
Maria Fernanda Correia^a, Carlos Pimenta^b

WP/CEAUP #2007/02

Ordenamento Estratégico da Educação*



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
U N I V E R S I D A D E D O P O R T O



A educação (a escolar e a não escolar) é um direito dos cidadãos. É fundamental para o desenvolvimento expressando-se inevitavelmente numa dimensão local. É tanto mais importante quanto a situação periférica do espaço de intervenção. Deve dar-se um entendimento amplo à educação englobando todos os aspectos da formação efectiva ou potencial. Por isso mesmo ela é uma faceta da totalidade dos fenómenos sociais, pelo que exige uma interligação ou integração com outros aspectos do todo em que se insere. Nas regiões periféricas, pode assumir particular interesse estar atenta às articulações com o adensamento das relações intersectoriais. É um espaço social de interacção de múltiplos agentes sociais com diferentes consciências possíveis e olhares multifacetados.

As Cartas Educativas podem ser processos de análise e intervenção articulada em todos os níveis de ensino e entre o ensino e a investigação; de integração estratégica da educação e da formação profissional; de compatibilização do nacional, do regional e do local; de aproveitamento do conhecimento tácito; capazes de abarcar a multidimensionalidade das decisões políticas estratégicas de transformação da educação e da vida. Assentes no conhecimento da sociedade, aposta numa metodologia participativa e numa lógica de viragem para o futuro.

As Cartas Educativas enquanto processo são mais do que um documento. Assentes na participação, na monitorização e numa gestão de projecto renova-se com a dinâmica do quotidiano e encontra em cada momento as formas de intervenção mais adequadas.

Education (school and non-school) is every citizen's right. It is fundamental for development and is inevitably expressed within a local dimension. The more peripheral it is, the more important it is. A broad understanding should be given to education, involving all aspects of effective or potential training. This is exactly why it is an aspect of the sum of social phenomena, which means it needs to be interlinked or integrated with other aspects of the whole of which it is a part. In peripheral regions, being aware of the links with the densifying of intersectoral relations may be of particular interest. It is a social arena of interaction between multiple social agents with different possible consciences and multifaceted views.

Educational Charters can be processes of analysis and intervention that are linked at all levels of teaching and between teaching and research; of strategic integration of education and professional training; of making national, regional and local levels compatible; of making the most of tacit knowledge; capable of embracing the multidimensional nature of the strategic political decisions for transforming education and life. Based on knowledge of society, they foster a participative methodology and a turning point for the future. The Educational Charters as a process are more than a mere document. Based on participation, monitoring and project management, they are constantly renewed according to the day-to-day dynamic and find in each moment the most suitable forms of intervention.



Índice

1. Princípios Orientadores
 - 1.1. A educação é um direito
 - 1.2. A educação é promotora de desenvolvimento
 - 1.3. Pela mudança do conceito de desenvolvimento
 - 1.4. Nova concepção e utilização do tempo
2. A Preservação dos Conhecimentos Tácitos
3. As Cartas Educativas
 - 3.1. Equívocos
 - 3.2. Sugestões
4. Nota Final



"Les intellectuels ne peuvent être efficaces que s'ils sont des membres à part entière de la société qu'ils veulent contribuer à transformer, c'est-à-dire des citoyens partageant le meilleur et le pire de leurs communautés et totalement liés à son destin. (...) Le respect des anciens dans l'Afrique traditionnelle n'était pas – n'est pas – quelque chose de déplacé. Il est dû à leur savoir, né de l'expérience et de la pratique. L'idée selon laquelle les vieillards qui n'ont pas été à l'école sont des ignorants ne peut conduire qu'à des catastrophes." Julius Nyerere in GAKUNZI (1995: 99/101).

A ideia central que pretendemos transmitir através desta nossa singela comunicação é a da importância da educação para a dignificação dos cidadãos e para o desenvolvimento económico-social duradouro e inclusivo. Uma educação que não deve acontecer ao sabor das conjunturas ou por decisão unilateral de alguma das entidades influenciadoras do processo, mas antes de forma programada, alicerçada na realidade local, participada e mobilizadora. A essa programação – que exige rupturas em relação às regras de jogo actuais da globalização – que pode assumir a forma de carta educativa – para utilizarmos uma linguagem actualmente em moda – acrescentaremos algumas breves referências sobre a metodologia de construção e concretização, quiçá aproveitando a experiência do que se faz por todo o mundo, mas tendo em conta que a sua aplicação às zonas periféricas exige maior rigor e mais intensa valorização dos princípios¹, porque só assim as periferias serão capazes de se impor na cena político-educativa mundial. Sabemos que não dizemos nada de novo, sabemos que muitas das preocupações aqui formuladas já o foram antecipadamente por outros investigadores ou simples cidadãos que se

defrontaram com a ânsia de melhorar as suas condições de vida e propiciar um futuro melhor para os seus filhos. Mas também sabemos que o enraizamento das teses liberais pela imposição das sociedades do centro e de coloração humanizante da financeirização global da economia, exige repetirmos persistentemente preocupações e ideias há muito conhecidas, mas remetidas para a penumbra do quotidiano. Também sabemos que por vezes pode ser útil juntar informações provenientes de diversas áreas do saber – no que eventualmente se poderá designar como incursões na interdisciplinaridade² – e acrescentar alguns novos aspectos. É com este panorama que resolvemos escrever este texto e levar junto de vós para uma troca de ideia que certamente me ajudará a uma praxis mais correcta, esperando que o mesmo aconteça convosco.



