacidade de escrita, de resolução de

problemas e aptidões matemáticas aparecem depois na lista de prioridades. (CFCE, *op. cit.*)

E para quem pudesse pensar que os dirigentes empresariais inquiridos, quando valorizavam sobretudo as ditas “*aptidões de adaptação ao trabalho*” estavam sobretudo a pensar numa camada relativamente pouco numerosa de jovens que não têm condições de prosseguir estudos depois do nível secundário, e que, mesmo assim, esses mesmos dirigentes empresariais defenderiam que a maior parte dos jovens pudessem aceder a estudos superiores para aí adquirirem conhecimentos e competências de nível mais avançado, tal como se prega na retórica da “*sociedade da aprendizagem*”, para quem assim pudesse pensar, dizíamos, as respostas ao inquérito em apreço encarregar-se-iam de desvanecer ilusões. De facto, quando questionados sobre qual deve ser o propósito principal da educação secundária, os representantes dos “*empregadores*” inquiridos, que não serão certamente excepção no quadro do país, colocaram bem à frente de tudo a preparação dos jovens para entrar directamente em situações de trabalho, registando essa preferência uma grande diferença relativamente ao objectivo das aprendizagens da leitura, da escrita e do cálculo, e ainda mais em relação à preparação para os estudos superiores (CFCE, *op. cit.*).

Temos assim que os dirigentes empresariais objecto do inquérito em apreço, continuam a valorizar acima de tudo um “*princípio de correspondência*” entre as competências aprendidas na escola e aquelas que são próprias de um trabalhador “*disciplinado*”, do tipo do que foi formulado por Samuel Bowles e Herbert Gintis na sua obra *A Escolarização na América Capitalista* (Bowles & Gintis, 1976). O que isto significa é que, para uma amostra que se pretende representativa dos homens de negócios de um importante Estado dos EUA, como é a Califórnia, o principal problema das escolas básicas e secundárias não é afinal o das “*baixas expectativas*” dos alunos e famílias quanto à qualidade das aprendizagens, nem é o de assegurar a todos os alunos aprendizagens académicas de nível avançado, como se preconizava em *Uma Nação em Risco* e como consta da retórica da *standards based education reform*, mas é antes o de as mesmas escolas cumprirem mal o mencionado e tradicional objectivo de inculcar nos jovens uma adequada “*disciplina de trabalho*”.

Assim sendo, são também estes dirigentes empresariais que vêm mais uma vez e quase um terço de século depois, demonstrar que H. Braverman tinha razão quando dizia que, para a maioria das ocupações, é cada vez menor o nível de qualificações necessárias, que essa é a principal razão para a vacuidade do que se ensina e aprende nas escolas, e que uma tal situação é geradora de um crescente antagonismo entre esses jovens e as escolas, sendo que é devido a esse antagonismo e à contestação social dele resultante, que fica posta em causa até a referida aspiração principal das empresas de que os sistemas educativos consigam instilar nos jovens hábitos e atitudes adequadas a situações de trabalho. Assim, dizia H. Braverman:

Exactamente como no processo de trabalho, onde quanto mais há a saber, menos o trabalhador precisa de saber, nas escolas frequentadas pela massa dos futuros trabalhadores, quanto mais há para aprender, menos razões existem para os professores ensinarem e para os alunos

aprenderem. É nisto, mais do que em qualquer outro factor – a ausência de objectivos, a futilidade e as formas vazias do sistema educativo – que reside a fonte de um crescente antagonismo entre os jovens e as escolas, que ameaçam desagregar-se. (Braverman, *op. cit.*, p. 262)

