

**economia  
e  
formação**



# ***A EVOLUÇÃO DA ECONOMIA E DO EMPREGO: NOVOS DESAFIOS PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS NO DEALBAR DO SÉCULO XXI \****

*Roberto Carneiro \*\**

## **A EDUCAÇÃO COMO IMPERATIVO ECONÓMICO**

Durante as últimas cinco décadas os sistemas educativos viveram sob o domínio do paradigma económico. A educação valia pela sua função eminentemente económica. Aos factores de produção clássicos — capital, terra e trabalho (homogéneo) — a inteligência económica passou a juntar o investimento em tecnologia e conhecimento para explicar aquilo que nos anos 60 ficou conhecido na teoria do desenvolvimento como *o factor residual*.

A euforia económica do pós-guerra, radicada na crença de um crescimento sem limites nem fronteiras, propiciou a emergência da *modernidade industrial* centrada na configuração do Estado-Nação, na razão providencial e nas relações de troca efectuadas num mercado dinâmico, estruturado em torno de dois pólos: um aparelho produtivo, por um lado, e um sistema de consumidores, por outro. A economia adquiriu o estatuto de máquina potente e inexorável, motor supremo da sociedade e chave de interpretação total do seu devir.

Neste contexto de optimismo internacional, o modelo de economia capitalista e o sistema constituído pelo conjunto de «nações industrializadas» reunidas sob a bandeira da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) (o clube dos países ricos) liderou os principais factores mundiais de crescimento: capital, ciência e tecnologia, trabalho qualificado, mercados de bens e serviços, concepções de

---

\* Texto da comunicação proferida na Conferência «A Educação do Futuro — o Futuro da Educação», organizada pelas Edições ASA (base de prelecção proferida na sessão de abertura do Seminário «O papel da informação estatística na valorização dos recursos humanos», organizada pela Direcção dos Serviços de Estatística e Censos, entre 22 e 24 de Novembro de 1995, em Macau.

\*\* Docente da Universidade Católica Portuguesa. Presidente do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP).

gestão. O modelo educativo «politicamente correcto» foi decisivamente influenciado pelas teorias do *capital humano* formuladas a partir dos anos 60 (Schultz, Becker, Denison, Blaug, Harbison, Mincer) e assentes no valor económico da educação como sustentáculo do pleno emprego e da geração de altas taxas de rentabilidade social e privada. As medidas de *stock* educativo da população passaram a ser tão relevantes quanto as medidas de activos tangíveis para avaliar a solidez de um determinado sistema económico. Nesta linha de raciocínio apuraram-se as metodologias de cálculo do retorno do investimento económico em educação, por níveis de escolaridade, as quais continuam hoje a gozar de forte popularidade junto dos economistas da educação. Com base nas múltiplas estimativas publicadas, como a que se resume no quadro I, tornou-se praticamente consensual que:

(i) O retorno ao investimento educativo é alto e geralmente superior à rentabilidade média de 10 por cento considerada boa para investimentos económicos;

(ii) A taxa de rentabilidade é mais elevada nos escalões básicos de escolaridade diminuindo monotonicamente à medida que se sobe nos níveis educativos;

(iii) A rentabilidade do esforço financeiro na educação é muito maior nos países menos desenvolvidos do que nos países de maior rendimento *per capita*;

(iv) Os progressos na educação produzem «externalidades» importantes compulsando-se benefícios inequívocos em áreas como a saúde, o índice de participação cívica e a propensão à inovação, os quais transportam valor acrescentado económico.

O modelo industrial de educação seguiu, assim, a mesma lógica da produção e do consumo massificados que inspirava o sistema económico de referência e que era sua missão suprema apoiar, sem ousar beliscar na sua inexorável marcha.

## UMA ECONOMIA EM FIM DE CICLO

No final do presente século, o panorama económico internacional encontra-se profundamente modificado. A derrocada do bloco político sustentado na filosofia da economia de planificação central e na doutrina comunista deflagrou um jogo de forças insuspeitadas que levou à diferenciação pronunciada das economias de mercado e ao rápido reordenamento internacional em função de grandes blocos económicos regionais. Uma geometria estática, e aparentemente previsível, deu origem a geometrias variáveis e multiformes, com evoluções surpreendentes para uma cultura geo-estratégica que se tinha habituado a subsumir a variável tempo nas variáveis espaço. Em síntese, o futuro deixou de ser uma projecção mais ou menos linear ou balística do passado; as trajectórias prospectivas das economias bem como das sociedades deixaram de ser determinadas pela mera fixação/compreensão das condições

iniciais dos sistemas — o tempo autonomizou-se como variável heterogénea e recurso estratégico numa civilização acometida da *ideologia da urgência*.

Enquanto os países asiáticos e do Pacífico — tigres e dragões — entravam num ciclo expansionista sem precedentes e até interpelantes da sabedoria convencional contida nos manuais de ciência económica e do desenvolvimento, o continente africano, no outro extremo, afundava-se na estagnação ou mesmo na mais confrangedora regressão económica e social, abandonado por uma Europa ensimesmada sobre os seus momentosos problemas. Esta, por seu turno, vê-se invadida por um acentuado europessimismo: a ocidente, a construção da União Europeia marca passo no meio da mais profunda crise económica dos últimos 40 anos, mas também pela sensação de vazio de valores de referência, pela inércia das suas instituições consuetudinárias e perante uma gravíssima perda de credibilidade do papel do Estado; a leste, as novas democracias fragilizadas e a vulnerabilidade de um sistema destituído de instrumentos credíveis de regulação política e de sustentação equilibrada da economia de mercado tornam-no teatro apetecível para a concentração do ódio intercultural e da violência interétnica bem como para a proliferação de um capitalismo selvagem, sem rei nem roque, e precariamente defendido perante a penetração do sub-mundo da criminalidade internacional, da violência organizada e da anomia social.

No continente americano, a norte, acelera-se um processo de integração económica ao abrigo de um NAFTA (North American Free Trade Agreement) dominado pelo poderio económico e tecnológico dos EUA cuja liderança internacional depende vitalmente do alargamento dos mercados contíguos sob sua influência. Em contrapartida, a região latino-americana e das Caraíbas vive vergada sob o peso da pobreza e da desigualdade, cuja implosão em Chiapas veio fazer pairar sobre o conjunto desses países, e sobre os correspondentes esforços de estabilização económico-financeira no traumático pós-ajustamento estrutural, o fantasma do síndrome mexicano e as contingências decorrentes das brechas abertas por regimes políticos autoritários de pendor presidencialista.

A esta complexa paisagem geo-estratégica veio sobrepor-se recentemente a maior crise económica internacional das últimas décadas cujas feridas continuam por sarar nos nossos dias e que veio minar a precária confiança dos mercados mundiais. Os processos produtivos — e a correlativa divisão internacional dos factores de produção — viram-se aceleradamente transformados sob o estímulo das novas tecnologias, de uma diferente hierarquia de valores (pós-materiais, ambientais, desvalorização do imperativo produtivista, liberdades fundamentais) e do incremento da competição internacional.

A humanidade encontra-se repentinamente despida de anteriores certezas, ancoradas na suposta infalibilidade das ciências económicas, e mergulha num ambiente de incertezas e perplexidades: crise de emprego, erosão inflacionista, descontrole dos défices públicos, alastra

mento das desigualdades, propagação de comportamentos económicos destituídos de conteúdo ético...

