

## Aprender a ser... o quê?

### Modelando a educação nas «Sociedades em desenvolvimento»

ROGER DALE (\*)

Um dos últimos aspectos do impacte ocidental nas sociedades em vias de desenvolvimento a ser exposto a críticas, ou até a análises e exames minuciosos, tem sido a educação. Com efeito, esta tem sido considerada como uma das poucas intromissões obviamente válidas da exploração colonial e pós-colonial. É vista como sendo «evidentemente» «uma boa coisa». Primeiramente, defende-se que civiliza os povos atrasados do mundo, que lhes retira as correntes da ignorância e da superstição com que viveram aprisionados durante séculos. Muitas vezes existe à volta desta atitude uma forte lufada de obrigação (geralmente «cristã»); que é nossa obrigação para com os valores da nossa civilização propagá-los ampla e longinquamente, ao mesmo tempo que apresentá-los aos povos esfomeados e pobres do mundo é o mínimo que podemos fazer para mitigar essas intransigentes privações materiais de que sofrem. Claro que isto é mais ou menos uma caricatura e as suas pretensões etnocêntricas e paternalistas são já do conhecimento geral, mas seria um erro não admitir que pontos de vista como estes continuam a inspirar a dimensão moral da ajuda educacional.

A insatisfação criada face a este tipo de aproximação «civilizadora» da educação ajudaram a criar outras justificações para este facto. Isto é, que a educação contém os meios pelos quais as nações «em vias de desenvolvimento» se podem tornar auto-suficientes intelectualmente, e a partir daí, eventualmente totalmente auto-suficientes. Uma vez educados para níveis ocidentais, os países «em vias de desenvolvimento» estarão aptos a decidir por eles próprios como é que desejam desenvolver e atingir esses objectivos. Sobre este ponto de vista, a educação parece ser (quase) o único aspecto não sujeito à condenação geral de que é alvo a penetração e exploração ocidental do mundo em vias de desenvolvimento, e é apresentado como sendo o principal meio pelo qual se pode resistir a essa mesma penetração e exploração e até transformá-la numa boa consequência, tanto ao nível social como ao nível pessoal.

Claro que esta visão «libertadora» da educação é também uma caricatura, mas não exagera excessivamente as esperanças e expectativas educacionais. (Claro que isto não se restringe ao Terceiro Mundo. A educação tem sido frequentemente encarada em todo o lado como uma panaceia ou uma medida profilática para todas as doenças sociais).

---

(\*) Professor na «Open University», Londres.

Isto faz com que seja particularmente importante analisar a actual situação e resultados da educação no Terceiro Mundo. Proponho fazê-lo, examinando primeiramente e de forma breve, as pretensões acerca da educação e as implicações de duas importantes perspectivas sociológicas do «desenvolvimento», analisando as formas características que a educação assumiu nas sociedades em vias de desenvolvimento, e finalmente tentando determinar as necessidades e possibilidades da educação nessas mesmas sociedades.

Os pontos de vista vulgares acerca da contribuição da educação para o desenvolvimento que acabei de descrever, têm de facto muito em comum com o modo como a educação é vista pela teoria da modernização. Esta teoria da modernização não foi apenas uma teoria, mas sim uma prescrição. Estabeleceu uma meta — a «modernidade» tal como era vista pelo Ocidente contemporâneo — e um padrão progressivo para alcançar essa meta. Este processo de «acompanhamento» baseava-se essencialmente no alcance do crescimento económico para o qual a educação era tida como sendo capaz de dar a contribuição mais significativa. Será útil indicar, de uma forma breve, alguns dos principais dogmas da teoria da modernização, que se associaram de forma particular à educação. Primeiro, dá-se a conceptualização do «atraso pós-colonial», tal como ele se apresenta aos países ocidentais centrais, preferencialmente ao modo como ele se apresenta, àqueles que o experimentam. De facto, muito mais que isso; certamente que, na fase primária do período pós-colonial, quando as bases de grande parte do sistema educativo nos países «em vias de desenvolvimento» estavam a ser estabelecidas, era efectivamente a única forma de encarar o problema. Era muitas vezes defendido pelos próprios líderes pós-coloniais, que tipicamente o teriam absorvido tanto directa como indirectamente, durante os

seus estudos<sup>(1)</sup> no Ocidente; e era (na generalidade ainda é) o modo dominante de abordar o problema nos «mass media», já para não mencionar a sua importância nos livros de textos ocidentais tão predominantes nas escolas secundárias e nas universidades das sociedades em vias de desenvolvimento. E é Renato Constantino que o diz, quando escreve acerca das Filipinas: «Nós nunca imaginámos que também pudessemos ter uma indústria, pois ensinavam-nos na escola que éramos basicamente um país agrícola, quer pela localização geográfica, quer pela potencialidade inata do nosso povo»<sup>(2)</sup>. «Apontar» os países avançados através do crescimento económico teria o efeito simultâneo, e igualmente importante sob o ponto de vista ocidental, de assegurar a permanência das antigas colónias num lugar periférico no sistema capitalista mundial.

