

A Reestruturação do Modelo Nórdico de Educação

Ari Antikainen*

Este artigo discute o modelo Nórdico ou o modelo de Estado-Providência e a educação. Mostra como os processos de reestruturação estão acontecendo a nível político e a nível institucional e, ainda, como é que as estruturas básicas do modelo e exemplo nórdico, especialmente os princípios subjacentes às *comprehensive schools* e às escolas locais, estão a ser abandonados. Pela abordagem institucional, está a emergir um novo pacto geracional ou um modelo institucional, mas a sua legitimação e estabelecimento levarão muito tempo. As mudanças na política e na organização ocorrem de forma muito mais rápida do que nos contextos sócio-culturais. Exemplos de histórias de sucesso, como a reforma dinamarquesa do mercado laboral e o crescimento do cluster finlandês do conhecimento intensivo em TIC, abriram o caminho para esta transformação. Há ainda a possibilidade de uma estratégia de Estado-Providência e de uma estratégia de Estado Competitivo poderem coexistir.

Palavras-chave

Educação;
Estado-Providência; *Workfare State*; modelo nórdico

* Departamento de Sociologia da Universidade de Joensuu, na Finlândia. Presidente do Research Committee 04, Sociologia da Educação, da Associação Internacional de Sociologia.
ari.antikainen@joensuu.fi

Tradução e revisão científica do original em Inglês de Madalena Mendes, com a colaboração de António Teodoro

Educational transformations are always the result and the symptom of the social transformations in terms of which they are to be explained.

(Durkheim, 1969; 1977, p.92)

Educational reforms are part of or consequences of socio-economic change.

(Husén, 1986, p.51)

Introdução: perspectiva

Neste artigo, discute-se o modelo nórdico e, em particular, a sua versão finlandesa. Segundo uma perspectiva da tese da globalização simplificada, falar de um modelo nórdico pode ser visto como parte de um mundo historicamente obsoleto de sociedades nacionais fechadas. Mas as comparações entre modelos nacionais ou regionais e as práticas, nesta era “da modernização reflexiva” (Beck, Giddens & Lash, 1994), podem também ser vistas como um debate implementando a reflexividade institucional ou a reflexividade dos actores nacionais e regionais (Kettunen, 2006, p.33). Em todo o caso, este debate é muito vivo, e as referências ao modelo nórdico são apresentadas repetidamente. Nesta linha de argumentação, podemos invocar, por exemplo, o objectivo da realização simultânea da “competitividade”, do “pleno emprego” e da “coesão social”, preconizado pela Estratégia de Lisboa da UE¹.

As perguntas centrais deste estudo são as seguintes: existe um modelo nórdico de educação, como tem sido reestruturado, e quais são as suas futuras opções? Na minha análise, tentarei canalizar as fronteiras da sociologia da educação tanto para o estudo do bem-estar social como para o estudo politológico e económico das instituições. Estudarei a reestruturação sob três perspectivas baseadas no ritmo de transformação: a perspectiva política (a mais rápida); a perspectiva institucional; e a perspectiva (sócio) cultural (a mais lenta) (Braudel, 1982; Goodson, 2005).

No seu muito influente livro, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Gösta Esping-Andersen (1990), propõe uma classificação de tipos ideais de Estado-Providência. O seu ponto de partida é o conceito de “*decommodification*”, isto é o grau até ao qual eles (Estados-Providência) permitem às pessoas ter *standards* de qualidade de vida independentemente das forças puras de mercado. É neste sentido, que os direitos sociais diminuem o *status* de cidadãos enquanto “*commodities*” (Esping-Andersen, 1990, p.3). Este autor distinguiu três tipos de regime de bem-estar social: liberal; conservador ou “corporatístico”; e nórdico ou social-democrata. Os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e, ultimamente, a Grã-Bretanha, seriam exemplos de Estados-Providência liberais, e os Estados europeus dominados pelo Catolicismo, como a Itália, a França, a Alemanha e a Áustria, exemplificariam o modelo conservador ou de Estados-Providência “corporatísticos”. O terceiro tipo de regime *cluster*, o modelo nórdico, incluiu aqueles países nos quais os princípios

do universalismo e *decommodification* dos direitos sociais foram extensivos também às novas classes médias. Foram chamados de regimes tipo “social-democrata”, nos quais “em vez de tolerar um dualismo entre Estado e mercado, entre classe trabalhadora e classe média, os sociais-democratas defenderam um Estado-Providência que promoveria a igualdade dos padrões mais elevados, não uma igualdade de necessidades mínimas como defendido algures” (Esping-Andersen, p. 26-29). Assim, as pedras angulares do modelo nórdico foram:

- direitos sociais iguais para os cidadãos; universalismo;
- responsabilidade da autoridade pública (Estado) pelo bem-estar social de todos os cidadãos;
- luta no sentido da diminuição das diferenças de rendimento e da desigualdade de género;
- luta pelo pleno emprego.

A importância, em geral, dada ao Estado-Providência relativamente à educação é facilmente demonstrada. A expansão e a diferenciação da educação também se realizaram na América Latina, na Ásia, e na África em Estados que aspiram a parecer-se com Estados-Providência, pelo menos com Estados intervencionistas (Torres & Antikainen, 2003, p. 3-4). Mas será que existe um distinto modelo nórdico da educação? Respondo a esta pergunta afirmativamente, com reservas, incluindo as variantes nacionais do modelo (Antikainen, 2006; 2007). Segundo a definição, tenho proposto que “o modelo nórdico da educação consiste numa tentativa de construir um sistema de educação nacional fundado em valores e práticas específicas locais (ou nórdicas), mas, simultaneamente, sujeito a influências internacionais” (Antikainen, 2006, p. 229). Tais valores (ou objectivos) nórdicos são, em particular, a equidade, a participação e o bem-estar social. Eles têm uma história longa que remonta a séculos. A investigação histórica mostra que os países nórdicos têm sido relativamente homogêneos em termos de etnicidade e de religião. Durante séculos, o Luteranismo manteve uma posição hegemónica em todos os países nórdicos. Muitos historiadores têm considerado que este facto contribuiu para o desenvolvimento de um certo tipo de ética do trabalho, valorização da literacia e desenvolvimento da igualdade, correspondente aos objectivos do pleno emprego e da igualdade de oportunidades preconizados pelo Estado-Providência (Christiansen & Markkola, 2006, p.10). A falta de uma aristocracia proprietária de terras e a parceria entre marido e mulher, “*gender companies*”, nas fazendas da classe camponesa, bem como a longa tradição da democracia política também ajudaram a promover direitos iguais, a igualdade e a participação das mulheres. O provérbio “*oppia ik ä kaikki*” (toda a vida é aprendizagem) era conhecido tão cedo como nos idos anos de 1600, e a educação gratuita da escola primária à universidade é também uma característica histórica que remonta aos anos de 1800 ou aos princípios dos anos 1900.