## EUROPA: UMA CRISE ESTRUTURAL

Num mosaico político-económico e cultural tão diferenciado a humanidade sente-se enleada num *complexo processo de transição* para o qual se encontrava de certa forma impreparada. O nosso mundo ocidental, particularmente o continente europeu, vê-se repentinamente mergulhado numa difícil conjuntura onde se misturam sentimentos de ingovernabilidade institucional e a dificuldade de adaptação criativa a um tempo onde a Europa já não lidera a marcha da história nem lhe cabe o protagonismo determinante no palco das grandes decisões mundiais. De certo modo, o complexo das nações que se convencionou aglutinar sob a capa dos valores ocidentais ou da matriz cultural europeia sofre profundas convulsões decorrentes das contradições do modelo de vida que irreflectidamente adoptou.

Na perspectiva estrita da envolvente económica e do emprego que nos cabe especialmente analisar não é fácil identificar os elementos evolutivos estruturais que podem caracterizar a presente transição de século e de milénio. Entre os principais componentes de uma volátil contemporaneidade podem seriar-se:

a) A globalização da economia sob a influência dos grandes espaços económicos, dos mercados internacionais, da mobilidade dos factores e da aproximação criada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação;

b) Os limites da economia de mercado como sistema de interpretação total da sociedade e do homem, assim como a sua notória falência na compatibilização entre crescimento e solidariedade;

c) A intensa terciarização do tecido produtivo que passa de uma economia de bens a uma economia de serviços (*servuçção*);

d) A escassez de postos de trabalho como fenómeno persistente e autónomo, indiferente mesmo aos ciclos económicos conjunturais de contracção ou expansão;

e) A rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais com predomínio das categorias de forte valor acrescentado e fazendo apelo a cada vez mais exigentes habilitações em detrimento da mão-de-obra indiferenciada;

f) A elevação acentuada das taxas de actividade feminina que vai de par com a queda da fecundidade e da natalidade;

g) A diminuição da poupança — privada e pública — sob o peso galopante do consumismo, acarretando uma rarefacção da capacidade crítica de investimento das economias;

h) O colapso dos valores comportamentais das lideranças, expressos pelos agentes económicos e políticos que se mostram preocupantemente vulneráveis à corrupção, à batota e à venalidade, perante a «ambiguidade» tolerante das democracias representativas em

choque visível com a crescente intolerância das «democracias de opinião»;

i) O contraste entre os valores económicos paradigmáticos sobre que assentam os ordenamentos asiático e ocidental.

Os quadros II a V exemplificam categoricamente a incidência desses fenómenos no delicado universo do emprego com particular enfoque sobre uma realidade europeia apanhada em processo global de metamorfose.

Assim se nos ativermos ao espaço económico e cultural que nos é mais próximo — a Europa — citaremos três das principais condicionantes económicas que integram a partilha de um sentimento crítico alargado e que acarretam consequências profundas para os sistemas educativos:

a) *O paradoxo de uma abundância de trabalho (melhor saúde, esperança de vida alargada, desejo de participação) confrontada com a escassez de emprego.* São 820 milhões de desempregados no mundo inteiro a que se teriam de acrescentar cerca de 700 outros milhões a roçar a extrema pobreza e que são desempregados ausentes de registo oficial. O peso dos números e a dimensão do problema fere nevrálgicamente o âmago dos países desenvolvidos: 36 milhões de desempregados no conjunto OCDE e 18 milhões na UE (União Europeia), sem que se vislumbre remédio estrutural para reverter uma situação estrutural de afastamento dos mecanismos produtivos. Na cultura ocidental, o fenómeno vem agravado pela circunstância de o acesso ao emprego remunerado se confundir desde sempre com a socialização efectiva do indivíduo e com a aquisição do estatuto de cidadania plena. Veja-se o impasse das reuniões do G-7 e o insucesso das cimeiras da UE, como aquela que recentemente ocorreu em Cannes, que se revelam impotentes para aprovar medidas consequentes de reanimação do mercado de emprego. A conquista de altos índices de competitividade e de crescimento da produtividade fazem-se contra o emprego o que leva a que cerca de 50 por cento dos europeus em condições efectivas de trabalhar não possam fazer. O dualismo emergente começa a ser o que distingue famílias «ricas em emprego» e famílias «pobres em emprego», numa lógica cruel onde o desemprego de longa duração é sinónimo de desencorajamento, desânimo e precária sobrevivência;

b) *O alastramento da exclusão e das bolsas de marginalidade.* Sociedades aparentemente mais ricas tornaram-se menos justas revelando-se incapazes de conter a polarização induzida pelo mercado neo-liberal e o acentuado dualismo social. A extrema pobreza, designadamente a que se acolhe sob o *lumpen* urbano, ultrapassa o «nexus» económico que é encarado como uma implacável máquina, desmunida de alma e de humanidade. A coexistência difícil e contraditória de pronunciamentos programáticos — Livro Branco para o crescimento, competitividade e emprego e Livro Verde para a política social europeia — é indiciadora da ausência de uma estratégia integrada de desenvolvimento sustentável que só se poderá fundamentar na prioridade ao factor humano. A nova «parábola» económica denuncia o círculo

virtuoso da economia que redundava num círculo vicioso da sociedade cujo *ratio* intrínseca reendereça ao sistema produtivo a factura social do desemprego que ele provoca em nome do supremo valor da eficiência — quadro VI;

c) *A lentidão na adaptação das instituições europeias aos sectores de ponta da economia e da sociedade.* Sindicatos, patronato, organismos oficiais, escolas, centros de regulação, monopólios estatais, sistemas jurídicos e de feitura de legislação, instituições de ciência e de cultura, administrações centrais e locais, vêm revelando uma notória inércia de inovação perante o ritmo a que noutras latitudes e longitudes progridem as telecomunicações, a sociedade da informação e do conhecimento, os universos multimedia, o *software* de gestão de organizações complexas, a telemática ou os sistemas audiovisuais, apenas para citar algumas fronteiras mais dinâmicas das economias modernas. Nunca como nos nossos dias o peso imobilista das instituições ou de uma mentalidade «entorpecida» foram tão inibidores da relação europeia com o resto do mundo e lançaram sinais tão alarmantes de fragilidade.

