

As novas formas de regulação transnacional nas políticas de educação, ou uma globalização de baixa intensidade

(*)

Durante três séculos, a sociedade ocidental celebrou a cura mágica da escolarização de massas. Qualquer que fosse a maleita económica ou social - uma progressão lenta na produtividade, a erosão da organização comunitária, injustiças intratáveis, ou mesmo discriminação sexual -, aparentemente tudo podia ser remediado por mais educação. Deus não está morto, vive encarnando a figura dos ministros da educação.

B. Fuller e R. Rubinson (1992, p. ix)

A escola e a escrita, sem ser necessário estabelecer laços implicativos absolutos, são duas «invenções» humanas que procedem de condições similares. Ao consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão, o sistema escolar obteve uma das suas maiores vitórias, tornando-se um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade.

A relação entre a afirmação da escola e da escrita e a construção da modernidade tem sido equacionada por diversos autores (e.g. Petitat, 1984). A propósito da história da alfabetização, Justino Magalhães (1994) interrogou a ligação entre «alfabetização e desenvolvimento histórico», ou, dito de outro modo, se a transição da oralidade à escrita se traduziu numa alteração profunda do pensamento humano. Como resposta, Magalhães avança a hipótese de que a alfabetização, não sendo suficiente para despoletar movimentos globais de mudança, surge no entanto como um meio facilitador. Se entre o oral e o escrito podem existir zonas de dicotomia e de ruptura, há sobretudo uma interacção e passagens sucessivas, o que conduziu a que a escrita reduzisse a capacidade de representação da palavra, substituísse a memória e permitisse uma distanciação entre sujeito e objecto; ou seja, a escrita apela à intelectualização, a oralidade ao sensorial.

Apesar de fazer uma leitura crítica do «mito da literacia», Justino Magalhães suporta a posição de que o principal contributo da alfabetização para o «desenvolvimento histórico» foi o de criar uma predisposição para a mudança e para a mobilidade em sentido genérico.

[...] a escrita é uma tecnologia, proporcionando novas

formas de comunicação, administração e arquivo, bem como inovações ao nível das actividades económicas, políticas e culturais. O reforço da valência da escrita contra a oralidade assenta num conjunto de pressupostos, alguns dos quais de difícil comprovação: b1) é a escrita e não a oralidade que marca a ruptura com o arcaísmo na evolução das sociedades humanas; b2) é pela escrita que passa a clivagem dicotómica entre povos desenvolvidos/cultos e povos primitivos; b3) a escrita é sinónimo de acção, dinamismo, transformação; b4) a escrita, e não a oralidade, permite operações racionais complexas (Magalhães, 1994, p. 76).

A instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e de diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se desde cedo como um fenómeno global, que se desenvolveu por «isomorfismo» no mundo moderno (ver, e.g., Ramirez & Ventresca, 1992). Como todos os fenómenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia mundo capitalista.

A consolidação do modelo escolar entre os séculos XVI e XVIII, em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, é fruto de um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens, como aponta António Nóvoa (1994), compreensível num quadro onde igualmente emerge (i) o desenvolvimento de uma «nova concepção de infância», (ii) a instauração de uma «civilização dos costumes», que impõe um ideal de adulto «civilizado» em contra ponto à condição «natural» da criança, (iii) o estabelecimento de uma «ética protestante do trabalho» e (iv) a implantação de uma «sociedade disciplinar», que tem como consequência o encerramento das crianças em espaços próprios.

É sob a sombra tutelar da Igreja que o modelo escolar se burila e aperfeiçoa nesses três séculos fortemente influenciados pela Reforma e Contra-Reforma. Mas o século XVIII, ou das Luzes, com as suas profundas transformações económicas, sociais e políticas, exige rupturas importantes no campo educativo e na organização da vida social (1). Em muitos países, o Estado toma o lugar da Igreja no controlo da educação, através de processos nem sempre pacíficos, e vai-se tornar o mais importante agente de expansão da instituição escolar.

Ao longo de todo o século XIX, a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estádio da economia mundo capitalista, o Estado-nação.

A própria ascensão do Estado-nação foi alimentada pela economia capitalista mundial. A nação-Estado, como um modo de organização política, envolve a formação de cidadãos e confere a estes o estatuto de indivíduos. Cidadania e individualidade associam-se não meramente pelo Estado como uma organização burocrática, mas, muito mais importante, pela «comunidade imaginada» que os Estados nacionais esperam vir a encarnar. A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados (Ramirez & Ventresca, 1992, p. 49-50).

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um cada vez maior número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX que se tem vindo a desenvolver uma «gramática da escola»(2), capaz de dar resposta ao desafio de «ensinar a muitos como se fosse a um só» (Barroso, 1995).

O modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas quase o «único possível ou mesmo imaginável» (Nóvoa, 1998). A análise de como esse Modelo de escola se afirmou e consolidou nos diferentes espaços mundiais tem constituído o campo de estudo privilegiado da Educação Comparada. Sendo uma disciplina das Ciências da Educação que pode remontar ao início do século XIX (3), foi todavia após a Segunda Guerra mundial que a Educação Comparada teve um grande desenvolvimento e uma significativa expressão no conjunto das Ciências da Educação.

(*) excerto do livro «Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação»; Afrontamento; 2003; p. 27-30)

Notas

1. A maior das quais é, seguramente, protagonizada pela Revolução Francesa de 1789. Sobre as suas consequências no plano ideológico, com a emergência do Liberalismo enquanto cimento ideológico da economia mundo capitalista e com a afirmação, no plano do poder, do povo que se torna soberano, ver, e.g., Wallerstein, 1995.
2. David Tyack e Larry Cuban (1995) definem gramática da escola («grammar schooling») como o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vão mantendo como características do modelo escolar.
3. Os estudos comparativos em vários campos científicos, particularmente no seio das ciências biológicas, mas também no campo do Direito, da Linguística ou da Pedagogia, tiveram, no início do século XIX, um forte impulso. Na Pedagogia, deve-se a Marc-Antoine Julien de Paris, e ao seu *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicado em Paris em 1817, o impulso fundador do que veio a constituir o campo da Educação Comparada.