

Educação e Desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes *

Joaquim Azevedo

S. Tomé e Príncipe
1994

- "Pode-me dizer, por favor, que direcção devo tomar?"
- Isso depende, em larga medida, responde o gato, de para onde você quer ir."

(Alice no País das Maravilhas)

"L'ineptie c'est de vouloir conclure"

Flaubert

* Texto revisto de uma Conferência proferida no IV Forum do Desenvolvimento, organizado pela ONG - Leigos para o Desenvolvimento, em Fevereiro de 1994, em S. Tomé e Príncipe.

Introdução

Agradeço à ONG "Leigos para o Desenvolvimento" o convite formulado para proferir a conferência de abertura deste seu corajoso IV FORUM, dedicado ao tema da Educação e do Desenvolvimento.

Quero advertir esta numerosa assembleia que não conheço África e que, de tudo o que direi, nada se refere directamente à realidade de S. Tomé e Príncipe. Em nenhuma circunstância, muito particularmente hoje, tenho pretensões de dar lições a ninguém. Apenas vos quero comunicar alguns pontos de vista e levantar algumas interrogações acerca da problemática central do Forum.

Temos de fazer um esforço permanente para combater o senso-comum, um tirano que nos amarra, nos venda os olhos e nos impede de ir em diante, à procura de novos caminhos. Trago-vos as limitações próprias da minha experiência e da minha reflexão e espero que se possa abrir um debate frutífero ao longo do IV FORUM do Desenvolvimento. ¹

Mapa da viagem

Proponho-me realizar uma breve viagem marítima por esta relação entre educação e desenvolvimento. Saíremos da barra com três exemplos concretos que nos ajudam a problematizar a relação muito mecânica que se estabelece normalmente entre educação e desenvolvimento. De seguida, abordaremos, aspectos salientes de uma crise que se instalou no nosso barco, a crise da ideologia desenvolvimentista.

Será, então, o momento de subir o mastro e ver um pouco mais longe no horizonte das concepções e das práticas de desenvolvimento. Uma vez esboçado este novo horizonte, encetaremos a difícil mas desejada viagem de regresso, de novo nas águas da educação escolar, esboçando alguns elementos para novas políticas educativas.

No fim, voltamos tranquilamente (ou talvez não) ao quotidiano das ilusões sociais e da prisão do senso-comum e recolhemos as velas. Afinal, os mitos e as ilusões alimentam a acção social colectiva.

¹ Tomarei aqui como sinónimos escola e educação pois apenas me situo no campo específico da relação da educação escolar com o desenvolvimento.

A saída da barra

A problemática das relações Educação-Desenvolvimento é um tema recorrente nas nossas sociedades. Nela e em torno dela se concentram reflexões nucleares relacionadas com a procura de bem-estar dos povos.

Todavia, desde o fim dos anos 60 e início dos anos 70 tem vindo sistematicamente a ser questionada a teoria segundo a qual os investimentos em educação se traduzem numa aceleração do crescimento económico graças a uma melhoria da produtividade do trabalho. Diversos estudos empreendidos ao longo de mais de vinte anos têm forçado a constatação de que "não sabemos exactamente como é que a educação está ligada ao crescimento económico" (J. Hallak, 1974, P. 196).

No entanto, é comum dizer-se: *a educação é o motor do desenvolvimento. E mais ainda: há desemprego porque não há jovens técnicos qualificados ou se houvesse ensino técnico e formação profissional a educação podia dar um contributo decisivo para o desenvolvimento.*

Vamos directos ao tema. Vejamos, então, alguns exemplos sobre os modos como se desenvolve esta relação entre educação e desenvolvimento.

1º Exemplo: é comum referir-se que uma das vias privilegiadas da educação e da formação participarem activamente no desenvolvimento regional e nacional é a da qualificação técnica e profissional dos jovens em áreas muito específicas, tais como a mecânica, a construção civil, a electricidade, a informática, o comércio, o secretariado ... Para tal devem criar-se cursos especializados e até escolas próprias para este fim.

Tanto o discurso político como o discurso educativo tendem a sublinhar muito esta perspectiva, nos últimos quarenta anos.

Entretanto, estudos realizados, em vários locais do mundo desenvolvido, sobre as expectativas dos empregadores acerca das competências de que devem ser portadores os jovens à saída do sistema de ensino e de formação, têm evidenciado um outro tipo de preocupações.