Assim, o Estado-Providência nórdico tem raízes antigas, mas a sua construção, particularmente em termos de segurança social e de educação, teve lugar nos anos 1900. Até aos anos 1930, os governos de todos os países nórdicos ainda seguiam uma política económica baseada na doutrina liberalista. Nas condições da Grande Depressão, as crenças modificaram-se. A doutrina económica mudou no sentido da planificação económica, e alcançou-se um consenso político alargado entre as classes sociais mais importantes. As experiências da Depressão levaram ao aumento da solidariedade social e dos compromissos políticos. As transformações tomaram cursos diferenciados em países diferentes. A social-democracia desempenhou um papel central, em particular na Suécia, enquanto noutros países nórdicos os partidos agrários tiveram uma grande influência ao lado dos sociais-democratas. Na Finlândia, o primeiro acordo entre empregadores e sindicatos foi assinado durante a Guerra de Inverno, em Janeiro de 1940, ao mesmo tempo que as bombas soviéticas caíam em Helsínquia. A fase de expansão do Estado-Providência nórdico pode ser datada aproximadamente dos anos de 1950 aos anos de 1980. Esta época foi caracterizada como “a Idade de Ouro” do bem-estar social. A Finlândia seguiu na pista do desenvolvimento de outros países nórdicos, embora com algum atraso no tempo. No início dos anos 1980, o nível da segurança social era ainda baixo relativamente ao dos outros países nórdicos, e como resultado da depressão económica dos anos 1990, caiu novamente para um nível mais baixo. Inversamente, em especial nos campos das relações do mercado de trabalho e da educação, a Finlândia exemplifica o modelo nórdico e o seu êxito.

Nos anos de 1960 e de 1970, a educação obrigatória em todos os países nórdicos foi alargada a nove anos de escolaridade, e o modelo abrangente foi adoptado como ponto de partida do desenvolvimento de todo o sistema educativo. O Conselho Nórdico, o órgão consultivo pan-nórdico, também debateu a ideia de implementar as *comprehensive schools* exactamente no mesmo formato em todos os países. Contudo, compreensivelmente, a ideia foi rejeitada com base na independência nacional de cada país. A Suécia social-democrata foi pioneira e um modelo. Os outros países nórdicos seguiram o modelo em conformidade, guiados por políticas educativas ligeiramente mais pragmáticas. Na Dinamarca, em particular, a implementação da escola básica, em comum com outras instituições, foi mais liberal, mais local, e ofereceu mais alternativas. Um grupo nórdico de investigadores do Project for International Student Assessment (PISA) descreve a estratégia nórdica do seguinte modo:

A estratégia nórdica para a promoção da elevada qualidade e igualdade na educação foi baseada na construção de um sistema de escola publicamente abrangente fundado no sistema das *comprehensive schools*, sem selecção, escolha ou diferenciação dos alunos durante a escolaridade básica até a idade de 16 anos. Parte da estratégia é alargar a rede escolar para que os alunos tenham uma escola perto das suas casas, sempre que possível ou, se isto não é viável, por exemplo em áreas rurais, fornecer transporte gratuito a escolas mais amplamente dispersas. A inclusão da educação especial e de esforços

educativos para minimizar os baixos resultados é também típica dos sistemas educativos nórdicos. (Lie, Linnakylä & Roe, 2003, p.8.)

Este modelo de educação, baseado nos princípios da escola compreensiva (*comprehensive*) e local, é o que quero significar com o modelo nórdico de educação. Este modelo recolhe a sua legitimação nos valores e práticas nórdicas. Naquele sentido, é 'local', na minha terminologia (embora aceite que um "local" puro não existe). 'Global', como tipo ideal, é representado pelos objectivos e acções ligados à acumulação de capital e melhoria da competitividade económica. Nos países nórdicos, o financiamento público e o controle da educação têm sido predominantemente preservados, conforme pode ser visto no Quadro 1. O princípio da escola local é ainda fundamental também depois da etapa da escola primária, como ilustrado pelo Quadro 2. Na Finlândia, quase oitenta por cento dos alunos de grau superior vão à escola mais próxima da sua residência (Kupari & Välijärvi, 2005, p.215).

Quadro 1.
Percentagem de alunos a frequentar a educação primária e secundária de acordo com a natureza da instituição

	Primário		Secundário de nível Inferior		Secundário de nível Superior	
	público	privado	público	privado	público	privado
Dinamarca	88	12	77	23	98	2
Finlândia	99	1	96	4	90	10
Islândia	99	1	99	1	94	6
Noruega	98	2	98	2	90	10
Suécia	95	5	95	5	97	3
OECD-média	90	10	86	14	80	20

Fonte: OECD, 2005; Arnesen & Lundahl, 2006.

Quadro 2.
Área residencial como factor de escolha dos alunos do nível básico superior, estimada pelos Directores de Escola

	Área residencial como factor forte de influência
Dinamarca	59 %
Finlândia	67 %
Islândia	93 %
Noruega	74 %
Suécia	62 %
Países da OECD	43 %

Fonte: OCDE, 2004.