Durante este mesmo período, a teoria técnica-funcional<sup>(3)</sup> da educação tornou-se bastante popular. A teoria técnica-funcional interessa-se por demonstrar que a educação contribui para o desenvolvimento económico, e como o faz. O seu ponto de partida é a correlação entre desenvolvimento económico (tal como é medido *per capita* GNP) e nível de educação, medido, por exemplo, pelo nível de instrução; a teoria foi projectada para explicar esta correlação. As suas proposições podem ser rapidamente expostas. O seu primeiro princípio é que o desenvolvimento económico exige desenvolvimento tecnológico. Este cria a necessidade de novas especializações. As escolas existem para equipar as pessoas com essas especializações, e por esse motivo, aumentos nos pedidos de especialização criam a necessi-

(1) Smith (1980).

(2) Citado em Buchanan (1975), p. 34.

(3) Randall Collins identificou, melhor que ninguém, a teoria técnica-funcional como sendo uma aplicação duma teoria funcionalista mais geral da estratificação, e expôs as suas insuficiências. Collins (1971).

dade de sistemas escolares desenvolvidos. Assim, os países que possuem as economias tecnologicamente mais sofisticadas terão procura mais elevada de especializações e, como tal, os níveis mais elevados de educação; assim se pode explicar a correlação. A partir disto, bastou um pequeno passo para se argumentar que um sistema educativo desenvolvido é, pelo menos, uma pré-condição, e talvez a causa, para o desenvolvimento económico — e isto parece ser confirmado pelo tão conhecido argumento que o investimento na educação é mais eficaz que qualquer outro tipo de investimento para assegurar o desenvolvimento económico.

Não é, no entanto, apenas ao nível do fornecimento de potencial humano variadamente especializado que a educação é vista como contribuindo para a modernização (embora muitas vezes assim pareça). Com efeito, tal como Peter Berger salienta «os processos tecnológicos e económicos (associados ao crescimento económico) não ocorrem num vácuo, sobretudo quando se dão com a rapidez que é usual hoje em dia. Mais exactamente, contribuem com uma energia turbulenta que afecta, de modo crescente, todas as instituições e toda a cultura da sociedade em questão»<sup>(4)</sup>. A educação é, paralelamente com as forças militares e a polícia, a instituição «moderna» mais em destaque na maior parte dos países em vias de desenvolvimento. Espera-se que esta apresente as principais características das instituições a serem fundadas num mundo em vias de desenvolvimento. Elas são tipicamente vistas como envolvendo mudança de valores: do individualismo, da atribuição e da redundância, para o universalismo, a realização e a especialidade. Assim, torna-se desejável que as escolas sejam abertas a toda a gente, independentemente do sexo, religião, casta, tribo ou qualquer outro aspecto, que tratem todos do mesmo modo, e que

(4) Berger (1977), p. 51.

mostrem as virtudes das instituições especializadas em relação às multi-funcionais, como a família. Elas devem também, demonstrar a superioridade da racionalidade técnica sobre a racionalidade tradicional. Também se espera que as escolas contribuam para a edificação de indivíduos modernos.

Uma premissa adicional deste argumento é que, tal como Hutton e Colen o dizem, o «homem tradicional» é «basicamente um homem-obstáculo». E «homem-obstáculo é aquele que se atravessa no caminho, do desenvolvimento económico, desenvolvimento esse que seria para seu próprio bem»<sup>(5)</sup>. O homem moderno, ao contrário do homem tradicional, está preparado para actuar no seu mundo ao invés de fatalisticamente o aceitar; acolhe bem a mudança, ao invés de desconfiar dela; percebe o sentido de diferir a gratificação; não se sente coagido por formas religiosas ou culturais irracionais; tem uma orientação cosmopolita, ao invés duma orientação local; e reconhece o valor instrumental da educação<sup>(6)</sup>. (Talvez o trabalho de McClelland acerca da necessidade do sucesso seja o mais conhecido e o mais desenvolvido nesta área)<sup>(7)</sup>.

Os países «em vias de desenvolvimento» estão claramente bastante dependentes da ajuda externa para expandir os seus sistemas educacionais para além de níveis muito rudimentares, e este facto proporciona às organizações de ajuda internacional (tal como o Banco Mundial e fundações filantrópicas) um bom meio de influência (tal como Arnove salientou)<sup>(8)</sup> visto que embora as suas contribuições não vão tipicamente para programas mínimos de educação básica, elas são essenciais, para a expansão

(5) Hutton e Colen (1975), p. 15.

(6) Esta lista é retirada de Inkeles e Smith (1975) e de Rogers (1969).

(7) McClelland (1961).

(8) Veja Arnove (1980). Acerca do efeito das organizações internacionais na política educacional nacional, veja Dale e Wickham (1980).

dos sistemas educativos locais e, como tal, bastante influentes na direcção que essa expansão deve tomar. Estas organizações internacionais têm sido e continuam a ser particularmente influenciadas pela teoria técnica-funcional, em relação à qual podem ser vistas como os principais «continuadores». Embora a sua política efectivamente fortaleça e expanda o capitalismo, estas organizações não obrigam os países pobres a adoptar «in toto» os modelos de escolarização ocidentais. O problema é que eles usam o seu poder indiscutível na defesa dum modelo de crescimento económico e desenvolvimento nacional, e conjuntamente do lugar da educação dentro dele, cujo resultado final é a compatibilidade com o capitalismo ocidental. Isto é importante porque o capital não pode por si só assegurar a compatibilidade — isto é, a aceitação mais activa que passiva da absorção na economia mundial capitalista — ou a continuidade efectiva dessa absorção. Claro que isto não quer dizer que a ajuda educacional seja o único, ou mesmo, o mais importante, factor na perpetuação da hegemonia ocidental. É importante realçar, quanto mais não seja para destruir paranóicas e incipientes teorias conspiratórias, que o Banco Mundial não força, explícita e detalhadamente, os países em que intervém, a aceitarem as virtudes do modo de viver americano ou de outro qualquer. De facto, não estabelece modelos *precisos* para os sistemas de educação. Operou antes, de tal maneira, que o seu ponto de convergência económico o impede de ver qualquer outra base para apreciar ou avaliar sistemas educativos.