As competências mais comumente requeridas pelos empregadores aos futuros trabalhadores giram em torno do seguinte núcleo de base:

- Capacidade de resolução de (novos) problemas: identificação, investigação dos problemas e escolha e aplicação de uma solução;
- Capacidade para trabalhar em equipa, cooperar, interagir construtivamente com outrém e negociar;

- Saber comunicar: saber ouvir e comunicar verbal e oralmente;
- Capacidade de iniciativa, de autonomia e capacidade para tomar decisões;
- Recolha, tratamento e utilização da informação pertinente;
- Planificação: fixação de objectivo, calendarização, organização do trabalho e avaliação;
- Saber aprender: atitudes cognitivas e afectivas facilitando a aquisição de novos conhecimentos em novos contextos;
- Saber realizar escolhas;
- Auto-estima, motivação e vontade para se desenvolver de forma pessoal;
- Possuir uma cultura das organizações para fazer face à sua crescente complexidade. (Azevedo, 1991 (a))

Verifica-se, assim, sem mais aprofundamentos, de momento, a existência de focagens substancialmente diversas em torno da qualificação profissional inicial. Os sistemas de ensino e formação parece ignorarem, na definição das suas prioridades e dos seus modelos formativos, a lógica que sustenta o "mandato" económico dos empregadores. Estranhamente, este tem um cariz mais desprofissionalizante e desespecializado do que a própria acção da administração educativa. Perguntamos: Porque acontecerá tal desacerto? Haverá diálogo entre as escolas e o mundo empresarial que as mesmas escolas dizem, deste modo, servir?

2º exemplo: Os Ministérios da Educação e as suas medidas de reforma educativa têm sobrevalorizado um novo discurso sobre a administração das escolas que, grosso modo reza assim: as escolas são instituições da comunidade e ao serviço da comunidade local.

Entretanto, o que é que se verifica? As organizações escolares são instituições da administração que cumprem orientações muito precisas da hierarquia administrativa, sendo, as mais das vezes, exclusivamente dirigidas pelos professores.

Este corpo profissional elege-se a si próprio e nenhum elemento da "comunidade local", nenhum actor ou instituição local, intervêm em qualquer decisão sobre a vida da organização escolar. A participação externa, se existe, depende do voluntarismo dos próprios professores e irá sempre e apenas até onde estes puderem e quiserem. Os próprios conteúdos do ensino são, regra geral, cegos face às características, problemas e expectativas locais.

Não será profundamente incongruente o discurso da participação comunitária na vida das escolas? Não será demasiado ridículo dizer que os pais, primeiros e

principais educadores dos filhos, participam na organização escolar, quando apenas são informados e consultados quando e como os professores quiserem? Não será demasiada retórica falar do serviço à comunidade estando os seus membros arredados dos níveis de decisão ?

3º exemplo: Diversos países africanos (Zambia, Quênia, Tanzânia, Botswana, Serra Leoa e certamente outros) desenvolveram, nos anos 70 e 80, políticas variadas de diversificação curricular, de criação de novos cursos técnicos e até de desenvolvimento de novos tipos de escolas, técnicas e profissionais, para promover a qualificação profissional especializada dos jovens, tendo em vista conseguir uma melhor participação da educação no desenvolvimento regional e nacional.

Entretanto, vários estudos de avaliação destas medidas de política, conduzidos pelas entidades financiadoras externas ou organizações internacionais, como a UNESCO, têm permitido concluir o seguinte:

- a) apesar de se tratar de modalidades de ensino bastante mais caras que o ensino geral, os alunos diplomados pelas escolas básicas e secundárias gerais continuam a ter melhor acesso ao emprego e muito mais possibilidades e oportunidades de prosseguimento de estudos;
- b) esta formação e estes cursos requerem investimentos em equipamento, material didáctico e matérias primas que raramente existem continuamente ao longo de vários anos e cuja manutenção, fora dos espaços produtivos, é muito complexa;
- c) normalmente os ministérios, as escolas e os directores destes cursos não definem com rigor os objectivos concretos que querem atingir e os recursos de que dispõem para lá chegar, imperando uma retórica oficial genérica e desenquadrada;
- d) os pais, os alunos e a população reagem, de modo geral, desfavoravelmente em relação a estes cursos, pelo estatuto social baixo a que conduzem os seus diplomas (trabalhadores qualificados, como electricista, carpinteiro, mecânico, trabalhador da construção civil ou do artesanato, ...); o próprio investimento previamente realizado em educação básica gera a expectativa de ascensão social e de acesso a estatutos profissionais mais valorizados socialmente;
- e) a população escolar que é encaminhada para estes cursos é geralmente aquela que tem mais insucessos escolares acumulados e que mais dificuldades tem em responder às exigências escolares da formação teórica e abstracta, o que desvaloriza os diplomas profissionais face ao mercado de emprego;

- f) há carências graves de professores devidamente qualificados nestas áreas de formação e o seu estatuto profissional é normalmente inferior ao estatuto dos professores das clássicas disciplinas teóricas e liceais;
- g) os mercados de emprego não estão muitas vezes preparados para receber estes trabalhadores qualificados e altamente qualificados seja porque as carreiras profissionais não estão adequadas seja porque os níveis remuneratórios não são revistos nem compatibilizados seja porque o desemprego atinge também uma parte importante destes diplomados técnicos;
- h) as migrações dos meios rurais em direcção às cidades não param e a pretendida fixação destes novos qualificados nas empresas locais não acontece, registando-se continuamente o "skill-drain" habitual;
- i) as estratégias de recrutamento dos empregadores não se alteram em relação às novas admissões, introduzindo, por ex. novos critérios relacionados com a existência dos novos diplomados, antes parecem tranquilamente passar por cima dessa realidade.²

Porque será que isto acontece? Não cairemos na tentação de atribuir culpas às escolas, às empresas, aos políticos, ao subdesenvolvimento, ... Em que radicará este fosso, esta espécie de "buraco negro" para onde são sugadas tão boas intenções e investimentos financeiros tão significativos? Será melhor os sistemas de educação e formação investirem apenas na formação básica e geral dos cidadãos? Nesse caso, como é que a educação pode estar próxima das necessidades e das prioridades do desenvolvimento?