Como é que o modelo nórdico se manifesta, ele mesmo, no sistema educativo finlandês actual? É evidenciado de diversas formas, como por exemplo: a educação, da escola básica à universidade, é pública e gratuita; não há nenhuma selecção na *comprehensive school* e existe uma provisão extensa a nível das necessidades educativas especiais; as refeições de escola são gratuitas em escolas de nível básico e secundário, e subsidiadas na educação universitária; os alunos do ensino secundário e do ensino superior têm direito a usufruir de bolsas de estudo; as escolas primárias estão localizadas em distritos locais municipais ou urbanos, as escolas de grau superior, em centros municipais ou equivalentes, estabelecimentos secundários em centros regionais, e politécnicos e universidades em centros provinciais ou nacionais; o modelo de educação de adultos é caracterizado por uma elevada taxa de participação, uma elevada partilha de financiamento público e de fornecedores públicos, e um alto grau de interesse pessoal na educação de adultos (Tuijnman & Hellström, 2001); escolas secundárias, escolas vocacionais, escolas secundárias superiores, politécnicos e educação de adultos têm todos maiorias de participação feminina; as diferenças de classe social são claras, mas relativamente baixas em termos internacionais.

Certamente que o sistema educativo finlandês também se tem modificado, para se conformar mais com o resto do mundo industrializado, para além dos países nórdicos, como consequência de um desenvolvimento ocasionado pela modernização, que aumentou nas condições da globalização acelerada. Tal como Izquierdo e Minguez (2003), argumento que a educação, como instituição social, tem duas facetas: uma geral ou global, e outra particular ou local. Esta relação pode ser caracterizada como dialéctica. Em todo o caso, a influência transnacional tem sido claramente perceptível nos últimos anos.

A reestruturação de processos: o caso da Finlândia

Nas condições da globalização acelerada, da competição económica e da mudança tecnológica, o ponto focal da política educativa tornou-se “competição, managerialismo e performatividade” (Ball, 2003). Os países nórdicos não são nenhuma excepção. A descentralização da administração educativa começou no início dos anos 1980, mas, no caso da Finlândia, a altura da reestruturação começou durante a depressão económica dos anos 1990. A principal consequência da descentralização foi passar a responsabilidade pela provisão educativa a entidades locais, mas também contribuiu para a promoção do cliente (e o mercado-orientação) e o aumento do poder e da responsabilidade dos directores de escola. Ao lado da descentralização, a desregulação, a responsabilidade e a racionalização foram as grandes tendências na política educativa dos anos de 1990 em diante (Beach, 2005; Norrie & Goodson, 2005). A norma centralizada e a gestão de recursos foram substituídas pela gestão por resultados levada a cabo através de dados orientados e pilotagem de informações. Na planificação do currículo, foi introduzido um *core*

curriculum, e os municípios e as escolas têm mais autonomia para decidir sobre os seus currículos. O empreendedorismo tornou-se um assunto de escola. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1999, os organizadores da educação estão sujeitos à obrigação de avaliar a educação e a sua eficácia, tanto por avaliações internas como externas.

A educação é financiada pelo sistema estatutário de transferências do governo, por subsídios estatais de entidades locais e por impostos locais. No novo sistema, as transferências e os subsídios são calculados com base em unidades de custo, e o seu nível diminuiu de 70 por cento para 50 por cento, o que levou ao encerramento de escolas rurais e à fusão de escolas baseadas em benefícios de escala. No contexto de uma economia de rigor, a diminuição da idade dos grupos e a desregulação relativa ao agrupamento dos alunos, conduziram a que mais de 1.300 escolas básicas fossem fechadas desde 1990, principalmente em áreas rurais (Beach, 2005, p.259). Em consequência da desregulação, a escolha da escola é comum nas grandes cidades. Na capital do país, Helsínquia, metade do grupo de idade transferido para o grau superior na escola básica tinha solicitado um lugar de aluno numa outra escola abrangida pela área da escola, e noutras grandes cidades a média é aproximadamente de um terço dos alunos (Seppänen, 2003; 2006). As escolhas eram mais comumente feitas pelos alunos de classes superiores ou de nível médio superior.

Desde o início dos anos 1980, o crescimento no campo da educação de adultos tem estado preocupado simplesmente com a educação vocacional. No início dos anos 1990, a educação de adultos vocacional foi objecto de reforma, de modo a ser dirigida para o mercado, mas ao mesmo tempo foram estabelecidos alguns programas para as pessoas com menos competências. As qualificações baseadas em competências foram adoptadas na educação de adultos vocacional. Agora estão sendo introduzidas na educação vocacional de jovens. A formação profissional ganhou terreno ao lado da educação vocacional. O fortalecimento da posição das associações de empregadores e das uniões de empregadores é uma tendência comum na política educativa.

Nos anos 1990, os politécnicos foram estabelecidos ao lado das universidades. No ensino superior, a gestão com base em resultados e a remuneração e outras aplicações do *New Public Management* são muito habituais. Os estabelecimentos de ensino superior são vistos como uma parte do sistema de inovação nacional. Nos relatórios do governo, a globalização é vista como um desafio especialmente no caso do ensino superior. O tema principal que atravessa as propostas é a necessidade de aumentar a cooperação mútua entre universidades e entre universidades e politécnicos. Uma proposta formulada em Fevereiro de 2007, recomenda a fusão da Universidade de Tecnologia de Helsínquia, a Escola de Economia de Helsínquia e a Universidade de Arte e Desenho, em Helsínquia, numa “universidade de inovações” ou numa “universidade de excelência”, como é chamada no novo programa do governo.

Alguns investigadores consideram que uma importante viragem histórica aconteceu na administração do sistema educativo (Simola, Rinne & Kivirauma, 2005);

outros estão argumentando que os valores básicos e as visões da política educativa finlandesa não se modificaram desde os anos 1960, sendo a sustentabilidade uma das características culturais da sociedade finlandesa em geral (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006). Assim, em termos simplificados, a pergunta principal é se (por exemplo) a Finlândia é ainda um Estado-Providência em conformidade com o modelo nórdico e se o seu sistema educativo é um sistema de Estado-Providência.

Do Estado-Providência ao Estado Competitivo?

A maior parte dos que falam sobre a importante mudança, ou sobre a mudança de paradigma, consideram que, pelo menos, as regras/instituições e os actores/organizações envolvidos no funcionamento das instituições económicas foram transformados. Nos termos do tipo do Estado Capitalista e do seu regime de política económica e social, estamos a mover-nos de uma estratégia que representa o *Keynesian Welfare National State* (KWNS) em direcção a uma estratégia que representa o *Schumpeterian Workfare Postnational Regime* (SWPR) e a governação (Kettunen, 2004; Heiskala, 2006; Saari, 2006; cf. Palan & Abbott, 1999; Jessop, 2002; Torfing, 1998, 1999). O KWNS e o SWPR são tipos ideais criados através do exagero de certas tendências empiricamente observáveis. Como tal, eles não são convenientes para fazer previsões sobre a forma e a substância da política económica e social, num determinado país e num determinado tempo. No contexto presente, eles são instrumentos heurísticos enquanto esforço para entender as actuais tentativas de reestruturação do Estado-Providência.