## **O ALASTRAMENTO DA INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO MODELO ECONÓMICO**

As condicionantes económicas mencionadas e que são mais especificamente sentidas no nosso Velho Continente têm importantes consequências de «arrastamento» para a percepção do futuro dos nossos sistemas educativos. Embora seja evidente que as novas questões económicas constituam apenas uma parte da pós-modernidade elas induzem a indispensabilidade de uma completa reanálise dos sistemas de navegação tradicionais à luz desses fenómenos contemporâneos. Salientaremos, a este propósito, cinco pontos focais de insatisfação larvar:

a) A persistente verificação da ocorrência de uma faixa de *insucesso* na escolaridade básica dos sistemas educativos das sociedades consideradas mais desenvolvidas. Este segmento que não é inferior a cerca de 25-30 por cento dos alunos matriculados no ensino obrigatório — o qual atinge um mínimo de 9 a 10 anos nos países da OCDE — denuncia as insuficiências de arquitectura de um sistema que não acolhe convenientemente uma multidão de inadaptados escolares que rapidamente se transformam em populações periféricas de um mercado de trabalho cuja estrutura ocupacional comporta cada vez menos trabalho indiferenciado;

b) O esgotamento de um modelo educativo positivista assente no pressuposto da *empregabilidade* imediata e garantida. Os estudos concebidos como bilhete de ingresso seguro num mercado de trabalho em permanente expansão alimentavam a ilusão de uma certeza económica onde a pirâmide ocupacional estendia «passerelles» mais ou menos estratificadas em directa correlação com cada um dos níveis de saídas do sistema educativo-formativo. Hoje, a relação entre emprego e educação inicial é tendencialmente difusa e estocástica;

c) A aguda percepção dos *limites do Estado* como principal prestador e gestor de serviços educativos numa época marcada pela explosão da diversidade de raiz comunitária e pela legítima aspiração de diferenciação cultural. A anorexia do Estado monolítico e hegemónico é bem patenteada na célebre frase de Daniel Bell: «O Estado tornou-se demasiado pequeno para tratar os grandes problemas e demasiado grande para resolver os pequenos problemas». Além de a sua actuação ser invadida por um permanente desejo uniformizador e padronizador, manifestamente desconforme com a riqueza genuína da textura sócio-cultural, a lógica burocrática levada ao extremo formalismo revela-se não só ineficiente como tendencialmente iníqua, injusta e fomentadora da desigualdade pela sua cumplicidade com a força dos «lobbies» mais poderosos e distortores da realidade das necessidades efectivas (cf. quadro VII onde se evidencia o carácter «regressivo» da despesa pública educativa em países da América Latina);

d) A patente inadequação de sistemas educativos fundamentados *na soberba identitária e no autismo cultural*. Com efeito, a escola foi durante décadas instrumento de selecção social com base na superioridade de uma cultura dominante em confronto com culturas minoritárias, a qual traduzia os valores classistas de um estrato médio populacional desejoso de impor uma segmentação económica do mercado de trabalho em função dos seus preconceitos de excelência cívica e dos seus egoísmos sociais. A intensa mobilidade populacional e o influxo vigoroso dos ventos da liberdade criou complexas exigências a uma escola cada vez mais intercultural defrontada com o desafio conjugado de construir a coesão na diversidade e de implantar os fundamentos de uma democracia renovada: está aqui implícita a ideia de uma escola que é uma *esfera pública de acção comunitária* independentemente da sua titularidade ou propriedade que só se pode compreender no total empenhamento de construir *culturas que pensam activamente nas outras culturas e nos outros protagonistas da história da humanidade*. Nesta cidade democrática revigorada a regra do governo da maioria acolhe a natural expressão das minorias enquanto cada grupo minoritário aprende a conter os impulsos centrifugadores e fragmentários de se constituir necessariamente em nação soberana afirmada por oposição militante a todas as vizinhanças;

e) As insuficiências de um modelo educativo ordenado nuclearmente em torno de *objectivos estritamente cognitivos e intelectuais*. Efectivamente, não só as empresas prezam cada vez mais pessoas portadoras de valores susceptíveis de integrarem culturas organizacionais coesas e éticas empresariais sólidas, como o funcionamento macro das sociedades e das suas instituições de regulação — noutras palavras, o seu limiar de governabilidade — repousa sobre a qualidade intrínseca da democracia que só uma cidadania esclarecida pode propiciar na maturidade do exercício dos direitos políticos e da fruição das liberdades fundamentais. Por isso, o desenho curricular moderno é tributário do projecto educativo integral que anima cada centro e requer atitudes de

síntese e de inteligibilidade que só um sentido apurado *de formação pessoal e social* pode estimular.

## EDUCAÇÃO: DE FACTOR A FINALIDADE DO DESENVOLVIMENTO

As considerações precedentes indiciam uma verdadeira revolução axiológica na tradicional equação que relaciona intimamente, e desde sempre, Educação e Desenvolvimento.

Até agora o sistema educativo foi essencialmente encarado num ângulo instrumental de factor importante de crescimento económico e de vantagem competitiva das nações. Os compêndios vulgarmente consagrados sobre teoria do desenvolvimento encheram-se de cálculos de taxas de rentabilidade do investimento educativo provando à saciedade os retornos aos respectivos financiamentos.

A essa escola neo-clássica de pensamento económico que reinou imperialmente durante as últimas décadas, como vimos, veio juntar-se a teoria neo-schumpeteriana do desenvolvimento que enfatiza o valor económico de um processo de inovação que se difunde continuamente tanto no espaço como no tempo e onde os agregados de novas tecnologias, em constante e dinâmica renovação, contêm vastas possibilidades de incrementos de produtividade e de produção.

Uma e outra escola de reflexão acabam por concluir que o *desenvolvimento sustentável* e duradouro — como o que vem sendo experimentado em algumas economias do Pacífico — exige um limiar crítico de investimento continuado no factor humano e mudanças organizacionais ao nível institucional que substituam as tradicionais pirâmides taylorianas por «organizações que aprendem» (learning organizations), isto é, sistemas muito mais «biológicos» que «físicos». Ensaio de regressão econométrica realizados no âmbito do Banco Mundial (Londoño, 1995) pretendem até demonstrar que a explosão das economias asiáticas tem por suporte um nível educativo da população activa manifestamente superior ao «esperado», enquanto outras regiões como a Europa do Sul, o Norte de África e a América Latina ostentam insuficiências estruturais de educação (2 a 3 anos de défice de escolaridade média) relativamente ao que seria «expectável» em função do rendimento *per capita* registado nessas zonas — quadro VIII.

Mas a fileira de investigação mais rica é aquela que, debruçando-se sobre um mundo mergulhado num oceano *de imaterialidade e de factores intangíveis* (Cario de Benedetti afirma que num pacote de *spaghetti* há 80 por cento de imaterial), aposta na incomensurável riqueza do sujeito activo do desenvolvimento: *a pessoa humana*. Neste entendimento, a educação deixa de ser encarada como instrumento para adquirir o estatuto *de finalidade nobre do desenvolvimento*, ou seja, é valor superlativo de humanidade e de civilização.

A economia deixa, por conseguinte, de se justificar por si própria ou de constituir-se em centro de gravidade soberano de toda a lógica de

funcionamento das sociedades. Ao contrário, a recuperação da centralidade humanista presente em todas as grandes civilizações e culturas universais recoloca o Homem e a sua caminhada ascensional no fulcro da interpretação histórica.

### **CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL OU A FORMAÇÃO DE CULTURAS DE RESISTÊNCIA**

Uma leitura dos tempos escorada num humanismo revisitado neste final de século acarreta como consequência natural a rejeição vigorosa de um sistema económico que toma por irremediável a pauperização continuada de largos segmentos da população como preço da acumulação patrimonial ilimitada por uma minoria restrita de privilegiados. A observação atenta de sociedades excessivamente desiguais — logo, infectadas pelos vírus da miséria, da violência e da insegurança — demonstra que mesmo os ricos no seu seio dificilmente se podem sentir felizes quando rodeados por um quadro de degenerescência humana ou então aprisionados no interior das suas cidadelas residenciais, conspicuamente policiadas e protegidas como se se tratasse de fortalezas inexpugnáveis. A impossibilidade de usufruir da liberdade singela de passear numa cidade ou de saborear o convívio espontâneo com os demais concidadãos representa uma pobreza espiritual insusceptível de com-pensação na mera acumulação de bens materiais.

