

o professor

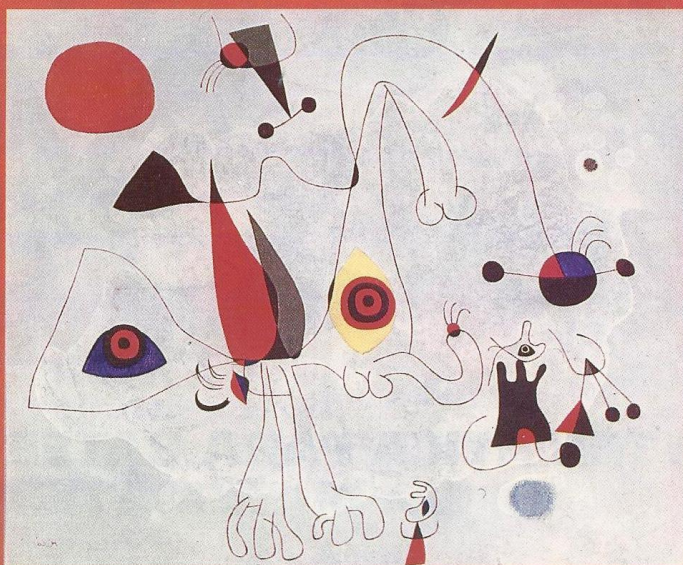
**A TECNOLOGIA
NO CONTEXTO EDUCATIVO**

**O ENSINO PÓS-PRIMÁRIO
E A REALIDADE SOCIAL**

**UMA DEONTOLOGIA
PARA A PROFISSÃO DOCENTE**

SER DIRECTOR DE TURMA...

MEIOS AUDIOVISUAIS NA ESCOLA





Directora: Manuela Esteves

Conselho de Redacção: Ângela Rodrigues, Corália M. Pinto, Florbela Moura, F. Cabral Pinto, Manuel Matos, Maria de Lurdes Silva.

Conselho Consultivo: Aires Dinis, Alfredo Reis, Alice Alves, Ana Carita, Ana Margarida Cruz, Deolinda Araújo, Dulce Rebelo, Eduardo Vasconcelos, Elisabete Oliveira, Eugénia Correia, Fátima Antunes, Hélder Pacheco, Inês Borges Reis, Lurdes Fidalgo, Maria José Vitorino, Maria Júlia Jaleco, Paulo Sucena, Rogério Fernandes.

Design gráfico: Álvaro Santos

Paginação: Bruno Ribeiro

Composição e revisão: Editorial Caminho, SA

Redacção: Av. Almirante Reis, 90, 7.º A — 1150 Lisboa

Telef.: 815 35 11, 815 34 87. Fax: 811 34 95

R. Fernandes Tomás, 55-A — **Coimbra** — R. Augusto Luso, 68 — **Porto**

Publicidade: Fátima Alves, Av. Almirante Reis, 90 - 7.º A — 1150 Lisboa

Telef.: 815 35 11, 815 34 87 — Fax: 815 34 95

Propriedade: Editorial Caminho, SA

Sede e Administração: Alameda St.º António dos Capuchos, 6 B — 1150 Lisboa

Cap. Social: 120 000 000\$00 — CRCL matric. 48942 — IPC n.º 500 439 214

Depósito legal: 210/88

ISSN 0870-841X

Impressão: SMAG, Silva Miguel Artes Gráficas, Ltd. — Rua do Sol, 14

Catujal — 2685 Sacavém.

Distribuição: Deltapress (Lisboa) — Tapada Nova, Capa Rota — Linhão, 2710

Sintra. Telef.: (01) 924 04 47. **Delegação Norte:** Zona Industrial da Maia, Sector IX,

Rua B, lote 227, 4470 Maia. Telef.: (02) 941 76 70.

Tabelas de Assinaturas: (1 Ano — 6 números) IVA e portes incluídos

Portugal e Regiões Autónomas: 3.840\$00 (assin. individual);

4.560\$00 (entidades colectivas)

Macau, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe: 5.880\$00. Espanha: 4.476\$00

Resto da Europa: 5.760\$00. Fora da Europa: 7.200\$00

Remeta cheque à ordem de **Editorial Caminho, SA**, para:

Alameda S.º António dos Capuchos, 6 B — 1150 Lisboa

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução em parte ou no todo de trabalhos publicados em O PROFESSOR só é permitida mediante autorização da direcção da revista.