O modelo KWNS foi dominante nos países ocidentais dos anos 1950 aos anos 1970. Os modelos liberal, conservador e social-democrata nórdico de Estado-Providência, definidos por Esping-Andersen (1990), são exemplos deste modelo, nas suas variantes. Este modelo desenvolveu-se na interacção com o sistema económico do Fordismo, o qual foi mantido por um jogo complexo de práticas reguladoras. Incluíram a aspiração ao pleno emprego não inflacionado, a regulação da procura, e a provisão da infra-estrutura para a produção em massa e para o consumo em massa. A escala do Estado-Nação é fundamental, e o Estado é assumido para corrigir os problemas criados pelos mercados nesta “economia mista”.

O modelo SWPR, por outro lado, é um sistema de governação pós-fordista e pós-nacional focalizado no *workfare*. O Estado não é mais um centro de actuação, embora seja ainda um coordenador importante de funções. Uma certa relativização de escalas tem vindo a instalar-se em resultado da qual prevalece uma interligação complexa entre escalas locais, regionais, nacionais e supranacionais. Como regime, as suas redes de governação não incluem a hierarquia do Estado ou a anarquia do mercado. As redes são formadas por actores do Estado, da economia e da sociedade civil. O SWPR é schumpeteriano, no sentido em que aspira a promover a inovação permanente e a flexibilidade em economias abertas. Em vez de regular a

procura, o foco está na provisão de estruturas de suporte de uma economia baseada no conhecimento. O SWPR aspira a fortalecer a competitividade estrutural de espaços económicos relevantes reestruturando mercados, indústrias e empresas. De facto, “a destruição criativa”, para Schumpeter, foi um processo de sustentação e de criação do capitalismo. Quanto à reprodução social, o SWPR pode ser descrito como um regime *workfare*, que subordina a política social às exigências da flexibilidade do mercado de trabalho e à diminuição da despesa social.

Torfin (1999) estudou a formação da política *workfare* dinamarquesa. A sua análise toma a forma de uma história de sucesso no milagre de empregos dinamarquês (cf. Christiansen, 2004). Através de uma política de activação baseada na aplicação do SWPR, o governo dinamarquês obteve sucesso na redução do desemprego sem inflação e sem romper o modelo universalístico do Estado-Providência nórdico, nos anos 1990. O que realmente mudou foi a identidade dos cidadãos. Não é mais “um cidadão social”, mas um empreendedor em e para a sua vida. O exemplo dinamarquês foi seguido, até certo ponto, noutros países nórdicos. Contudo, por exemplo, Larsen (2002) defende uma interpretação alternativa segundo a qual os milagres do emprego são muito mais um resultado de condições macroeconómicas afortunadas do que de reformas de activação prósperas.

No meu ponto de vista, o tipo ideal SWPR também ajuda a entender a mudança que aconteceu na sociedade finlandesa. Como consequência combinada de vários factores externos (como o colapso da União Soviética) e internos (e.g., a crise bancária), a economia finlandesa suportou a pior recessão, desde o período do pós-guerra, no início dos anos 1990. Entre 1990 e 1993, o PIB diminuiu em mais de dez por cento; o desemprego subiu em flecha de três por cento para quinze por cento (1995) e a taxa de emprego desceu treze por cento, cifrando-se em 61 por cento (Schienstock, 2007). Não foi somente uma recessão, mas uma depressão. Depois de alguns anos, a situação tornou-se bastante diferente. Os três “anos magros” foram seguidos por sete “anos gordos”. A rápida recuperação realizou-se pela reorientação do velho caminho económico, baseado sobretudo nas exportações resultantes da posição de liderança da indústria florestal e do *cluster* florestal para um novo caminho de desenvolvimento baseado no *cluster* intensivo TIC. A componente do equipamento electrónico e eléctrico na exportação total cresceu de 10 para 29 por cento, em 1999. O *cluster* TIC mostrou taxas de crescimento para além dos 25 por cento em cada ano, enquanto a indústria do papel cresceu apenas 1,6 por cento. Num curto espaço de tempo, a Finlândia tornou-se o país mais especializado em telecomunicações do mundo. As razões desta história de sucesso, principalmente da NOKIA, poderiam ser resumidas da seguinte forma: “... a competitividade do *cluster* TIC finlandês é devido a vários factores: especialização colectiva em telecomunicações, a empresa principal (Nokia) como um jogador global chave e uma rede de PME (pequenas e médias empresas) em estreita cooperação com a empresa principal, elevados investimentos em I&D e a cooperação estreita entre a ciência e a indústria, modernização tecno-organizacional,

uma mão-de-obra altamente educada e o foco numa política empresarial centrada na inovação” (Schienstock, 2007, p.100). Ao lado das inovações tecnológicas, foram introduzidas inovações sociais nos anos 2000. “Inovação” e “rede” são os termos mais comuns usados no discurso político finlandês actual. Nesta década, a história de sucesso sofreu uma reviravolta desde que a principal empresa Nokia e, especialmente, os seus subcontratantes moveram a produção e os empregos para a Ásia e para a América.

Depois da depressão dos anos 1990, a política social nunca voltou ao seu antigo estado, mas, entre outras, as tendências seguintes são evidentes: o efeito igualizador dos impostos foi reduzido substancialmente; os benefícios da segurança social básicos e mínimos ficaram atrás dos níveis salariais; e não foi possível reduzir o desemprego estrutural (Heikkilä *et al.*, 2005). A proporção de famílias pobres com crianças duplicou entre 1995 e 2005, e a percentagem de famílias com crianças ultrapassou a percentagem das dos pobres pela primeira vez, em 2003. Assim, a mudança também significou “a nova divisão” e foi mais defensiva do que a reforma dinamarquesa (Heiskala & Luhtakallio, 2006).