Afinal, a educação é ou não o motor do desenvolvimento?

Instalou-se uma crise

Serviram estes exemplos apenas para sairmos da barra com o barco da reflexão que foi proposta. Uma primeira constatação deve ser feita: a relação educação-desenvolvimento é complexa, está repleta de perplexidades, de tensões e de paradoxos. Vale bem a pena, por isso, interrogar esta relação, procurar reinterpretá-la à luz, nomeadamente, da crise do próprio conceito de desenvolvimento.

² A referência mais importante para este exemplo é o estudo de SIFUNA, Daniel N. - Diversifying the secondary school curriculum: the African Experience, *Revue Internationale de Pedagogie*, Unesco, Vol. 38, N^o1, 1992.

Assistimos, na verdade, a uma crise da ideologia desenvolvimentista que tem permanecido, nas últimas décadas, acoplada aos investimentos gerais nos sistemas educativos. A educação escolar, a quem tendem a ser conferidos poderes quase mágicos no desenvolvimento das sociedades, apresenta algumas limitações e encontra resistências sérias ao exercício de papel social tão relevante. Vejamos alguns casos mais concretos.

- a) A transição de uma escola de elites para uma escola de massas, movimento quase comum a todos os povos nesta segunda metade do séc. xx, transportou consigo uma certa degradação da qualidade do serviço público de educação. A linha central orientadora dos sistemas de educação e ensino parece ter-se mantido quase inalterada e os paradigmas pedagógicos, didáticos e até sociais e políticos adstritos à escola de uma minoria aplicam-se, grosso modo, à escola de massas.

O discurso político avançou e as populações são envolvidas no mito de que todos e cada um, através da frequência escolar, podem ascender a níveis sociais, culturais e económicos mais elevados. A procura social e individual de educação cresceu enormemente, mas a escola, entretanto, tem marginalizado uma parte mais ou menos substancial da população do acesso aos benefícios educacionais.³ A todos, em princípio, é dada a possibilidade de realização do mesmo percurso, mas cada um sai da escola com aquisições muito diferentes;

- b) A escolarização tende a desenvolver processos multifacetados de desenraizamento cultural e social das populações em relação aos seus próprios espaços, territórios e culturas, sob o pretexto de que todos têm de adquirir os mesmos saberes sobre as mesmas coisas, em ordem à sua melhor inserção social e à sua participação no processo produtivo.

Esta homogeneização social, típica entre os requisitos da industrialização galopante das sociedades e das economias, tem desencadeado, associada a outros fenómenos sociais, situações muito difíceis de gerir e autênticas fontes de mal estar social;

- c) O desemprego dos diplomados, crescente por exemplo na Europa, constitui talvez um dos maiores espinhos cravados na ideologia desenvolvimentista que se associou à educação escolar. O excesso de crença nos diplomas e na sua especialização, seguido de uma verificação frequente da sua inutilidade na obtenção de empregos compatíveis⁴, tem provocado um processo social muito complexo e altamente preocupante de procura desencantada de educação.

³ Veja-se, por exemplo, OCDE (1983), SOUTO (1981), CAMPOS (1985).

⁴ O desemprego juvenil vem agudizar o desfazamento entre a produção de qualificações profissionais e o emprego. Cada vez mais é mais incerto saber se um recém-diplomado obterá emprego, em que

- d) Por outro lado, cresce também a insatisfação juvenil e a sensação de que a irrelevância dos saberes escolares é superior à sua adequação, pertinência e utilidade pessoal e profissional. O que os jovens valorizam na escola é o convívio (provam-no muitos estudos realizados um pouco por todo o lado). Daí até dizer-se que a escolarização e o progressivo alargamento do período de frequência escolar podem tornar-se sobretudo num anteparo da entrada no mercado de emprego, não vai uma distância tão grande como se poderia prever e até desejar;
- e) As perspectivas, acalentadas durante muitos anos, de que os investimentos em educação tinham um impacto muito significativo no crescimento económico e no desenvolvimento global das sociedades tem sido muito difícil de provar. Os modelos construídos para o tentar evidenciar são muito criticados e, além do mais, provam muito pouco.⁵
- f) Os sistemas nacionais de educação e de formação são normalmente planificados em sede separada daquela onde se estabelecem os rumos e investimentos em prol do desenvolvimento regional e nacional. Os sistemas educativos e de formação são planificados centralmente, implantados no território, uniformemente concebidos, administrativamente fechados sobre si próprios, dirigidos e geridos exclusivamente pelo grupo profissional dos professores, quantas vezes escolhidos apenas pelos seus pares. As escolas, sobretudo para além do segmento elementar (primário), são muitas vezes instituições estranhas às comunidades locais, às outras instituições sociais locais, aos actores locais.