Também é importante realçar que a ajuda nacional para a educação nos países em vias de desenvolvimento pode ter «motivos ulteriores», tal como se indica no título do livro de Philip Coombs, onde a educação é referida como sendo a quarta dimensão da política externa<sup>(9)</sup>. O exemplo mais claro

dum tal uso pode provavelmente encontrar-se no trabalho da Aliança para o Progresso na América Latina depois de Fidel Castro ter tomado o poder em Cuba.

A alternativa à teoria da modernização mais latamente debatida, e que é provavelmente a explicação dominante mais comum para o subdesenvolvimento, está contida na extensa série de teorias agrupadas sob a denominação de «teorias da dependência». A relativa pouca quantidade de trabalho nesta extensa tradição que explicitamente foca a educação, tende a encará-la como uma forma de imperialismo cultural<sup>(10)</sup>. Nestas análises, a educação é vista como sendo uma parte do processo pelo qual países periféricos são mantidos nessa posição, uma parte do «desenvolvimento do subdesenvolvimento», uma parte dum processo que promove e salvaguarda os interesses económicos e comerciais do mundo desenvolvido. Estas análises vão além da análise exclusivamente económica da teoria da dependência para explicitar os processos pelos quais, esta, transtorna a teoria da modernização, argumentando que a educação, longe de ser um componente-chave no desenvolvimento, na modernização, na auto-suficiência, etc., é, na realidade, mais um instrumento de escravização, uma maneira de apertar, ao invés de afrouxar, o laço da dependência.

Tais análises levam-nos, de facto, para lá do silêncio acerca da educação em quaisquer outras estruturas internas não económicas nas sociedades em vias de desenvolvimento. Mas a sua posição ainda é, em grande parte, uma posição de reducionismo económico, com o padrão da educação em sociedade em vias de desenvolvimento determinado pelas necessidades e interesses do capitalismo ocidental: estruturas internas, incluindo a educação, continuam dominadas por tais necessidades e interesses e não têm autonomia nem espaço para um desenvolvimento inde-

(9) Veja Coombs (1964).

(10) Veja, p. ex., Carnoy (1974).

pendente. Largamente semelhante é como pode ser classificada a explicação «neo-colonial» da educação nos países em vias de desenvolvimento<sup>(11)</sup>. Os proponentes destes pontos de vista deram especial atenção ao papel e à importância das companhias multinacionais, e doutros meios na manutenção duma «servidão de espírito» entre os estudantes nos países em vias de desenvolvimento, através da perpetuação das estruturas, formas e conteúdos ocidentais, nos seus sistemas educativos. Eles têm demonstrado como essas companhias continuaram a dominar os mercados de publicação das antigas colónias, não deixando assim outra opção aos estudantes desses países, senão o seguirem assuntos e cursos desenvolvidos no e para o Ocidente, independentemente da sua relevância local. Isto reforça a dependência psicológica e académica em relação ao mundo desenvolvido. Enquanto que na teoria da modernização, a contribuição educacional prevista para o desenvolvimento é simultaneamente clara e positiva, no «projecto» do «imperialismo cultural» ela é menos clara mas, de qualquer forma, obviamente negativa (i. e., contribui para um «falso crescimento»). Nas teorias que se referem ao «neo-colonialismo», esta é bastante mais clara do que no «modelo do imperialismo cultural». O «modelo» neo-colonialista indica com muito mais precisão como a educação contribui para o desenvolvimento do subdesenvolvimento. Se o modelo referente ao «Imperialismo cultural», com a sua ênfase na contribuição directa da educação como apenas mais um meio de ir ao encontro das necessidades e interesses do capitalismo internacional, é válido, então não somente existe pouca ou nenhuma flexibilidade ou autonomia disponível para os países em vias de desenvolvimento de criarem os seus sistemas educativos, como também não há nenhum modo

evidente de provocar seja que mudança for nesses sistemas, dependentes como estão, de todo um sistema capitalista, cujas exigências determinam a formação daqueles.