Aos colaboradores:

1. Os originais destinados a publicação deverão ser dactilografados a 2 espaços, páginas A4, com 25 linhas a 60 balidas; 2. Sempre que possível, agradece-se o envio dos textos em disquete; 3. As eventuais notas serão numeradas progressivamente agrupadas no fim do texto; 4. As citações bibliográficas devem incluir, no mínimo, nome do autor, data de publicação e título da obra; 5. É recomendável que os autores subdividam os textos com subtítulos. Podem também indicar frases (uma por cada sete páginas dactilografadas) a destacar no texto, mas a sua inclusão destacada dependerá da paginação da revista; 6. Sempre que o artigo exceda 30 páginas dactilografadas deve o autor indicar onde é possível partir o texto, para que possa eventualmente ser publicado em dois ou mais números sucessivos da revista; 7. Solicita-se que os gráficos, em formato não menor que A5, venham clara e correctamente desenhados a tinta negra, facilmente legível, um em cada página, numerados consoante a sua inclusão no texto e agrupados no fim do artigo. Os gráficos executados em computador deverão preferencialmente ser incluídos em disquete; 8. Os autores podem enviar ilustrações ou fotos (preferencialmente a preto e branco) para os seus artigos, desde que estas possuam boa qualidade para reprodução, devendo indicar o nome do autor, título, data, obra de que foi retirada, data de publicação, etc., ou referir que é, eventualmente, trabalho do próprio autor do artigo. A Redacção declina a responsabilidade inerente a «direitos de autor» sobre reprodução de ilustrações e/ou fotos nos autores dos artigos de quem recebe, de boa fé, os elementos para publicação; 9. A revista não se responsabiliza pela devolução de originais e/ou fotos, mesmo que solicitados.

s u m á r i o

Editorial	2
-----------------	---

e s t u d o s

Modelagem por televisão	3
Maria da Conceição Banzo, Maria de Fátima Silva, Maria da Conceição Henriques e Maria Leonor Albuquerque	
Nós, Alçada-Baptista e os laços	7
Joaquim Jorge Carvalho	
Memorizar e compreender em biologia	10
Pedro Miguel Narciso	

r e f l e x ã o

Constrangimentos à utilização do computador na sala de aula	17
Anabela Mesquita Teixeira Sarmento	
A tecnologia no contexto educativo	21
Manuel Alves Rodrigues	
O ensino pós-primário e a realidade social	25
Ney da Gama Simões Dias	
O processo de decisão	27
Ilídio José Barata Dias	
Política (económica) de ensino: que futuro?	31
Luís Cesariny Calafate	
Qualidade, autonomia e projecto de centro de formação	37
José Pacheco	
Adequar os objectivos institucionais à realidade social	39
Maria José Metello de Seixas	
Urge uma deontologia para a profissão docente	43
Celina Fernanda Pinto Ferreira	

e x p e r i ê n c i a s

Meios audiovisuais na escola	47
João Silva e Helena Grácio	
«Bom dia biblioteca» ou «o ler e o contar estão no começar [...]» ..	51
Maria de Lourdes Soares	
Conclusões do I encontro de bibliotecas escolares do concelho de Setúbal	55
Grupo de Trabalho de Bibliotecas Escolares do Concelho de Setúbal	
O «bom professor» é aquele que dá «boas notas»	59
Rosa do Céu Ferreira Dias	
A divulgação de projectos educativos	61
Ana Margarida Veiga Simão, Cristina Góis Rodrigues e M.ª da Conceição Vieira da Silva	

e s t u d o s

Ser director de turma... hoje!	65
Maria de Fátima C. Antunes	
Recursos didácticos	77

POLÍTICA (ECONÓMICA) DE ENSINO: QUE FUTURO?

Luís Cesariny Calafate
Docente universitário

Desde 1960 até ao início da década de 1970-1980 que os países industrializados atribuíram ao ensino uma parcela sempre crescente da sua riqueza e dos seus recursos em constante expansão. Todavia, a partir de então, a parcela de despesas orçamentais em educação foi diminuindo substancialmente.