Claramente, a actuação das instituições económicas sofreu um acontecimento similar ao que a abordagem institucional chama de mudança de rumo, ou de superação do caminho da dependência. No sector privado, um dos seus elementos foi a transição do capitalismo dirigido para o capitalismo de mercado (Heiskala, 2006, pp.24-26). A superação da dependência foi também parcialmente facilitada pelo facto de, desde os anos 1980, o sector público ter desenvolvido, também, novos modos de actuação, os quais poderiam ser adoptados, agora, nas condições de crise. A dependência de trajectória, originalmente usada na investigação tecnológica, refere-se ao modo como as sequências históricas são caracterizadas pela tendência das primeiras inovações de formar modelos institucionais, as quais impedem a implementação de reformas mais produtivas e eficientes (North, 1990; Saari, 2006). Em geral, as transformações de trajectória exigem uma abordagem a longo prazo e o suporte de vários mecanismos. De qualquer modo, o poder e o *feedback* políticos têm, frequentemente, um papel-chave nas primeiras etapas. Neste caso, o governo de coligação de toda a Finlândia, dessa altura, chamado “governo arco-íris”, da direita à esquerda, era a favor do desenvolvimento do *cluster* TIC para superar a depressão. Tal como os políticos, os meios de comunicação e, evidentemente, os cidadãos alegraram-se com o sucesso da indústria TIC. A visão de uma sociedade da informação também adquiriu legitimidade neste sucesso. A atitude dos cidadãos foi também influenciada pelos meios de comunicação e pela investigação ao declarar que este sucesso tinha resgatado a base financeira do Estado-Providência e tinha restaurado “o ciclo virtuoso” da economia e do bem-estar social. Contudo, ao mesmo tempo, aumentou a desigualdade social, por exemplo, na forma diferencial do rendimento e nas variações regionais.

Deste modo, aconteceu realmente uma mudança, mas terá sido uma mudança do modelo KWNS para o modelo SWPR? Muitos investigadores comentam que o

modelo da política económica da Finlândia não foi puramente Keynesiano, mesmo antes dos anos 1990. Em todo o caso, ele foi mais Schumpeteriano depois da mudança. E em que medida é que a mudança tocou o sector público e a educação? Em que medida é que modificou os valores e os modos de socialização?

Cobertura e profundidade da transformação de trajectória

No sentido de sobreviverem e de se desenvolverem, as instituições transformadas precisam de legitimação e de socialização das pessoas. Elas têm de passar a ser vistas como “normais”. A aplicação da abordagem institucional à educação revela que a educação tem o estatuto central de uma instituição nesta legitimação e socialização (Meyer, 1977; Benavot, 1997), ou, como Meyer (1977) exprimiu: “Como as religiões fazem, a (educação) fornece a razão da legitimação da competência dos cidadãos, a autoridade das elites e as fontes de adequação do sistema social para se manter no lado da incerteza” (p. 72). Além disso, na realização de uma sociedade da informação ou de uma economia baseada no conhecimento, a educação desempenha um papel de realce central.

No caso da Finlândia, as ligações mútuas e a interdependência entre diferentes políticas, como, por exemplo, a política económica, a política de emprego, a política educativa e a política social, aumentaram nas últimas décadas (Saari, 2006, p.80-83). Além do mais, foram criadas formas de colaboração colectiva, de que a mais proeminente foi a criação do Sistema de Inovação Nacional. O conceito de Sistema de Inovação Nacional foi, provavelmente, usado pela primeira vez para explicar o sucesso económico do Japão, nos anos 1980. Na agenda do governo finlandês, o Sistema de Inovação Nacional é definido como “um domínio para a interacção na produção e utilização do conhecimento e do *know-how* construído em cooperação entre todos os produtores e os utilizadores do novo conhecimento” (Science and Technology Council of Finland, 2000, p. 2). Este sistema inclui instituições facilitadoras de I&D, como a Fundação Nacional Finlandesa de Investigação e Desenvolvimento (SITRA), a Academia da Finlândia (Fundação Nacional da Ciência) e o Centro de Tecnologia Nacional (TEKES), actores de I&D, como corporações de I&D, universidades, institutos de investigação e escolas vocacionais, centros de transferência de conhecimento e de tecnologia, como parques de ciência e tecnologia e centros regionais de especialização, bem como, naturalmente, bens e serviços privados e públicos. Os sectores operacionais incluem tecnologia, investigação, educação, finanças e gestão. Esta listagem formal de actores e de funções, em si mesma, revela as ligações da educação à política de inovação e ao sistema de inovação. Naturalmente, a universidade e a educação vocacional têm outras tarefas também, à parte da participação na produção de inovações. Sem embargo, na atmosfera prevalecente é esta função de inovação que atrai a maior parte da atenção e dos recursos.

As redes são uma forma organizacional cada vez mais fundamental também na educação. As escolas, os colégios e as universidades estão estabelecendo parcerias

entre si e com outros actores, como empresas, empregadores e sindicatos, associações cívicas e outras, localmente, regionalmente e globalmente. Os teóricos da aprendizagem argumentam que a gestão de problemas imprecisamente definidos e a mudança rápida estão a tornar-se a estratégia mais importante de *coping* económico (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004). O conhecimento precisamente definido e produzido pela educação formal não é suficiente para a gestão da complexidade, mas deve ser possível ligá-lo ao conhecimento informal e nebuloso que se desenvolve nos vários contextos operacionais. Isto requer peritos dinamicamente conectados em rede. Deste modo, a legitimação pedagógica também pode ser encontrada na interligação e aprendizagem no trabalho.

Os documentos do governo relativos à política de inovação apoiam o sistema da escola compreensiva (*comprehensive school*). O sucesso dos alunos finlandeses no PISA, provavelmente, terá fortalecido pelo menos esta posição. Ao mesmo tempo, há preocupação com a repartição das disciplinas escolares relacionadas com a tecnologia e com as ciências naturais e sobre a adequação de recursos.

Não há nenhuma inovação sem criatividade. Consequentemente, a Fundação Nacional Finlandesa de Investigação e Desenvolvimento (SITRA) está a redigir uma estratégia de criatividade nacional. A sua formulação pode apresentar problemas, tal como a investigação demonstra; a competição, a avaliação, o controle e a *accountability* parecem ser inimigos puros da criatividade (Uusikylä, 1996). Como poderia a competição e a pressa que prevalece no sector do emprego serem impedidos de permear a educação?

