

A DINÂMICA DE EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS – UM ENSAIO DE INTERPRETAÇÃO INSTITUCIONAL

Roberto Carneiro

OS ANTECEDENTES

1. Constitui factu sobejamente conhecido que os macrossistemas sociais podem ser estudados como organismos vivos cuja evolução obedece a determinadas tendências gerais, objectivamente discerníveis quando se procede à análise comparada de diversas realidades.

Assim, filósofos, historiadores, cientistas sociais e analistas políticos desenvolveram ao longo do tempo múltiplos esforços e brilhantes teorias dirigidos à compreensão profunda dos ciclos de vida desses sistemas e à previsão dos seus comportamentos mais subtis.

Muitas dessas análises fizeram história e empolgaram académicos.

Outras foram mal interpretadas e deram aso a abusivas generalizações quanto ao respectivo âmbito de aplicação, chegando inclusivamente a ser invocadas para sustentar visões unilineares do futuro e previsões redutoras da marcha das sociedades.

Com efeito, a paixão de perscrutar o destino dos povos e de o moldar a uma qualquer vontade humana sempre habitou o imaginário científico. O diálogo do Homem com o tempo eterno é inesgotável.

Difícil poderia ter espantado que alguns espíritos menos humildes e movidos pela ilusão de descortinar a história do futuro a tivessem cultivado a uma escala positivista destituída de sentido.

2. Contudo, o cotejo dos abusos não invalida o mérito intrínseco das diversas iniciativas independentes e fundamentadas de análise da evolução sistémica dos agregados sociais.

Os factos sociais e, em particular, a natureza da sua sucessão no tempo não podem constituir matéria que escape à atenção desvelada dos estudiosos.

Grandes nomes da ciência procuraram evidenciá-lo.

Saltam, desde logo, à memória os monumentais estudos de A. Toynbee sobre os ciclos da História que fizeram um dos marcos mais altos do génio interpretativo humano.

Mas os exemplos mais abundantes e significativos situam-se com certeza no domínio da economia política ou da política económica, especialmente quando se encaram as múltiplas avenidas do desenvolvimento económico.

Kondratiev ficou famoso pelos seus famosos ciclos económicos e pelas arrojadas previsões neles inspiradas.

Noutro plano, K. Marx pretendeu provar, com grande eficácia ideológica na medida em que o seu pensamento inspirou durante décadas a fio o funcionamento contumaz de regimes políticos ditos marxistas, que os sistemas económicos evoluem inelutavelmente do feudalismo para o capitalismo burguês e deste para o socialismo a que se sucederia, finalmente, o comunismo triunfante.

Numa perspectiva ancorada num outro extremo do observatório social N.S.B. Gras formulou a sua teoria sobre os três estádios da história do capitalismo.

Curiosamente, K. Bucher estende o campo da conceptualização mais fecunda à evolução da economia doméstica que é objecto dos seus famosos ensaios.

A invocação de outros exemplos torna-se desnecessária e, porventura, manifestamente despropositada para evidenciar o que é, hoje, um domínio privilegiado da análise social e do pensamento sistémico, enfoque que constitui a pedra de toque do presente ensaio.

3. Em todo o caso afigura-se-nos oportuna apenas uma referência mais na inventariação indicativa de alguns trabalhos da história recente que apaixonaram a opinião qualificada dos universitários, académicos, investigadores e práticos.

Trata-se da obra de Walt W. Rostow, *The Stages of Economic Growth*, publicada em 1960 que cedo foi aplaudida como um dos mais consistentes estudos de desenvolvimento económico realizados neste século.

Segundo a ambiciosa concepção desse autor, as economias concretas percorrem 5 estádios sucessivos nas suas marchas para a modernidade. São eles:

- A sociedade tradicional
- A realização das précondições do *take-off*
- O *take-off*
- A maturidade
- O consumo de massas.

Rostow, embalado na sua globalizante interpretação da história económica chegou a pretender explicar fenómenos tão complexos como as guerras coloniais e as conflitualidades regionais, assim como procurou explicitar critérios fundamentais de ordenamento dos ciclos de crescimento económico dos continentes e das grandes nações.

Embora hoje as teorias de Rostow tenham caído em desuso nos compêndios de desenvolvimento económico, o seu labor científico foi marcante para a condução da polémica dos anos 60 e 70 em torno da economia do subdesenvolvimento e para a discussão acesa centrada em torno dos fenómenos da pobreza no mundo e da sua representação cíclica.

4. Muito mais recentemente, a gestão como arte e como exercício intelectual “invadiu” a microeconomia contemporânea e “explodiu” como matéria de ensino e de investigação em âmbito universitário. A sua omnipresença no léxico moderno com aplicação conhecida a todos os domínios da actividade humana oferece um fecundo campo de análise.

A tentativa de ganhar inteligibilidade sobre as correctas opções estratégicas no plano empresarial e de formular as melhores orientações competitivas no mundo dos negócios levou a gestão privada a elaborar igualmente sobre as fases do ciclo de vida dos produtos ou serviços.

Reconhece-se nesta reprivatização das teorias evolutivas a eterna inquietação do Homem com os comportamentos colectivos perante a misteriosa variável *tempo*.

- As fases geralmente estudadas na gestão são 4:
- A criação ou o início do desenvolvimento

- O crescimento ou *take-off*
- A maturidade
- O declínio.

Sem pretender entrar aqui em pormenores ínfimos que seriam despidiendos para o objectivo do ensaio é importante notar que, tal como na concepção de Toynbee para as fases da História, os produtos ou serviços comercializados obedecem a uma lógica de vida característica dos seres vivos, cuja fase de declínio, de natureza terminal, leva normalmente à extinção, precedida ou não de uma lenta degradação.

Também a moderna teoria da gestão estratégica nos anima a procurar estudar os sistemas educativos numa perspectiva temporal e a buscar compreender as suas lógicas intrínsecas de evolução dinâmica.

Na qualidade de enorme e pesado subsistema social a educação de um país obedece a rituais de desenvolvimento que podem ser capturados através de uma observação empírica transnacional de diversas realidades coevas ou, alternativamente, pelo acompanhamento longitudinal das fases de evolução no tempo de um determinado sistema. Uma e outra conduzem-nos a conclusões genericamente similares.

5. Ao enveredar por uma tentativa de desbravar caminhos tão complexos quanto delicados não pretendemos fornecer uma interpretação histórica completa da tessitura educativa.

Tão pouco temos em mente formular leis acabadas do corpo socio-educativo que dificilmente resistiriam à exegese crítica de um fenómeno provavelmente multifacetado.

Muito menos pretendemos adiantar um modelo explicativo global do passado de onde se pretenderiam derivar, ingenuamente, ensinamentos normativos para o futuro. O potencial de previsão de um qualquer modelo, que representa inevitavelmente uma sobresimplificação da realidade, não resiste à extraordinária aceleração histórica dos nossos tempos e aos seus desconcertantes caprichos.

A nossa intencionalidade resume-se a uma chamada de atenção para alguns aspectos comuns observados no desenvolvimento dos sistemas educativos e, especialmente, à derivação de certos algoritmos de análise que ajudam a consciencializar *pontos de viragem* ou *momentos críticos* da vida desses sistemas.

O quadro conceptual proposto é aberto e essencialmente provisório, na medida em que não há lugar a conceitos estáticos em educação nem a dogmas imutáveis que se pretendam resilientes à erosão inexorável da História.

6. Ao aventurarmo-nos pelo estudo das características temporais de vida dos sistemas educativos não nos subordinaremos a qualquer pressuposto de pesquisa isomórfica entre educação e economia.

Efectivamente, fácil seria cair na tentação de relacionar simplisticamente ciclos educativos e ciclos económicos pelas razões já aduzidas e que têm em mente a profusão de literatura sobre a ocorrência destes últimos.

Os eventuais isomorfismos entre sistemas sociais conhecem os seus teorizadores preferenciais. Na verdade, não deixa de ser atractiva a interpretação de estádios paralelos e interpenetrados quando se encaram subsistemas integrantes de um mesmo complexo social.

Designadamente, a consideração das implicações mútuas entre progresso económico e as correspondentes exigências ou condicionantes de desenvolvimento do sistema formativo nacional são susceptíveis de provocar a criatividade das mentes mais fervilhantes.

Deixaremos, todavia, para futuro ensaio, que não o presente, a exploração de caminhos tão fascinantes quanto apetecíveis à formulação de mezinhas mais ou menos generalizadas sobre as melhores políticas públicas educativas ajustáveis a cada momento económico concreto.

O presente ensaio ocupa-se da dinâmica dos sistemas educativos tomados em valor próprio e estudados com autonomia. As homotetias educativas relativamente a outros subsistemas sociais não foram a matéria de eleição na análise vertente.

7. A opção simplificadora mencionada no ponto anterior não invalida o reconhecimento do que hoje são as consideradas óbvias correlações entre o desempenho económico e o nível educativo das sociedades.

Os últimos 40 anos foram férteis no avanço conceptual e na investigação empírica sobre este domínio.

T. Schultz e G. Becker, dois laureados com o prémio Nobel, forneceram notáveis contribuições para a formação das teorias do capital

humano e do valor económico da educação. A eles se deve grande parte das noções de investimento humano através dos sistemas educativo e formativo iniciais as quais receberam um relevante complemento com a quantificação da acumulação de “experiência” ao longo da vida activa, segundo a conhecida fórmula de J. Mincer traduzida numa equação quadrática dos rendimentos em função dessa variável (e linear em função dos anos de escolaridade).

Ao longo dos anos foram-se sucedendo os apuramentos da teoria do capital humano e os estudos pormenorizados sobre a contribuição da educação para o crescimento económico, engrossando um *corpus* doutrinário que foi adquirindo volume e consistência.