O actual Governo Constitucional enuncia, nas suas «Opções Estratégicas para o Desenvolvimento do País no Período 1994-1999» (Lei n.º 69/93, *Diário da República*, N.º 225, Série I-A), que preparar Portugal para a competição numa economia global implica, entre outros vectores, «Qualificar os recursos humanos para uma nova presença de Portugal

nos mercados internacionais, dinamizando o mercado de trabalho e potenciando as capacidades dos jovens». Por outras palavras, os recursos humanos e a sua qualificação são, na perspectiva deste interessante, profundo e extenso documento, que por todos os agentes do desenvolvimento socioeconómico deveria ser discutido publicamente e o mais alargadamente possível, o aspecto central da estratégia de desenvolvimento para o País durante o período de 1994-1999.

Todavia, conseguirá o Governo-PSD apresentar neste documento-síntese os grandes desígnios nacionais na área específica da Política da Educação? Como é entendido, por exemplo, o problema das despesas em educação? Como é que é equacionada a relação entre Educação e Desenvolvimento? Como é perspectivada a relação entre o Ensino e o Mercado de Trabalho?

De um ponto de vista da Política (Económica) da Educação deste Governo, «o sector da educação constitui para Portugal um dos elementos-chave do seu processo de desenvolvimento e da sua afirmação e existência como país. Portugal terá de fazer uma aposta estratégica na educação encarada como factor de valorização pessoal, de dinamismo e coesão da sociedade e de competitividade da economia». Na medida em que a educação «constitui um instrumento fundamental do progresso e da modernidade através da qualificação dos recursos humanos capazes de promoverem o desenvolvimento integrado e com mais justiça social» dois dos «objectivos prioritários da intervenção no sistema educativo» são o de «reforçar a qualificação dos recursos humanos com especial ênfase para a aquisição de qualificações tecnológicas e nas áreas empresariais e para melhor articulação com as necessidades de um aparelho produtivo em transformação» e «apostar na juventude e na sua capacidade de qualificação e criatividade, melhorando o seu acesso a oportunidades de valorização profissional e de enriquecimento informativo e culturais».

1. As funções sociais que a educação exerce em diversos graus, consoante o tipo de sociedade considerada, podem ser sintetizadas da seguinte maneira: a) transmissão da cultura da sociedade; b) conservação do sistema de formação de inovadores; c) funções políticas; d) funções relativas às classes sociais; e) funções económicas ligadas, essencialmente, ao recrutamento de mão-de-obra, cuja quantidade e qualidade são função do sistema económico.

Um modelo de desenvolvimento orientado para certos objectivos pode definir-se em função do tipo de estrutura social em vigor, segundo a natureza das relações de força existentes entre grupos sociais e classes sociais, e de acordo com as estratégias em confronto.

Do mesmo modo, partindo das orientações gerais deste modelo, exercer-se-ão pressões sobre a educação, valorizando

algumas das suas funções e relegando as outras para papéis mais ou menos secundários.

2. Na verdade, se se partir da ideia de que a multifuncionalidade dos sistemas educativos se organiza em torno de uma função dominante, que constitui o objectivo primordial da estrutura do poder, quanto à relação com o próprio sistema educativo, que obedece a regras administrativas e a prioridades que desempenham o papel de parâmetros das diferentes actividades educativas, sou levado a concluir que o modelo de desenvolvimento educativo do actual Governo, enunciado nas suas «Opções Estratégicas», é um modelo Tecnocrático e ou de Formação de Recursos Humanos.

3. Algumas características centrais definem este modelo, cuja função essencial é a de uma educação limitada à formação funcional e estratificada de recursos humanos.

Tanto a quantidade como a qualidade dos serviços educativos dependem das necessidades em recursos humanos dos diversos sectores da economia. O ensino subdivide-se segundo a natureza da oferta e a qualidade dos conhecimentos.

4. De uma forma global, o modo como os governos dos diferentes países industrializados abordam as questões da educação caracteriza-se pela importância concedida às relações entre a educação, a economia e a sociedade em geral. Esta relação é, hoje em dia, mais pertinente do que nunca, perante a rapidez das mudanças sociais, culturais, económicas e técnicas que os países industrializados têm de enfrentar no decurso da década de 90.