A regra económica da concorrência e da competição num mercado aberto é todavia inapelável. Não é possível clamar pela construção de sociedades solidárias e humanistas que sejam economicamente débeis e perdedoras no difícil confronto da competitividade internacional. Tal seria condenar cegamente a totalidade dessas comunidades à miséria material e ao «desarmamento económico» numa ordem internacional estigmatizada pela pulsão produtiva concorrencial.

Não admira, pois, que num contexto onde a economia de mercado deixou de conhecer modelo rival idóneo, se tenham esbatido as diferenciações programáticas entre formações políticas e posturas ideológicas em matéria de política económica concreta. As nações, de uma maneira geral e independentemente da coloração dos governos, procuram aperfeiçoar o funcionamento dos mercados e estimular a competitividade das suas unidades económicas numa perspectiva de vencer na livre concorrência. Como afirma N. Bobbio numa das suas mais interessantes obras, a única diferença hoje perceptível é aquela que separa os que aceitam a desigualdade social como natural e aqueles que consideram imperativo combater por todos os meios a desigualdade como iníqua e redutora da condição humana. Quanto ao modo de gerar a riqueza primária pouca divergência se regista.

Por conseguinte, é na maior ou menor sensibilidade social, e nas consequentes medidas de compensação dos efeitos de um mercado polarizador e pouco solidário, que reside a distinção entre estilos de imprescindíveis polígovernança. Nesta medida, ainda que sejam conjuntamente ticas compensatórias que possam minorar os efeitos ime-

diatos do sofrimento humano, acaba por ser *naprioridade educativa que se mede a sinceridade das políticas sociais* e que se encontra a divisória mais visível que separa as águas entre o neo-liberalismo económico puro, por um lado, e as estratégias económicas que preservam um rosto humano e uma preocupação solidária, por outro.

É claro que ao eleger a educação como indicador por excelência das políticas sociais estamos implicitamente a ultrapassar o mero conceito economicista de acumulação de capital humano por muito rica que esta teorização se revele. Efectivamente, esta vulgarizada doutrina radica na dupla premissa económica de que o comportamento individual é ditado exclusivamente por determinantes de racionalidade económico-financeira (o *Homo Economicus*) e também que o processo de desenvolvimento económico moderno maximiza a procura de qualificações «produtivas».

Ora, uma concepção radicalmente integrada da função educativa combina a acumulação de capital humano com a formação de **capital social**. Dito de outro modo, a educação passa a ser encarada como a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e o único factor que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o «círculo de ferro da exclusão» formulado com base na asserção evidente de que, doutro modo, a pobreza socializa inevitavelmente para a continuação da pobreza.

A capacitação pessoal e grupai para dar o saldo qualitativo que permite superar a fatalidade intergeracional que «ghettoiza» de pais para filhos e de avós para netos e cria, concomitantemente, o sentimento de passividade ou de impotência perante a adversidade acumulada, só pode resultar de um processo emancipador de educação («empowerment»). Sem compromisso na criação de capital social a partir de um sólido implante comunitário a escola remete-se tecnocraticamente à repartição funcional do conhecimento que melhor convém à mera reprodução das estruturas e categorias sociais dominantes.

Esta passagem conceptual significa o reconhecimento de que a educação é, concomitantemente, a principal causa do diferencial de riqueza entre nações e a mais poderosa alavanca de inconformismo perante a «fatalidade» da pobreza pessoal. Nestas circunstâncias, o efeito conjugado de capitalização humana e social viabilizaria a emergência de verdadeiras *culturas de resistência* orientadas à mobilização das pessoas e das vontades para se oporem à invasão de fundamentalismos redutores que perigosamente infiltram os interstícios das sociedades abertas e minam os fundamentos da convivialidade livre na multifacetada *polis* moderna — quadro IX.

Em síntese, a reversão da delicada propagação nas nossas sociedades actuais de muitas ideias e movimentos anestesiantes da liberdade pessoal e, por consequência, simplisticamente totalitárias exige a superação do seu terreno de eleição que são a ignorância, a miséria material, a atitude demissionária e a fragilidade moral.

A educação é o caminho que melhor emancipa o ser humano da mais abjecta manipulação, seja por via dos símbolos, seja pelo apelo continuado aos instintos mais rudimentarmente negativos.

## NOVAS COMPETÊNCIAS E NOVO PROFISSIONALISMO

O redesenho institucional do figurino educativo para o adequar aos desafios da mudança e da incerteza, ou seja do futuro, por forma a integrar o desígnio competitivo com o dever irrenunciável de solidariedade faz apelo a uma simbiose complexa de aprendizagens novas e antigas.

Nos quadros X e XI evidenciam-se esquemática e sinteticamente a interacção entre as grandes exigências e as novas interrogações da pós-modernidade de transição que vivemos e as aprendizagens matriciais que se nos colocam como desafios incontornáveis.

*Aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos*, por essa ordem, compreendem um ideário educativo tão ambicioso quanto essencial, sobretudo quando cotejados nas três trilógicas de valores constitutivos propostos para reflexão e elaboração subsequentes. Partindo da solidariedade para chegar à excelência encontra-se contida uma proposta de trajectória que visa encontrar um justo equilíbrio entre humanidade e competição, entre tradição e modernidade, entre cultura de convivência e cultura de trabalho.

Esta teoria geral da educação aponta para aquilo que alguns autores designam por um «*Novo Profissionalismo*» (Lutz, 1994) que valoriza competências metacognitivas e horizontais de eficácia alargada e resistente à usura quer do tempo, quer da mudança acelerada. As prioridades educativas passam a situar-se caracterizadamente, entre outras, no foro da construção de competências:

- Comunicacionais;
- Relacionais;
- Criativas;
- Tecnológicas;
- Negociais;
- Estéticas;
- Éticas;
- Comunitárias;
- De cidadania.

A capacitação para a elaboração de raciocínios por árvores de possibilidades alternativas, isto é, na constante formulação de hipóteses inovadoras como resultado da recusa das soluções únicas monoliticamente impostas, assim como a habilitação para o exercício continuado de uma aprendizagem independente, decorrente de uma permanente avaliação pessoal de insuficiências, são ainda ingredientes activos desse novo profissionalismo.

Pela ponderada assimilação destas capacidades de ordem superior, na acepção de L. Resnick, a educação estaria a contribuir activamente para a emergência de uma nova renascença produzida na intersecção da tecnologia e das artes, da economia e do humanismo, da eficácia e dos valores universais, das ciências «duras» e «moles», da razão e do mistério.

## AS TRÊS SOCIEDADES DO FUTURO

Nesta deambulação pelos meandros do futuro cuja antecâmara está na visão educativa partilhada, somos tentados a vislumbrar uma sociedade multifacetada e pluridimensional sustentada em três pilares.

Primeiro a *Sociedade do Risco* que premeia o gosto do desconhecido ao invés do conforto do conhecido — a repriminção do «espírito de quinhentos» na memória colectiva lusa —, a inovação de procedimentos e a capacidade de actuação estratégica. Nesta cultura prospectiva o espírito empreendedor sobreleva a mentalidade de assalariado, onde as formas de trabalho flexíveis e precárias pressupõem um modelo de educação menos tutelado e mais autónomo, menos homogéneo e mais diverso e plural.

