EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO*

Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo

1. O tema que escolhemos para tratar nesta sessão solene de bênção e de entrega de diplomas de licenciatura intitula-se *Educação e desenvolvimento*.

Contendo inquestionáveis potencialidades de abordagem, comporta, no entanto, o risco da vastidão. Por tal motivo, optámos por analisar três questões essenciais, entre as que seria legítimo abordar no âmbito da temática enunciada.

A primeira dessas questões diz respeito às relações entre educação e mobilidade social, nomeadamente em articulação com o problema da desigualdade de oportunidades perante o ensino.

O segundo ponto a abordar refere-se às relações entre economia e educação, encaradas a partir da teoria do capital humano.

Por último, e tendo em conta a actualidade da temática do desenvolvimento — indissociável do investimento em educação —, analisaremos este conceito na sua perspectiva cristã.

2. Começando por analisar as relações entre educação¹ e mobilidade social, convém distinguir entre valor funcional e valor simbólico da educação (R. J. HAVIGHURST, in A. H. HALSEY, J. FLOUD & C. A. ANDERSON, 1961:113). Com efeito, a educação comporta um valor funcional, que pode ser exemplificado com o facto de a maioria dos estudantes universitários completar um curso de licenciatura com a finalidade de exercer uma profissão. Mas reveste-se de um valor simbólico, quando a posse de um grau de licenciatura constitui “um símbolo de status”, porque não conduz directamente ao exercício da profissão para a qual o grau habilitava (R.J. HAVIGHURST, in A. H. HALSEY *et al.*, 1961: 113).

A prevalência do valor funcional ou do valor simbólico da educação não é, obviamente, dissociável de contextos geográficos e culturais, para além da diversidade das condições históricas.

O incremento acentuado de frequência do ensino secundário no decurso das últimas décadas, principalmente nos países industrializados, bem como o desen-

volvimento acrescido de licenciaturas na área das Tecnologias traduz nitidamente uma opção pela educação entendida no seu valor funcional, pelas expectativas de sucesso profissional postas na posse de diplomas naquela área.

Analise, agora, a educação nas suas relações com a mobilidade social, o que implica a dilucidação deste conceito e do de imobilidade social, assim como a abordagem da temática da desigualdade de oportunidades perante o ensino.

Quanto ao segundo aspecto considerado, refere-se “à diferença, em função da origem social, nas probabilidades de acesso aos diferentes níveis de ensino, especialmente aos mais elevados” (BOUDON, 1973: 7).

Relativamente ao conceito de mobilidade ou imobilidade social, reporta-se à diferença, também “em função da origem social, nas probabilidades de acesso aos diferentes níveis socioprofissionais” (BOUDON, 1973: 7).

Estes dois conceitos encontram-se intimamente ligados, atendendo a que a desigualdade de oportunidades perante o ensino constitui “um dos determinantes principais da imobilidade social” (BOUDON, 1973: 7).

Sem prejuízo do interesse intrínseco que possuem os temas da mobilidade social e da desigualdade de oportunidades perante o ensino — e do seu alcance sociológico e psicológico —, é forçoso reconhecer que o respectivo estudo não é isento de dificuldades.

Por um lado, explicações teóricas para análise da mobilidade social e da desigualdade de oportunidades perante o ensino representam por vezes hipersimplificações.

Por outro lado, ao nível empírico, a inexistência em muitos países de inquéritos sociológicos com fiabilidade suficiente restringe a análise dos temas em discussão às sociedades industrializadas, ou seja, àquelas em que os referidos inquéritos contêm dados mais objectivos e rigorosos (BOUDON, 1973).

Relativamente ao primeiro tipo de dificuldades, a adopção de uma perspectiva unifactorial ou monoplanar na identificação dos factores de mobilidade conduz a uma nítida insuficiência explicativa das teorias que a perfilham. Estão neste caso (BOUDON, 1973), quer a teoria da mobilidade de Dahrendorf (1957), quer a que orientou os trabalhos de investigação de Lipset e Bendix (1959).

De acordo com a perspectiva factorial, os factores de mobilidade identificados traduzem-se “em acções que se adicionam uma às outras” (BOUDON, 1973: 13). Concretamente, e segundo o exemplo apresentado por Boudon (1973: 13), “o desenvolvimento económico, o aumento das taxas de escolarização, a existência ou não no passado de um sistema de estratificação social juridicamente definido ... têm ... influência sobre a mobilidade social”.