E. Denison explicitou o peso do *factor residual* nas análises de contabilidade nacional efectuadas sobre o crescimento das economias ao longo de vários anos. Tinbergen finalizou as suas famosas equações em que relaciona o *stock* de diplomados por nível educativo com o rendimento nacional *per capita*.

Mais recentemente, já na década de 80, N. Hicks conseguiu demonstrar, através de complexos cálculos econométricos, que um investimento nacional em recursos humanos – medido pela esperança de vida à nascença e pelas taxas de alfabetização – realizado em determinada data pode gerar riqueza económica durante largos períodos de tempo subsequentes; *mutatis mutandis*, são as sociedades que atingiram um mais elevado patamar de educação dos seus cidadãos aquelas que contêm um maior potencial de desenvolvimento económico e social. A mesma conclusão vem confirmada pelos estudos de D. Wheeler baseadas em sistemas de equações simultâneas.

Mas o exemplo mais flagrante de tentativa de combinação de variáveis educativas e económicas com claros intuitos de orientação quanto à tomada de medidas de política foi o conhecido, embora polémico, índice compósito de Harbison e Myers que, nos anos 60, constituiu o foco de intensos debates, traduzido na expressão $1S+5T$ em que S e T representam as taxas de escolarização nos níveis secundário e terciário, respectivamente. Com fundamento no seu indicador, Harbison e Myers categorizaram os países em quatro grandes grupos e tiraram ilacções de carácter programático quanto às políticas educativas mais desejáveis para apoio ao desenvolvimento económico sustentado.

Já em plenos anos 90 o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – elaborou o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – calculado para cada país com base numa fórmula que combina os padrões mensuráveis de nível de recursos humanos e de nível de vida, o qual aparece reproduzido nos seus Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano, publicados cada ano desde há 4 anos nos quais se faz o *rating* específico dos países membros incluídos na vasta família das Nações Unidas.

Como se vê, independentemente de termos decidido não aprofundar as questões do isomorfismo entre educação e economia no presente trabalho, a literatura conexas sobre o assunto não é escassa e o cotejo da matéria reveste-se de palpitante actualidade.

OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO

8. O âmbito de aplicação da análise *sub judice* tem limitado alcance temporal.

Efectivamente, o nosso ponto de partida é, ironicamente, o ponto de chegada de Rostow antes referenciado, isto é, o período da emergência de economias de massas logo no pós-guerra: anos 50 e 60.

Conscientemente, quisemos evitar a postura hiperambiciosa de querer estruturar um código interpretativo de séculos de história humana, pecha em que caíram outras análises sociais. Assim, o objecto do estudo circunscreve-se ao período dos últimos 40 anos, período que, em todo o caso, tem conhecido uma vertiginosa evolução e a mais fascinante aceleração da história da Humanidade.

Nesse período, minado pela inconstância de paradigmas, os sistemas educativos foram obrigados a acompanhar a “passada” do meio envolvente. Contrariando a sua proverbial inércia de séculos eles “abriram-se” aos fluxos contraditórios das sociedades envolventes e rasgaram os muros das suas torres de marfim para ganhar interactividade crescente.

O quadro sinóptico seguidamente apresentado procura fornecer uma visão conjunta dos estádios de desenvolvimento principais dos sistemas educativos nestas últimas décadas de intensos ventos reformadores.

Em boa verdade, os quatro estádios identificados no quadro-síntese da página seguinte são abstrações analíticas que nunca se verificam em estado puro. Antes, a realidade surgirá sempre como uma simbiose de dois ou até mais desses estádios configurando situações híbridas de sobreposição que requerem, caso a caso, a atenção particular do observador.

Não sendo os sistemas educativos jamais entes puros, é também evidente que se podem verificar descontinuidades evolutivas relativamente à cadeia-padrão evidenciada, que cada circunstancialismo histórico se encarregará de justificar.

Em qualquer caso, o acompanhamento sistemático da vertiginosa evolução dos sistemas educativos no período dos últimos 40 anos é profuso em ensinamentos naquilo que revela de tendências comuns e de vitalidade institucional.

A captação do sentido das energias vitais dos sistemas educativos não é tarefa linear ou simples. Ela exige instrumentos de leitura adequados e uma acentuada sensibilidade à detecção dos factores críticos que impulsionam as trajetórias desses pesados subsistemas sociais e humanos.

O que importa salientar, no caso vertente, é que cada geração do ciclo educativo tentativamente esboçado evidencia alguns traços marcantes da sua personalidade em que os “cromossomas” institucionais denunciam uma evolução continuada construída sobre as aquisições das gerações precedentes.

O fluir dos estádios é, tal como próprio processo histórico, feito de uma evolução contínua salvo momentos precisos em que as sociedades sofrem descontinuidades bruscas feitas de perturbações “revolucionárias” cujo choque, todavia, acaba por se ver absorvido no decurso do tempo.

9. Na apresentação-síntese proposta identificamos quatro grandes estádios do processo de maturação dos sistemas educativos, os quais se definem a partir da sua matriz de preocupações fundamentais e da sua intencionalidade dominante.

Quadro sinóptico do processo evolutivo dos sistemas educativos

<i>Estádios</i>	<i>Orientado à Produção</i>	<i>Orientado ao Consumo</i>	<i>Orientado ao Cliente</i>	<i>Orientado à Inovação</i>
<i>Força Motriz</i>	Expansão Económica Sustentada	Procura Social	Prestação de contas da escola	Inteligência institucional
	Formação de Capital Humano	Estado Providência	Redução Défices Públicos	Gestão antecipativa da mudança
	Procura de Qualificações	Crescimento Económico	Parceariado Escola-Empresa	Estratégias globais aprendizagem
	Monopólios de Formação	Educação de massas	Satisfação do Cliente	Competição Transnacional
<i>Características Principais</i>	Fábrica de Ensino	Democratização Escolar	Deseconomias de Escala	Negociação vs. Imposição
	Linha de Montagem	Participação (pais, alunos)	Corresponsabilização	Trabalho de Projecto
	Padronização	Normativos nacionais	Sistemas à medida	Formação de redes de base
	Prescrições uniformes	Desconcentração	Descentralização	Redesenho Institucional Constante
	Poder Burocrático	Poder Tecnocrático	Poder Partilhado	Poder Crítico
	Produção apoiada nos docentes	Tecnologias de massas	Itinerários individuais	Métodos de gestão horizontais
	Despesas exponenciais	Investimento Público	Taxas aos clientes	Financiamento de programas
	Orçamentos nacionais	Financiamento global	Vouchers (cheques-educ.)	Financiamento na margem
	Pedagogias de Ensino	Pedagogias de Aprendizagem	Pedagogias Interactivas	Pedagogias de geometria variável
	Estratégias de oferta	Estratégias de procura	Marketing Educativo	Spin-offs Estratégicos
<i>Protagonismo Determinante</i>	Avaliação dos alunos	Avaliação formativa	Avaliação de resultados	Avaliação de desempenho
	Professores	Alunos	Pais e Empregadores	Instituição Educativa/Autonomia
	Sindicatos docentes	Associações de estudantes	Associações de clientes	Associações de centros educativos
	Planeamento central	Planeamento periférico	Planeamento local	Antecipação e “golpe de asa”

Deste modo, designamos esses estádios ou gerações discerníveis por forma a tornar bem claras quais são as orientações que, em cada um(a), é predominante:

- **Orientado à Produção**
- **Orientado ao Consumo**
- **Orientado ao Cliente**
- **Orientado à Inovação**

Para cada geração procuramos sumariamente estabelecer os seus atributos mais salientes ao nível das respectivas **forças motrizes** e das suas **características principais**. Uma e outras são formuladas de maneira sistematicamente homotética na leitura horizontal do quadro buscando, desta forma, facilitar a visão contrastante ao evidenciar as marcas de distinção mais do que os pontos comuns, nomeadamente entre estádios contíguos, que ressaltariam de uma linha de continuidade evolutiva que representa as tendências históricas pesadas.

São as mutações e os pontos de viragem que constituem os aspectos conceptuais a salientar.

Por último, o quadro-síntese alude àquilo que se poderia apoiar de **protagonismo determinante** numa tentativa de sublinhar os vectores exógenos e endógenos mais produtivos, no que concerne as dinâmicas de mudança e as suas relações com o posicionamento estratégico da Administração.

Esta é a *ratio* de uma apresentação voluntariamente sintética cuja construção procurou fazer uma representação sistemática daquilo que se poderia considerar um ciclo essencialmente aberto e não necessariamente circular das trajectórias recentes dos macrossistemas educativos.

A EDUCAÇÃO ORIENTADA À PRODUÇÃO

10. O estádio dos sistemas **orientados à produção** corresponde ao *boom* económico do período do pós-guerra nas nações mais desenvolvidas dos continentes europeu e americano. Outros continentes e economias conheceram o mesmo fenómeno com uma sensível *décalage* de alguns anos.

A oferta cresce exponencialmente e os aparelhos produtivos dos grandes países caracterizam-se pela aquisição de uma escala sem precedentes. A expansão económica é potenciada pela euforia dos investimentos de reconstrução e pensa-se que ela se poderá autosustentar sem conhecer limites físicos nem provocar a exaustão dos recursos materiais.

Numa conjuntura marcada pelo optimismo da expansão económica sem razões aparentes de humildade torna-se evidente que o sistema educativo é *arrastado* por idêntica filosofia de base. A expansão da oferta é erigida em dogma redentor tanto mais que as escolas de pensamento económico cedo descobrem que os factores tradicionais de produção (terra, trabalho e capital físico-financeiro) são insuficientes para garantir o crescimento económico e até para o explicar cabalmente.

Este primeiro estágio por nós identificado representa, pois, a rotura violenta com um passado de décadas, senão séculos, em que a função educativa é pautada por uma preocupação elitista de renovação das categorias cultas da população e de segregação das pequenas minorias dirigentes de cada comunidade.