Em segundo lugar, uma *Sociedade Activa* como nova utopia do século XXI onde todos tenham direito a uma actividade e à participação nas tarefas de desenvolvimento da comunidade. Num universo sem exclusão, o *Homo Faber* coabita com o *Homo Ludens* através de uma harmoniosa integração entre os três tempos de Becker que formam o todo de uma vida: tempo de investimento (formação), tempo de produção e tempo de lazer. 1996, Ano Europeu da Educação Permanente, constitui uma excelente oportunidade para repensar o modelo educativo do passado que assentou na estanquicidade sequencial dos tempos humanos e discernir um modelo do futuro em que toda a etapa da vida humana compreende, em proporções variáveis, elementos de cada um desses três tempos.

Por último, uma *Sociedade Educativa*, a caminho de uma ordem mundial alternativamente dominada pelo paradigma humano e da capitalização cultural, ao invés da omnisciência económica. Nesta ordem, todos os actos da comunidade humana e as suas organizações são perpassados de inteligibilidade educativa. A economia está interdita de funcionar contra a sociedade, o mercado está impedido de ferir a dignidade humana, a actividade produtiva deixa de dividir as pessoas entre ricas e pobres. Nesta arquitectura, a escola funciona como fulcro da formação de redes comunitárias abrangentes (uma espécie de Internet social) e de pontos de apoio a partenariados e estratégias alargadas de desenvolvimento humano — por alternâncias e transições múltiplas com entradas e saídas flexíveis entre tempos de investimento e de produção—, o professor é essencialmente um agente cultural de mudança e facilitador/integrador de aprendizagens assistidas e independentes (por recurso à pluralidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento), e o sistema educativo concilia a educação básica de qualidade para todos, a equidade e a igualdade de oportunidades, a justiça social, e o processo indispensável de formação e renovação de elites culturais pela multiplicação dos centros de excelência nos mais variados sectores de pensamento de fronteira.

Nesta verdadeira Sociedade de Sociedades, o processo educativo é restituído à sua dimensão eminentemente comunitária. Dito de outro

modo, a autonomia dos centros educativos e o pluralismo pedagógico são definitivamente resgatados do autoritarismo burocrático de Estado cedendo o passo a um *modelo horizontal de organização das políticas sociais*. Este modelo, essencialmente participativo, autonômico e emancipativo, opõe-se às concepções hegemónicas de Estado — assente na oferta vertical e não integrada de serviços — assim como à concepção redutora de mercado — inspirada na desregulação não integrativa e na consequente segmentação de grupos sociais.

A horizontalização das políticas sociais brota da correcta definição de um Estado de Direito, da efectivação do princípio da subsidiariedade, da estimulação de comunidades fortes, do respeito pela sua legítima soberania — dentro de um *corpus* partilhado de coesão social — e da devolução efectiva de competências e de meios para a sua autodeterminação.

## A ADAPTABILIDADE COMO ACTIVO HUMANO FUNDAMENTAL

Em conclusão, uma sociedade assim pré-figurada prefere as políticas de desenvolvimento humano às medidas de emprego, numa visão de educação e de actividade (trabalho) como bens públicos e não meros bens privativos.

Nesta alteração de paradigma a *adaptabilidade e a flexibilidade* passam a ser mais relevantes do que o conceito unilinear de empregabilidade que dominou a filosofia educativa do último quartel do século **XX**. Tal significa também olhar antecipadamente para mudanças qualitativas nos conteúdos do trabalho e para a evolução da sua natureza/organização, deixando de contemplar prioritariamente a mera quantidade de emprego.

No quadro XII resume-se esquematicamente a ideia veiculada. Nesta postura filosófica, a adaptabilidade mais não é do que a resultante da combinação sinérgica dos três grandes componentes que emergem como os pontos de aplicação privilegiada de uma estratégia prospectiva de investimento humano: *educabilidade, criatividade e eticidade*.

Neste pressuposto, o desenho da política educativa não surge como impulso iluminado do topo da hierarquia político-burocrática. Antes, é o reflexo de um consenso alargado e dinâmico que brota da negociação social necessária em contexto democrático. Tornam-se consequentemente inviáveis os modelos de governação autoritários, desinteressados da partilha da vontade nacional e de comunidades actuantes. Desta forma, a construção de políticas públicas consistentes, perceptíveis e viáveis, permite dotar as Sociedades de estabilidade real de estratégias educativas — no longo prazo — subtraindo-as à erosão do circunstancialismo eleitoral ou da arbitrariedade conjuntural. A estabilidade das políticas públicas surge assim, muito mais relevante do que a mera estabilidade//continuidade formal de maioria política a qual nem sempre se revela consentânea com a garantia daquele requisito fundamental.

Se assim acontecer, com a necessária clarividência, a Educação poderá ser restituída ao topo das Agendas de construção do nosso futuro colectivo, criando o estado de espírito propício à mobilização comunitária, à generosidade de propósitos e ao élan que insuflam alma aos desígnios humanos e conferem grandeza aos projectos nacionais.

## ANEXOS

### Taxas de rentabilidade do investimento em educação, por região e nível de ensino

QUADRO N.º 1

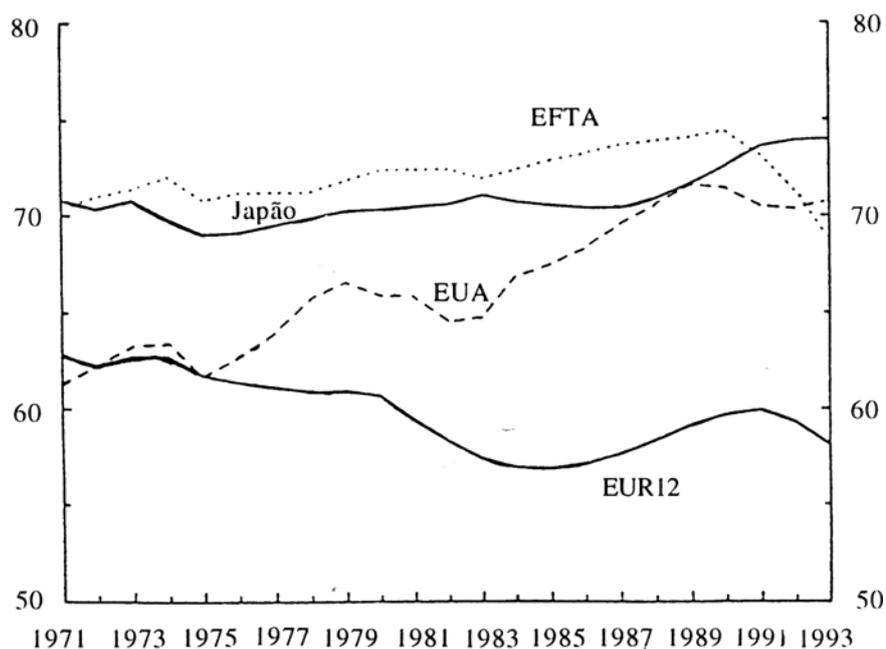
Região	Social			Privada		
	Primária	Secundária	Superior	Primária	Secundária	Superior
África ao Sul do Sahara	24,3	18,2	11,2	41,3	26,6	27,8
Ásia a)	19,9	13,3	11,7	39,0	18,9	19,9
Europa, Médio Oriente e Norte de África a)	15,5	11,2	10,6	17,4	15,9	21,7
América Latina e Caraíbas	17,9	12,8	12,3	26,2	16,8	19,7
OCDE	n.d.	10,2	8,7	n.d.	12,4	12,3

a) Países que não pertencem à OCDE.