A crítica principal que é legítimo fazer às explicações de tipo factorial reside no facto de que não é possível considerar os factores de mobilidade “independentes uns dos outros”. Concretamente, “é difícil conceber isoladamente o efeito das aspirações dos indivíduos sobre a mobilidade social sem se indagar simultanea-

mente quais as possibilidades de ascensão oferecidas pela estrutura social” (BOUDON, 1973: 14).

O questionamento das explicações de tipo factorial justifica a adopção de uma perspectiva sistémica, segundo a qual a mobilidade não “é o efeito de uma soma de factores, mas o produto de um processo que implica simultaneamente um conjunto de factores ou variáveis” (BOUDON, 1973: 15).

A teoria da mobilidade social de Sorokin constitui provavelmente o exemplo mais acabado de adopção de uma perspectiva sistémica. Para o autor de *Social and cultural dynamics*, a mobilidade deve ser encarada “como o resultado complexo da filtragem dos indivíduos por um conjunto de instâncias de orientação” (BOUDON, 1973: 15).

Na perspectiva sorokiniana, a tendência das estruturas de uma sociedade aponta para a continuidade no tempo, o que, obviamente, implica a existência de mecanismos susceptíveis de as manter, independentemente da mudança constante dos indivíduos que as sustentam (BOUDON, 1973: 15).

Quanto às instâncias de orientação — família e escola —, o respectivo papel modificou-se em função da natureza da sociedade — tradicional ou industrial. No primeiro caso, a família desempenha um papel essencial na mobilidade social. Nas sociedades industriais, ao invés, a orientação é fundamentalmente instanciada pela escola, já que lhe cabe, não só assegurar aos que a frequentam preparação para o exercício de funções na sociedade, mas, também, “seleccionar os indivíduos e orientá-los para as posições sociais existentes” (BOUDON, 1973: 15).

Não deixando de acentuar as tendências assumidamente funcionalistas da teoria de Sorokin, devemos reconhecer com Boudon que os processos geradores de desigualdades de oportunidades devem ser encarados como resultando da “*filtragem dos indivíduos por um sistema de instâncias de orientação*” (BOUDON, 1973: 16. Os sublinhados são do original).

Como acima referimos, a teoria de Sorokin caracteriza-se pela sua orientação sistémica, permitindo, assim, ultrapassar, para explicar o processo de mobilidade social, o carácter parcelar das explicações unifactoriais e fazer apelo à intervenção “de um conjunto de factores que devem ser concebidos como um sistema” (BOUDON, 1973: 18). Correlativamente, recorrerá à linguagem dos modelos, e não à da implicação ou correlação, forma típica das teorias factoriais (BOUDON, 1973: 18).

Recorrendo à perspectiva sistémica, Boudon formalizou a noção de instância de orientação, atribuindo-lhe um significado mais abstracto do que Sorokin. Assim, a instância designada por *A* tanto pode ser interpretada como sendo a família e *B* como o sistema escolar, como, respectivamente, o sistema de filtragem escolar e o sistema de filtragem pós-escolar (BOUDON, 1973: 17).

Além do mais, as características que possuem os indivíduos que entram no sistema escolar, as vias de ensino por que enveredam, os ciclos de estudos que com-

pletam, constituem uma totalidade ou um sistema, cujos “efeitos não se acrescentam, mas se combinam” (BOUDON, 1973: 17). O que significa, concretamente, que, se um componente do sistema for a capacidade de acolhimento da estrutura social e outro a sua evolução no tempo, o efeito destes factores sobre a mobilidade “só poderá ser determinado, analisando, simultaneamente, a evolução no tempo de outras características estruturais” (BOUDON, 1973: 17).

Aplicando a perspectiva sistémica, Boudon procedeu a um estudo do processo de mobilidade social em relação com a desigualdade de oportunidades em educação.

As principais conclusões do estudo daquele autor apontam no sentido de que a desigualdade de oportunidades perante o ensino “resulta principalmente da própria estratificação social”. Ou seja, “a existência de posições sociais distintas implica a correlativa existência de sistemas de expectativas e de decisão diferentes, cujos efeitos sobre a desigualdade de oportunidades em matéria educativa são de tipo multiplicador” (BOUDON, 1973: 211).

