

Nota de Abertura

I

A modernização dos sistemas educativos não consiste simplesmente em encontrar uma mistura considerada óptima de recursos escassos. Envolve, sobretudo, um conjunto de opções mais ou menos definidas entre prioridades concorrentes e entre valores sociais e modelos de desenvolvimento que não convergem necessariamente numa mesma direcção. «Pretender outra coisa é ofuscar seriamente o carácter político da modernização.»⁽¹⁾

Nesta ordem de ideias, parece legítimo afirmar que os problemas de planeamento se concentram não só em questões técnicas, como as de saber quais as mudanças que é necessário implementar, porquê e como, mas também, e talvez essencialmente, na questão política de saber quem beneficiará mais com as mudanças implementadas e em nome de quê.

A ideia de que a Educação é uma peça importante do crescimento económico, por imediatamente óbvia que pareça, deverá talvez, no entanto, ser corrigida por esta outra de que ela pode, com orientações adequadas, ser o epicentro do desenvolvimento social — e, nessa medida, um dos ingredientes do desenvolvimento económico.

O problema que está em causa, a partir de então, reside em saber que tipo de desenvolvimento social se quer implementar. Ora é precisamente esta questão (da qual, parece-nos, não é possível fazer a economia) que esquece a Teoria Tecnico-funcionalista ao estabelecer uma relação directa entre Educação e actividade económica. De facto, a enorme inferioridade do crescimento económico quando comparado com o crescimento dos aparelhos educativos, no Terceiro Mundo, por exemplo, revela as inadequações do técnico-funcionalismo — ao mesmo tempo que parece acreditar as ideias arti-

(1) Williamson, Bill: *Education, Social Structure and Development*, 1979, Londres, MacMillan Press.

culadas em redor das chamadas Teorias da dependência, que vêem na importação de soluções educativas uma variável que força o crescimento do subdesenvolvimento. Todavia, deve desde já acrescentar-se que é possível outra interpretação de tais factos, pensando-se que o que eles revelam não é uma ligação entre Educação e subdesenvolvimento — mas, basicamente, a realidade de que não ter em conta as grandes opções quanto aos tipos de desenvolvimento social, e as especificidades das sociedades subdesenvolvidas ou periféricas, leva necessariamente a perverter os efeitos da Educação, sendo os resultados obtidos opostos àqueles que, publicamente, se dissera esperar.

Acaba por acontecer assim, entre outros efeitos, aquilo que aponta R. Dale⁽²⁾: os diplomas que sancionam as várias fases dos percursos de formação deixam de traduzir graduações efectivamente correspondentes a competências específicas, para as transformarem em credenciais que, no essencial, mais não são do que passaportes para o acesso a posições de poder no tecido social. A consequência paralela é a desvalorização das graduações (pois há sempre mais graduados do que posições de poder, e porque se começou por agulhar a sensibilidade à forma dos diplomas e não ao seu conteúdo) e a fuga para cima no sistema educativo⁽³⁾.

No plano do emprego, a resultante final é evidente: crescimento do desemprego de graduados a nível cada vez mais alto do sistema educativo.

É claro que, perante este tipo de situação, é absurdo re-utilizar conceptualizações técnico-funcionalistas, limitando o acesso à formação e ao ensino. Tal atitude significaria (significa) apenas que a preocupação com o número de graduados desempregados se transformou em decisão de gerar um número maior ainda de desempregados não-graduados! As incorrecções da lógica funcionalista transformam-se numa lógica puramente administrativa, que conduz inevitavelmente ao subdesenvolvimento social e cultural.

Será então aceitável afirmar, reafirmar, que a Educação é um direito, e que o Sistema de Ensino deve ser alguma coisa mais do que uma gigantesca agência de emprego — ao mesmo tempo que se pode admitir que as soluções para a “inflação educativa” devem ser encontradas também fora dos Sistemas de Ensino, e não no seu estrangulamento. Claro que, para pensar tais soluções, é provavelmente necessário repensar os modelos de desenvolvimento social e económico adoptados, em vez de esperar reduzir pacificamente a procura de Educação. E tanto mais necessário, de resto, quanto, como refere

⁽²⁾ V. adiante, R. Dale: «Aprender a ser ... o quê?».