O «modelo» neo-colonialista permite uma muito maior flexibilidade. Isto representa tanto a sua força como a sua fraqueza. Representa a sua força porque demonstra que um aspecto importante da situação em que os países em vias de desenvolvimento se encontram, pode ser alterada de diferentes maneiras; é possível uma certa substituição da importação intelectual. Mas se examinarmos o provável resultado de tal política, descobrimos que é improvável que ela seja bastante efectiva, pois o efeito da influência e do impacte dos países desenvolvidos nos sistemas educacionais, dos países em vias de desenvolvimento não está restrito a qualquer tipo de «servitude de espírito» que resulte do uso dos textos e materiais ocidentais. É bastante possível imaginar que todos os textos pudessem ser escritos nas línguas locais e servir *curricula* desenvolvidos localmente, sem que qualquer diferença significativa tomasse lugar no efeito total do sistema educativo. Isto acontece porque a relação entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, a qual determina os parâmetros gerais pelos quais os sistemas educacionais podem operar, não é alterada quando se modifica a educação da elite do país em vias de desenvolvimento. E isto também demonstra tanto a força como a fraqueza das «teorias do imperialismo cultural». A sua força está no facto de reconhecer a importância suprema do contexto económico mundial que modela tudo o que todos os países fazem; a sua fraqueza está no facto de não reconhecer que isso não significa que tudo o que acontece nos países em vias de desenvolvimento seja rigorosamente determinado como um resultado da premissa anterior.

A interligação entre os controlos externos e as possibilidades internas clarificam-se, se olharmos para algumas formas alter-

---

(11) Veja, p. ex., Altbach e Kelly (1979).

nativas importantes de conceber e organizar os sistemas educativos nos países em vias de desenvolvimento. A 1.<sup>a</sup> e, provavelmente, a melhor solução conhecida é a do método de Paulo Freire<sup>(12)</sup>, o qual procura motivar a consciência do povo para a sua situação, através da educação, produzindo, desse modo, indivíduos libertados em número suficiente para concretizar uma erosão pacífica do capitalismo. No entanto, as tentativas, para implementar este método em grande escala demonstraram (como exemplo proeminente, temos o próprio exílio de Freire do Brasil) que embora possa haver «espaço» para a acção individual independente, não se pode presumir que alcançará uma dimensão comunitária e desse modo, tornar-se efectiva como uma força social actuando contra as coacções internas e externas. A segunda forma de alternativa é utilizar o espaço interno que esteja disponível, para avançar para um desenvolvimento nacional mais «autêntico». No entanto, devemos esclarecer que não deve necessariamente assumir-se que tais iniciativas «independentes» alarguem os laços de dependência ou, até, alterem radicalmente a estrutura interna da sociedade em vias de desenvolvimento. Tais iniciativas tendem muito mais a reforçar o domínio das élites existentes, o que, por sua vez vincula, sem protestos, o lugar desse país dentro do sistema mundial. O exemplo flagrante duma tentativa, aparentemente sincera para utilizar o sistema educativo para enfraquecer os laços da dependência e abrir caminho à possibilidade de desenvolvimento independente, é a Tanzânia<sup>(13)</sup>. No entanto, esta tentativa não foi até agora manifestamente bem sucedida, devido tanto a pressões internas e externas para se manter um sistema educativo mais directamente relacionado

com as necessidades e interesses do capitalismo, como a pressões internas para se desviar do caminho capitalista de diferentes formas. A terceira alternativa é uma espécie de atavismo educacional terrível, o qual, desesperado com a impossibilidade de escapar do relacionamento de dependência, prefere, tanto quanto possível, ignorá-lo, ou pelo menos, minimizar os seus efeitos, relembrando uma idade de ouro quimérica que existiria antes da penetração capitalista.

O problema principal, no entanto, é que a realidade dos sistemas educativos nos países em vias de desenvolvimento é bastante diferente das previsões e suposições, quer da teoria da modernização, quer da teoria cultural imperialista (e embora em grau menor, nas teorias neo-colonialistas). Certamente, não assumem a forma que se poderia esperar se a sua função principal (ou até única) fosse fornecer potencial humano tecnicamente sofisticado para o capitalismo internacional. Há normalmente, por exemplo, uma enorme sobreposição de graduados a todos os níveis do sistema educativo. É provável que haja tantos graduados das universidades e das escolas secundárias qualificados para ciências sociais (sobretudo Direito) ou humanas, como para as ciências físicas ou tecnológicas. Notoriamente, mesmo quando há um grande número de pessoal qualificado científica ou tecnologicamente, é muito pouco provável que hajam suficientes postos de trabalho disponíveis que exijam o seu nível de conhecimento e especialização. Duas razões sublinham o insucesso para explicar tais sistemas educativos em países em vias de desenvolvimento. Primeiro, tanto as teorias da modernização como as da dependência concedem pouca autonomia e importância ao contexto intra-nacional, nos quais os sistemas educativos se localizam e operam. Ambas encaram como função principal dos sistemas educativos em vias de desenvolvimento, o contributo para o reforço dos laços económicos do país com o resto do mundo. Nenhuma

---

<sup>(12)</sup> Bastante bem apresentada em Freire (1972).

<sup>(13)</sup> Veja Williamson (1979), capítulo 5.

encara como importante o seu contexto interno e a contribuição para o desenvolvimento não-económico. Segundo, tal como se assume que a educação desempenha o mesmo papel, seja onde for, também se assume que é recebida em qualquer lado, do mesmo modo, ou seja, da mesma forma como se pretendia que fosse recebida por aqueles que a planearam. Isto está muito longe da verdade, mesmo nos países avançados; quando o que se está a discutir (tanto na perspectiva «neo-colonialista», como na referente ao «imperialismo cultural»), é um sistema educativo imposto externamente, as possibilidades de alteração accidental ou deliberada do significado são obviamente muito maiores.