Diferentemente do que afirmaram Bourdieu e Passeron² (1964), as diferenças na qualidade da herança cultural em função da classe social explicam em grau muito limitado a desigualdade de oportunidades no ensino. Se explicam as diferenças em termos de sucesso escolar, em função da proveniência social, nos escalões etários mais baixos, já o mesmo não acontece quanto às disparidades do nível escolar em função dessa mesma variável. O que significa que “reformas educativas que se assumem como compensatórias das disparidades culturais devidas ao meio familiar só de forma moderada conseguem atenuar as desigualdades perante o ensino” (BOUDON, 1973: 213).

Por outro lado, “a redução da desigualdade de oportunidades perante o ensino, observável nas sociedades industriais liberais, não é provavelmente devida a uma diminuição da rigidez do sistema de estratificação” (BOUDON, 1973: 213). Aquela tendência é, com maior grau de probabilidade, resultante “do aumento geral da procura de educação” (BOUDON, 1973: 13).

A conclusão mais surpreendente deste estudo sobre a mobilidade social nas sociedades industriais prende-se com o facto de, a partir de investigações empíricas, “as probabilidades de ascensão, descida ou estabilidade intergeracional são frequentemente muito próximas, quer o nível de ensino seja elevado, médio ou baixo” (BOUDON, 1973: 217).

Esta conclusão — que confirma o já conhecido paradoxo de Anderson³ (*in* A. H. HALSEY *et al.*, 1961: 176) — veio demonstrar que o aumento dos índices de escolarização e a democratização de oportunidades educativas não conseguem de per si modificar a estrutura da mobilidade.

3. No seguimento desta exposição, abordemos, agora, as relações existentes entre economia e educação, no que concerne particularmente aos investimentos em capital humano.

Na análise desta temática, privilegiaremos a teoria do capital humano na formulação que da mesma deu um dos seus representantes mais destacados — Gary Becker.

A intenção primacial deste autor, Prémio Nobel de Economia de 1992, consistiu em aprofundar a análise da “teoria geral do investimento em capital humano com as suas ramificações para uma variedade de fenómenos económicos” (BECKER, 1964: XV).

A abordagem teórica a que procedeu o economista norte-americano conduziu-o a uma “investigação empírica de diversos efeitos da educação, como os que se centram em torno de perfis de rendimento e de prosperidade em função da variável idade” (BECKER, 1964: XV-XVI).

Na parte teórica da sua obra, Becker analisa duas questões essenciais em relação com o investimento em capital humano — os efeitos desse investimento em salários (capº II) e as taxas de retorno do mesmo derivadas (capº III).

Becker publicou *Human capital* em 1964, ou seja, numa década marcada, como é sabido, por uma explosão do crescimento económico e por um forte incentivo da produção, que tiveram o seu correlato num acentuado desenvolvimento educativo, nomeadamente nos países industriais.

A necessidade de corresponder à constituição de capital fixo implicava um investimento na formação de capital humano. Por sua vez, o investimento em capital humano provinha da necessidade de preparar mão-de-obra capaz de assegurar o desenvolvimento económico.

Não só se acentuava a tendência para a educação como investimento como, também, se verificava uma procura acrescida de educação associada a compreensíveis níveis de aspiração, quer no plano social, quer no económico.

Nesta medida, a obra de Becker inscreve-se perfeitamente na tendência para encarar a educação como investimento e constitui uma linha de continuidade com outras obras, da qual talvez a mais significativa seja a de Theodore W. Schultz, *Reflections on investment in man*, nas quais está patente o aumento do interesse em explicar o crescimento económico por factores como as mudanças tecnológicas e o capital humano.

Referindo-nos mais especificamente à obra de Becker, importa salientar que a teoria na mesma exposta era susceptível de superar interpretações *ad hoc* de fenómenos económicos verificados empiricamente.

Entre estes, são apontados por Becker os seguintes:

- os rendimentos devidos à escolarização aumentam com a idade a um ritmo decrescente;
- as taxas de desemprego tendem a ser inversamente proporcionais ao nível de aptidões;
- os indivíduos mais aptos apresentam, geralmente, uma frequência do sistema escolar mais longa do que os menos aptos (BECKER, 1964: 7 - 8).

A teoria desenvolvida por Becker defende, basicamente, que existe uma relação entre o investimento em capital humano e os efeitos desse investimento em termos de salários, custos e taxas de retorno (BECKER, 1964: 37 - 49).