⁽³⁾ Portugal talvez seja um bom exemplo de tudo isto, com a previsível desvalorização em curso das licenciaturas (agora que começam a aparecer os Mestrados), com a desvalorização formal de diplomas obtidos em universidades estrangeiras (condição vital de protecção das cliques universitárias), etc. Assim se cria um Sistema Universitário que é um dos mais longos da Europa, e se despreza um potencial de recursos humanos que só os actores sociais reais, para além dos formalismos jurídicos proteccionistas, vão parcialmente aproveitando. A resultante final poderá vir a ser a invenção de uma nova concepção de Educação, nem técnico-funcionalista, nem burocrático-administrativa, mas apenas «elitista caótica»!

Dale, «a procura de educação, uma vez criada, não pode ser fechada como uma torneira» ⁽⁴⁾ ⁽⁵⁾.

Pensar em estrangular o Sistema Educativo parece, de resto, tanto mais absurdo quanto até o bom senso indica que o que está em causa é a sua revitalização, mediante a reorganização do caos em que ele se encontra, a racionalização de despesas e a contracção de gastos com disfuncionamentos, e até a própria reavaliação dos pré-requisitos para nele se ter capacidade de decisão. Parafraseando Lê Thânh Khôi ⁽⁶⁾, «quantos sábios e engenheiros fazem trabalhos de gabinete, por vezes em domínios para os quais não tiveram formação? ...» E quantos indivíduos competentes, com formações adequadas na área de Educação, são preteridos a favor de juristas, engenheiros e sábios? Situação que se agrava se se tiver em conta a exiguidade de dados com que se defrontam gestores do sistema educativo, e a inexistência absoluta de investigação concertada na área da Educação ⁽⁷⁾, e isto tanto no campo da Sociologia e da Economia da Educação, como no campo da própria Psicologia Educacional.

II

É claro, portanto, que não basta desejar «redinamizar», é necessário procurar compreender aquilo que se pode designar, em condensação extrema, por relações entre a Educação e os mecanismos de integração das formações sociais, assim como diagnosticar seriamente a situação dos Sistemas Educativos. Os artigos de Salvado Sampaio, S. Grácio, B. Palma, Lizete Castro e A. Candeias são contributos que se inscrevem nessa problemática — complementar daquela em que se move o trabalho de R. Dale, professor na Open University (Londres) e especialista em Sociologia da Educação em países periféricos.

III

Resta-nos, finalmente, referir os artigos de Lê Thânh Khôi e de Gerard Chauveau. O primeiro insiste na evidente importância da elaboração de polí-

⁽⁴⁾ R. Dale, *op. cit.*

⁽⁵⁾ Será também de esperar que a procura da Educação venha um dia a ser pensada e compreendida com algum rigor para se evitar ver responsáveis pelo Sistema Educativo interpretá-la à luz do estranho conceito de «doutorice». (C. Lloyd Braga e E. Marçal Grilo referem, de facto, «[...] a necessidade de se eliminar o espírito classista da "doutorice" que caracteriza parte da nossa sociedade, e criar progressivamente uma nova mentalidade que aceite que cada um ocupe na sociedade o lugar que lhe compete, apenas de acordo com as suas capacidades e com os resultados do seu trabalho e do seu esforço.» C. Lloyd Braga e E. Marçal Grilo, «Ensino Superior», in *Sistema de Ensino em Portugal*, Ed. Fund. C. Gulbenkian).

⁽⁶⁾ Lê Thânh Khôi: «A formação de um potencial científico e técnico no Terceiro Mundo».

⁽⁷⁾ Existem, evidentemente, vários investigadores individuais nesta área. Mas a sua acção está limitada pelo carácter individual dos seus trabalhos e pela exiguidade de recursos com que se defrontam.

ticas científicas e técnicas globais, caminhando para além da simples importação de modelos (quando não de simples «ideias geniais», cuja longevidade parece, além do mais, ser extremamente curta, na medida em que rapidamente são substituídas por outras ideias igualmente «geniais»). Referindo o Terceiro Mundo, Lê Thành Khôi, Professor na Universidade de Paris V e Consultor da UNESCO nestas matérias, diz o seguinte (que parece merecer especial relevância): existem «razões para que estes países elaborem uma política científica e tecnológica actualmente quase inexistente. Quando essa política existe, limita-se, pura e simplesmente, a um orçamento e a uma série de projectos descoordenados. Uma verdadeira política neste domínio implica uma visão a longo prazo, o estabelecimento de objectivos e de meios precisos, cujo fim será o de pôr a Ciência e a Tecnologia ao serviço do desenvolvimento».