Sucede que a manutenção do aparelho educativo, com o mesmo tipo de organização e funcionamento que tinha nesta altura, só se afiguraria como minimamente viável, tendo em conta a “ameaça de desagregação” referida por H. Braverman e reafirmada, entre outros, por Bowles & Gintis (*op. cit.*, p. 159), se houvesse um substancial acréscimo das verbas disponíveis para o seu funcionamento e se fosse possível expandir o mercado de diplomas evitando ao mesmo tempo a desvalorização destes, particularmente no que diz respeito às escolas frequentadas por alunos oriundos das classes de menores rendimentos e de minorias raciais. Ora, a experiência da década de 1960 e 1970 nos EUA, em que foram colocados em prática diversos programas de financiamento federal dirigidos àqueles alunos e àquelas escolas, tinha demonstrado a inexequibilidade de uma tal via de acréscimo de financiamento à educação, do mesmo modo que a “inflação credencialista”, referida por R. Collins, comprometia inapelavelmente a credibilidade da escola como instrumento de acesso a uma profissão e de mobilidade social ascendente. Ao mesmo tempo, encontravam-se já reunidas algumas condições importantes que permitiam às classes dominantes nos EUA antever a possibilidade de realização do programa de *capitalização* da actividade educativa avançado por M. Friedman, o qual poderia supostamente garantir uma aplicação “eficiente” e rentável de capitais na “indústria educativa” [vd. Enlow & Ealy (eds.), 2006]

Assim, a resposta das referidas classes dominantes à crise educativa, tal como esta se manifestava no final da década de 1970 nos EUA, irá consistir num programa radical de mudança que se propõe realizar as funções sociais dos sistemas educativos através da *capitalização* desses sistemas, ou seja, pretende-se que uma lógica capitalista de produção possa garantir, em simultâneo, uma aplicação lucrativa de capitais na indústria educativa e um adequado desempenho das funções de reprodução social cometidas ao aparelho escolar. O relatório *Uma Nação em Risco* constitui, em nosso entender e como atrás se afirmou, o documento que traduz a opção das classes dominantes dos EUA pela referida via de transformação capitalista da actividade educativa, mesmo que esse objectivo não apareça explícito em tal documento.

A lógica de transformação atrás referida está hoje em plena aplicação e decorre essencialmente no interior dos sistemas públicos de educação sob o patrocínio das instâncias de governação a nível global, regional e local, tendo como principal motor as organizações que, em cada país ou região, representam o grande capital financeiro e industrial [vd. Enlow & Ealy (eds.), *op. cit.*; Emery & Ohanian, 2004]. Embora na retórica oficial se pretenda difundir a ideia de que a referida transformação educativa deriva de mudanças recentes nos sistemas produtivos e em novas exigências relacionadas com situações de trabalho nos aparelhos económicos e administrativos, uma tal ideia parece não ter, como se viu, qualquer fundamento na realidade dos factos. Isto significa que não é uma mudança no capitalismo que justifica as actuais transformações nos sistemas e na actividade educativa, mas são antes

estas últimas que representam uma das mais importantes mudanças no capitalismo dos nossos dias.

CONCLUSÃO

Não se pode pensar de uma forma consequente e objectiva a relação entre a educação e o trabalho nos sistemas económicos actuais sem consideração por aquela que parece constituir a tendência dominante nas políticas educativas emanadas dos círculos dirigentes do capitalismo global, que é a procura de imposição de uma lógica capitalista de produção na actividade educativa e em todos os níveis de escolaridade.

Por problemática e incerta que seja na sua concretização futura, uma transformação deste tipo vem alterar radicalmente a natureza da relação entre educação e trabalho, na medida em que na mesma se anula a diferença entre “aluno” e “trabalhador” e, bem assim, entre “escola” e “fábrica”. Numa indústria educativa *capitalizada* suprimem-se as barreiras temporais entre o trabalho escolar e o trabalho em geral, ficando igualmente abolidas a infância e a adolescência como modos de existência autónomos e específicos nas sociedades. O trabalhador adulto e o trabalhador infantil passam a estar unidos pelo conceito geral de “aprendente”, aquele a quem cabe executar o “ofício de aprender” sempre que para tal for solicitado e tendo por base formas e métodos de organização próprios da grande produção mecanizada.

Anunciado por Milton Friedman no início da segunda metade do século XX, o actual processo de transformação capitalista da actividade educativa começou a afirmar-se como opção clara por parte das classes dominantes nos Estados Unidos da América a partir do último quartel desse mesmo século, podendo considerar-se o relatório *Uma Nação em Risco* como sendo uma espécie de manifesto fundador no qual, ainda que de forma implícita e encriptada, tal opção surge à luz do dia. A fórmula que desde então passou a ser o santo e a senha do referido processo de *capitalização* da actividade educativa é a que preconiza a “excelência” para todos os alunos sem excepção, sendo a sua expressão mais corrente nos dias de hoje o proclamado objectivo de “melhoria contínua dos resultados escolares” ou, de uma forma mais crua e prosaica, de aumento permanente da produtividade do trabalho em meio escolar.