A consciencialização de que o factor *trabalho* não é, ele mesmo, uma variável homogénea e de que as economias cada vez mais terão tendência a diversificá-lo segundo segmentos qualitativamente diferenciados e acentuadamente heterogéneos em estruturas ocupacionais de complexidade crescente, libertou como que um novo *ethos* educativo no enfoque das sociedades.

Pela primeira vez os sistemas públicos de educação são confrontados com o imperativo do número e da quantidade num contexto em que as economias exercem uma enorme influência de *sucção* sobre os seus diplomados que passam a ser visualizados como recursos escassos do processo de desenvolvimento.

11. A geração da expansão industrial pesada, característica das economias emergentes, induz uma concepção correlata de indústria educacional que largamente ultrapassa a concepção restrita, quase artesanal e privativa, dos processos ensino-aprendizagem até aí vigentes.

A prioridade total dirige-se para a *formação de capital humano* chegando a haver mesmo quem procurasse explicar o desempenho

económico diferenciado com base na medição dos *stocks* de capital humano existente em cada comunidade.

Nesta incessante febre “produtivista” os sistemas de educação e, sobretudo, os sistemas de formação profissional são ordenados para a oferta de largos contingentes de mão-de-obra qualificada, sôfregamente absorvidos pelos postos de trabalho em constante criação numa conjuntura económica que não conhece desemprego estrutural.

A rigidez dum mercado de trabalho muito estratificado acaba por permitir estabelecer relações praticamente biunívocas entre estrutura ocupacional e estrutura educacional da população activa. Dito de outro modo, a cada formação corresponde com clareza uma família de ocupações com baixos ou insignificantes índices de *substituibilidade*.

Do mesmo passo crescem e agigantam-se os Ministérios da Educação que rapidamente se transformam em gestores inabaláveis de grandes monopólios formativos numa tripla óptica: administradores directos de enormes máquinas educativas formais de titularidade estatal; por outro lado, detentores do poder de regulamentação e de fiscalização de todo o universo formativo, qualquer que fosse o regime de propriedade; finalmente, controladores exclusivos do poder de certificação e, em consequência, de sinalização para o mercado de trabalho dos cidadãos considerados *aptos e idóneos* do ponto de vista das qualificações indispensáveis para o exercício de cada actividade profissional.

Rapidamente, os departamentos estatais correspondentes transformaram-se nas mais formidáveis máquinas administrativas do Estado e em fortes bastiões do poder político.

12. Entre as principais características dos sistemas educativos orientados à produção ressalta a sua concepção *seriada*, no sentido mais tipicamente industrial de organização.

As escolas são encaradas como grandes fábricas de ensino e reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações e incorporando doses sucessivas de valor acrescentado.

A justaposição de combinações diferenciadas de *inputs educativos* representados pela contribuições das diversas disciplinas curriculares (Língua Materna, Matemática, Ciências Naturais, Ciências

Humanas e Sociais, Artes, Trabalho Oficinal, Educação Cívica, Línguas estrangeiras, etc.) produz uma gama variada de *outputs educativos* que são modelados e cinzelados de acordo com as solicitações do sistema económico.

Assim, definidos que estejam os perfis de diplomados, fácil se torna encontrar o processo produtivo óptimo que consiste no apuramento das linhas de montagem correspondentes e na realização das respectivas combinações produtivas.

A padronização faz lei e, no limite, cada centro educativo deve ser programado para, ao mesmo tempo, e em idêntica situação, executar a mesma estratégia de ensino. Os alunos, ainda que individualmente diferenciáveis, são submetidos a um tratamento nacionalmente uniforme e devem ser “homogeneizados” em diversas linhas de produção.

Em sistemas políticos centralizados e de recorte autoritário essa padronização atinge extremos de requinte, chegando a encarar os próprios agentes educativos – professores – como autómatos servis no cumprimento de normas emanadas majestaticamente dos gabinetes dos conceptores centrais de todo o sistema formativo.

O sistema educativo corresponde a um mecanismo de precisão que faz depender da repetição *ad nauseam* das operações o selo de garantia da sua afinação e o sustentáculo da sua credibilidade.

13. Nesta fase do ciclo educativo as burocracias apropriam-se de grandes quotas de poder sendo que as instituições periféricas mais não são do que meros elos executores de uma longa cadeia em que o comando é privilégio do centro.

O exercício do poder burocrático deleita-se na emissão de prescrições uniformes a partir de um certo iluminismo concentrado no vértice da pirâmide educativa.

Num gigantesco sistema dominado pelo paradigma da produção a mentalidade burocrática estende os seus tentáculos hiperregulamentadores aos pormenores mais recônditos do funcionamento do sistema. O mais ínfimo pormenor carece de ser previsto e racionalmente prescrito; *a contrario senso*, a mais ténue liberdade institucional ou veicidade de comportamento autónomo constitui um risco para a uniformidade de funcionamento do sistema e, conseqüentemente, uma rebeldia intolerável.

O factor de produção educativa essencial reside nos docentes.

São eles que, sob as ordens de zelosos funcionários dirigentes locais, asseguram o cumprimento dos abundantes normativos administrativos, técnicos e pedagógicos que disciplinam os sistemas educativos. Os professores são, então, eles próprios formados para a produção e para a reprodução dos moldes formativos concebidos laboratorialmente, sendo as estratégias de ensino definidas em grande minúcia pelos manuais e instruções dimanados dos gabinetes nacionais, dos elaboradores de currículos e de programas.

Não surpreende, pois, que numa geração sistémica em que a produção surge como grande preocupação dominante as pedagogias sejam muito mais orientadas para os objectivos de ensino do que para as necessidades da aprendizagem.

Desde que os docentes cumpram os programas e os correspondentes normativos didácticos, que as escolas ordenem os seus recursos físicos de acordo com o previsto nas directivas centrais, os alunos serão heurísticamente conduzidos a completar os seus cursos e a atingir, com sucesso, os perfis profissionais desejáveis pela economia.

14. Numa tal filosofia a explosão dos sistemas educativos levou a atingir rapidamente as leis dos grandes números.

As estratégias de oferta são autoreprodutoras pelo que o crescimento escolar apenas poderia redundar em mais crescimento quantitativo, sobretudo quando essa perspectiva era conjugada com uma dinâmica demográfica pujante em consonância com uma conjuntura psicologicamente optimista e esperançosa.

Segundo essa estratégia de oferta bastaria implantar centros educativos onde houvesse crianças para que se encontrasse assegurada a formação dos técnicos e dos quadros requeridos pelas necessidades tangíveis de crescimento económico.

Uma vez posto em marcha, o sistema seguiria uma trajectória “balisticamente” previsível e imparável.

As variáveis de controle seriam poucas e obedeceriam a lógicas lineares.

Assim, um sistema ordenado exclusivamente em função da produção não se apercebe sequer da necessidade de uma avaliação institucional específica, nem de uma ponderação assídua das respectivas condições de desempenho.

Na prática, a única preocupação avaliativa é a que se prende com os conhecimentos adquiridos pelos alunos, já que são estes, individualmente considerados, o exclusivo factor contingente no funcionamento de um sistema virtualmente infalível.

Não causará espanto que, neste contexto, a *docimologia* surja como ciência dominante e positivisticamente orientada ao controle da qualidade individual dos *outputs* do sistema.

O sucesso educativo é a consequência “natural” de uma estratégia de harmonização dos sistemas educativo e económico num enquadramento expansionista. O insucesso não é mais do que a excepção que confirma a regra e que não acarreta, em nenhuma circunstância, a falência do modelo. Pelo contrário, significa tão somente a incapacidade humana individual de corresponder àquilo que um sistema adequadamente concebido espera de cada aluno.

15. Ao nível do protagonismo é evidente que a parte de leão cabe aos professores e às suas associações sindicais representativas.

Por um lado, a marcha do megassistema educativo é assegurada pelas legiões docentes que, espalhadas pelos quatro cantos do aparelho escolar, interpretam de forma mais ou menos dócil as orientações burocráticas.

Por outro, ao assentar a sua acção educativa sobre o papel superlativo dos professores o sistema gera como que um proletariado intelectual, aguerrido e homogéneo, susceptível de se organizar a múltiplos níveis e de exercer uma pressão reivindicativa muito intensa.

O activismo do sindicalismo docente é não só conhecido como temido pelas autoridades.

Será, assim, absolutamente lógico que um sistema obsessivamente marcado pela pulsão produtivista se veja influenciado predominantemente pelos *produtores*, isto é, pelos seus agentes educativos (docentes).

Nesta equação os restantes parceiros sociais vêm a sua margem de intervenção muito reduzida e frequentemente relegada para uma posição secundária.

O Ministério produtor é aquele que acaba por se ver administrado por docentes ou seus aliados e que se deixa manietar por um jogo de interesses em que a perspectiva dos professores pontifica nitidamente.

Essa estrutura de actores principais coaduna-se facilmente com um planeamento centralizado que é típico das organizações orientadas à produção. Tal como numa fábrica que comanda todo o processo seriado de produção a partir de um tronco cerebral único, o sistema educativo obedece a mecanismos de planificação cuja inteligência se encontra focalizada num organismo central de onde dimanam as estratégias e táticas do sistema.

O ritmo, a direcção, o sentido, a respiração da máquina produtiva são integralmente pensados e decididos no pulmão central que garante a unidade do sistema pela sintonia global do seu pendor quantitativo com a expressão solidária de cada uma das suas partes constitutivas.

A EDUCAÇÃO ORIENTADA AO CONSUMO

16. Segue-se um sistema educativo **orientado ao consumo** que, sendo dominado por um paradigma igualmente massificante, passa em alternativa a ser conduzido mais pela **pressão** do consumo do que pela **sucção** exercida a partir do aparelho económico.

Nesta fase, a educação passa da categoria de parâmetro macroeconómico à de bem de consumo individual ou familiar sujeito à lei da procura por parte de uma população dedicada à fruição de níveis cada vez mais superiores de bem-estar propiciados por uma disseminação progressiva dos frutos do desenvolvimento económico.