Tanto na educação como noutros sectores de política, as medidas promotoras da competição, do managerialismo e da performatividade vieram de funcionários do governo. Por exemplo, a política de escolha da escola é criação sua (Seppänen, 2006). A elite, no campo da política económica, mantém a visão de que a globalização e a competição internacional forçam o constrangimento da despesa pública. Não são influenciados por comparações internacionais mostrando que os países nórdicos, bem como outros países, com um sector público extenso e uma elevada taxa de impostos, podem ser muito competitivos. A elite de serviço público procura os meios, principalmente, a partir das doutrinas complacentes com o SWPR, oferecidas pela OCDE e pela UE (Rinne, 2007). Inversamente, as pesquisas de opinião mostram que mais de 80 por cento dos cidadãos são a favor do Estado-Providência nórdico, por exemplo, com serviços públicos financiados através dos impostos. Assim, é uma questão de qual a ideia que tem maior peso, a elite ou o povo, ou que lado está preparado para comprometer a sua posição no decurso do tempo.

Contudo, deve ser observado que as diferentes variantes nacionais do SWPR são perceptíveis. As variantes neoliberais estão principalmente preocupadas com a promoção de um regime conduzido pelo reforço do mercado como mecanismo de tomada de decisão privilegiado. As variantes neo-estatistas confiam numa abordagem guiada pelo Estado e em redes de governação promovidas pelo Estado.

As variantes neo-corporatistas estão preocupadas com a promoção de grupos de interesse corporativos e de actividades através de redes de política relativamente independentes, abertas e inclusivas (Torfing 1999). O caso da Finlândia não cai inequivocamente em nenhum destes tipos. Por exemplo, a política de inovação adoptada é claramente orientada pelo Estado, enquanto na educação de adultos, uma abordagem basicamente corporatista prevalece ao lado de uma abordagem orientada para o mercado. As medidas neoliberais são, de facto, muito poucas, se limitadas a mercados, mas mais extensivas se as aplicações de quase-mercado estiverem incluídas.

Um aspecto interessante nesta modificação dos últimos (poucos) anos é que decorreram aproximadamente quarenta anos sobre a última principal mudança dos anos 1960 e dos anos 1970. Um economista famoso, Kondratiev (1984), argumenta na sua teoria do ciclo longo, que aproximadamente cinquenta anos – ou duas gerações - são a duração de uma conjectura de ciclo longo baseada no ciclo de vida dos sistemas tecnológicos. Segundo Kondratiev (1984), “os ciclos longos podem ser vistos como uma perturbação e um restabelecimento do equilíbrio económico de um período longo. A sua causa básica tem de ser encontrada naquele mecanismo da acumulação e da difusão do capital que é adequado para a criação de novas forças produtivas básicas. O efeito daquela causa básica, contudo, é fortalecido pelo efeito de factores secundários” (p.104). Goodson (2005) aplicou a teoria de ciclo longo à alteração da política educativa.

Condições sócio-culturais de competitividade: confiança e igualdade

Se as inovações são de primordial importância na criação da ourela da competitividade económica nacional, quais são as condições sócio-culturais das inovações? Os economistas finlandeses criaram um indicador de inovação económica com sete componentes e chamaram-no de Índice de Competitividade, porque foi um bom prognosticador do crescimento económico dos anos 1980-2000 (Schienstock & Hämäläinen, 2001). Assim, este indicador concebe a competitividade como um factor que pode flutuar, às vezes rapidamente, em resultado das intervenções de política económica. Os psicólogos sociais tentaram identificar os valores que estão associados com a competitividade de um país (Helkama & Seppälä, 2004, 2006). O estudo empregou, de forma tão abrangente quanto possível, todos os indicadores de avaliação usados em estudos culturais comparativos transversais (Hofstede, Inglehart, Schwartz), mas concluiu que nenhum deles estava associado sistematicamente com a competitividade nos dezasseis países membros da OCDE em exame. O único indicador que funcionou foi o capital social. Duas perguntas foram postas como medida: quantas pessoas pertencem a uma organização voluntária?; e quantas sentem que podem confiar noutras pessoas (Rice & Ling, 2002)? Este indicador do capital social teve uma correlação muito forte, em particular, com o índice de competitividade dos finais

dos anos 1990 ($r=0.82$, $p < .001$), e moderadamente forte com o índice de outros pontos no tempo ($r > 0.60$). O resultado foi verificado através da utilização dos dados do European Social Survey de 2002. O que é que então cria confiança? De acordo quer com a análise teórica quer com os dados do European Social Survey de 2002, a igualdade (distância face ao poder) está ligada à criação de confiança. Assim, o mecanismo é que a igualdade cria a confiança, que, por sua vez, cria a competitividade. Isto está ilustrado na Figura 1 (Helkama, 2007).

Figura 1
Inter-relações entre igualdade, confiança, inovações e competitividade



Fonte: Helkama, 2007.

Os alunos finlandeses tiveram bons resultados nas comparações educativas internacionais, as mais conhecidas das quais são o PISA, promovido pela OCDE (OECD, 2001 e 2004). A avaliação da literacia em leitura, da literacia matemática e da literacia científica dos alunos de quinze anos está focalizada na capacidade dos jovens para utilizar os seus conhecimentos e competências para responder aos desafios da vida real, mais do que para dominar um currículo escolar específico. A avaliação dos jovens, no final da escolaridade obrigatória, é considerada como uma forma de providenciar perspectivas na realização dos sistemas de educação básica. Por que é que a Finlândia e outros países nórdicos, à excepção da Noruega, têm sido bem sucedidos no PISA? No caso da Finlândia, os conhecimentos e as competências de todo um grupo etário são de um padrão relativamente alto na escala internacional, as diferenças entre os alunos são pequenas, e as diferenças entre escolas são mínimas. O sentido de comunidade e de confiança nos professores está acima da média internacional. Indubitavelmente, também o declínio, mas o ainda elevado estatuto da profissão docente, reflectido pelo facto de só aproximadamente quinze por cento dos candidatos serem aceites em cursos de formação de professores, e o nível do exame de Mestrado da classe docente, são apontados como razões do sucesso. Assim, os resultados e as interpretações estão em concordância com os estudos sobre o papel da igualdade e do capital social na produção de inovações e da "competitividade". O modelo nórdico da

educação e a sua aplicação criativa nacional estão por detrás do sucesso (Lie, Linnakylä & Roe, 2003; Antikainen, 2007.)