Fonte: Psacharopoulos 1994, Banco Mundial

QUADRO N.º 2

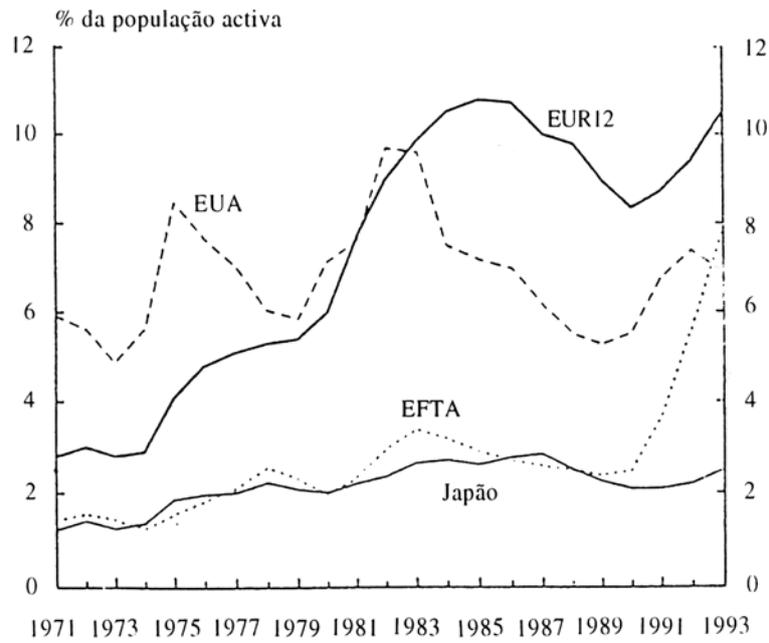
### Taxas de emprego na Comunidade e noutros países, 1971-93



Fonte: «Emprego na Europa» Comissão Europeia DGV.

QUADRO N.º 3

**Taxas de desemprego na Comunidade  
e noutros países, 1971-93**

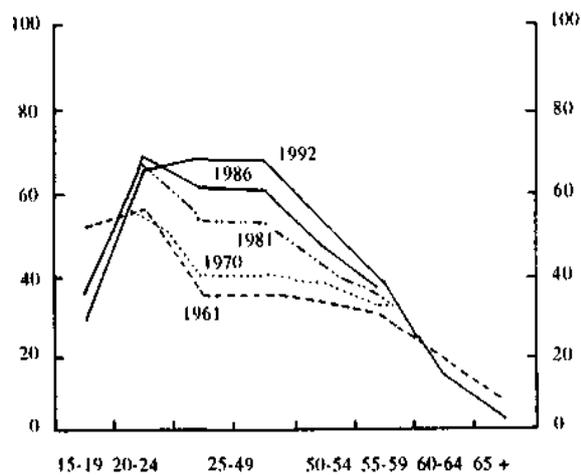


Fonte: «Emprego na Europa» Comissão Europeia DGV.