O consumo de bens educativos é assim uma consequência dos efeitos derivados (“trickle-down effects”) do surto de democratização de benefícios materiais que o crescimento económico induz.

O sistema educativo surge, por conseguinte, comandado pela **procura social**, ou seja, passa a viver na perspectiva de uma resposta numérica e qualitativamente adequada aos ditames das aspirações das grandes massas populares, nomeadamente das classes médias em ascensão social que constituem a decorrência sociológica natural de um movimento acelerado de progresso económico tendencialmente generalizado.

O consumo de massas leva à multiplicação de “supermercados educativos” e a uma carta escolar formada por grandes conglomerados de centros formativos.

Acentua-se assim a explosão quantitativa do estádio anterior agora sob o signo de argumentos sociais prementes e sob a crença popular de que a aquisição educativa é a mais segura apólice sobre o futuro.

Sob este prisma a decisão quanto ao prolongamento de estudos é semelhante à que preside ao raciocínio que leva à aquisição de um bem ou serviço no mercado disponível dos bens ou serviços de consumo. Talvez com a única diferença de a educação significar um consumo futuro ao invés do acesso a um consumo imediato, ou melhor ainda, em linguagem económica, um investimento em capital humano no presente que é susceptível de gerar um fluxo de rendimentos (consumos) mais tarde.

17. A educação como consumo social acarreta respostas colectivas ao nível da organização da sociedade que conduzem ao denominado Estado Providência.

Trata-se de uma utopia organizacional assente na satisfação gradualmente universal dessas aspirações com base numa oferta gratuita de origem e titularidade pública.

O Estado Providência é a expressão institucional de uma democracia social que acredita nas possibilidades ilimitadas do sector público para resolver as reivindicações sempre crescentes das populações em matéria de educação, saúde, segurança social, habitação, etc.

O Estado Providência assenta, pois, numa filosofia incontornavelmente egalitarista que, levada ao extremo muitas vezes absurdo, repudia a diversificação do ensino secundário e luta pela unificação das vias de ensino no entendimento de que os consumos em educação não podem conhecer ramificações geradoras de alegadas injustiças relativas de oportunidades na progressão ao longo da escada educativa.

O crescimento do rendimento disponível dos agregados familiares acaba por se reflectir na sua estrutura de consumos finais onde a educação aparece progressivamente valorada. O progresso tecnológico tem também uma quota parte importante de responsabilidade ao libertar grandes contingentes de mão-de-obra indiferenciada sob o efeito da mecanização e da automação. Nesta medida, diminui substancialmente o custo de oportunidade dos estudos e cresce a sabedoria social de que a infância e a juventude devem ser passadas na escola em preparação da vida activa adulta.

A educação de massas é um conceito que sai reforçado dessa perspectiva de pensamento em que as escolas são cada vez mais olhadas

como *grandes superfícies* onde os consumidores se podem dirigir para saciar as suas necessidades de consumo em matéria de educação e de formação.

O sistema educativo identifica-se com uma colossal cadeia de supermercados.

18. A primeira e, porventura, mais capital consequência desse jogo de forças motrizes é a ideia de que a educação realiza a democracia social e, *mutatis mutandis*, de que esta não pode surgir plenamente sem que o acesso à educação sofra uma plena democratização.

Esse envólucro democrático tem importantes implicações funcionais: o sistema deve assegurar um ensino básico universal acessível a todos e a partir daí só o mérito pessoal poderá servir de indicador definitivo para a orientação dos fluxos discentes.

A própria democraticidade quando entendida como uma prevalência das leis da procura individual pode entrar em antinomia com uma planificação estrita do ensino em ordem à satisfação das necessidades do aparelho produtivo. É o confronto inevitável entre as duas escolas de planeamento educativo que se digladiam quando opõem, de um lado, um ordenamento dirigido pela previsão da evolução do sistema económico e da estrutura de emprego e, de outro, a matriz dos desejos pessoais ou familiares perante o sistema de ensino.

Uma importante parcela da problematização contemporânea consiste justamente no desencadeamento de um sistema de informação que incremente a transparência dos mercados de trabalho face à estrutura de opções dos cidadãos.

Os métodos de gestão escolar buscam adaptar-se para passar de uma situação em que o sistema é gerido por *peritos*, isto é por produtores profissionais, para uma outra em que é acolhido o *desiderato* emergente da participação de utentes directos como os pais (nos níveis básico e secundário) ou os alunos (nos níveis de ensino pós-secundário).

O financiamento do sistema educativo é por norma encarado de forma global. Os orçamentos governamentais acabam por reflectir a prioridade social atribuída ao ensino na justa medida em que eles representam a parte esmagadoramente maioritária do financiamento público no esforço de formação da população.

Ao consumo de educação que é a expressão crescente da procura social respondem os poderes investidos com um pacote correspon-

dente de investimento público. Mas mais do que as dotações canalizadas para a formação bruta de capital fixo no sector são as despesas de funcionamento de um sistema em crescimento exponencial – onde avultam os salários de pessoal docente e não docente – que acabam por ditar a revisão profunda das concepções que o orientam. Apenas quando são atingidos tectos de despesas em educação da ordem dos 6,5% a 7% do PIB as comunidades começam a interrogar-se sobre os caminhos a seguir e, conexamente, sobre os limites do Estado Providência.

19. A administração integrada de um sistema orientado ao consumo acentua os traços característicos do ciclo dominado pela produção.

A criatividade local nada pode contra a supremacia dos normativos nacionais que agora são emanados em obediência a imperativos de justiça virtualmente absoluta perante a multidão de consumidores que se acotovela à porta do sistema.

Todavia, razões de eficiência conduzem frequentemente à consciencialização de que um excessivo congestionamento no modelo gestonário pode revelar-se intrinsecamente nocivo à sua capacidade de resposta face à espiral aspirativa dos consumidores.

Deste modo, é vulgar observar-se neste estágio um movimento de descongestionamento administrativo para a periferia que não traduz qualquer intenção de partilha de poder, antes pressupõe a sua ciosa preservação no centro. Essa reorganização administrativa é o que se designa tecnicamente por *desconcentração*.

A desconcentração é, geralmente, tida por ser a maior inimiga de uma efectiva política de descentralização do poder. Com efeito, ela pode criar a ilusão de uma aproximação da Administração dos consumidores sem que realmente as rédeas do comando do sistema sofram qualquer modificação ou que se altere o balanço de democraticidade do estilo de governação; ao invés, a desconcentração significa, por via de regra, um caminho de efectiva centralização tal que a uma maior consolidação dos poderes detidos no topo da pirâmide corresponde apenas uma mais inteligente difusão das competências executivas ao nível espacial.

Assim, os poderes exercidos na periferia, seja ela entendida como uma direcção regional ou mesmo como um pólo educativo (escola, centro de formação, universidade, núcleo de educação especial) não

o são no uso de competências próprias. Pelo contrário, essas competências são apenas delegadas pelo mandante que, em vez de as exercer directamente prefere transferi-las ao longo da cadeia hierárquica descendente sendo, por definição, poderes precários a todo o tempo modificáveis, revogáveis ou avocáveis.

Na desconcentração a autoridade periférica é atribuída a um “agente do Estado central”, ainda que sediado localmente, cuja nomeação é da discricionária competência das autoridades centrais de cuja confiança depende a sua manutenção no cargo.

Não se verifica neste caso a concretização de nenhum princípio electivo a partir do qual o agente desconcentrado pudesse responder perante as populações locais que serve. O seu *constituente* é a Administração central, não a comunidade local.

20. Num sistema com as características massificantes da educação a resposta do poder tecnocrático que não se mantém imobilista perante as críticas dos consumidores que demandam sempre melhores níveis de desempenho pode residir na desconcentração administrativa. Esta é inegavelmente a resposta imediata para suplantar um jacobinismo cego de inspiração autocrática.

Ela pode ser a aparente panaceia para a crescente ingovernabilidade dos aparelhos educativos que geridos numa perspectiva nacional não conseguem atender às crescentes complexidades de um megassistema muito vulnerável às diferenças culturais regionais e locais.

Nomeadamente uma visão tecnocrática que não se escuda por detrás do autoritarismo burocrático para fazer valer a sua razão dá-se facilmente conta do pesadelo da despersonalização e do anonimato da relação educativa num sistema imparavelmente projectado para a dimensão quantitativa alargada.

Por isso, a percepção arguta dos movimentos de opinião das massas de consumidores pode levar a estratégias de fragmentação do *monstro burocrático* que, mastodôntico e imperturbável, tritura qualquer veleidade personalista de educação.

As *pedagogias de aprendizagem* que, por oposição às pedagogias de ensino sustentadas numa filosofia de oferta, foram surgindo por toda a parte, passaram a preocupar-se com a natureza diferenciada das comunidades educativas sem que deixassem de estar dominadas pelo paradigma consumidor.

Com efeito, o recurso a novas tecnologias educativas que algumas organizações internacionais nas décadas de 60 e 70 aconselharam vivamente acabaram por acentuar esse paradigma em vez de o suavizar.

A descoberta dos meios de comunicação de massa na sala de aula como a rádio e a televisão, ou melhor dizendo os suportes áudio e vídeo, nada veio resolver na essência do problema. Permitiram, sem dúvida, melhorar alguns aspectos importantes do desempenho educativo designadamente quando os recursos clássicos escasseavam. Mas ficaram-se longe de uma *revolução pedagógica* como alguns arautos de profecias da 25^a hora quiseram apregoar.

21. A extensão da pulsão consumista da educação a zonas esparsamente habitadas e mal servidas por uma rede escolar concentrada nos aglomerados urbanos e suburbanos obrigou a imaginar fórmulas criativas para satisfazer essa procura.