Assim como há que procurar nos factos e acontecimentos do início do último quartel do século transacto, nos EUA, a chave para a compreensão do sentido das transformações educativas actuais, também nesse período e nesse país surgiram análises aprofundadas e penetrantes sobre a realidade educacional que serviu de caldo e de fermento para as ditas transformações. Diferentes autores, partindo de perspectivas teóricas diversas, puseram então em relevo as raízes da crise insanável em que se encontrava o sistema educativo nos EUA e, em particular, a componente fulcral dessa crise que é a incongruência entre a natureza da escolarização prolongada instituída para a maioria dos adolescentes e jovens, por um lado, e as escassas necessidades do sistema produtivo vigente no que diz respeito a aprendizagens de nível avançado, por

outro. Uma tal incongruência, no contexto de um sistema educativo massificado e subfinanciado, constituía-se mesmo como uma ameaça à própria consecução dos objectivos básicos da escolarização, consistentes em promover aprendizagens mínimas e em instilar hábitos de subordinação e de disciplina considerados indispensáveis para a maioria desses mesmos adolescentes e jovens.

No presente artigo procurámos pôr em destaque a persistência até aos dias de hoje das razões apontadas pelos autores atrás referidos para a crise educativa e, bem assim, a estratégia das classes dominantes estado-unidenses (que nenhum desses autores pôde então antecipar) de retomar, nessas condições e por causa delas, o projecto desde sempre presente na relação entre o capitalismo industrial e a escolarização de massas, embora nunca concretizado em termos duráveis, consistente em constituir essa escolarização de massas numa indústria funcionando nos mesmos moldes capitalistas que as demais. Uma tal estratégia é já hoje um desígnio geral apoiado e posto em marcha pelos círculos dirigentes das diversas sociedades a nível global, quer porque são comuns as causas que lhe subjazem, quer porque as necessidades de reprodução e de acumulação dos capitais investidos em “indústrias educativas competitivas” impõe já a rápida internacionalização das respectivas áreas de negócio.

Não foi propósito do presente artigo abordar o tema das alternativas possíveis e necessárias ao projecto de *capitalização* da actividade educativa atrás referido. No trabalho antes mencionado (Mesquita, *op. cit.*) e em artigo recentemente publicado (Mesquita, 2009b), defendemos que tais alternativas se deverão basear num projecto geral de humanização do trabalho, tanto em meio escolar como na sociedade em geral. Um tal projecto tem a sua matriz em planos e iniciativas surgidos em períodos fulcrais de afirmação do capitalismo industrial moderno - cujos protagonistas principais foram John Bellers (1696) e Robert Owen (1816/1991) -, os quais planos e iniciativas, erigindo-se eles próprios em alternativas globais à organização capitalista da produção e da sociedade, afirmavam a unidade indissolúvel entre a educação e o trabalho humanamente concebido, e a constituição desta unidade como eixo fundamental em torno do qual haveria de assentar a formação geral das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BELLERS, John, (1696). *Proposals for raising a colledge of industry of all useful trades and husbandry, with profit for the rich, and a plentiful living for the poor, and a good education for youth. Which will be advantage to the government, by the increase of the people, and their riches.* Londres: Printed and Sold by T. Sowle.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert, (1976). *Schooling in Capitalist America - Educational reform and the contradictions of economic life.* Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BRACEY, Gerald W., (2003). *The War Against America's Public Schools: Privatizing Schools, Commercializing Education.* Boston: Allyn & Bacon.
- BRAVERMAN, Harry, (1982). Nota Final sobre a Qualificação. In: GRÁCIO, S. *et al.* (orgs.). *Sociologia da Educação - I.* Lisboa: Livros Horizonte. (trabalho original publicado em 1974)

CARNOY, Martin & LEVIN, Henry, (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.

CALIFORNIA FOUNDATION FOR COMMERCE & EDUCATION, (2007). *Business Leaders Attitudes on California Education System*. California Chamber of Commerce. (<http://www.calchamber.com/Headlines/Infrastructure/Pages/03132007TS.aspx>, acessado em 3/5/2007)

COLEMAN, James S. *et al.*, (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

COLLINS, Randall (1989). *La sociedad credencialista – Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal. (trabalho original publicado em 1979)

CUBBERLEY, Ellwood P., (1929), *Public School Administration*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press. (trabalho original publicado em 1916)

DARLING-HAMMOND, Linda, (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*. Volume 106, Number 6, Junho 2004, pp. 1047-1085.