Havendo diversos tipos de investimento em capital humano — formação profissional no local de emprego, educação formal, para citar os mais relevantes —, Becker analisa, entre outras questões, na parte empírica do seu estudo, o efeito da educação formal sobre os salários e a produtividade nos Estados Unidos (BECKER, 1964: 69 - 123).

A técnica a que recorreu o autor de *Human capital* consistiu em comparar os dados sobre os salários ou sobre os rendimentos de pessoas com níveis diferentes de escolarização. Considerando, entre outras variáveis, os custos do ensino e a maior capacidade dos diplomados universitários, Becker verificou que a taxa de retorno é, em média, para um estudante que ingresse no ensino superior, de 10% a 12% por ano. A percentagem é mais elevada para os estudantes brancos, das áreas urbanas e do sexo masculino (BECKER, 1964: 154).

Estabelecendo a comparação entre as competências reveladas por licenciados e as manifestadas por possuidores de um diploma de ensino secundário, os resultados apresentados pelo autor norte-americano confirmam dados da observação corrente, que colocam os primeiros numa situação mais elevada em relação aos segundos (BECKER, 1964: 154).

Mas a maior competência manifestada pelos licenciados relativamente à categoria dos diplomados com o ensino secundário não decorre apenas do factor prolongamento do nível de ensino, embora este tenha um valor substancial.

Outros factores — entre os quais, o quociente de inteligência, o nível de ensino abrangido ou o rendimento do pai, a saúde, a capacidade de comunicação — explicariam a superioridade da primeira categoria considerada (BECKER, 1964: 154).

Para além da variação intergrupar, explicável pelas variáveis já referidas, existe uma variação intragrupal, patente na dispersão das taxas de retorno nos licenciados brancos do sexo masculino, dispersão tão ou mais ampla do que a dispersão muito considerável nas taxas de retorno que se verifica nas empresas de produtos manufacturados de menor dimensão. Neste sentido, considera o economista norte-americano que “uma ampla dispersão torna difícil para qualquer pessoa antecipar os seus ganhos com a educação, dificuldade que é, no entanto, compensada por um período de amortização de 20 a 25 anos” (BECKER, 1964: 155). É neste extenso período de amortização que Becker encontra a razão económica justificativa de uma educação de tipo liberal, visto que “a maior parte dos benefícios serão recebidos quando o ambiente económico for bastante diferente do prevalecente na fase de ingresso no mercado de trabalho” (BECKER, 1964: 155).

Que pensar da teoria do capital humano, nomeadamente na formulação apresentada por Gary Becker?

Em primeiro lugar, há que reconhecer que contribuiu decisivamente para diminuir o alcance da teoria clássica da produção. Segundo esta, a produção é função de três factores — a terra, o capital e o trabalho (SAMUELSON, & NORDHAUS, 1988: 719). A produção era encarada como a resultante de “agregações homogêneas”, na qual o factor humano surge associado a outros, sem ser dotado de um carácter privilegiado (GARCIA, 1988: 226). Como escreveu este autor, a “variável trabalho era concebida como uma capacidade que necessitaria de pouco saber e de poucas aptidões” (GARCIA, 1988: 226).

Em seguida - e principalmente -, o valor da teoria do capital humano reside em acentuar o papel activo e dinamizador da intervenção humana na produção. O homem surge como sujeito criativo e, nesta medida, contribui para valorizar o trabalho.

A análise da teoria do capital humano permitiu-nos verificar a importância do investimento em educação como factor de desenvolvimento.

Por outro lado, o triunfalismo nos efeitos da economia nos anos sessenta deu lugar, na década de oitenta - e, principalmente, nos últimos anos - à tendência para a retracção, observável nas taxas de desemprego e na diminuição do ritmo do crescimento económico.

4. Daí que se imponha, nesta fase da nossa exposição e de acordo com o plano que traçamos, abordar o conceito de desenvolvimento.

Fá-lo-emos, tendo como quadro de referência a perspectiva cristã do mesmo, nomeadamente através do que estabelecem os documentos que melhor a explicitam:

- a Constituição *Gaudium et Spes*;
- as encíclicas papais, particularmente a *Populorum Progressio* e a *Sollicitudo Rei Socialis*.

No que toca ao capítulo da Constituição Pastoral sobre a Igreja no Mundo Contemporâneo (CPIMC) relativo à vida económico-social, são apontadas as tendências já há quase três décadas observáveis na vida económica:

- crescente domínio do homem sobre a Natureza;
- multiplicação das relações sociais;
- progresso das técnicas de produção e melhor organização do sector do comércio e serviços (CPIMC — *Gaudium et Spes*, in *CONCILIO VATICANO II*, 1966: 306 - § 63).