No entanto, apesar da sua não-funcionalidade aparente, a educação continua a ser extremamente popular nos países em vias de desenvolvimento. A um nível comunitário, é a demonstração da intenção declarada de implementar a obrigação para com o igualitarismo e o progresso de tantas sociedades em vias de desenvolvimento, embora a validade e eficácia da educação esteja longe de ser universal e tenda a seguir e reforçar desigualdades regionais e sociais já existentes de facto, a educação aparece aqui como sendo o mais importante caminho para o alcance, ou confirmação, da riqueza e do *statu* social, do mesmo modo que é o único caminho para os empregos prestigiosos e relativamente bem pagos do sector moderno, os quais se encontram numa percentagem muito significativa entre os empregos fornecidos pelo Estado. Assim, e em termos da estratégia pessoal, quanto mais educação, melhor; qualquer forma de emprego, exigindo estudos proporciona uma estrutura de oportunidades. Também é claro, tal como Dore salienta, que compensa a um graduado esperar por um emprego no sector moderno, mesmo que isso signifique ser suportado pela sua própria família, tal como, «quando no final dos anos 60, o graduado ugandês assim que entrava ao serviço do Estado, podia re-

ceber como ordenado cinquenta vezes mais que o ordenado médio do país. Mesmo na Índia, depois dum período mais longo de independência com governos com uma filosofia muito mais explicitamente igualitária, a proporção era de 12 para 1»<sup>(14)</sup>.

Uma consequência maior e mais negligenciada das políticas educativas adoptadas ou impostas nas sociedades em vias de desenvolvimento é a «fuga de cérebros» que estas políticas provocam. Assim, um aspecto importante da educação superior como uma estratégia pessoal para a auto-promoção é a sua consequente contribuição para a vantagem dos países desenvolvidos. Isto acontece pelo facto de se abrirem caminhos, aos indivíduos formados nestes países, de seguirem carreiras lucrativas em sociedades mais avançadas. Richard Devon aponta isto como uma consequência da ênfase enorme que os provedores da educação deram à educação terciária. Como ele afirma, «Países como a Índia, que precisam inteiramente de para-médicos e técnicos, estão a exportar médicos e engenheiros das escolas médicas e institutos de tecnologia, cuja assistência ao desenvolvimento tem sido sempre instrumental»<sup>(15)</sup>. Ele apresenta os dados UNCTAD para mostrar que durante o período de 1961 à 1972, o valor do capital da imigração qualificada importada dos países menos desenvolvidos para a Grã-Bretanha, América e Canadá, foi estimado em 51 biliões de dólares; durante o mesmo período, o fluxo líquido acumulativo total de assistência ao desenvolvimento destes países para países menos desenvolvidos foi de 46 biliões de dólares. Uma estratégia pessoal feita a pensar em tornar-se cirurgião na Grã-Bretanha ou engenheiro no Canadá está longe de ser irreal, partindo de pessoas originárias de países onde é extremamente difícil a absorção dos quadros formados nesses campos.

<sup>(14)</sup> Dore (1976), p. 3.

<sup>(15)</sup> Veja Devon (1978).

O problema está que, embora em termos daquilo que pode dar aos países em vias de desenvolvimento, a educação pareça ser um mau investimento, ela continua a desenvolver-se a uma velocidade tremenda (entre 1950 e 1970, o total estimado das inscrições em sociedades em vias de desenvolvimento aumentou mais de 300 % no nível primário, aproximadamente 600 % no nível secundário e mais de 600 % no nível terciário (UNESCO 1972) — e a evidência sugere que a procura está longe de ser satisfeita, seja onde for.

Como é isto explicável? Está claro que a teoria técnica-funcional não pode explicar isto; as provas empíricas são insuficientes para defender a teoria. Há poucas provas que sugiram que a partir dum certo ponto, haja uma procura continuamente crescente de especialidades e conhecimento ocupacionais. Antes parece que o fornecimento de graduados qualificados de instituições educativas ultrapassa grandemente as necessidades existentes. Simultaneamente, não é claro que as especializações relacionadas com o trabalho sejam aprendidas na escola (para além da literatura e aritmética básica, que não são, de modo nenhum, pré-condições universais para o desempenho eficaz no emprego), e não se pode presumir que o *curriculum* esteja, em qualquer caso, fortemente influenciado vocacionalmente. Mais uma vez, há poucas provas que sugiram que os melhores trabalhadores formados, ou aqueles com melhores qualificações, sejam os trabalhadores mais eficazes ou produtivos.

O que dão as escolas não são qualificações, mas sim credenciais. As credenciais, tal como Randall Collins<sup>(16)</sup> argumenta, tornaram-se a principal moeda cultural, cuja posse propicia aos seus donos as entradas para vários níveis prestigiosos de emprego. A caça às credenciais educacionais é absolutamente injusta, pois para além dum certo

ponto, rapidamente alcançado na maioria das sociedades em vias de desenvolvimento, a expansão da igualdade de oportunidades de educação apenas leva à inflação de credenciais. A posse das credenciais pode ser usada para confirmar o *statu* social dum detentor dum emprego de elite, ao invés de confirmar a sua capacidade para o desempenhar.