Num sistema orientado ao consumo essa procura, mesmo oriunda de regiões de muito difícil atendimento, não poderia ser desprezada sob o risco de fazer ruir um conceito democrático da educação que não poderia conhecer restrição geográfica.

O combate às assimetrias espaciais e sociais apenas poderia ser encarado numa óptica de *discriminação positiva* pela qual alunos desfavorecidos à partida pudessem ser *compensados* pelo sistema que teria, por conseguinte, a obrigação de lhes facultar condições de escolaridade mais favoráveis do que as restantes.

Foi aqui notoriamente tentada a solução tecnológica através de um ensino indirecto ministrado através da televisão ou da rádio, que substituiu os professores que nessas localidades não existiam. Propostas e soluções desta natureza foram formuladas e tentadas em contextos tão diversos como a Austrália, Costa do Marfim, Itália, Portugal, Turquia ou Brasil.

Cedo se verificou que, mau grado a eficácia relativa de certas tecnologias da comunicação de massas, o elemento material era insusceptível de substituir completamente o elemento humano da relação pedagógica. Com efeito, a mediação tecnológica não passa de um expediente desincarnado da dimensão antropológica profunda que subtende o acto educativo.

Assim, não surpreende que a evolução ulterior dos sistemas tenha vindo a investigar alternativas *mistas* de ensino-aprendizagem em que

avultam as estratégias multi-media onde se busca uma combinação óptima entre os elementos tecnológicos e a imprescindível componente humana da pedagogia.

22. Finalmente, o controle pedagógico de um sistema orientado aos interesses originados nos consumidores não se cinge apenas à avaliação somativa dos conhecimentos dos alunos tendo em vista a continuação ou a conclusão de estudos.

Os alunos, e as suas famílias, como utentes primeiros de um sistema desenhado para os acolher, bem como aos seus desejos instantes de mobilidade social, têm necessidade de outras intervenções avaliativas ao longo de todo processo de escolaridade.

Essa avaliação de processo, que não invalida a avaliação somativa final, vai permitir um conhecimento das trajectórias e dos ritmos de aprendizagem e, por conseguinte, a introdução de factores correctivos atempados nas respectivas rotas. Trata-se da **avaliação formativa**.

Na verdade, a avaliação formativa é sintomática de um sistema educativo consciente dos seus utentes e que se preocupa com a sua progressão pedagógica.

Na avaliação formativa não interessa apenas a aquisição cognitiva ou o cumprimento formal dos objectivos curriculares. Igualmente relevante é o processo pelo qual o bem educação vai sendo assimilado – dir-se-ia *consumido* – pela massa dos consumidores.

Nessa consideração o aluno não é apenas a matéria-prima que sofre transformação numa fábrica de ensino. É também um ser humano com outro tipo de necessidades pessoais, culturais e sociais cuja satisfação global interactua com o desempenho pedagógico do centro educativo.

Por isso, têm relevância perante tais estratégias, preocupações como as da *acção social escolar* e as *actividades de complemento curricular* que completam o edifício curricular para o transformar num verdadeiro projecto educativo virado para as necessidades dos utentes.

O elenco das variáveis consideradas na avaliação formativa ultrapassa consideravelmente o da estrita e restrita relação de aprendizagem no perímetro da sala de aula para procurar atender ao complexo de razões que determinam o desempenho educativo do aluno como sujeito real do processo educativo.

23. A força protagonizadora capital nesse estágio de evolução do sistema é traduzida na massa dos **alunos**.

Os alunos e as suas associações representativas, estas nos níveis secundário e superior de ensino onde se justifica a sua constituição, justificam a existência dos centros educativos e, em última análise, a sua conformação específica.

Bairros de classe média propendem a gerar escolas de classe média, nos valores e nos comportamentos institucionais. Escolas implantadas em meio rural acabam por reproduzir os sentimentos e a cultura marcantes dessa zona. Raramente uma instituição educativa, singular ou colectiva, pôde resistir a ser a mera e mais activa reprodutora dos valores dos consumidores que a procuram.

Assim, a vontade dos alunos ou dos seus legais representantes – suas famílias nos níveis básicos de ensino e suas associações nos restantes escalões – constitui o elemento singular de maior projecção sobre a configuração institucional do sistema.

Em realidades onde o sindicalismo docente é forte acaba por ser inevitável um confronto de posições entre associações docentes, por um lado, e associações de pais e de alunos, por outro, produzindo tensões que se podem revelar benéficas para o crescimento e o amadurecimento do conjunto educativo.

Neste enquadramento, ocorre também assistir-se a um afastamento das posições mais reivindicativas do corpo docente e a uma desvalorização conexas do seu papel e da sua representação social como profissão intelectual.

24. Como já explicámos a administração do sistema pode ver-se compelida a implementar estratégias inteligentemente desconcentradoras.

A um planeamento central exagerado sucede-lhe então um planeamento periférico onde as unidades territorialmente desconcentradas vêm a desempenhar funções crescentemente importantes na concepção do sistema e na racionalização do seu desenvolvimento.

Essa forma de *planeamento periférico* envolve a necessidade de formação de planificadores ao nível das regiões e dos próprios centros educativos que tenham os conhecimentos e dominem as ferramentas metodológicas indispensáveis à macroorientação dos subsistemas a seu cargo.

O planeamento periférico mais relevante é geralmente o da carta escolar. Nesta, compreende-se a distribuição racional e equilibrada das escolas pelo espaço territorial, a concreta tipologia dos estabelecimentos de ensino a implantar, a gestão dos fluxos discentes e o correcto uso dos recursos educativos disponíveis na respectiva zona de intervenção.

O planeamento periférico, como o seu nome sugere, está sempre sujeito a normas centrais uniformes, e obedece invariavelmente a uma *ratio* que provem do centro administrativo configurado numa instância de coordenação do planeamento global.

Numa realidade um pouco mais sofisticada o planeamento periférico da educação pode estar em articulação com o planeamento periférico de outros sectores da administração – saúde, agricultura, desenvolvimento rural, planeamento urbano, indústria, emprego, juventude, obras públicas, segurança social – ou até estar sujeito a algumas orientações de coordenação espacial emanadas de órgãos desconcentrados do planeamento global.

Nestas condições, o planeamento educativo submete-se a determinações verticais hierarquicamente contidas no quadro da administração educativa, enquanto se vocaciona em simultâneo para uma concertação horizontal, em âmbito regional ou local, onde o ordenamento territorial e a lógica de implantação de equipamentos sociais e produtivos lhe impõem certas restrições de desenvolvimento.

Num estádio ainda fortemente marcado pela massificação dos consumos, o planeamento periférico da educação surge como uma decorrência natural do aperfeiçoamento administrativo do sistema visando uma gradual sofisticação das respostas.

A EDUCAÇÃO ORIENTADA AO CLIENTE

25. O ciclo educativo entra então numa geração nova onde pontifica a **orientação ao cliente**. Nesta fase evidencia-se um distanciamento das estratégias massificantes e massificadoras que constituíram o ponto focal dos estádios anteriormente descritos.

Já não é a produção nem o consumo, muito menos a concepção amortizante do utente, que marcam o rumo do sistema. Este é o tempo das interrogações qualitativas catapultado por uma prevalência

da relação da escola com os seus clientes vários inseridos na malha da comunidade envolvente.

Imbuída desta visão a sociedade não busca apenas a satisfação de um direito formal à educação. Muito menos, se sacia na contemplação de um amplexo educativo que chega a todos os pontos da quadrícula territorial ou que oferece uma vasta panóplia de cursos e de vias de formação. O entendimento da educação não se esgota numa qualquer oferta tecnocrática ou mecânica de instrução.

O cliente, individualmente considerado, vê na instituição escolar um poderoso aliado na busca de um sentido para a formação integral que é a antecâmara de uma cidadania participativa e consciente.

De certa forma, aspira-se à restituição de uma dimensão humanista e personalista ao acto educativo fazendo da exposição escolar uma experiência aprazível de vida sujeita a constante interpelação por parte do conjunto da comunidade que assim se assume no papel de sociedade educativa.

26. As forças motrizes que nesta fase actuam sopram todas na direcção de uma *individualização pedagógica* e de uma escola que valoriza o rosto humano que espreita por detrás do número ou da estatística educativa.

A escola é uma das mais relevantes instituições sociais.

Ela é também o lugar geométrico de múltiplas aspirações individuais e de sonhos de grandeza do conjunto da nação entendida como uma comunidade solidária nos seus propósitos colectivos e nos seus desígnios superiores.

Por isso, nenhuma instituição educativa é livre de uma regular e cabal prestação de contas perante a sociedade que a sustenta (é o célebre princípio do *accountability* que na literatura anglo-saxónica invadiu o vocabulário da gestão pública moderna).

Dar conta do que faz, da maneira como o faz e do modo como está a atingir ou a deixar de atingir os objectivos que lhe são fixados é uma responsabilidade indeclinável da escola e dos seus principais mentores.

A prestação de contas não se limita à mera publicação de um relatório anual de actividades ou à realização de uma reunião periódica de balanço das actividades lectivas.

Ela compreende um vasto leque de respostas contínuas às grandes questões educativas que a comunidade cliente constantemente formula.

Que escola? Para que cidadãos do futuro? Com que meios e usando que métodos? Com que eficácia de utilização dos recursos públicos que lhe são afectos? Fazendo que esforços para maximizar o potencial humano da colectividade e para reduzir as margens de desperdício humanos? Partilhando que visão do Homem e da Humanidade? Dispondo de que filosofia-sustentáculo ao nível dos grandes valores universais tais como a Liberdade, a Justiça, a Solidariedade ou a Paz?

27. O sistema educativo que entra nessa geração do seu longo ciclo de evolução normalmente defronta fortes pressões financeiras.