A afirmação de Lê Thành Khôi é mais do que um simples articulado de princípios gerais. Ela representa um desafio: de facto, como conceber «projectos coordenados» no seio da descoordenação geral? Como ter uma «visão a longo prazo» sem conhecimentos adequados no campo da educação e no interior de descontinuidades permanentes que parecem, mais do que qualquer outra coisa, traduzir o impacte, nos sistemas educativos, de visões pessoais e grupais indispostas a assumir programas que os transcendem, e a integração progressiva de soluções e não a sua modificação regular?

Quanto às análises de G. Chauveau, merecem também uma especial atenção, na medida em que realizam um primeiro balanço de uma experiência francesa particularmente interessante: a da Zona Educativa Prioritária. Tal balanço revela um facto que não é inesperado: é que qualquer inovação educacional — qualquer verdadeira inovação educacional — para se desenvolver adequadamente, deve ter em conta que várias interpretações dela vão ser propostas, interpretações em consonância com quatro lógicas que nem sempre são convergentes: a lógica financeira, a lógica tecnocrática, a lógica administrativa, a lógica quantitativa, às quais se acrescenta uma quinta lógica, divergente das anteriores na maior parte das situações, a lógica transformadora. Como se misturam estas lógicas, na experiência francesa, e quais as expectativas actuais e problemas a resolver? Quais as formas como os agentes sociais concretos se apropriaram da noção de Zona Educativa Prioritária e cruzaram os seus próprios objectivos com os objectivos das ZEPs? É a um conjunto de questões desta natureza que procura responder Gerard Chauveau, investigador do CRESAS (I. N. R. P. — Paris) e docente no ISPA e na Universidade de Paris VIII.

IV

Perante a complexidade de tudo o que diz respeito a «Educação e Desenvolvimento», poderia ter parecido melhor não elaborar um número da Análise Psicológica sobre tal tema. Contudo, não se tratando de elaborar nem um manual, nem uma resposta exhaustiva e completamente coerente, pareceu-nos melhor não abdicar de o fazer. E, na esperança de criar con-

dições para, mais tarde, produzir uma menos curta publicação, que contemple temas que, por serem normalmente deixados de lado pela área da «Educação e Desenvolvimento», não são menos vitais (é o caso, por exemplo, das expectativas sociais face à Educação, ou da formação de professores, ou da forma específica como os alunos e estudantes concebem a relação entre os seus estudos e a sua futura actividade profissional) — decidimos apresentar desde já este modestíssimo contributo para a discussão sobre o assunto.

FREDERICO PEREIRA (ISPA)
STEPHEN STOER (ISPA, Open University)
ANTÓNIO CANDEIAS (ISPA)



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

TORNE-SE LEITOR DA BIBLIOTECA DO ISPA

(Pavilhão Escolar da Feira Popular, Av. da República, Telef. 76 87 79)

Últimas publicações periódicas recebidas:

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE

Vol. 35 — N.º 17-18 — Sept./Oct.

CHILD DEVELOPMENT

Vol. 53 — N.º 3 — June 1982

CHILD DEVELOPMENT — abstracts and Bibliography

Vol. 56 — N.º 3-4 — June/August 1982

COGNITION

Vol. 12 — N.º 2 — September 1982

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Vol. 18 — N.º 5 — September 1982

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Vol. 2 — N.º 1 — 1982

EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY

Vol. 12 — N.º 3 — July/September 1982

JOURNAL OF ABNORMAL PSYCHOLOGY

Vol. 91 — N.º 4 — August 1982

JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Vol. 74 — N.º 4 — August 1982

JOURNAL OF OCCUPATIONAL BEHAVIOR

Vol. 3 — N.º 4 — October 1982

JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY

Vol. 43 — N.º 3 — September 1982

MONOGRAPHS OF THE SOC. FOR RESEARCH

IN CHILD DEVELOPMENT

Vol. 47 — N.º 4 — 1982

PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS

Vol. 68 — N.º 1 — July 1982

REVUE INT. DU TRAVAIL

Vol. 121 — N.º 5 — 1982

SOCIOLOGIE DU TRAVAIL

2/1982 — Avril/Mai/Juin

Horário:

Das 10.30 às 13.00 horas

Das 16.30 às 20.00 horas

CONTRIBUA PARA TRANSFORMAR A BIBLIOTECA DO ISPA NUM CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO VIVO E ACTUALIZADO. UTILIZE A INFORMAÇÃO AO SEU DISPOR. ENVIE SUGESTÕES E ESTEJA ATENTO ÀS NOSSAS PROPOSTAS