Por exemplo, algumas redes políticas da UE, o sucesso do PISA da Finlândia é interpretado como a prova de que a eficiência e a igualdade na educação podem ser implementadas simultaneamente e ser mutuamente apoiadas (Wössman & Schütz, 2006). Por isso, os resultados de investigação em criatividade, confiança e igualdade mostram que a competição e a selecção não promovem mas previnem a eficiência e a “competitividade” na educação, pelo menos no contexto sócio-cultural nórdico. Os resultados do PISA foram uma surpresa também para a elite da política económica finlandesa. Por muitos anos, eles contiveram o discurso da competição na política educativa. A investigação financiada pelo SITRA sobre o modelo de sociedade da informação finlandês também concluiu que, na sociedade da informação, o Estado-Providência é possível e até “um factor de contribuição decisivo para o crescimento da nova economia numa base estável” (Castells & Himanen, 2002, p.181). Então, os meios de comunicação, assistidos por investigadores, descobriram que os resultados do PISA diziam respeito a literacia nas várias situações de vida, e não a um “conhecimento superior”. O discurso sobre a competição reavivou-se, e não foi dada muita atenção ao facto de que até as pessoas com *top knowledge* precisam de educação básica, e que os resultados e as interpretações sobre criatividade, confiança e igualdade são parcialmente aplicáveis à educação em todos os níveis.

Também deve ser realçado que a educação compreensiva finlandesa não está perto do topo em todos os aspectos das comparações internacionais. O nível de satisfação dos alunos face à escola é pobre e o seu interesse em actividades cívicas e políticas baixo (Torney-Purta et. al., 2001). A falta de satisfação pela escola pode estar ligada a, pelo menos, dois factores: um diz respeito às exigências relativamente altas colocadas pela escola, pelo menos em comparação com escolas de outros países nórdicos; outro, na cultura finlandesa, não é aceitável tomar uma visão positiva da vida numa instituição como a escola. A falta de actividade política é compreensível como uma reacção, se não um franco refluxo, dos efeitos de politicização ou “sobrepolicização” dos alunos no contexto da ascensão do marxismo-leninismo soviético nos anos 1970. Em 1985, os conselhos de escola, que ainda funcionam noutros países nórdicos, foram desmantelados. Assim, não há nenhuma grandes barreiras, em termos de educação escolar, ao facto dos jovens serem socializados numa direcção divergente da do modelo nórdico, embora, por exemplo, os movimentos anti-globalização existam entre os jovens.

Deste modo, se uma nova trajectória institucional estiver no processo de emergência, o estabelecimento da sua formação é, sem embargo, um processo longo. Djelic e Quack (2007) propõem o conceito de trajectória geracional para ilustrar esta modificação gradual, mas consequente. Apontam também para a interacção crescente entre a transformação da trajectória nacional e a criação da trajectória transnacional.

Conclusão: uma nova trajectória geracional emergente?

Para resumir, tentarei tirar conclusões gerais dos resultados do meu estudo de caso. Naturalmente, as minhas generalizações devem ser vistas com reservas e como uma aproximação crítica.

O modelo nórdico de educação, construído simultaneamente com o modelo nórdico do Estado-Providência, e como uma parte dele, conservou largamente o seu enquadramento básico e as estruturas a nível sócio-cultural. Uma análise do caso da Finlândia, contudo, mostra que uma mudança de direcção aconteceu na economia nacional e na política social. Segundo uma abordagem institucional, poderia ser caracterizada como uma transformação de caminho, que está quebrando a velha dependência de trajectória e criando algo novo. Os elementos do novo caminho têm sido montados a partir do global ou, pelo menos, de fontes transnacionais, como a OCDE e a UE. Contudo, o seu avanço na política económica realizou-se em circunstâncias excepcionais, durante a depressão económica profunda dos anos 1990. Do mesmo modo, o velho caminho emergiu durante e depois da Segunda Guerra Mundial. Assim, a sua localização, a algum título, foi também um dos resultados do movimento mundial pela igualdade social do tempo, embora as suas características, em parte, tenham também uma história longa à qual me referi na primeira parte deste artigo.

A aplicação da nova estratégia política à educação não é necessária ou desejável, em muitos aspectos, mesmo que com a intenção dos novos objectivos de eficiência e competitividade. A equidade e a confiança geram condições sociais de competitividade. Nos países nórdicos, o modelo de Estado-Providência é “glocal”, na medida em que é, simultaneamente, local e internacionalmente bem sucedido. Para o estabelecimento do novo caminho e do modelo do Estado Competitivo, são, contudo, necessárias a sua legitimação a longo prazo e socialização concordante. A educação tem grande probabilidade de ser usada para este fim. Por outro lado, a situação pode sofrer alteração pelo aparentemente não balanceado apoio do Estado-Providência, pelas pessoas e pelo discurso da sociedade de bem-estar social. Neste discurso, há novos participantes como os representantes das instituições religiosas, e novas iniciativas como o rendimento básico de segurança do cidadão.

Notas

¹ O prefácio do Centro Europeu de Política reporta o “modelo nórdico – receita para o êxito europeu” dos Estados: “... de todas as análises feitas em diferentes áreas de política, uma das mais impressionantes conclusões foi a realização excepcional dos países nórdicos nas comparações com outros países (não só Estados membros da UE), numa variedade alargada de indicadores” (Schubert & Martas, 2005, p.6).

Referências Bibliográficas

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington, D.C.: World Bank, Education Working Paper Series 2.
- Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, (3), 229-243.