É a fase em que se fazem sentir as mais fortes jugulações ao nível dos orçamentos públicos, fruto dos tectos elevadíssimos que atingem as despesas educacionais em sistemas de acesso universalizado, frequentemente até ao final do ensino secundário, e das dificuldades económicas generalizadas que acarretam o fim do Estado Providência e a inevitável emergência das políticas de contenção dos défices públicos.

Entra-se muitas vezes num verdadeiro paradoxo sem saída fácil.

A pressão pública dos clientes não abranda: cada vez mais se exigem níveis superiores de desempenho e quotas de qualidade do ensino que, de forma generalizada, não constituíam a preocupação habitual nas fases subsumidas à pressão dos números. Por outro lado, os *inputs* financeiros e de recursos materiais sofrem graves restrições que levam a um abaixamento gradual do valor dos custos unitários do sistema aos diversos níveis com especial relevo para os ensinos básico e secundário.

Nestas circunstâncias, a uma eventual satisfação dos clientes dada pela criteriosa utilização de recursos públicos pode corresponder uma enorme insatisfação, senão mesmo frustração, na perda de limiares de qualidade resultantes da introdução de medidas irreflectidas de economia.

Surge frequentemente, neste contexto, a ideia de diversificar fontes de financiamento e de buscar alternativas de recursos em zonas classicamente não exploradas.

Este será o caso das formas de *partenariado Escola-Empresa* que tão em voga se encontram e que pressupõem uma melhor parti-

lha dos custos da formação de que aquela última irá ser beneficiária directa.

28. Na realidade, o ***partenariado*** entre as instituições educativas e as unidades de produção económica não resulta apenas de uma intencionalidade interesseira na partilha dos custos do sistema de formação, ditada pela falência dos modelos tradicionais de financiamento público da educação.

O desenho institucional de uma cooperação mais estreita entre esses potenciais aliados parte da constatação de que as empresas são um cliente muito especial da actividade educativa.

Nessa ordem de ideias, é absolutamente natural que se privilegie uma aproximação táctica entre essas instituições. Aproximação que, bem entendido, ultrapassa largamente o âmbito restrito da colaboração financeira para se projectar na concepção curricular, na definição dos conteúdos educativos, na fixação dos modelos avaliativos assim como no acompanhamento, mediante estudos de coortes longitudinais, dos diplomados do sistema educativo ao longo da vida activa com o conseqüente fornecimento de importantes dados de *feed-back* sobre o sistema de formação.

A colaboração escola-empresa adquire ainda uma expressão muito mais extensa quando se encara o nível superior de qualificação e de conhecimentos. Aí as empresas podem e devem ser chamadas a desempenhar um papel muito mais activo que nas fases anteriores relativamente à investigação e ao desenvolvimento experimentais, no desenvolvimento de modelos de aprendizagem ou de formação em alternância e até na modernização dos métodos e das técnicas de gestão das instituições educativas.

A parceria propugnada não conhece, pois, restrições de colaboração à partida, antes se oferecendo como um dos domínios mais fascinantes de inovação e de aperfeiçoamento mutuamente proveitosos.

Tendencialmente, e genericamente falando, a escola propende a incorporar ensinamentos e métodos oriundos do mundo das empresas, enquanto estas se abrem cada vez com maior entusiasmo a uma activa parceria nas tarefas de formação inicial e, sobretudo, de formação permanente da população activa.

29. Num sistema que atinge agora a fase de resposta predominante e individual às percepções dos clientes a quantidade transforma-se em desvantagem e a dimensão quer-se humana e manejável.

De certa maneira perdem-se as economias de escala das fases anteriores as quais deixam de constituir vantagens estratégicas e passam a configurar verdadeiras deseconomias de escala. É, porventura, uma geração de desenvolvimento das instituições em que se dá subitamente conta de que quanto mais pequeno mais dúctil e maleável é a função educativa e de que, na medida do possível, o *small is beautiful* tem também plena aplicação ao mundo dos centros educativos.

Os sistemas educativos perdem a rigidez de verdadeiras pirâmides nacionais, ou seja, a característica de lógicas inexoráveis que descem do topo para a base. No terreno, cada instituição segue o seu desenho próprio dando assim origem a verdadeiros sistemas feitos à medida dos clientes e das suas concepções singulares de como a educação deve ser organizada.

Verifica-se como característica administrativa dominante a efectiva **descentralização** do aparelho educativo a qual pode compreender maneiras diferenciadas de cada comunidade intervir não apenas na definição dos projectos educativos concretos, assim como na escolha democrática dos seus intérpretes principais no plano local.

A descentralização não tem de significar uma orientação anarquizante ou a ausência de unidade no funcionamento nacional do sistema educativo.

A existência de normativos de carácter geral não é substancialmente beliscada mesmo nos contextos culturais de mais forte tradição descentralizadora.

A descentralização significa, essencialmente, uma partilha de poder mais nítida entre o Estado e a sociedade civil no entendimento de que a educação não é tarefa que compita em exclusivo a qualquer dessas entidades. Ocorre então uma alteração substancial no papel consuetudinário do Estado liberal como administrador exclusivo ou quási do bem educativo que cede o passo a uma corresponsabilização alargada que abrange os mais variados estratos da comunidade.

O Estado Providência ou assistencial é progressivamente substituído por uma nova ordem em que se postula filosoficamente o máximo de liberdade social na realização do pluralismo educativo, cultural e institucional.

30. No que interessa os métodos de ensino as pedagogias vigentes numa escola de massas são gradualmente convertidas em ***pedagogias interactivas*** que se constroem a partir de uma abertura total da escola às potencialidades formativas do meio envolvente.

O edifício curricular deixa de assentar exclusivamente na solidez dos saberes científicos e na grelha das disciplinas para permitir a respiração intersticial de projectos interdisciplinares ou multidisciplinares. A interactividade é transportada para o interior da própria instituição escolar que se vê compelida a aceitar no seu seio uma organização da aprendizagem em que o cliente pode “negociar” e intervir no plano de estudos em vez de se comportar como um mero agente passivo do processo pedagógico.

A negociação levada ao extremo pode albergar a noção de itinerários individuais de formação cujo respeito constituiria ponto de honra da escola e dos seus profissionais.

Pela detecção de necessidades comuns dos clientes e de padrões genéricos de conteúdos formativos encontra-se-ia a organização escolar ideal ou apropriada a cada comunidade.

Cada aluno é um caso educativo irrepetível que merece estudo individualizado e atenção pessoal. Nestas condições a escola é, como instituição, o *locus* da busca incessante de congruências múltiplas entre projectos formativos individuais e meios mobilizáveis pela sociedade como um todo para realizar essa formação.

A socialização que, desde longa data, se atribui às funções escolares mais não é do que esse *desiderato* de coerência num grupo humano que socialmente partilha e habita um mesmo território educativo.

31. No plano do financiamento, o sistema orientado ao cliente requer da parte deste uma activa adesão.

Desde logo, na assunção de uma quota-parte dos custos da educação partilhando as despesas gerais e aceitando o pagamento de taxas proporcionais à quantidade e à qualidade do serviço recebido. É aquilo a que vulgarmente se chama *propinas* e que mais não é do que uma taxa no sentido clássico da designação a qual configura um financiamento privado do sistema de educação.

O enfoque do cliente é, com efeito, o grande inspirador de uma profunda reforma do sistema de financiamento. Em bom rigor, na sua

gênese encontra-se a admissão de que a educação como processo de capitalização humana tanto gera benefícios públicos, como privados, no fluxo de rendimentos que é capaz de gerar ao longo de toda a vida activa. E ainda, radica na convicção teórica, absolutamente corroborada pela evidência empírica, de que os benefícios privados são sensivelmente superiores aos sociais.

Assim, um sistema que se orienta para o cliente encontra uma tripla fundamentação para um financiamento, pelo menos, parcialmente sustentado por propinas:

- a) o princípio da partilha dos custos e da solidariedade activa perante o funcionamento de um sistema que representa uma grande responsabilidade colectiva;
- b) uma repartição dos encargos proporcional à correlativa repartição dos benefícios, público e privado;
- c) a lógica da justiça social que faz contribuir mais quem o pode fazer, na perspectiva dos seus rendimentos pessoais, e que isenta de pagamentos quem manifestamente não tem condições financeiras de contribuir para o financiamento privado do sistema.

A aplicação de taxas pode estender-se ao tecido empresarial o que, nos casos em que ocorre, se justifica pelo retorno que aquele recebe pela mão-de-obra mais qualificada que posteriormente recebe.

Em muitas realidades económicas e sociais as empresas são mesmo um dos contribuintes mais relevantes para o financiamento do sistema designadamente nas suas componentes de formação profissional, aprendizagem ou educação permanente de adultos. Um parceria estreitamente desenvolvido nesse plano é geralmente um bom indutor da maturidade nas instituições do país e uma expressão do amadurecimento das relações duradouras entre o sistema educativo e o todo social que o envolve.

32. A percepção política aguda dos direitos dos clientes pode, nalguns contextos provocar alterações substanciais nas regras de financiamento interno do sistema educativo.

Neste estágio de pensamento as condições são propícias à emergência das teses mais liberais, sustentadas nas concepções da escola económica de Chicago, que advogam a devolução do poder total de

escolha ao cliente acoplando-lhe o poder de decidir, em última análise, a repartição do financiamento pelas instituições.

Neste quadro, opera-se uma modificação radical da filosofia tradicional de financiamento que, ao invés de se fazer directamente ao centro produtor, passa a fazer-se ao aluno ou sua família (cliente) responsabilizando-o(a) pelo exercício de uma escolha livre de constrangimentos de área de residência ou de qualquer outro tipo.

Este sistema dos “vouchers” ou cheques-educação, atribuídos a cada família em função do número de educandos e do nível de escolaridade de cada um, fornece-lhes um título convertível em dinheiro pela instituição educacional que é premiada pela escolha, com base num critério de custo anual por aluno que é rigorosamente apurado em cada ano.