Em muitas sociedades em vias de desenvolvimento, a educação é o caminho mais importante para posições de poder e privilégio social. Noutros sítios, reforça o *statu* e o poder dos grupos já dominantes dessa sociedade.

A educação está assim claramente ligada à produção e reprodução de elites em muitas sociedades em vias de desenvolvimento, «simulando», no entanto oferecer uma base equitativa para a partilha de posições sociais e ocupacionais desejáveis para esses países em vias de desenvolvimento, os quais frequentemente abraçam uma ética socialista igualitária. Igualdade formal de acesso às escolas não garante a igualdade de saída delas e em qualquer caso, a «oferta» de educação é altamente desigual. Mesmo onde existe um bom nível educacional, as elites existentes poderão explorá-la melhor ou melhorar as suas credenciais recorrendo a processos de educação paralelos. Samoff e Samoff, por exemplo, descrevem como o grupo-élite existente no distrito de Kilimanjaro na Tanzânia conseguiu adaptar-se ao facto da escolaridade ser o caminho legítimo para o poder e a fortuna, manipulando o nível e a natureza do sistema escolar na área. Tal como Samoff e Samoff concluem, «o acesso à riqueza leva ao acesso às escolas, que por sua vez dão acesso ao poder»<sup>(17)</sup>.

Não é verdade, no entanto, que os sistemas educativos que se desenvolveram nas sociedades em vias de desenvolvimento sejam meramente irrelevantes: de várias ma-

<sup>(16)</sup> Veja Collins (1979).

<sup>(17)</sup> Samoff e Samoff (1976), p. 417.

neiras, as formas que assumem e os resultados que produzem não são positivamente inofensivos. O valor muito maior do crescimento das credenciais nominais, sem conteúdo, e desproporcionadas para as necessidades sociais, que são produzidas meramente para qualificações formais para os empregos cronicamente escassos do sector moderno, produzem um valor verdadeiramente elevado de desempregados com formação. Um exemplo, o de Sri Lanka, pode demonstrar a extensão do problema. Dore, falando-nos da situação naquele país, afirma que «no início dos anos 70, as escolas produziam anualmente cerca de 70 000 crianças com 8 anos de escolaridade, cerca de 100 000 com o 1.º certificado “nível ordinário” e outros 12 000 com certificados de nível superior. Ao mesmo tempo, o número total de empregos remunerados que se tornaram disponíveis, foi no total pouco superior a 70 000 e havia todos os candidatos desapontados dos anos anteriores a juntarem-se na competição»<sup>(18)</sup>.

O rápido crescimento do desemprego de formados é um comentário eloquente ao fracasso de tais sociedades para se libertarem da prisão estranguladora do subdesenvolvimento. É importante que, ao dar ênfase à penetração do «credencialismo», não se presume que por si só ele explica porque é que os sistemas educativos nos países em vias de desenvolvimento estão como estão. O que é necessário é uma análise das situações que nestas sociedades, deram origem aos problemas, para os quais formas particulares de educação poderão ser a resposta. Para o fazer, precisamos de compreender, de forma mais complexa do que as expostas nas teorias da dependência, a natureza e efeitos da penetração capitalista nas formações sociais do Terceiro Mundo. Podemos debruçar-nos sobre o estudo de John Taylor<sup>(19)</sup> acerca do

impacte do capital colonial nestas sociedades, como um ponto de partida, útil para se ter uma ideia mais precisa do problema.

De forma sucinta, Taylor vê «um desenvolvimento capitalista restrito e desigual, específico das formações do Terceiro Mundo, que é estruturado tanto pelas exigências reprodutivas do modo de produção industrial capitalista, como pelas capacidades para a continuação da reprodução do modo não-capitalista ou dos seus elementos, incarnados por divisões particulares do trabalho». Ele reconhece que a reprodução de modos não-capitalistas pode ser uma barreira para a penetração capitalista; tal reprodução tomará certamente a forma de resistência à penetração capitalista. As barreiras à penetração capitalista, as quais derivam da contínua força e proeminência das classes não-capitalistas, têm uma dimensão ideológica maior. É aqui que a educação tem um papel importante a desempenhar. Taylor sugere que «a não ser que o imperialismo consiga estabelecer o domínio político duma classe ou aliança de classes, as quais podem obter apoio ideológico entre alguns sectores da população, a reprodução das relações sociais capitalistas, necessárias para a reprodução alargada do modo capitalista, não pode ser garantida..., a sua contínua reprodução... exige tanto uma fundação política e ideológica, um compromisso para com a sua adequação, uma forma superior de produção nas ideologias que estruturam o dia-a-dia, como um acesso permanente ao poder político para garantir a sua dominação»<sup>(20)</sup>. Grande parte do final desta citação soa como um programa de auxílio educativo e, na verdade, Taylor identifica a introdução de ideologias educacionais como uma das formas através das quais «surtem as novas ideologias necessárias para a reprodução do modo capitalista indígena»<sup>(21)</sup>. No entanto,

<sup>(18)</sup> *Op. cit.*, p. 4.

<sup>(19)</sup> Taylor (1979).

<sup>(20)</sup> *Ibid.*, pp. 236-237.