Como diz Garcia Garrido, "a amarga realidade é que os nossos sistemas educativos, depois de alguns anos de euforia num aparente impulso em direcção ao progresso, conheceram o fracasso, incluindo a consecução dos seus objectivos económicos". (Garrido, 1986)

Para completar este quadro e tendo em vista enriquecer esta reflexão que vos proponho, quero registar dois outros fenómenos sociais que geram novas interrogações ao sistema escolar da era industrial (do séc. XIX!).

Por um lado, a crise patente do Estado Providência e da administração centralizadora, normativa, prescritiva e autoritária. Sem entrar propriamente na reflexão desta magna problemática, diremos que se caminha cada vez mais para um Estado estratega e regulador, para uma administração mais catalizadora de vontades e de iniciativas locais e mediadora de conflitos.⁶ O respeito pelas diferenças, a consagração da participação efectiva das populações e das suas

domínio profissional o obterá, por quanto tempo e quantas profissões irá exercer ao longo de mais de duas décadas de actividade profissional.

⁵ Ver, por exemplo, HALLAK (1974) e GARRIDO (1986).

⁶ Ver, por exemplo, AZEVEDO (1991 b).

instituições locais e o próprio desenvolvimento da liberdade de iniciativa da sociedade civil vieram sustentar novas relações sociais, novas práticas administrativas e o exercício efectivo de novos papéis por parte dos parceiros sociais e do Estado.

Por outro lado, os próprios sistemas de produção industrial evoluíram muito e assiste-se, hoje, a uma generalizada tendência para a incorporação de novas tecnologias e de sistemas automáticos e para a valorização da informação e do conhecimento enquanto factores nucleares de produtividade. As empresas competitivas são geralmente empresas com sistemas de produção mais flexíveis, pós-tayloristas, em que há um reforço da capacidade de iniciativa, de autonomia e de resolução de novos problemas, onde se requerem novas competências aos trabalhadores.

Ainda que brevemente exposto, este contexto social, económico e cultural denota que o nosso barco leva alguma água a bordo e que a viagem se vai comprometendo à medida que o barco navega, com crises tão pesadas, com interrogações tão importantes e, ao mesmo tempo tão escondidas, pouco debatidas, fechadas sobre si. É necessário abrir os círculos viciosos, rebentar o verniz do senso-comum, prescutar outros ventos mais de feição, subir ao mastro e ver mais além, em suma, complexificar a análise da nova equação entre educação e desenvolvimento.

Um novo horizonte?

Será, então, o momento de perguntar e de responder à seguinte pergunta. Que educação desejamos? Que novo sistema educativo vai cada sociedade construir?

É uma boa pergunta, mas induz o percurso de uma via sem qualquer regresso que nos interesse para desenhar uma nova rota. A questão central a que, antes desta, temos de responder é outra: que sociedade e que desenvolvimento queremos imprimir aos nossos países, qual é o efectivo lugar de todos e de cada homem nas tarefas do desenvolvimento. Sim, porque afinal, o homem é o princípio, o meio e o fim do desenvolvimento, em relação com o seu ecossistema natural e a sua história concreta.

Proponho, então, ao meu auditório, que me acompanhe numa apresentação multifacetada de uma perspectiva talvez socialmente mais fecunda de desenvolvimento.

A desenvolvimento associa de imediato uma noção de movimento, dinâmicas sociais, esforços individuais e institucionais, recursos mobilizados na procura, a prazo, da melhoria do bem estar de todos os membros da sociedade.

Associo também, uma perspectiva de globalidade e de unificação, um território e uma identidade cultural. De nada adianta simplificar as realidades complexas. Ganha-se talvez a claridade intensa de um relâmpago que rasga a noite, mas não se alcançam os raios da aurora de novos dias. Há pequenas fogueiras que, aqui e ali, se vão alimentando no meio da complexidade do mundo e da nossa própria dificuldade em o perceber.

Um outro desenvolvimento dá prioridade ao entrelaçar destes "fios transversais das solidariedades territoriais" (Chassagne, 1983), integra necessariamente a identidade e a diversidade cultural, as potencialidades e os estrangulamentos que existem num dado território. E não se pode perder de vista que só o todo pode garantir a coerência das partes: os homens, a economia, o ambiente e as organizações sociais, a política, a educação, as acessibilidades e a informação, ... O desenvolvimento é um processo integrado que faz intervir um conjunto de variáveis interdependentes umas das outras. Eleger uma, elevar uma delas, significa, a prazo, pagar uma pesada factura pelas difuncionalidades sociais entretanto provocadas.