As instituições bem sucedidas no mercado dos cheques-educação, isto é, que são capazes de atrair muitos clientes, são as que mobilizam mais receitas. Aquelas que são incapazes de merecer a preferência dos clientes são penalizadas no financiamento e, ou alteram a sua imagem, ou caminham inexoravelmente para a extinção.

Tudo se joga, pois, num mercado livre de oferta e procura de educação em que o cliente tem a palavra essencial na escolha e na orientação do investimento educativo que acompanha a escolha individual.

33. Nesta sujeição a uma lógica determinada pelos clientes os sistemas educativos e as suas instituições singulares passam a pautar-se por critérios e balizas de *marketing educativo*.

Estamos em presença de uma nova era nas concepções sistémicas da educação.

Na acepção tradicional de um serviço público monolítico, organizado segundo as regras da administração estatal, submetido ao colete de forças da massificação amorfizante e indiscriminadora, nunca as escolas se terão pautado por critérios de *marketing*. Agora, como organização sujeita a um mercado concorrencial de clientes as instituições são compelidas a alterar profundamente o seu comportamento e a procurar racionalizar as suas opções e estratégias com base em estudos de *marketing*.

Marketing educativo significa que cada instituição deve realizar um enorme esforço no sentido de conhecer melhor as preferências

dos seus clientes, deve pesquisar permanentemente os fundamentos da escolha educativa, deve ainda procurar compreender as imagens que transmite e os preconceitos que gera e, finalmente, deve definir com clareza o seu posicionamento nos segmentos de mercado que quer conquistar.

O *marketing* de instituições públicas ou para-públicas é uma disciplina ainda na infância da arte. Mas é uma actividade indispensável ao estabelecimento de pontes organizacionais entre os produtores de um serviço fundamental que é a educação e toda a sociedade civil que dele usufrui e o preza.

A avaliação do sistema é então propulsionada pela preocupação dos resultados palpáveis sob o ângulo que interessa aos clientes e não aos produtores do sistema ou nem sequer, principalmente, aos gestores políticos do mesmo.

Os resultados medem-se por um conceito agregado de qualidade do produto final oferecido que pesa no processo de escolha individual da instituição educativa da preferência de cada agregado familiar. Em última análise, essa avaliação é realizada em permanência pelos clientes que intimamente elaboram um índice de hierarquização das instituições em competição ou que recorrem a *ratings* fornecidos por instâncias mais ou menos independentes.

A avaliação de resultados é, por conseguinte, um elemento estruturante do complexo relacionamento das instituições com os clientes e um indicador de primordial importância para o desencadeamento de estratégias de *marketing* apropriadas aos objectivos de cada instituição.

34. Os pais e os empregadores ou, dito de outro modo, as famílias que decidem quanto ao modelo educativo da sua preferência e as empresas que recebem os diplomados do sistema constituem os actores principais em cena num sistema imbuído da lógica do cliente.

Uns e outros exercem, a seu modo, influência e pressão continuada sobre o que pensam ser um sistema que existe para os servir.

A concertação de interesses no seio de cada grande grupo, traduzida, por exemplo, em associações de pais e associações empresariais, pode ser o veículo de potenciação dessas vozes que, aliadas, são susceptíveis de ganhar forte notoriedade.

Numa sociedade livre é também livre o jogo dos grupos de influência legitimamente constituídos e das suas associações representativas. Por isso, pode ser benéfico e criativo o choque de pontos de vista e a negociação social que sempre tem lugar em contexto democrático.

A democracia é justamente a arte da administração dos conflitos naturais e a concertação de interesses antagónicos.

Para que o protagonismo determinante nesta fase da vida das instituições educativas seja positivamente construtivo é mais do que nunca necessário que a escola seja democrática e, acima de tudo, um centro de vida e de formação democrática. Doutra modo, o choque aberto de posições extremadas que muitas vezes se gera, por exemplo, entre pais e professores, sem a “almofada” da convivialidade democrática pode ter efeitos nefastos para o processo educativo. A escola é uma instituição de ensino-aprendizagem e um ponto de encontro de forças sociais, nunca uma arena de lutas e de combates de extermínio.

O modelo de governo das instituições educativas tem de ser sabiamente concebido de molde a permitir a mais ampla e irrestrita participação e o primado da regra democrática sem se cair na ineficácia decisória ou na retórica corporativista. O interesse superior da colectividade – que se confunde com o dos clientes numa análise lúcida – deve sempre prevalecer sobre pontos de vista particulares ou interesses mesquinhos.

35. Uma das condições irrefutáveis na linha da consolidação de um sistema educativo funcionalmente ordenado em ordem aos clientes é a possibilidade de a administração contemplar margens de respiração local, nomeadamente em matérias de óbvio âmbito geográfico delimitado, que suscitem uma participação responsável e mobilizada dos clientes.

Uma dessas áreas cruciais tem a ver com o *planeamento local* do sistema que deve incluir amplos espaços de decisão autónoma dos actores directamente implicados ou das suas instâncias de representação democrática.

Desde a localização adequada da escola à forma de funcionamento da cantina, passando pelas condições de interessamento da comunidade na conservação dos edifícios e equipamentos educativos à gestão dos pavilhões desportivos numa perspectiva de abertura a

grupos locais, até ao elenco das prioridades e dos sacrifícios relativos a consagrar no orçamento anual da instituição, o sistema será fortemente descentralizado e, por isso, muito dúctil à constante necessidade de adaptação à realidade dos clientes e também às suas próprias percepções evolutivas.

Um bom planeamento local afasta as múltiplas e, normalmente desgastantes, intervenções da burocracia mais pesada e centralizada sendo capaz de acomodar soluções consensualmente geradas e amadurecidas no seio dos mais directos protagonistas.

A EDUCAÇÃO ORIENTADA À INOVAÇÃO

36. O estádio orientado ao cliente representa já uma fase de evolução que a maioria dos actuais sistemas educativos não conseguiu ainda atingir em plenitude. Mesmo no mundo industrializado ou nas sociedades ditas pós-industriais, que atingiram níveis de sofisticação social e institucional mais aperfeiçoados, a fisionomia dos sistemas educativos vigentes mostra habitualmente um *híbrido* resultante da combinação em doses variáveis dos três estádios já escalpelizados.

A elaboração conceptual que se faz de seguida sobre um novo estádio é, por consequência, já intensamente prospectiva e procura despistar sinais portadores da fisionomia dominante de um sistema que propenderá a esboçar-se e a adquirir personalidade no decurso das próximas décadas.

O sistema **orientado à inovação** apresenta-se como um traço de união com o futuro, uma espécie de antecipação premonitória que, salvaguardando uma história e um património de meticulosa construção ao longo de décadas, encara os desafios vindouros com confiança e visão transformista.

O ponto de rotura com os estádios anteriores reside numa postura do sistema como um todo e das suas unidades constituintes particulares que não é ditada pela acção de um único factor endógeno ou exógeno que, por causas contextuais, se torna preponderante. Assim, o sistema educativo em vez de procurar o(s) agente(s) a partir do(s) qual(is) as regras são derivadas e o fio condutor inequivocamente achado procura estruturar-se para responder às constantes e desconcertantes mutações que sobre ele se abatem.

A organização deixa de ser **adaptativa** – respondendo em tempo mais ou menos útil aos estímulos – para ser **antecipativa**, qualidade que lhe vale a condição de gerir a mudança ao invés de simplesmente sofrê-la.

Um sistema educativo assim mentalizado não faz da rotina o seu predicado superlativo. Bem pelo contrário, elege a inovação como o seu atributo fundamental e a sua grande energia de sobrevivência perante as contingências que se sucedem a um ritmo cada vez mais frenético no mundo contemporâneo.

37. Um sistema assim escorado faz da **inteligência institucional** a sua maior aposta.

A inteligência institucional não consiste na mera acumulação de capital humano ou de competência gestonária a todos os níveis de relevância.

Ela é o traço diferenciador das organizações vencedoras. No seu âmago reúne-se um vasto conjunto de **características intangíveis**: o factor humano; a cultura da organização; a mobilização interna e a coesão dos agentes; a liderança; o impulso para a criatividade aos diversos escalões de funcionamento; a empatia e o apego aos valores partilhados; a capacidade de pensar estrategicamente; a visão.

Essa inteligência não surge espontaneamente. Ela cultiva-se, ela acarinha-se, ela resulta de treino sistemático e da emergência das atitudes mais propícias ao seu aparecimento.

A escola acaba por se ver situada numa constelação de influências e de outras instituições que com ela interactuam em permanência recebendo e dando influxos que tornam singular cada momento, cada experiência.

Por isso, a escola tem de ser visualizada numa dimensão global da aprendizagem e do desafio da formação em que outros poderosos agentes como a família, os *mass-media* ou os múltiplos grupos sociais de pertença modelam continuamente opiniões, vontades e personalidades.

Numa estratégia global valem as alianças e as sinergias. Ninguém, por si, pode tudo fazer; nenhuma instituição, por si só, pode sobrelevar todas as outras ou realizar o seu projecto educativo *in vitro* como se o mundo restante pudesse ser isolado.

Há, nestas condições, uma concorrência salutar de iniciativas formais e informais de educação numa sociedade. Cruzam-se a cada instante linhas de força diversificadas que reciprocamente se influenciam nas suas balizas formativas.

A competição não se faz apenas sentir entre meios alternativos de educação. Ela ocorre no seio do próprio sistema educativo formal que propende a ser gerador de vias múltiplas de atendimento dos clientes. A competição educativa fundamental é a das ideias e a do *software educativo* que não conhece barreiras nacionais nem fronteiras aduaneiras. Ela goza de grande mobilidade por definição.

Daí que a verdadeira competição no universo das instituições educativas se estabeleça progressivamente em contexto transnacional onde as considerações de língua, nacionalidade ou bandeira se esbatem.

A educação orientada à inovação é um desafio verdadeira e genuinamente universal.