Será importante promover, debater e discutir estas mudanças e as suas consequências no sistema de ensino. Por exemplo, o aumento e a generalização das oportunidades de acesso à educação representa uma causa ou uma consequência do desenvolvimento? Convém realçar que este era o género de interrogações que preocupava as sociedades industrializadas ocidentais nos finais dos

anos 50 e que ainda hoje se encontra sem uma resposta satisfatória.

5. Terminada a Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de instituir mecanismos de cooperação internacional que pudessem ajudar o mundo do pós-guerra a resolver os problemas económicos que o afligiam. Neste clima surgiu a proposta dos Estados Unidos da América (USA) de se criar um organismo financeiro internacional que concedesse empréstimos a favor de projectos produtivos de reconstrução e de desenvolvimento e que se materializou na criação do Banco Mundial em 1946.

Durante os seus primeiros anos, os projectos do Banco Mundial procuraram encorajar o desenvolvimento e a instituição de uma infra-estrutura de base que favorecesse o crescimento económico. Em meados da década de 50, verificou-se uma mudança na noção de desenvolvimento adoptada pelo Banco, que também começou a interessar-se por domínios como a indústria e a agricultura. Esta mudança pode explicar-se pela tomada de consciência de que, se se quer promover o desenvolvimento dos países, é necessário ir além de um investimento de capitais.

Em 1962, a educação tornou-se, pela primeira vez, um domínio passível de financiamento e foi concebida como um investimento em recursos humanos produtivos do ponto de vista económico.

Durante uma primeira fase os projectos apontaram, essencialmente, para o ensino técnico, profissional e secundário e insistiram, sobretudo, na construção e no equipamento de estabelecimentos escolares. A partir do início da década de 70 passaram a financiar-se não só as instalações, mas também, por exemplo, os projectos destinados a modificar os programas, os métodos de ensino e a formação de professores.

6. Foi em 1960 que se formulou a sedutora Teoria do Capital Humano, com fundamento na evidente reconstrução da República Federal da Alemanha e que explicava a recuperação deste país, que

a guerra tanto devastara, através do factor residual caracterizado pela qualidade da sua mão-de-obra.

O capital humano é o conjunto das capacidades e competência produtivas possuídas pelo indivíduo. Este tipo de capital aumenta a produtividade do trabalho, exactamente no mesmo sentido em que o fazem outras formas de capital — como as máquinas e os equipamentos. O investimento em capital humano realiza-se através da educação, da formação e da experiência profissional. Em suma, segundo este ponto de vista, o estudo e a formação de cada um de nós reveste-se das mesmas características económicas de um investimento.

Esta noção revolucionou a teoria do crescimento económico e o capital humano passou a ocupar um lugar ao lado do outro capital, deduzindo-se daí o seguinte corolário: quanto mais um país invista na educação, mais oportunidades terá de se instaurar o tão desejado desenvolvimento económico.

Todavia, a história económica recente mostrou que a dinâmica económica internacional não ilustra em nada a teoria do capital humano e que as regras de investimento dos capitais e os acordos de transferência de tecnologia se reduzem a critérios que não visam precisamente tirar o maior partido possível das competências da população activa de determinado país.

Alguns especialistas defendem que se observarmos mais atentamente as variáveis do crescimento económico, apercebemo-nos de que a sofisticação da mão-de-obra e a sua especialização progressiva são muito mais uma consequência do que uma causa dos investimentos em capital e em tecnologia e que a espectacular recuperação da República Federal da Alemanha e do Japão se compreende melhor devido à transferência gratuita e abundante de capital e de tecnologia de que beneficiaram estes dois povos particularmente preparados pela sua tradição cultural para trabalhar durante alguns anos — e para hoje ainda o continuar a fazer, no que se refere ao Japão — em condições de uma disciplina que não têm muito a ver com as

leis em vigor no mercado do trabalho do mundo ocidental.

7. O facto de o ensino se ter tornado um serviço público, gratuito ou subsidiado, ao alcance de todos, é uma das consequências mais importantes da industrialização sobre os modos de reprodução demográfica.

No estado actual das sociedades industrializadas o ensino é uma empresa vasta e complexa que absorve consideráveis recursos, públicos e privados. É ministrado em milhares de escolas, e outros estabelecimentos, que constituem os sistemas escolares dos países industrializados. A procura de educação aumenta constantemente à medida que a sociedade e as partes que a constituem reconhecem a função primordial do conhecimento na vida moderna.