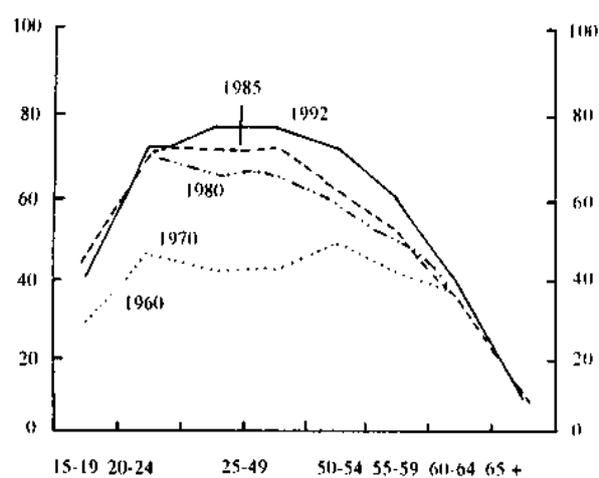
QUADRO N.º 4

Taxas de participação das mulheres por grupo etário

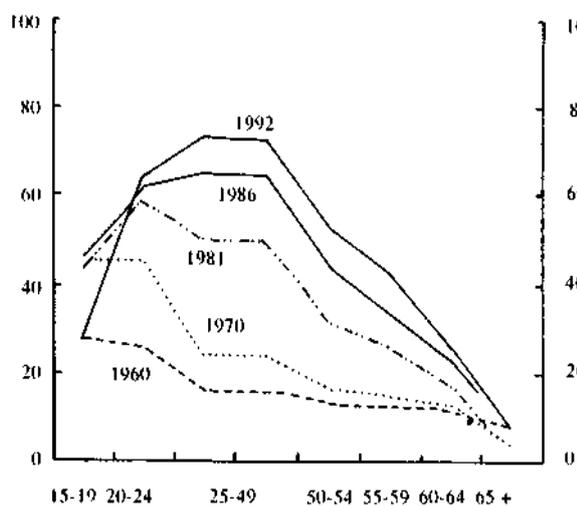
EUR12 — mulheres



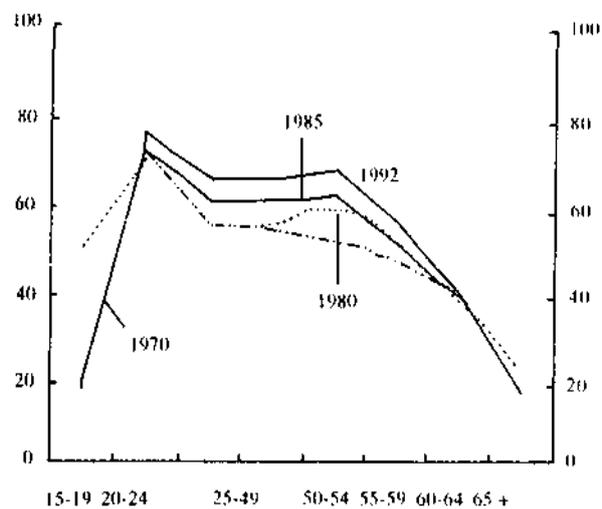
Estados Unidos — mulheres



Portugal — mulheres

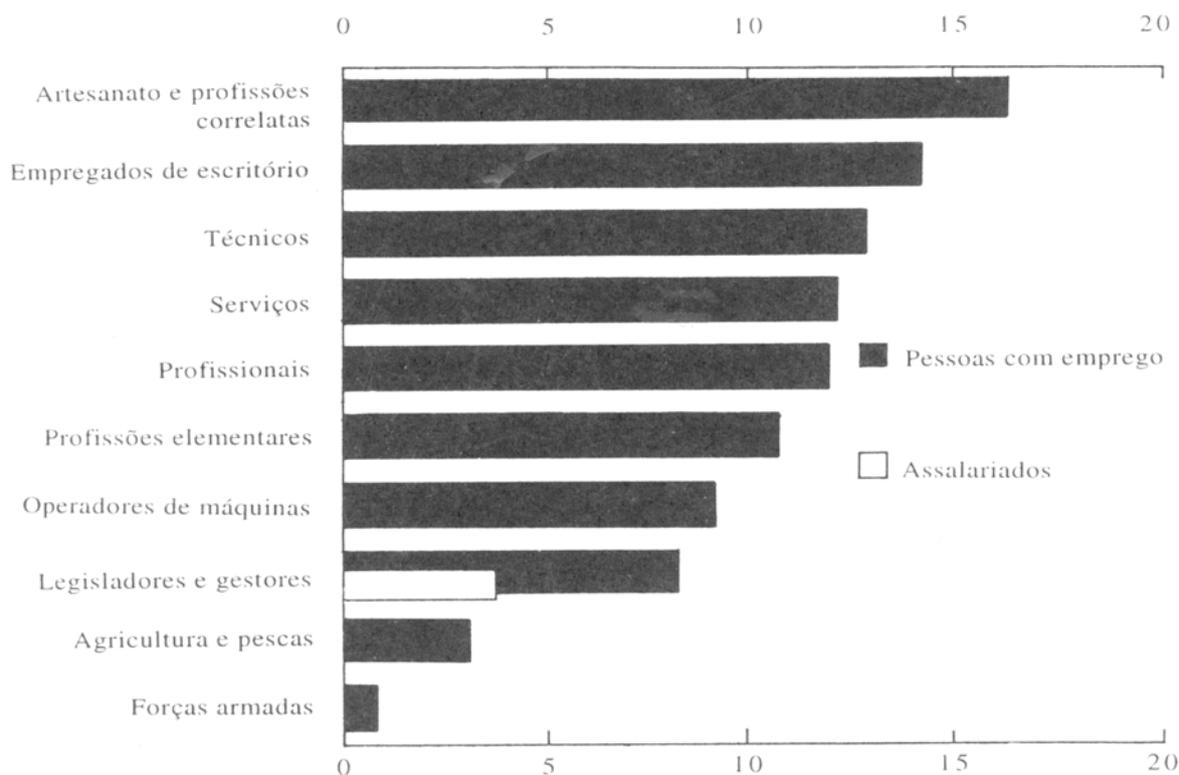


Japão — mulheres



QUADRO N.º 5

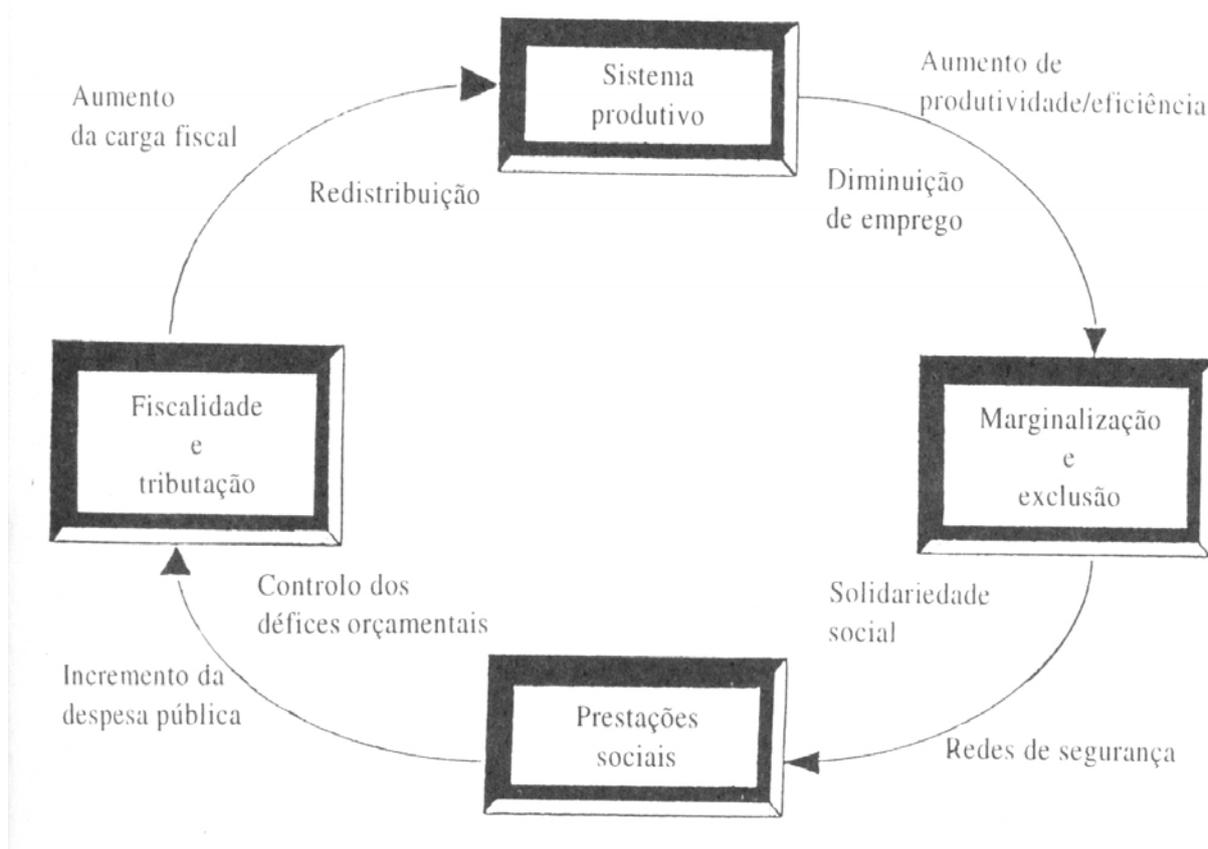
**O emprego na Comunidade (EUR10), por profissões, 1992**