Mas são, também, expostos “motivos de inquietação”, entre os quais a prevalência de uma mentalidade economicista, principalmente nos países de forte desenvolvimento económico, e as desigualdades sociais e económicas entre países de desnivelado grau de desenvolvimento (*ibidem*: 307 - § 63).

A Constituição *Gaudium et Spes*, para além de apontar as tendências patentes na vida económica, precisa a noção de desenvolvimento, cuja lei fundamental

consiste “no serviço do homem”, encarado de forma integral, ou seja, nas suas “necessidades materiais, como nas suas aspirações intelectuais, morais, espirituais e religiosas” (*ibidem*: 308 - 309, § 64).

Enunciada a lei essencial do desenvolvimento, a CPIMC refere como pontos essenciais do desenvolvimento económico ao serviço do homem os seguintes:

- participação concertada de homens e nações na orientação do desenvolvimento (*ibidem*: 309, § 65);
- organização do desenvolvimento de forma a evitar, quer que o mesmo dependa, exclusivamente, “do livre jogo das forças económicas, quer unicamente das decisões dos poderes públicos” (*ibidem*: 309 - § 65);
- intervenção da sociedade civil no seu conjunto para o progresso da comunidade (*ibidem*: 310 - § 65);
- eliminação das desigualdades económicas e sociais, bem como de discriminação, em “termos de condições remuneratórias e de condições de trabalho”, relativamente aos trabalhadores migrantes (*ibidem*: 310 - 311 - § 66);
- garantia de apoio aos trabalhadores que, “por razões de doença ou de idade”, estejam em situação de dificuldade (*ibidem*: 312 - § 67).

A mesma intenção de serviço dos homens como vector essencial do desenvolvimento cristãmente entendido encontra-se na *Populorum Progressio* que, uma vez mais, enfatizou a “universalidade da questão social” (PAULO VI, 1967: 9) e a urgência de responder ao apelo dos povos marcados pelo estigma da fome e do subdesenvolvimento.

Paulo VI insiste, fundadamente, na urgência de “uma acção organizada para o desenvolvimento integral do homem e para o desenvolvimento solidário da humanidade” (PAULO VI, 1967: 11).

Recordando que a libertação da miséria, a busca da estabilidade de emprego e de saúde, o aumento do nível de instrução, a maior intervenção nas decisões constituem aspirações essenciais do homem, Paulo VI denuncia os profundos contrastes entre os países quanto ao grau em que aqueles objectivos são atingidos, facto agravado pelo choque de civilizações, pela generalização dos conflitos de carácter social e pela agudização dos de natureza geracional (PAULO VI, 1967: 15-19).

Especificando o conceito cristão de desenvolvimento, a *Populorum Progressio* encara-o numa perspectiva ampla, ou seja, o desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento económico, mas deve ser integral, isto é, “promover todos os homens e o homem todo” (PAULO VI, 1967: 21), o que postula a não separação entre o económico e o humano e a não dissociação do desenvolvimento das civilizações em que se insere (PAULO VI, 1967: 23).

Esta concepção, para além da sua raiz cristã, comporta uma acentuada dimensão psicológica, já que a definição apresentada por Paulo VI — desenvolver [cada ser humano] “um conjunto de aptidões e qualidades para as fazer render” (1967:

23) — corresponde à auto-realização de cada indivíduo caracterizadora do processo educativo (RAPOSO, in AEPEC - 1991: 52).

O desenvolvimento de cada ser humano assume-se, deste modo, como um auto-desenvolvimento destinado a atingir um humanismo transcendente.

Não se esgota, no entanto, nesse plano, atendendo a que, pela pertença à comunidade, cada ser humano tem deveres de solidariedade e, nesta medida, tem obrigações para com os outros, quer os contemporâneos, quer os vindouros (PAULO VI, 1967: 25).

Terceira nota caracterizadora da concepção de desenvolvimento exposta por Paulo VI: o crescimento de cada ser humano deve conduzi-lo para a esfera do ser, e não para a do ter, já que esta se oporia à verdadeira essência do ser humano (PAULO VI, 1967: 27).