Se é possível e necessário considerar o ensino atendendo às finalidades e funções que lhe são próprias, é evidente que ele também não pode ser isolado da sociedade em que se integra. O ensino é constantemente influenciado e adaptado pela evolução cultural, económica e social. Está ligado, de forma complexa, ao desenvolvimento económico e social, e a sua contribuição para este desenvolvimento faz parte das pesadas tarefas que lhe são cometidas. A análise de conjunto do ensino só pode fazer-se nesta perspectiva, sem contudo lhe estar subordinada. Todavia, ainda não se tem uma ideia clara quanto aos principais aspectos dos universos económicos, tecnológicos, sociais e culturais para os quais o ensino deve contribuir e aos quais se deve adaptar.

8. Durante a euforia dos anos 60 e princípio dos anos 70, que se caracterizou por ser um período de crescimento económico e de pleno emprego, as finalidades do ensino tornaram-se cada vez mais ambiciosas, os efectivos escolares aumentaram rapidamente e uma proporção crescente dos fundos públicos foi colocada ao serviço desta expansão. Actualmente, as críticas às políticas educativas atingem níveis sem precedentes e questiona-se se se justificarão os consi-

deráveis fundos públicos que lhes são atribuídos. Terão estas críticas alguma coisa a haver com a inversão da tendência económica que se produziu no decurso dos anos 70? Ou terão antes a haver com uma ideia que se difundiu de uma crise do Estado protector, ou Estado-Providência, e, especialmente, dos seus recursos financeiros? Apesar de tudo, o objectivo, essencialmente moral — e na realidade ambicioso —, de que todas as crianças devem levar a sua educação tão longe quanto lhes permitam as suas aptidões sobreviveu à crise económica. Entretanto, a realidade de base é que a função e a responsabilidade do ensino nunca foram tão importantes como o são no mundo contemporâneo.

9. Na realidade, a educação é, em si mesma, uma das principais actividades do homem, à qual consagra uma parte importante da sua existência e que, actualmente, tende a continuar até à reforma.

Dados interdependentes como o prolongamento dos estudos, a extensão das actividades de ensino e o seu desenvolvimento durante os últimos 30 a 40 anos, são comuns ao ensino de todos os países industrializados.

10. A evolução das despesas públicas afectas ao ensino é particularmente condicionada pela conjuntura política que determina o montante total das despesas públicas de cada orçamento e, principalmente, a sua distribuição pelos diversos sectores da política social. No que respeita à evolução e às tendências das despesas afectas ao ensino é possível detectar algumas tendências gerais.

Em primeiro lugar, no decurso das últimas décadas, à medida que os países industrializados enriqueciam, eram levados a atribuir uma importância cada vez maior ao ensino.

Em segundo lugar, em relação às despesas públicas totais, as despesas afectas ao ensino aumentaram em termos reais durante este período como resposta à rápida expansão dos sistemas de ensino e de acordo com a elevada prioridade então atribuída ao ensino.

Em terceiro lugar, se as despesas afec-

tas ao ensino forem expressas, percentualmente, em relação às despesas sociais (que incluem, além do ensino, as pensões, os serviços de saúde, os abonos de família ou outros e os subsídios de desemprego), conclui-se que o lugar ocupado pelas despesas de ensino em relação às outras se modificou bastante no decurso das três últimas décadas.

11. Os fenómenos económicos, tais como o desenvolvimento económico, o desemprego, a redução do horário de trabalho, a taxa de actividade da população, em particular dos adolescentes e das mulheres, têm consequências importantes na sociedade.

Um dado parece evidente e fundamental: a sociedade dos países industrializados é, em geral, próspera. Apesar das persistentes dificuldades económicas e da desigual distribuição da riqueza nesses países, a sociedade tornou-se ainda mais próspera a partir de 1970.

A nossa sociedade «post-industrial» apresenta outra característica: as pessoas trabalham cada vez mais no sector de serviços e menos nos sectores primário e secundário, agricultura e indústria.

A persistência de uma taxa intoleravelmente elevada de desemprego é o reverso da medalha: é um dos mais graves problemas com que se debatem os países industrializados. A situação do emprego degradou-se desde o início de 1980.