EUR10—B,DK,D,E,F,I,L,NL,P,UK

% do emprego total

**QUADRON. "6.**  
**Uma nova «parabola» economica**



**Incidência da despesa pública por nível de educação sobre os grupos de rendimento da população (América Latina)**

QUADRO N.º 7

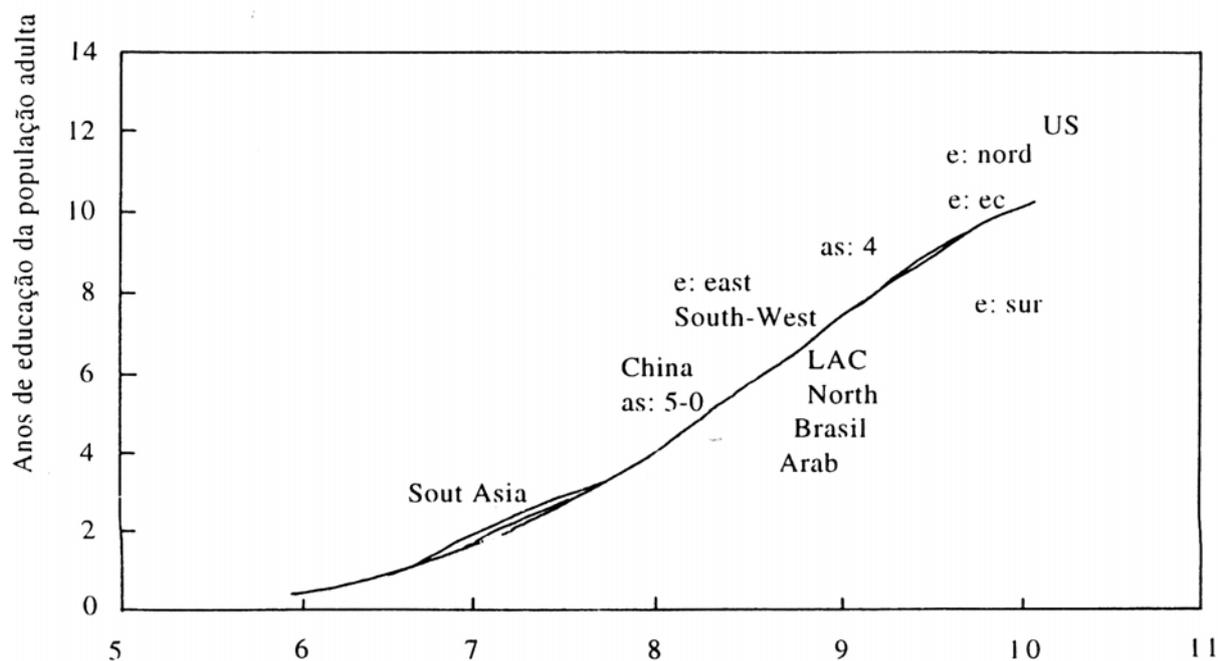
(Percentagens)

Região	Ensino primário			Ensino superior		
	40% Mais pobre	40% Intermédio	20% Mais rico	40% Mais pobre	40% Intermédio	20% Mais rico
Argentina	57	32	11	17	45	38
Brasil	15	80	5	—	—	48
Chile	59	32	9	17	31	52
Costa Rica	57	35	8	15	42	43
República Dominicana	59	37	4	32	35	33
Venezuela	45	39	16	23	43	34

*Fonte:* Joint ECLAC/UNIDO Industry and Technology Division, based on figures from the World Bank, Social Spending in Latin America: The Story of the 80s, Report n.º 8 450, Washington, D.C., 18 December 1990.

QUADRO N.º 8

**Comparação de anos de educação da população adulta e rendimento *per capita* (PPP)**



Das incertezas aos novos fundamentalismos  
—Das culturas de conformismo as de resistencia—

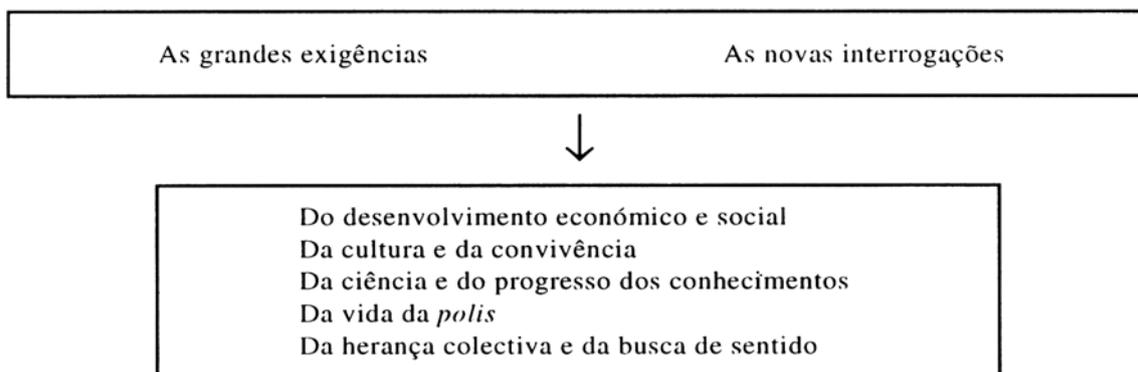
QUADRO N.º 9

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Da intolerância política à cultura de paz.</li> <li>2. Do fundamentalismo religioso ao diálogo ecuménico.</li> <li>3. Da pulsão consumista ao imperativo da partilha.</li> <li>4. Da hegemonia de Estado a uma filosofia de subsidiariedade.</li> <li>5. Da superioridade identitária ao respeito da condição humana.</li> <li>6. Do cientismo totalizante a uma cultura de espiritualidade.</li> </ol> |
|---|

A dimensão comunitária da «resistência»

O conteúdo global da mudança

QUADRO N.º 10

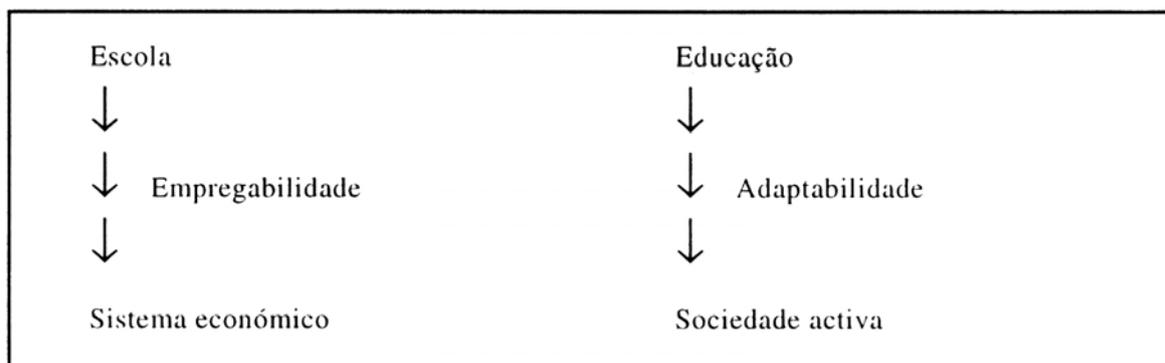


Os valores as aprendizagens matriciais

QUADRO N.º 11

Os valores	As aprendizagens
Solidariedade Tolerância Coesão	Aprender a viver juntos
Partilha/comunicação Gratuidade Descoberta/participação	Aprender a aprender juntos
Liberdade Iniciativa Excelência	Aprender a crescer juntos

QUADRO N.º 12



As três dimensões da adaptabilidade:  
Educabilidade + Criatividade + Eticidade

## BIBLIOGRAFIA

- Bengtsson, J.** *The Interaction between Education and the Economy*. Paris: OCDE, *The European Journal of Education*, vol. 28, n.º 2, 1993.
- Carneiro, R.** *A dinâmica de evolução dos sistemas educativos*, in Colóquio: Educação e Sociedade, n.º 6. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Julho 1994.
- Comissão Europeia**, *Emprego na Europa*. Bruxelas: CE, DGV, 1994.
- Denison, E.** *Le facteur Residuel et le Progrès Économique*. Paris: OCDE, 1964.
- Lewis, W. W., Limacher R. e Longman, M. D.** *Why employment performance differs*, in *The McKinsey Quarterly* n.º 4, November 1994.
- Londoño, J. L.** *Poverty, Inequality, Social Policy and Democracy*. Washington, D. C.: The World Bank, 1995.
- Psacharopoulos, G. e Woodhall, M.** *Education for Development*. New York: Oxford University Press, 1985.