A desenvolvimento associa também uma vontade de participação, de autonomia e de mobilização das potencialidades endógenas de um território concreto. Aí a valorização matricial vai para todas as perspectivas e para todas as acções concretas, que incorporem o papel preponderante e crucial do homem, inscrito no seu ambiente natural e na sua matriz histórica.

O desenvolvimento tem de aliar, por um lado, os esforços voluntaristas das administrações e dos governos e, por outro lado, a intervenção concreta dos actores. São estes que podem construir os processos do seu desenvolvimento. Por mais pobres, mais iletrados, mais desorganizados que sejam e estejam, eles são os protagonistas principais, ninguém os substitui nos seus próprios espaços e nos seus próprios percursos, a sua cultura é o ponto de partida, o fio estruturante da sua viagem e o seu ponto de chegada.

Ao desenvolvimento associa também o factor tempo. Não o tempo dos segundos, das horas e dos dias, mas o tempo dos anos e das gerações. A nossa natureza mortal e uma certa tendência narcisista subtraem-nos muita da capacidade para entrelaçar os nossos próprios esforços de hoje com os de outros que, ontem e amanhã, se inscreveram e inscreverão na cadeia humana da procura de mais liberdade, realização pessoal e bem-estar social.

O desenvolvimento dos povos está carregado de acasos, contingências, novas e velhas realidades, enormes perplexidades e grandes dúvidas. As teorias precisas, pretensamente neutras e objectivas, os *aprioris* e os *rationales* que se propagam acerca do desenvolvimento e, mais especificamente da relação entre educação e desenvolvimento, têm de ser revistos, reescritos, comparados e reobservados, em cada geração, recusando o senso comum e apostando em abordagens multidisciplinares. Um desenvolvimento ecológico, endógeno, autosustentado, não se fará sob o signo do senso-comum, mas far-se-á certamente com muito bom senso,

com a procura das soluções mais próximas, mais vizinhas de dada situação concreta, recorrendo à imaginação, ao engenho e à adequação, esta sim a exigência nuclear dos processos de desenvolvimento.

E, se esta é uma perspectiva de desenvolvimento que, em cada contexto, passa por processos sociais concretos, atitudes de difícil concretização, combates de enorme longevidade, a requererem uma persistência quase ilimitada, a equação que aqui nos reuniu exige que se aborde, apesar disso e agora, o lugar e o papel da educação escolar.

Haverá novas perspectivas? Será que os elementos da organização escolar poderão levantar os olhos sobre os muros da sua própria lógica interna e integrar os esforços em prol do desenvolvimento? Como é que se pode favorecer o jogo das interdependências, entrelaçar os fios das solidariedades locais?

Para já uma constatação deve ser feita: a educação escolar deve procurar uma legitimidade social mais ampla e mais sustentada do que esta de se dizer motor ou chave do desenvolvimento.

Sem pretender dar qualquer resposta cabal às interrogações que fomos construindo, deixamos alguns apontamentos que podem facilitar o debate sobre a procura de outros percursos. Eles giram em torno da parceria, do papel dos actores, da territorialização, dos paradigmas didácticos e dos novos rumos da qualificação profissional dos jovens. Prossigamos, por isso, a nossa viagem que há leves ventos de feição.

Educação, parceira do desenvolvimento

Antes de mais, é imperioso que os sistemas de educação escolar, sem rejeitar o seu passado histórico, integrem como parceiros e não como monopolistas, os esforços em prol do desenvolvimento. Uma nova concepção do desenvolvimento, entendido como um processo social complexo, em que interagem diversos esforços, iniciativas e actores, por um lado, e por outro, a simples constatação da proliferação das ofertas de formação que crescem fora da educação formal (TV, Rádio, imprensa escrita, educação familiar, religiosa e outras) anulam, na prática qualquer pretensão dos sistemas educativos em se constituírem como *faróis e guias dos povos*.

Humildade, abertura, parceria são as prioridades. A escola de chave-na-mão é, numa expressão vanguardista, a escola do passado, prescrita e normativa, qual catedral dos saberes eleitos, autista face ao seu próprio ecossistema.

Todavia, refira-se que não somos adeptos do abrandamento dos investimentos na escolarização, tanto nos países industrializados como nos países em vias de desenvolvimento. A educação escolar tem certamente um papel social relevante quando procura ajudar as crianças, os jovens e os adultos a articular, integrar, discernir, e distanciar-se criticamente dos vários elementos formativos, informações e saberes de que são portadores e que todos os dias adquirem.

A educação escolar será tanto mais útil às sociedades quanto mais for capaz de se abrir aos contextos sociais, económicos e culturais locais, ao ecossistema local e aí for capaz de desenvolver interactivamente saberes e competências concretos, instrumentos úteis de pensamento e de acção, permanentemente, continuamente e não apenas uma vez no início da vida dos cidadãos. Os países em vias de desenvolvimento investem recursos financeiros inestimáveis na escolarização básica dos cidadãos (quantas vezes, tão desligada dos contextos sociais locais!) que se esboroam e correm água abaixo, desgraçadamente desaproveitados, pelo simples facto de que essa escolarização recusa a sua "culturação" (Silva, 1988) e permanece como um investimento pontual que nunca mais se actualiza.