- Antikainen, A. (2007). *Transforming a Learning Society: the case of Finland*. 2nd expanded ed. Bern: Peter Lang.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, (3), 285-300.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London: RoutledgeFalmer.
- Beach, D. (2005). *Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge*. Report n.º 2 retirado em 30 de Dezembro de 2005 do Profknow Project no World Wide Web: www.profknow.net
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization*. Oxford: Polity Press.
- Benavot, A. (1997). Institutional Approach to the Study of Education. In L. J. Saha (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. (pp. 340-345) Oxford: Pergamon Press.
- Braudel, F. (1982). *On History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Castells, M. & Himanen, P. (2002) *The Finnish Model of the Information Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Christiansen, E. (2004). *Welfare Discourses in Denmark seen in a basic income perspective*. Paper presented at the 10th International Congress on Basic Income in Barcelona, 19-21 September.
- Christiansen, N.F. & Markkola, P. (2006). *Introduction*. In N.F. Christiansen, K. Petersen, N. Edling, & P. Haave (eds.). *The Nordic Model of Welfare – a Historical Reappraisal*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Djelic, M.-L. & Quack, S. (2007). Overcoming path dependency: path generation in open systems. *Theory and Society* 36, 161-186.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I.F. (2005). The Long Waves of Educational Reform. In Learning, Curriculum and Life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson. (pp. 105-127) Abingdon: Routledge.
- Hakkarainen, P., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004) *Networked Expertise: Professional and Educational Perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Heikkilä, M., Kautto, M. & Teperi, J. (2005). *Julkinen hyvinvointivastuu sosiaali- ja terveyshuollossa. (Public responsibility of welfare in social- and health care)*. Helsinki. Valtioneuvoston kanslia.
- Heiskala, R. (2006). Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen muutos. (Transformation of the international environment and the Finnish society). In R. Heiskala & E. Luhtakallio (eds.) *Uusi jako- Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* (pp. 14-42) Helsinki: Gaudeamus.
- R. Heiskala & E. Luhtakallio (eds.) (2006). *Uusi jako- Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus.
- Helkama, K. (2007). Sosiaalipsykologia ja hyvinvointivaltion tulevaisuus. (Social psychology and the future of welfare society). *Futura* 26, (1), 68-71.
- Helkama, K. & Seppälä, T. (2006). Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. (Change of values in Finland from the 1980s until the 2000s). In R. Heiskala & E. Luhtakallio (eds.) *Uusi jako- Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* (pp. 131-155) Helsinki: Gaudeamus.
- Husen, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon Press.
- Izquierdo, H.M. & Minguez, A.M. (2003) Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective. In C. A. Torres. & A. Antikainen (eds.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. (pp. 21-41) Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Kettunen, P. (2004). The Nordic Model and Consensual Competitiveness in Finland. In A.-M. Castrén, M. Lonkila & M. Peltonen (eds.) *Between Sociology and History*. (pp. 289-309) Helsinki: Finnish Literature Society (SKS).
- Kettunen, P. (2006). The Power of International Comparison – A Perspective on the Making and Challenging of the Nordic Welfare State. In N.F. Christiansen, K. Petersen, N. Edling & P. Haave, (eds.) *The Nordic Model of Welfare – a Historical Reappraisal*. (pp. 31-65) Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Kondratiev, N. (1984) *The Long Wave Cycle*. New York: Richardson & Snyder.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (2005). *Osaaminen kestävällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa*. (Knowledge on the solid basis: PISA 2003 in Finland). University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Larsen, C.A. (2002). Policy paradigms and cross-national policy (mis)learning from the Danish miracle. *Journal of European Public Policy* 9, (5), 715-735.

- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). *Northern Lights on PISA: Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Meyer, J.W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Norrie, C. & Goodson, I. (Eds.). (2005). *A Literature Review of Welfare State Restructuring in Education and Health Care in European Contexts*. Report No.1 retirado em 30 de Dezembro de 2005 de ProfKnow project www.profknow.net
- North, D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005) *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Palan, R. & Abbott, J. (1999). *State Strategies in the Global Political Economy*. London: Pinter.
- Rice, T.W., & Ling, J. (2002). Democracy, Economic Wealth and Social Capital: Sorting out the causal connection. *Space and Polity*, 6, 307-325.
- Rinne, R. (2007). Like a Model Pupil? Globalisation, Finnish Educational Policies and Pressure from Supranational Organizations. In J. Kallo & R. Rinne (eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge*. (pp. 183-215) Turku: Finnish Educational Research Association.
- Saari, J. (2006). Suomen mallin institutionaalinen rakenne. (Institutional structure of the Finnish model.) In J. Saari (ed.) *Suomen malli- murroksesta menestykseen?* (Finnish model – from transition to success.) (pp. 66-134) Helsinki: Yliopistopaino.
- Schienstock, G. (2007). From Path Dependency to Path Creation: Finland on its Way to the Knowledge Based Economy. *Current Sociology* 55, (1), 92-109.
- Schienstock, G. & Hämäläinen, T. (ed.) (2001). *Transformation of the Finnish Innovation System*. Helsinki: Sitra.
- Schubert, C.B. & Martens, H. (2005). The Nordic model: a recipe for European success. Brussels: European Policy Centre, Working Paper No. 20.
- Science and Technology Council of Finland (2000) *The Challenge of Knowledge and Know-how*. Helsinki.
- Seppänen, P. (2003). Patterns of "Public School Markets" in the Finnish Comprehensive School from a Comparative Perspective. *Journal of Education Policy* 18, (5), 513-531.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. (School choice policy in basic education.) Turku: Finnish Educational Research Association.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002) Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, (3), 247-264.
- Torring, J. (1998). *Politics, Regulation and the Modern Welfare State*. London: Macmillan.
- Torring, J. (1999). Workfare with Welfare: Recent reforms of the Danish Welfare State. *Journal of European Social Policy* 9, (19) 5-28.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Delft Nederland: Eburon Publishers.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (ed.) (2001) *Curious Mind: Nordic Adult Education Compared*. Copenhagen: Nordic Council.
- Torres, C.A. & Antikainen, A. (2003) Introduction to a Sociology of Education: Old Dilemmas in a New Century? In C.A. Torres., & A. Antikainen, (eds.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. (pp.1-18) Lanham: Rowman & Littlefield.
- Uusikylä, K. (1996) *Isät meidän*. Jyväskylä. Atena.
- Wössman, L. & Schütz, G. (2006) Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission, European Expert Network on Economics of Education (EENEE). 26.4.2006. Mimeo.