O desemprego tem graves consequências para o ensino. No entanto, são ainda maiores os problemas que cria à juventude à procura de emprego. O desemprego de longa duração generalizou-se entre os jovens que, ainda não há muito tempo, atravessavam períodos de desemprego relativamente curtos. Todavia, há um aspecto em que devemos insistir: o risco de desemprego é muito maior para as pessoas pouco instruídas ou sem qualquer diploma. Isto significa que o desemprego de longa duração atinge, essencialmente, os jovens que têm apenas a instrução mínima ou que interromperam os estudos pouco depois de terem ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória.

Os variados factores constituintes da nossa realidade socioeconómica deverão constituir um ponto de partida para se desenvolver uma análise mais pormenorizado do futuro da política do ensino no nosso país.

12. Perante a evolução económica o ensino pode ter um papel relativamente importante a desempenhar. Há quem defenda que o ensino é necessário à economia e pode estimular o seu desenvolvimento. As economias modernas têm necessidade, mais do que nunca, de uma população activa dotada de uma grande capacidade de adaptação e de elevados níveis de qualificação profissional.

A evolução estrutural e técnica, a longo prazo, exige que a sociedade se mostre cada vez mais capaz de adquirir conhecimentos e de permanentemente se aperfeiçoar. Os recursos humanos, e a sua formação contínua, são primordiais. A situação da economia e do emprego influi não só nos recursos afectos ao ensino, mas também nos ideais sobre a utilidade dos diversos tipos de ensino e a procura de que são objecto.

Todavia, o ensino não é uma panaceia. Hoje reconhece-se que a principal fonte de melhoria do funcionamento do mercado de emprego deve ser a retoma e o crescimento económico geral. As políticas de educação e do emprego constituem apenas complementos indispensáveis a uma política de desenvolvimento económico.

São as políticas económicas e as medidas adoptadas pelos poderes públicos a favor do emprego, assim como as políticas de investimento, de produção e de pessoal desenvolvidas pelas empresas, que devem contribuir, essencialmente, para a criação de empregos e para a melhoria dos empregos existentes. O principal papel a desempenhar pelo ensino, em relação ao mercado de trabalho, é o de apoio traduzindo-se na preparação dos jovens para a vida activa, dando-lhes qualificações que correspondem à actual e futura procura de mão-de-obra. Nesta perspectiva, o ensino também pode contribuir para uma diminuição relativa

do desemprego, mas essa não é a sua principal tarefa.

Perante as mudanças na estrutura de empregos, nos métodos de produção e na composição da população activa, trata-se, na verdade, de uma missão concebida de forma mais lata, que põe em jogo a formação destinada aos indivíduos de todas as idades e não apenas aos jovens. Os argumentos económicos que militam a favor de uma estratégia de educação recorrente são agora mais sólidos e pertinentes do que o eram no princípio do período optimista dos anos 70.

Mas, embora admitindo a importância da aquisição e do aperfeiçoamento dos conhecimentos para um bom funcionamento da economia, o que acontece é que as teorias económicas da educação não sobreviveram depois dos anos 60. Pode afirmar-se que a complexidade do mercado de emprego, o carácter imprevisível da sua evolução e o funcionamento proteiforme e muitas vezes difuso do ensino não permitem planificar, com tanta precisão como antigamente, o contributo do ensino para a economia.

13. Quando se analisa o ensino em relação ao mercado de trabalho e à evolução estrutural e técnica da sociedade industrial, distinguem-se duas perspectivas.

A primeira diz respeito ao papel dos diplomas no mercado de trabalho e às diferentes oportunidades daqueles que têm níveis de instrução diversos. Não se trata, pois, tanto da função exercida pelo ensino para permitir a realização de certos objectivos económicos, como a produtividade ou a flexibilidade, mas sim da sua importância enquanto agente de selecção, com vista à repartição de vantagens económicas.

Em segundo lugar, se se considerar a função essencial desempenhada pelos recursos humanos na evolução económica e estrutural, dá-se muito mais importância ao potencial produtivo do ensino do que às suas possibilidades em matéria de distribuição.

Embora a contribuição do ensino esteja longe de ser definida exaustivamente

por estas duas ópticas, elas contribuem para precisar as virtudes e os limites da resposta do ensino aos desafios e às dificuldades que se colocam actualmente às economias modernas.