Nas condições a que deve subordinar-se o desenvolvimento, a *Populorum Progressio* inclui a alfabetização, encarada como o “primeiro objectivo dum plano de desenvolvimento”, a formação profissional, a constituição da família e a assunção de uma paternidade responsável (PAULO VI, 1967: 39 - 43).

Para além destas condições essenciais, é valorizada a intervenção das organizações culturais e profissionais, no que concerne, no primeiro caso, à realização de trabalhos de investigação e, quanto ao segundo, pelo papel formativo e informativo que exercem (PAULO VI, 1967: 43 - 45).

Mas o desenvolvimento, destinado a promover um humanismo total, não pode realizar-se “sem o desenvolvimento solidário da humanidade” (PAULO VI, 1967: 51). É sobre esta perspectiva, concretizada no tríptico dever — de solidariedade, de justiça social e de caridade universal — que se projecta, na sua parte final, a *Populorum Progressio*.

Voltada, igualmente, para a problemática do desenvolvimento, a encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* mantém uma linha de continuidade — nos seus princípios de reflexão e nas suas directrizes de acção — com a encíclica de Paulo VI, mas contém aspectos inovadores, nomeadamente a referência à divisão do mundo em dois blocos como causa importante do subdesenvolvimento, a relação entre as preocupações pela ecologia e o desenvolvimento, a necessidade de reformas urgentes e indispensáveis, como as do sistema monetário e financeiro mundial e a transferência de tecnologias.

Os temas essenciais da encíclica comemorativa dos vinte anos da *Populorum Progressio* são, por um lado, a situação dramática do mundo contemporâneo, no ponto de vista do malogro do desenvolvimento e, por outro, as exigências do desenvolvimento digno do homem.

No que concerne ao primeiro ponto, são apontados por João Paulo II os principais índices de subdesenvolvimento:

- alargamento do fosso entre os países do Norte e os do Sul;
- analfabetismo;

- diversas formas de exploração e de opressão;
- discriminações de diversa natureza, particularmente racial;
- desemprego (JOÃO PAULO II, 1990: 21 - 27).

São, também, referidos factores perturbadores da ordem e do equilíbrio entre os povos, como o terrorismo e o comércio de armas (JOÃO PAULO II, 1990: 33 - 35).

Quanto às exigências a que deve conformar-se o autêntico desenvolvimento, a *Sollicitudo Rei Socialis* salienta, em primeiro lugar, a vocação do homem, o que significa que, sem menosprezar a dimensão económica, é o “parâmetro interior” do ser humano que deve orientar o desenvolvimento (JOÃO PAULO II, 1990: 42). Nesta medida, a posse e o uso legítimo dos bens materiais deverão subordinar-se à natureza espiritual do homem e ao seu carácter transcendente (JOÃO PAULO II, 1990: 43).

Por outro lado, o desenvolvimento verdadeiramente digno do homem deve ser assumido como uma tarefa, não só individual, mas também eminentemente social, envolvendo, solidariamente, os homens e as sociedades em que se inserem.

Quanto às áreas em que a tarefa de desenvolvimento é chamada a exercer-se, a *Sollicitudo Rei Socialis* foca especialmente duas: a dos direitos humanos (JOÃO PAULO II, 1990: 48 - 50) e a da ecologia (JOÃO PAULO II, 1990: 50 - 51) que correspondem a tendências que têm marcado o evoluir das últimas décadas, embora a realidade desmintas, infelizmente, muitas vezes, a respectiva aplicação.

5. É tempo de concluir.

Se a educação genericamente considerada se assume como processo de auto-realização do homem, a autêntica educação deve conduzir cada ser humano ao seu pleno desenvolvimento, ou seja, a superar a estreita dimensão económica a que o mesmo é erroneamente assimilado e a atingir a dimensão transcendente que se encontra inscrita no coração de cada homem.

NOTAS

* O presente artigo reproduz, com algumas alterações, o texto da conferência, com o mesmo título, que pronunciamos no Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, no dia 16 de Janeiro de 1993, no decurso da sessão solene de bênção e de entrega de diplomas de licenciatura em Gestão e Desenvolvimento Social (finalistas de 1990/91 e de 1991/92) e em Humanidades.

1. Quando nos referimos ao conceito de educação, temos, obviamente, em conta a educação escolar, ou seja, “a educação com carácter intencional e ministrada na instituição escolar” (RAPOSO, in AEPEC, 1991: 54).