ELMORE, Richard F., (2006). *School Reform from the Inside Out – Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

EMERY, Kathy & OHANIAN, Susan, (2004). *Why is corporate America bashing our public schools?*. Portsmouth, NH: Heinemann.

ENLOW, Robert C. & EALY, Lenore T. (eds.) (2006). *Liberty & Learning – Milton Friedman's Voucher Idea at Fifty*. Washington D.C.: Cato Institute.

FRIEDMAN, Milton, (2002). The Role of the Government in Education. *In*: FRIEDMAN, Milton. *Capitalism and Freedom*. Chicago and London: The University of Chicago Press (trabalho original publicado em 1955)

FRIEDMAN, Milton, (2003). *Friedman on School Vouchers – Milton Friedman Interview on CNBC*. March 24, 2003. (<http://www.friedmanfoundation.org/news/2003-03-24.html>, acessado em 15/8/2006).

HENTSCHKE, Guilbert C., (2006). The Role of Government in Education: Enduring Principles, New Circumstances, and the Question of 'Shelf Life'. *In*: ENLOW, Robert C. & EALY, Lenore T. (eds.). *Liberty & Learning – Milton Friedman's Voucher Idea at Fifty*. Washington D.C.: Cato Institute.

KLIEBARD, Herbert M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York and London: Routledge Falmer.

KOZOL, Jonathan, (2005). *The shame of the nation – The restoration of apartheid schooling in América*. New York: Three Rivers Press.

MESQUITA, Leopoldo, (2009a). *A capitalização da actividade educativa nos níveis básico e secundário de escolaridade – O caso da instrução das crianças pobres e trabalhadoras em Inglaterra, entre o século XVII e o primeiro quartel do século XIX*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (não publicada).

MESQUITA, Leopoldo (2009b). A condição do trabalho e a mudança educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, Dezembro de 2009, p. 15-34.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

ORFIELD, Gary & LEE, Chungmei, (2004). *Brown at 50: King's Dream or Plessy's Nightmare*. Harvard University: The Civil Rights Project.

OWEN, Robert, (1991). Report to the County of Lanark. *In*: OWEN, Robert. *A new view of society and other writings*. Penguin Books. (trabalho original publicado em 1816)

POWELL, Arthur G., FARRAR, Eleanor & COHEN, David K., (1985). *The Shopping Mall High School – Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin Company.

RAVITCH, Diane (1995). *National Standards in American Education – A Citizen's Guide*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

RAVITCH, Diane, HIRSCH, E. Donald & FINN Jr., Chester E., (1998). *A Nation Still at Risk*. Policy Review, July & August, 1998: Hoover Institution.

(<http://www.hoover.org/publications/policyreview/3563967.html>, acessado em 21/03/2007)

RAVITCH, Diane, (2003). A historic document. In PETERSON, Paul E. (ed.). *Our schools and our future...Are we still at risk?*. Hoover Institution Press. (http://media.hoover.org/documents/0817939210_25.pdf, acessado em 21/03/2007)

ROTHSTEIN, Richard, (1998). *The way we were?- The myths and realities of America's student achievement*. A Century Foundation Report. Nova Iorque: The Century Foundation Press.

THE BUSINESS COALITION FOR EDUCATIONAL EXCELLENCE OF THE NEW JERSEY CHAMBER OF COMMERCE, (2001). *Getting down to the business of learning – A position paper*. New Jersey: New Jersey Chamber of Commerce. (www.bcee.org, acessado em 22/4/2007).

VINOVSIS, Maris, A., (1999). *The Road to Charlottesville – The 1989 Education Summit*. Washington, DC: The National Education Goals Panel.

WALBERG, Herbert J. & BAST, Joseph L., (2003). Preface. In: WALBERG, Herbert J. & BAST, Joseph L. (eds.). *Education and capitalism: How overcoming our fear of markets and economics can improve America's schools*. Hoover Institution Press.

WALBERG, Herbert J., (2006). Preface. In: SUBOTNIK, Rena F. & WALBERG, Herbert J. (eds.). *The scientific basis of educational productivity*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.