14. Como já mencionamos, nos anos 60 as políticas de crescimento económico e de investimento no ensino corroboravam a ideia bastante espalhada na altura, de que a expansão do ensino contribuía de um modo efectivo para o crescimento económico, de que as taxas de crescimento permitiam aos países industrializados responder a uma procura social de aumento de educação e de que esta expansão do ensino contribuiria para a igualdade das oportunidades. Estas ideias encontram-se disseminadas nas mais diversas formas da teoria do capital humano.

Quando se tentou estabelecer, de uma forma sistemática, a ligação entre a educação e o desenvolvimento, a perspectiva dos recursos humanos prevaleceu, adoptando-se uma atitude economista que conduziu a encarar o ensino como um meio de formar recursos humanos, tendo em vista o desenvolvimento. Em suma, o ensino era considerado como um factor de produção.

Desde que, em 1960, teóricos norte-americanos como Schultz, Becker, Mincer ou Dennison lançaram as bases da economia dos recursos humanos, e desde que outros investigadores contribuíram para a criação da «economia da educação», os educadores, os pedagogos e os demais profissionais da ciência da educação esforçaram-se, aliás sem grande sucesso, por travar este movimento e assistiram ao que estamos tentados a designar por uma «economização da educação».

Esta visão tecnocrática das relações entre o desenvolvimento e a educação, e outras correntes da economia da educação, que centraram as suas preocupações na contribuição do ensino para o crescimento económico, estudando a relação entre a educação e o PNB, foram progressivamente ultrapassadas. Acabou por se admitir que as ligações entre a educação e a economia não são tão simples

nem tão lineares, como inicialmente se suponha.

Perfilhava-se, na altura, o princípio de que o ensino era um investimento de primeira importância, comparável às despesas de equipamento, como uma parte importante do crescimento económico que não parecia explicar-se meramente pelos progressos técnicos ou pelos investimentos. O «factor residual» constituído pelo investimento humano (principalmente por meio do ensino) surgiu como a principal razão para o aumento da riqueza dos países.

Nos países economicamente menos avançados, as previsões das necessidades de mão-de-obra foram mesmo mais longe, ao tentar-se avaliar, não só, as vantagens económicas de conjunto trazidas à sociedade pelo ensino, como também, ao mostrar-se onde deviam ser efectuados os investimentos no ensino. A partir de uma previsão das necessidades futuras de mão-de-obra, os investimentos no ensino podiam ser calculados de modo a evitar a inadequação entre a oferta e a procura e a conseguir-se o máximo de eficácia económica.

Considerados no seu conjunto, estes diferentes ângulos de abordagem, representaram um poderoso argumento económico a favor de uma política de expansão do ensino.

15. Os acontecimentos que se produziram, posteriormente, na economia e na sociedade, colocaram em evidência a complexidade das relações possíveis entre o ensino e a economia. Realmente, o crescimento económico abrandou por ocasião das recessões de 1973, 1979 e do princípio dos anos 80, no próprio momento em que, segundo as teorias, os países deveriam recolher os frutos de uma expansão rápida do ensino.

Embora raramente se tenha afirmado que o ensino bastava, por si só, para assegurar o crescimento económico, não há dúvida que a confiança nas antigas teorias económicas da educação ficou demasiado abalada.

Abordagens tais como, por exemplo, a previsão das necessidades em qualificações profissionais, estabelecida a partir

das mudanças previstas da estrutura profissional, passaram de moda a partir dos anos 60. Com efeito, elas tendem a iludir muitas das questões relativas às relações existentes entre a estrutura dos empregos e as qualificações requeridas e a apresentar muitos pontos fracos quanto à justeza das próprias previsões.

16. As doutrinas económicas que defendem a utilidade da conservação de um sector educativo em expansão parecem ter perdido o prestígio. A ideia de se investir no sector da educação, por este ser um acelerador do progresso, defendida pelo Banco Mundial a partir dos anos 60, está hoje desacreditada, pois a educação, conjuntamente com a defesa, e que são os dois serviços públicos mais devoradores dos recursos dos países em desenvolvimento, impedem que se financie paralelamente a criação das infra-estruturas produtivas criadoras de riqueza e estão na origem de um empobrecimento progressivo dos países que apostam na educação ou em exércitos cada vez mais dispendiosos, e não conseguem assegurar a modernização das suas estruturas industriais e comerciais.