Para que a educação escolar contribua mais positivamente para o desenvolvimento real e concreto das comunidades locais, das pessoas concretas, vai ter que descer do enorme pedestal elitista em que a colocamos ao longo deste século. Os seus saberes eleitos, talvez não sejam sempre os melhores e os mais importantes, as suas metodologias talvez não sejam as mais douradas e eficazes, as suas instituições não são nem as únicas a promover a educação nem as mais procuradas.

Para que os seus saberes, as suas metodologias e as suas instituições sejam mais úteis e relevantes para o desenvolvimento, têm que se entrelaçar com outros, igualmente úteis e relevantes, serem eficientes em cada contexto local, na resolução dos problemas concretos das comunidades, no impulso permanente à actualização de conhecimentos e de competências, na sustentação dos esforços críticos e criativos dos actores locais e na medida em que contribuirão para ultrapassar os impasses e constrangimentos concretos em que estes actores se movimentam.

Nos sistemas educativos que endeusam as credenciais, é necessário valorizar o desenvolvimento das competências. Nos sistemas educativos que se autojustificam e autovangloriam, é preciso relevar e apoiar a lenta e contínua procura de novas articulações sociais, novas interconexões de saberes, novos papéis sociais, certamente mais humildes, mas provavelmente mais eficientes e adequados às necessidades das pessoas e dos povos.

Nunca como hoje se correu tanto o risco, dada a escassez de recursos, os desequilíbrios sociais e a irrelevância pessoal, social e profissional de tantos investimentos escolares, de assistirmos à redução progressiva do papel dos sistemas educativos e à transmissão rápida e barata do saber ler, escrever e contar. Basta apenas prosseguirmos algumas décadas mantendo as finanças na presidência

prática dos Conselhos de Ministros e as organizações escolares fechadas sobre si, orgulhosas do seu pedestal, indiferentes às culturas e ao desenvolvimento dos povos. As concepções "minimalistas" da educação, associadas às ideologias do Estado-mínimo, completam um quadro em que o desinvestimento em educação e formação pode parecer razoável.

Os actores, a territorialização e as didácticas

O discurso que sublinha a cada momento que as escolas são instituições da comunidade, ao serviço da comunidade, parece resultar mais da má consciência dos responsáveis políticos do que da efectiva e concreta possibilidade de estarem ao serviço da comunidade.

A participação dos pais, dos alunos, dos eleitos locais, das autarquias, das instituições sociais, culturais e económicas locais, para se transformar em actos sociais concretos, tem de atingir o mínimo de relevância social: tem de passar pela partilha de um poder muitas vezes exclusivamente exercido pelos professores, em nome da administração educativa distante.

Os actores locais, através de processos lentos, complexos, conflituosos, difíceis portanto, devem envolver-se activamente, com os professores, na construção e no desenvolvimento de novos procedimentos educativos, aproveitando o enorme potencial que constituem as organizações escolares implantadas nos territórios.

As instituições escolares, como expressões sociais organizadas da prestação do serviço público de educação e ensino, seguem geralmente dois caminhos: reforçam a sua articulação vertical e hierárquica, como mera correia de transmissão de orientações e regras concebidas uniforme e exteriormente para todo um país, ou reforçam a sua articulação horizontal com os outros parceiros, redes e instituições locais, procurando diversamente servir quer as pessoas concretas e a sua realização pessoal e social quer as comunidades locais e o seu bem estar.

A educação participará tanto mais nos esforços a favor do desenvolvimento quanto mais prosseguir esta segunda via de envolvimento nos contextos sociais locais, combinando aí o local e o global, a tradição e a ciência, o prescrito e o aberto, a norma e a página em branco. Quanto mais se alargar a participação social mais a escola pode ser *também* dos actores, da comunidade local.

Nesta óptica, será preciso apoiar os esforços de territorialização das escolas, mobilizar os recursos concretos de cada comunidade local (e não os prováveis),

mediatizar as aprendizagens pelas suas potencialidades e pelas suas dificuldades, em ordem à prestação de um serviço público de educação com qualidade e eficiência.⁷

Os paradigmas didácticos não podem continuar a confiar exclusivamente na excelência dos saberes disciplinares escolares, eleitos como os únicos relevantes e por isso prescritos e, regra geral, normativamente aplicados, de um só modo, em todo o território nacional.

A transmissão do *thesaurus* cultural de um povo e de uma cultura determinadas, assim como o confronto com o global, o universal e o método científico, papel talvez insubstituível da educação escolar, não pode tornar-se uma obsessão, rejeitando toda a aquisição de saberes e de competências e o desenvolvimento pessoal e humano de que cada um é portador.