<sup>(21)</sup> *Ibid.*, p. 267.

ele faz notar que as ideologias capitalistas dominantes (de instituições tais como a escola) são, no entanto, necessariamente penetradas por elementos das ideologias não-capitalistas. Isto tem sido importante, por exemplo, no aparato educacional onde sobretudo durante o período colonial, as contradições entre as ideologias teóricas promovidas pelo Estado e a matriz das ideologias originadas no aparato do modo previamente dominante, criaram as ideologias políticas que desempenharam um papel crucial nos movimentos de independência.

O capitalismo, no entanto, não penetra suavemente e sem resistência nas formações não-capitalistas, quer economicamente, quer política ou ideologicamente. A educação desempenha um papel chave em tudo isto, embora não exactamente aquele que lhe é atribuído tanto na ideologia liberal como na radical. Com efeito, ela encarrega-se de suavizar a transição da sociedade subdesenvolvida para a sociedade moderna, através do fornecimento dum consenso radical, supra-político, acerca dos objectivos nacionais e de como os alcançar. É muito importante salientar, no entanto, que devido ao facto da educação não cumprir tudo o que dela se poderia esperar, não se pode inferir daí que não produz nenhum efeito, nem que todos os seus efeitos são negativos. Pois conquanto seja claro que a educação não atinge tudo o que a ideologia liberal reivindica para ela no desenvolvimento, é igualmente claro que o desenvolvimento não pode acontecer sem qualquer tipo de sistema educativo. Qualquer solução para o problema da educação nas sociedades em vias de desenvolvimento, terá que partir da ideia de a transformar em vez de a eliminar. Isto é particularmente importante quando tantas críticas aos efeitos da educação nas sociedades em vias de desenvolvimento se aproximam bastante de críticas perfeitamente destrutivas, que, não raro, conduzem a impasses!

Em vez de nos interrogarmos sobre o que a educação faz nas sociedades em vias de

desenvolvimento ou afirmarmos, *à priori*, que ela está envolvida com a «modernização», ou em processos de incrementação da dependência, devíamos concentrar-nos nos problemas que ela resolve e cria dentro e para o Estado. As formas assumidas por estes problemas são obviamente diferentes, de acordo com a situação política e económica do Estado e da sua própria história, mas os problemas básicos centrar-se-ão directamente na promoção dum contexto favorável à expansão do capitalismo na legitimação dessa expansão e no próprio papel que o Estado nela desempenha<sup>(22)</sup>.

Os problemas que o uso (necessário) da educação cria para o Estado, assumem, no entanto, aspectos dúbios e por vezes pouco claros, devido a, entre outros aspectos, os seguintes: 1) os seus efeitos não podem ser inteiramente previstos ou controlados e 2) torna-se uma arma na mesma luta que devia impedir.

A procura da educação, uma vez criada, não pode ser desligada como uma torneira. Enquanto a educação foi claramente o caminho mais importante, senão o único, para a fortuna e para o poder numa sociedade, naturalmente essa procura continuará a aumentar. Isto é tanto assim quanto a criação dum caminho alternativo viável dependeria duma total separação entre o sucesso educacional e a posição ocupacional, o que é impossível pela simples razão de que enquanto na maioria dos casos, o processo e o resultado do credencialismo educacional são vocacionalmente irrelevantes, numa minoria bastante significativa eles são da máxima importância. As sociedades em vias de desenvolvimento ficam então paralisadas, incapazes de prescindir da educação, mas incapazes também de controlar a sua procura — às tentativas feitas quer para eliminar a sua validade, quer para desviar a procura para canais mais «relevantes», e menos ameaça-

---

<sup>(22)</sup> Para mais detalhes sobre esta asserção veja Dale (1980).

dores potencialmente, têm sido até ao momento tanto impopulares politicamente, como ineficazes.

Esta incapacidade para controlar a procura da educação é o aspecto quantitativo da forma como a educação, como solução, de facto também contribui para os problemas daqueles a quem serve. O aspecto qualitativo é, pelo menos, igualmente importante. Isto acontece porque é impossível educar os indivíduos até ao ponto delas serem capazes de governar um país ou uma secção fabril sem se exporem a ideias que debilitariam o próprio suporte desse país ou companhia. Tanto a ideologia conservadora como a revolucionária são transmitidas através da educação; ela tanto cria (sobretudo em associação com níveis altos de desemprego de formados) uma camada intelectual oposicionista, como providencia as técnicas para gerir o sistema de uma forma estável.