17. Os sistemas económico e educativo possuem dinâmicas internas de reprodução e desenvolvimento bastante distintas e independentes que não deverão ser negligenciadas pelos governantes de cada país. A transformação permanente do sistema económico é inerente ao capitalismo. O sistema educativo é menos dinâmico: as escolas, e outras instituições de ensino, tendem a manter valores culturais e a apoiar uma elite educativa que estabilize e reproduz essas instituições através do tempo.

As dinâmicas internas independentes dos dois sistemas levantam a possibilidade de existir uma discrepância significativa entre a economia e a educação. Um sistema educativo relativamente estável pode periodicamente deixar de corresponder às relações sociais de produção e, eventualmente, retardar o desenvolvimento capitalista. Este conflito entre uma dinâmica económica que ex-

pande o sistema de trabalho assalariado e altera continuamente a organização do trabalho e a estrutura da classe existentes, é essencial ao processo de transformação educativa.

Todavia, a obsessão da mudança pode levar a subvalorizar a continuidade inerente ao funcionamento dos sistemas de ensino. Ora, se de facto não é aconselhável que os sistemas de ensino sofram, constantemente, mutações rápidas, também não é desejável que permaneçam estáticos e impermeáveis às mudanças que surgem no mundo em que se encontram inseridas.

Existe um factor importante que não se modificou: o ensino ocupa um lugar tão central no próprio tecido da vida económica e social dos países industrializados como quando a sua importância residia na confiança e expansão dos anos do pós-guerra. Já vimos que desde 1960 até ao início da década 1970-1980, os países industrializados atribuíram ao ensino uma parcela sempre crescente da sua riqueza e dos seus recursos em expansão constante. Todavia, esta parcela diminuiu a partir desse período. Mediante estes elementos, poderemos ser levados a concluir que os principais períodos de transformação educativa são respostas a transformações das estruturas económicas associadas ao processo de acumulação de capital? Realmente, nos países industrializados ocidentais tiveram lugar, na década de 60, grandes reformas estruturais dos sistemas de ensino, em consonância com o rápido crescimento económico que então se viveu, assistindo-se em seguida a uma desaceleração dos investimentos em educação na sequência da crise económica iniciada no começo dos anos 70.

Portugal não acompanhou na década de 60 esta tendência inovadora dos países industrializados e só em 1973 a reforma do ensino, proposta pelo então Ministro Veiga Simão, veio ensaiar algo neste sentido, embora de uma forma insuficiente face às necessidades acumuladas. Por outro lado, esta reforma foi condicionada à partida, quer pelas condições políticas e económicas que bloqueavam a sociedade portuguesa da al-

tura, quer pelas dificuldades que se começaram a viver na Europa e aos encargos das guerras em que Portugal estava envolvido.

18. Nas últimas décadas do nosso século XX a educação deixou de ser encarada como um mero factor de desenvolvimento económico-social, para também passar a ser considerada como um direito fundamental do homem. Hoje pretende-se que o homem seja não apenas o motor, mas também o beneficiário do próprio desenvolvimento socio-económico. Isto é, necessitamos de outras soluções de futuro que assegurem a articulação da educação e da sociedade.

A tarefa não é fácil na medida em que é importante ultrapassar, simultaneamente, o isolamento da educação e o papel dominante do ensino consagrado à mutação social. De facto ainda estamos longe de um modelo de desenvolvimento de ensino que defenda a supremacia da cultura, que seja mais humanista do que técnico ou científico.

Neste artigo, admitimos, como hipótese motriz, que os modelos de desenvolvimento educativo podem ser caracterizados por uma função dominante que liga os aspectos sociais exteriores ao sistema de ensino.

Como grau de autonomia do sistema educativo varia consoante o tipo de funções que desempenha, somos adeptos de um modelo educativo de participação cultural, na medida em que o ensino goza de uma grande independência: pode fixar os seus próprios objectivos e manter a lógica decorrente das suas estruturas internas.

Todavia, este modelo de ensino exige certas condições económicas tais como, por exemplo, de abundância e produção que hoje ainda não se verificam na nossa sociedade industrializada e que, provavelmente, dificilmente virão a ser uma realidade do desenvolvimento socio-económico das sociedades da era pós-industrial. ■