Será muito importante, por isso, que se combinem, nos planos curriculares, o prescrito e a construção concreta e local de saberes e de competências, integrando os problemas das pessoas e das comunidades como problemas das escolas, para cuja resolução a educação escolar pode contribuir no seu esforço de interrogação, de interligação, de recorrência e de sedimentação científica, no seu método e nas suas didácticas. "As redes de conhecimento são as estruturas educativas do futuro" (Singh, 1992).

Trata-se de uma aprendizagem difícil. "A escola tem horror ao vazio" (Perrenoud, 1991) e os professores não estão, em geral, habilitados para incorporar o não prescrito, o incerto, a interrogação e os problemas novos, nas aprendizagens escolares quotidianas. Mas será que esta dificuldade é tão forte e suficiente para justificar a manutenção de um currículo cheio como um ovo, mesmo que, por vezes, repleto de escandalosas inutilidades?

Quantas vezes se qualificam técnicos, em processos formativos longos e muito caros, que não encontram qualquer emprego compatível com o domínio da formação realizada ou para quem os saberes e as competências adquiridas se revelam insignificantes, tornando-os incapazes de enfrentar a resolução dos problemas reais e concretos que à sua volta se colocam? Quantos lamentos ouvimos?

Não sendo objectivo da escolarização a criação de emprego, é, no entanto imprescindível ligar a educação à cultura local, desenvolver competências, dotar os homens de novos instrumentos críticos e criativos que tornem cada um construtor único e irrepetível da liberdade e da sociedade, ao longo de toda a vida adulta e no desempenho dos diversos papéis sociais.

⁷ Este serviço público tanto pode ser prestado por inscrições públicas como por instituições privadas e cooperativas. As instituições públicas não detêm nem devem querer vir a deter o exclusivo da promoção do bem público e social.

Uma nova qualificação profissional de jovens

Antes de terminarmos a viagem, gostaríamos de voltar de novo à educação escolar e mais precisamente a esta questão da qualificação profissional. Este regresso far-se-á, agora, à luz das perspectivas acabadas de enunciar acerca de um novo rumo para a integração da educação nos esforços gerais e concretos em prol do desenvolvimento.

Para não alongarmos demasiado esta intervenção restringimos as nossas considerações a duas magnas questões: a educação da transição e os programas de formação profissional contínua.

Nos países em vias de desenvolvimento, uma vez promovida a educação de base, geral e comum, tem sido difícil conceber medidas adequadas de educação para o processo de transição entre a educação de base e o exercício da cidadania e da profissionalidade. Os modelos tradicionais de ensino técnico e profissional, realizado à porta fechada, em cursos longos e abstractos, excessivamente especializado, sem interligação com os projectos e programas de desenvolvimento em curso, sem visualização da utilidade social e da aplicabilidade prática de tais formações, parece estarem muito questionados.

Seja como estratégias de formação aliadas à promoção do primeiro emprego, seja como programas de formação para jovens já empregues, parece ser cada vez mais central ligar os processos de formação aos projectos de desenvolvimento, os conteúdos e as metodologias da formação às actividades económicas existentes (artesanato, agricultura, serviços de apoio à produção, pequenas indústrias, ...).

Promover a qualificação profissional de jovens já não será, nesta concepção, apenas conceder diplomas, mas também responsabilizar as instituições e os processos de formação pelo acompanhamento e apoio às dinâmicas de inserção socioprofissional dos jovens. A formação não deve ser um saber adquirido que está formatado antes do processo de formação se iniciar, que nada tenha que ver com o *durante* e que seja independente do *depois*, ou seja, do próprio processo de inserção social, quantas vezes o mais complexo de todos. Trata-se de um todo que só ganha coerência como tal e onde tomar as partes isoladamente se tem revelado muito inadequado. Os sistemas de formação, quando fazem tábua rasa do processo de inserção socioprofissional, estão a reduzir a complexidade à sua dimensão mínima e adoptam uma postura tecnocrática e iluminista em que a formação se pretende justificar a si mesma e os conteúdos e as metodologias são dados como universalmente válidos.

Atender em profundidade a estes processos de transição e de inserção pode significar recorrer ao principal instrumento disponível para dotar de maior complexidade e eficiência as políticas de educação e formação técnica e profissional

(estágios, experiências de trabalho, ninhos de empresas, criação do auto-emprego, ...). A crise de emprego existente, a evolução dos empregos e das profissões, as mudanças técnicas frequentes, o surgimento de novos projectos de desenvolvimento e a crescente exclusão social dos jovens, parecem aconselhar, este caminho.

Para que os sistemas de educação e formação técnica e profissional desenvolvam estas tarefas terão de incorporar, desde a concepção da formação, o contributo dos parceiros sociais e das instituições locais.

Concebe-se, assim, a qualificação profissional não como algo que se leva do campo de formação para o campo do desenvolvimento (p. ex. Centros de Formação Agrícola, desligados da agricultura e dos agricultores) ou como uma pré-adquirido, mas sobretudo como *respostas-formação* como uma intervenção adequada e colocada ao lado de outras em prol do desenvolvimento.