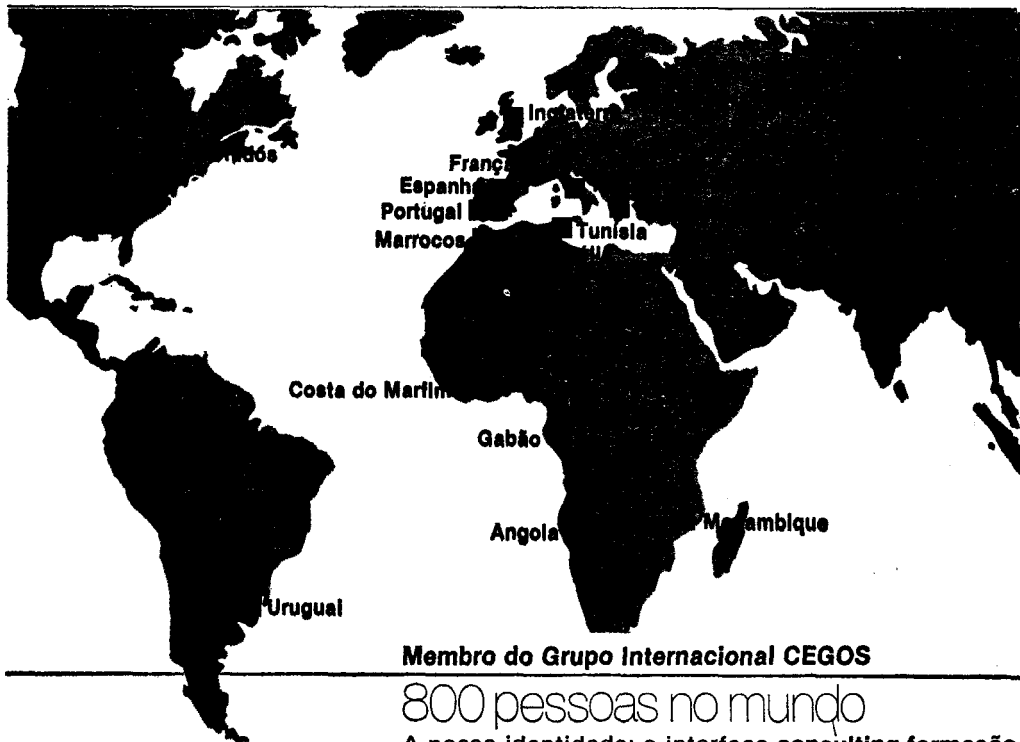
Foi, por conseguinte, consequência irónica mas inevitável da educação o facto de ela ter produzido líderes socialistas, sofisticados e distintos, dos países pós-coloniais. No entanto, é partindo desse facto e da incapacidade desses líderes para transformarem os seus países como eles desejavam, que nós podemos inferir claramente tanto o potencial da educação, como as suas limitações nas sociedades em vias de desenvolvimento. Pode ser muito positivo desenvolver, expandir e explorar, as condições do desenvolvimento auto-orientado, mas pode ser muito negativo provocá-las.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTBACH, Philip and KELLY, Gail, *Education and Colonialism*, London: Longman.
- ARNOVE, Robert F. (1980), *Comparative Education and World Systems Analysis*, *Comparative Education Review*, 24, 1 February, 48-62.
- BERGER, Peter L. (1976), *Pyramids of Sacrifice*, London: Allen Lane.
- BUCHANAN, Keith (1975), *Reflections on Education in the Third World*, Nottingham: Spokesman Books.

- CARNOY, Martin (1974), *Education as Cultural Imperialism*, New York: Mckay.
- COLLINS, Randall (1971), «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- COLLINS Randall (1979), *The Credential Society*, New York, Academic Press.
- COOMBS, Philip (1964), *The Fourth Dimension of Foreign*, New York: Harper and Row.
- DALE, Roger (1980), «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions» in Michael W. Apple (ed.), *Economic and Social Reproduction in Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- DALE, Roger and WICKHAM, Ann (1980) «International Organizations and National Education», doc. apresentado à conferência International Sociological Association Education Research Committee, Paris, Agosto.
- DEVON, Richard (1978), «Education and the Development of Underdevelopment», *Comparative And International Education Society Newsletter*, 47, April, 6-7.
- DORE, Ronald (1976), *The Diploma Disease*, London: Allen and Unwin.
- FAURE, Edgar, et al (1972), *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow* Paris: UNESCO.
- FREIRE, Paolo (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.
- HUTTON, Caroline and COHEN, Robin (1975), «African Peasants and Resistance to Change: a reconsideration of sociological approaches», in Oxal, Ivor, Barnett, Tony and Booth, David (eds.), *Beyond the Sociology of Development*, London: Routledge and Kegan Paul.
- INKELES, Alex and SMITH, David H. (1975), *Becoming Modern*, London: Heinemann.
- MCCLELLAND, David C. (1961), *The Achieving Society*, Princeton: Van Norstrand.
- ROGERS, Everett (1969), *Modernization among Peasants*, New York: Holt Rinehart and Werriton.
- SAMOFF, Joel and SAMOFF, Rachel (1976), «The Local Politics of Underdevelopment», *Politics and Society*, 6, 4, 397-432.
- SMITH, Anthony (1980), «Reflections and Refractions on the Flow of Information», *Times Higher Educational Supplement*, March 28 th.
- TAYLOR, John (1979), *From Modernization to Modes of Production*, London: MacMillan.
- WILLIAMSON, Bill (1979), *Education, Social Structure and Development*, London: MacMillan.

# CEGOCITEA



Membro do Grupo Internacional CEGOS

800 pessoas no mundo

A nossa identidade; o interface consulting-formação

## Formação



## Consulting

O Consultor, especializado nos vários domínios da gestão, para a determinação das soluções realistas e rentáveis dos problemas de gestão.

O Técnico, perito nas diferentes especialidades, para a realização de projectos novos, melhoramento dos sistemas de gestão, contributo temporário de competência.

# CEGOCITEA

Rua Castilho, 167-1º 1000 LISBOA

Telefones 65 45 44 / 65 52-15 / 68 73 28  
Telex 42622 CEGTEA P