38. Um tal sistema imagina-se pouco atreito a definições de esquadria jurídica estável. A sua característica mais marcante não será certamente a da imutabilidade de modelo.

A imposição de esquemas teóricos ou de algoritmos burocráticos está condenada ao fracasso. Nessa filosofia prevalece a negociação aberta como método gerador de soluções de vida a qual se impõe à rigidez da norma.

O trabalho de grupo e de projecto supera as concepções massificadas e massificantes das fases anteriores. Uma estrutura baseada na inovação maximiza em permanência o contributo dos seus membros e potencia as fórmulas organizacionais que induzem o comportamento sinérgico no seu seio.

O projecto, em torno do qual se congregam os esforços da comunidade educativa sem fronteiras estanques de origem funcional ou de natureza disciplinar, representa a negação de concepções artificiais ou artificiosas retiradas de manuais sem vida, organogramaticamente perfeitas mas sem colagem à realidade. Do mesmo passo, a produtividade de grupo que assenta na livre e plena expressão do potencial de cada membro sobreleva o virtuosismo individual que pode ser pessoalmente remunerador mas que pode concomitantemente fugir por completo à definição de prioridades do colectivo.

A inovação raramente se apreende em aventuras individualistas. Ao contrário, a interacção humana é ainda a fonte mais inspiradora de espíritos criativos e da formulação de projectos inéditos.

39. A principal manifestação desse poder criativo no interior da organização tem a ver com a dinâmica de **redesenho institucional** constante que se instala.

Isso significa que não se toleram esquemas hierárquicos permanentes sustentados numa razão formal de autoridade imposta ou pré-concebida.

As lideranças funcionais podem permanecer, mas os estilos e os métodos de as exercer sofrem constante adaptação. A natureza do problema ou a análise particular da questão a resolver devem poder determinar a resposta institucional mais adequada.

Não fazem sentido tabus quanto a níveis decisórios ideais nem no que concerne a esquemas teóricos de afectação de comandos. A centralização ou a descentralização, passando pela desconcentração ou a regionalização de poderes, não fazem sentido numa discussão abstracta mas tão somente na pesquisa do melhor modelo para cada situação contextual.

As relações causa-efeito perdem também inteligibilidade numa conjuntura em que não se procuram interpretações simplistas sustentadas numa visão unilinear e redutora dos fenómenos em presença. Em sua substituição fortificam-se **as estruturas em rede e as interacções múltiplas**.

A organização será tanto mais durável quanto mais ela assente na formação de redes de base em que a partilha e a troca de informação classificada têm um papel principal.

As redes têm uma infinita variedade de configurações. Redes de projecto, redes de formação, redes de informação, redes de qualidade, redes de solidariedade específica, redes de estimulação, redes de reconversão profissional, redes de aconselhamento, redes de gestão.

As redes e o seu poder de envolvimento têm um largo efeito multiplicador uma vez que se sustentam em pessoas e na articulação convergente das suas energias criativas.

40. Um sistema que faz da inovação a sua profissão de fé e da criatividade o seu leme condutor é incompatível com pirâmides taylorianas de organização.

As cadeias de comando verticalizadas, estritamente necessárias para impedir a desordem em sistemas de grande porte e preocupadas em assegurar uma unidade formalmente construída pela uniformidade de procedimentos, não podem subsistir neste novo enquadramento. É a emergência do período dos métodos de gestão horizontalizada.

Na gestão horizontal eliminam-se os escalões numerosos entre o topo da pirâmide de poder e a base executiva. Os centros decisórios penetram as próprias estruturas executivas de molde a manterem uma elevada capacidade de inflectir rotas e percursos em função da avaliação permanente da marcha do sistema.

Na gestão moderna não mais se gerem estruturas abstractas para privilegiar a gestão de pessoas e de grupos humanos concretos.

As pedagogias deixam de poder ser integralmente desenhadas em “laboratório” para ter de ser o suporte da inovação em cada acto educativo. Sendo este, na essência, o produto da dimensão relacional é evidente que ele reflecte o mistério da incontível variedade dos seres humanos em contacto e da sua inalienável liberdade.

As pedagogias, sendo insusceptíveis de previsão positivista total, acabam por assumir no perímetro da sala de aula ou do centro de formação uma *geometria variável*. A ocorrência da dificuldade de aprendizagem é sempre, em tese, ultrapassável em tal acepção. A pedagogia remedial não é mais do que a pedagogia apropriada num sistema libertado de preconceitos e de normas elaboradas para professores e alunos “normais” (verdadeira abstracção estatística).

A avaliação assim desencadeada dirige-se privilegiadamente para o conhecimento preciso e o controle do desempenho do sistema e das suas unidades de referência.

Não interessa tanto ou somente o resultado medido por índices mais ou menos sofisticados ou parametricamente elaborados, mas essencialmente uma informação humanamente relevante e orientadora do funcionamento do sistema. O processo é tão ou mais importante que o produto final.

41. A dimensão do sistema e a das suas unidades constitutivas é uma variável em constante escrutínio. A inovação é incompatível com

a derrapagem para além de certos limiares de tamanho ou de complexidade orgânica.

Todavia, o crescimento institucional é também imparável. O que tem vida tende a crescer e a complexificar-se.

Nesta fatalidade, a garantia do *quantum* de inovação institucional e, ao invés, a contenção do avanço perigoso da rotina paralisante, passam pela plasticidade do sistema em assegurar os *spin-offs estratégicos* que autonomizem unidades sempre que tal se justifique e se imponha na lógica evolutiva.

Assim o crescimento não é artificialmente contido. Simplesmente a sua ocorrência tolera-se até que o limite dimensional aconselhe a subdivisão da unidade-mãe em subunidades autónomas que seguem então os seus rumos institucionais próprios.

O *spin-off* poderá atingir uma camada dos graus ou níveis ministrados na unidade de ensino, ou uma sua função horizontal como seja, eventualmente e a título ilustrativo, a gestão dos serviços de apoio social ao estudante.

O *spin-off* justificar-se-á por si e terá a característica que for mais propícia à preservação do dinamismo institucional de cada situação.

O desdobramento funcional não deve significar a pulverização de responsabilidades ou a atomização do modelo educativo. De modo algum isso pode ocorrer sob o risco de os objectivos se verem completamente adulterados.

Sempre que ocorra um *spin-off* o sistema deverá dispor da criatividade interior para reforçar a sua estrutura em rede e, assim, assegurar a congruência organizacional que é indispensável à eficácia e à eficiência do processo educativo.

42. Decorre como corolário natural de tudo quanto fica dito sobre este salto qualitativo para um futuro de incertezas que o sistema educativo orientado à inovação faz sobressair a mais valia da *instituição educativa*.

Aqui a instituição não é entendida no seu significado acentuadamente formal. É, bem ao contrário, a reunião de todas as forças poderosas de inovação que fazem o perfil singular de cada instituição educativa.

O protagonismo mais importante não pode então reduzir-se ao maior activismo de um qualquer dos grupos sócio-profissionais que

se apoderam do sistema. Essa é uma visão unilateral que não tem cabimento numa comunidade motivada pelo desafio do futuro e da constante antecipação da novidade.

Sendo a instituição educativa uma realidade viva e eventualmente sujeita a fenómenos continuados de reconformação e a *spin-offs* estratégicos torna-se por demais evidente que ela não pode vingar em solidão. A dinâmica do conjunto aconselhará as associações de centros educativos que melhor possam servir os objectivos educacionais estrategicamente formulados.

Nesta perspectiva a consciência de sistema não nasce de cima para baixo por uma legiferação mais ou menos prolixa nem por diplomas de enquadramento com formatações majestáticas.

Essa consciência é cerzida por um processo de associativismo de base que vem sustentado na identidade de interesses e na reciprocidade de vantagens perante a necessidade de produzir respostas continuamente renovadoras às solicitações variáveis do meio ambiente.

A antecipação é a palavra de ordem posto que equacionar um problema só depois da sua ocorrência é ingenuidade institucional e um enorme desperdício de talento e de tempo.

A competição generalizada que uma dimensão global e globalizante de funcionamento dos sistemas educativos acarreta demanda “golpe de asa” na formulação das estratégias de médio prazo e nas táticas de execução imediata.

O voo mais estimulante não é o que é previsível por modelação mecanicista traçada a partir das trajectórias anteriores e das análises científicas dos factores eventualmente intervenientes no rumo previamente traçado.

O voo verdadeiramente criativo sustenta-se em continuados golpes de asa que imprimem trajectórias desconcertantes e permitem descobrir horizontes novos.

O sistema educativo efectivamente inovador nunca se verá prisioneiro de rotas nem de bússolas.

Ele será livre como o Homem irrecusavelmente livre que se compromete a servir!

BIBLIOGRAFIA

- BAUER, P.T. Dissent on Development. London: Weidenfeld and Nicolson, 1971.
- BECKER, G.S. Human Capital. National Bureau of Economic Research. Columbia University Press, 1964.
- DENISON, E. Le Facteur Residuel et le Progrès Économique. Paris: OCDE, 1964.
- HARBISON, F. and MYERS, C.A. Education, Manpower and Economic Growth. New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1964.
- HICKS, N. Economic Growth and Human Resources. World Bank Staff Working Paper N° 408. The World Bank, 1980.
- PORTER, M.E. The Competitive Advantage of Nations. New York: The Free Press, 1990.
- SCHULTZ, T.W. The Economic Value of Education. Columbia University Press, 1963.
- TINBERGEN, J. and BOS, H.C. A Planning Model for the Educational Requirements of Economic Development. Paris: OECD, 1964.
- TOYNBEE, A. A Study of History. New York: Oxford University Press, 1972.
- UNDP Human Development Report 1993. New York: Oxford University Press, 1993.
- WHEELER, D. Human Resource Development and Economic Growth in Developing Countries, A Simultaneous Model, World Bank Staff Working Paper N° 407, The World Bank, 1980.