Aqui se situa uma segunda perspectiva acerca dos novos rumos da educação e da formação técnica e profissional: a participação dos actores locais (administração, pais, empresários, decisões políticas, professores, formandos...) na concepção, aplicação e avaliação dos programas de formação.

A adequação das políticas, autêntica chave do desenvolvimento e da sua eficiência, e a procura e aplicação de soluções flexíveis e abertas, podem sustentar-se, em grande parte, nesta participação efectiva dos diversos intervenientes/actores nas dinâmicas da formação.

Sublinhe-se, finalmente, que subjaz a este enunciado uma valorização da educação e da formação como processos que se mantêm ao longo da vida profissional e adulta e não como actividades pontuais, descontínuas e típicas da adolescência ou da juventude. As instituições de formação, de entidades fornecedoras de credenciais, caminham para um estatuto social de *serviços de atendimento permanente*, procurando, em cada momento, as respostas-formação que equacionem as perguntas que a vida adulta e profissional e o exercício da cidadania vão colocando, dia-a-dia. Neste sentido, temos de caminhar para sociedades de aprendizagem permanente pois só assim se poderá responder às necessidades contínuas de formação e de desenvolvimento de novos saberes e de novas competências.

O regresso à ilusão

Como em todas as viagens discursivas, estamos de regresso ao ponto de partida, não sem que alguns, espero, tenham empreendido outras viagens. Como vimos, a relação entre educação e desenvolvimento não é linear, é crítica, apresenta-se com elevado grau de complexidade, aqui apenas levemente esboçada.

A complexidade não nos deve paralisar. Fazê-la saltar para os nossos debates, fazer irromper tensões, antagonismos e paradoxos dos fenómenos e da nossa análise sobre eles, é uma tarefa nuclear e inadiável.

A crise subjacente a esta relação entre educação e desenvolvimento não é essencialmente escolar e formativa, mas do próprio modelo de sociedade e de desenvolvimento: é o falhanço de certas vias de crescimento económico, é a falência de certos paradigmas de racionalidade científica, é o colapso de certos paradigmas de decisão política e de acção administrativa, é uma forte interrogação à cultura que queremos.

Os problemas são velhos, recorrentes e tomam, ciclicamente, qual camaleão, novas cores em novos contextos. Estamos condenados à complexidade (Perrenoud, 1993). Neste mundo finito (fisicamente), é infinita a capacidade criadora e civilizacional do homem. Os mitos vão subsistindo, mas reescrevem-se a todo o momento.

Agradeço a vossa atenção. Peço desculpa por esta abusiva interrupção no programa mental de cada um. As ilusões seguem dentro de momentos.⁸

Obrigado.

⁸ The show must go on!.

Bibliografia

- ALVES, José F. Matias - *Educação e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, 1989. Trabalho elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. Texto policopiado.
- AZEVEDO, Joaquim - *A Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA, 1991.
- AZEVEDO, Joaquim - Ensino Técnico-Profissional; Papel do Estado e da Sociedade Civil. In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Profissional*. Porto: Ministério da Educação, 1991.
- Cadernos de Consulta Psicológica*. Porto, 1985, 1, p. 25-39.
- CAMPOS, Bártolo Paiva - Projectos Escolares e Profissionais de Jovens.
- CARIDE, José António - Educación y desarrollo social. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 1984, 23-24.
- CHASSAGNE, Marie-Elisabeth - Le Local dans tous ses États. *Autrement*. Paris, 1983 (Fevereiro).
- GARRIDO, Garcia - *Problemas Mundiales de la Educación*. Madrid: Dykinson, 1986.
- HALLAK, Jacques - *À qui profite l'école?* Paris: PUF, 1974.
- LEWIN, Keith (et al.) - Les effets de l'éducation sur les objectifs du développement (II). *Perspectives*, Paris, 1983, 48.
- OCDE - *Tendances de l'enseignant dans les années 70*. Paris: OCDE, 1984.
- OCDE - *L'enseignement obligatoire face à la évolution de la société*. Paris: OCDE, 1983.
- PERRENOUD, Philippe - *L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?* Genève, 1991. Texto policopiado.
- PERRENOUD, Philippe - *L'école face à la complexité*. Genève, 1993. Texto policopiado.
- SIFUNA, Daniel N. - Diversifying the Secondary School Curriculum: The African Experience. *International Review of Education*. Hamburgo, 1992, 38 (1), p. 5-18.

SILVA, A. Santos - Produto Nacional Vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In *ATITUDES, Valores Culturais e Desenvolvimento*. Lisboa: Sedes, 1988, p. 19 a 75.

SINGH, Raja Roy - Changer l'éducation pour un monde qui change. *Perspectives*. Paris, 1992, ~~Vol~~ 22 (1), p.7-20.

SOUTO, Maria Glória [et al.] - Repetências e Abandonos - factores do Insucesso Escolar. *tellus*. Vila Real: Câmara Municipal de Vila Real, 1981, Número Especial.