2. Como já escrevemos (RAPOSO, in AEPEC, 1991: 56 - 57), a “tese essencial [de Bourdieu e Passeron] consiste em considerar que a escola, pela forma como está organizada, privilegia a ‘herança cultural’. Como pode ler-se em *Les héritiers*, que constitui uma referência obrigatória nos estudos sobre a temática escola/sociedade, os alunos mais favorecidos ‘herdam também do seu meio de origem saberes e um saber-fazer, gostos e um bom gosto cuja rentabilidade escolar, por ser indirecta, não deixa, por esse motivo, de ser menos certa’. Dito por outras palavras, os alunos provenientes das classes favorecidas dispõem de um ‘capital’ cultural, constituído por ‘saberes, por saber-fazer e por saber dizer’ que lhes permite ocuparem uma posição privilegiada para o sucesso escolar, dado que este depende estreitamente, conforme indicam de forma explícita (BOURDIEU & PASSERON, 1964: 25) ‘da aptidão (real ou aparente) para manejar a língua de ideias própria do ensino’.

É esta a explicação avançada por aqueles autores para o facto de que, pelo menos na época de publicação de *Os herdeiros* (1964), as probabilidades de ingresso no ensino superior para os alunos provenientes da categoria profissional ‘profissões liberais e quadros superiores’ fossem de 58.5, ao passo que, para os alunos oriundos da categoria ‘agricultores’, fossem de 3.6 (BOURDIEU & PASSERON, 1964: 13).

3. Em artigo intitulado “A skeptical note on education and mobility”, C. A. Anderson (1961, in A. H. HALSEY *et al.*, 1961: 164 - 179) analisou a questão de saber se “nas sociedades complexas a mobilidade [social] ascendente é estreitamente dependente da educação formal” (*ibidem*: 164). Esta questão, relativamente à qual se estabelecera algum consenso entre os sociólogos, foi analisada por aquele autor através da comparação dos resultados de três estudos efectuados por Centers, por Boalt e por Glass, respectivamente, nos Estados Unidos, na Suécia e no Reino Unido.

A análise comparativa dos resultados daqueles estudos permitiu a Anderson concluir que a educação não é o único “dos muitos factores que influenciam a mobilidade e que está longe de ser um factor dominante” (ANDERSON, in A. H. HALSEY *et al.*, 1961: 176). O que significa, obviamente, que, apesar de algumas restrições ao estabelecimento de “comparações explícitas” entre os três países nos quais foram efectuados os supramencionados estudos, a mobilidade social nos mesmos é “frequentemente independente da escolarização” (*ibidem*: 176), constatação designada por “paradoxo de Anderson” (BOUDON, 1973: 18).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEPEC, 1991, “Educação pluridimensional e escola cultural”. *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, Évora, Edição da AEPEC.
- ANDERSON, C. A., 1961, “A skeptical note on education and mobility”, in A. H. HALSEY *et al.*, 1961: 164 - 179.
- BECKER, G. S., 1964, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York, National Bureau of Economic Research.
- BOUDON, R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. Cl. 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- CONCILIO VATICANO II. *Constituciones. Decretos. Declaraciones. Documentos pontificios complementarios*, ²1966, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- "Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual - *Gaudium et Spes*", in CONCILIO VATICANO II, ²1966: 207 - 356.
- DAHRENDORF, R. 1957, *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, F. Enke Verlag.
- GARCIA, M. C., 1988, "Instruction et niveau de vie au Portugal - analyse critique des résultats", in *Economia*, XII, n° 2, 211 - 258.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J. & ANDERSON, C. A. (eds.), 1961, *Education, economy and society. A reader in the Sociology of Education*, New York/London, The Free Press.
- HAVIGHURST, R. J., 1961, "Education and social mobility in four societies", in A. H. HALSEY *et al.*, *op. cit.*, 105 - 120.
- JOÃO PAULO II, ²1990, *A Sollicitude Social da Igreja. Carta encíclica "Sollicitudo Rei Socialis"*, Braga, Editorial A. O..
- LIPSET, S. M. & BENDIX, R., 1959, *Social mobility in industrial societies*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- PAULO VI, 1967, *Populorum Progressio*, edição bilingue, Braga, Secretariado Nacional do Apostolado da Oração.
- RAPOSO, N. V., 1991, "Educação, cultura, escola e comunidade", in AEPEC, *op. cit.*, 51 - 63.
- SAMUELSON, P. A. & NORDHAUS, W. D., ¹²1988, *Economia*, tradução portuguesa, McGraw-Hill.