Princípios Orientadores

Leituras alternativas da mesma realidade por parte de intervenientes diferentes no processo podem ter raízes muito diversas³, mas também terão certamente nas hipóteses de partida inicialmente formuladas, nos princípios orientadores da investigação e da acção, aspectos que merecem aqui a nossa atenção. Se todos nós tivéssemos a preocupação de explicitar esses pontos de partida⁴ poderíamos correr o risco de procurar as “causas primeiras” que estão há muito afastadas das regras do conhecimento científico, mas também evitaríamos assumir como “inevitável”, como “evidente”, como “pragmático” o que é uma escolha – e, por isso mesmo, nunca reduzida a uma só possibilidade. O discurso seria mais claro, as opções mais fundamentadas, ficando a todos os leitores a possibilidade de recodificar a informação a partir de novos pressupostos, cruzar discursos alternativos, encontrando no pluralismo teórico das ciências da realidade humana uma vantagem.

Acrescente-se ainda que a passagem do discurso científico para a acção deve, do nosso ponto de vista, ser filtrado pelos valores, pelas opções sociais e éticas.

Enfim, consideramos importante explicitar os pressupostos e é por aí que começaremos.

A educação é um direito

A educação remete duplamente para a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (DUDH) e provavelmente é mais legítimo a sua evocação a propósito desta problemática do que para em seu nome coarctar as liberdades ou justificar acções armadas.

Remete duplamente porque, em primeiro lu-

gar, é reconhecido unânime e universalmente o direito à educação a “todos os membros da família humana”, como se refere explicitamente no Art. 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Em segundo lugar porque a educação generalizada é uma das condições para que “todos os membros da família humana” interiorizem os seus direitos, sejam capazes de expressá-los como “procura” pelo bem-estar, enfim, tornem a DUDH num instrumento de intervenção quotidiana dos povos. O próprio documento o reconhece quer na continuação do referido artigo quer no seu preâmbulo:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

(...)

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A bondade destes princípios são demais evidentes, mas apesar das décadas que passaram desde a sua aprovação continua-se a promover



campanhas para a sua concretização, como é o caso dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento⁵, modestos nas suas metas e mesmo assim condenados desde já a um fracasso anunciado. Provavelmente porque as mesmas instituições que dizem lutar por tão nobres princípios preferem ver a educação como um serviço.

Encarar a educação como um direito é visualizá-la do ponto de vista do cidadão. Utilizando uma terminologia económica é encará-la do lado da procura, mesmo antes de ela ser procurada. É um direito que frequentemente não é assumido como exigência, como procura⁶, pelos próprios interessados, seja porque há outras prioridades numa estratégia de sobrevivência que ziguezagueia a fronteira entre a vida e a morte seja porque não existem, ou estão distraídas, as instituições capazes de transformar essa *consciência do direito* em procura.

Encarar a educação como um serviço é encará-la do ponto de vista da oferta, tomando como referência as preocupações das instituições susceptíveis de promovê-la. Esta oferta pode ser feita pela “sociedade organizada”, pelo Estado⁷ ou pelas instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. É uma oferta que se assume, que se impõe, que torna viável a procura. Se esse serviço é promovido pela “sociedade organizada” terá uma “contabilização social” das receitas e despesas que respeita o primado da educação enquanto direito, mas em todas as outras situações a “contabilização” é privada e com a empresarização da sociedade que hoje vivemos só haverá serviço se “as receitas cobrirem os custos” ou, no grande negócio mundial da educação, se permitir lucros.

Por outras palavras, *se a dualidade “direito” versus “serviço” pode ser harmónica na actuação, na situação económico-social actual ela será tendencialmente conflituosa, mesmo irresolúvel*. Nesse caso a correlação de forças social tenderá espontaneamente a dar a vitória à educação enquanto

serviço. O que nós defendemos é que tal situação conduz à irresolubilidade da aplicabilidade da DUDH.

Porque consideramos que a Declaração Universal dos Direitos do Homem e os princípios éticos de respeito pela pessoa humana são inalienáveis, assumimos na nossa comunicação que a educação é essencialmente um direito.

A educação é promotora de desenvolvimento

Sempre se reconheceu a importância do trabalho na dinâmica social que podemos designar do ponto de vista económico como desenvolvimento. E sendo o trabalho a aplicação das capacidades físicas e intelectuais dos homens, a consideração anterior pressupunha a existência de alguma educação e formação. Sempre se reconheceu que as forças produtivas, as tecnologias, influenciam a transformação das sociedades, mas também sempre se compreendeu que aquelas são controladas e manuseadas pelos homens, o que pressupõe mais uma vez a educação.

Contudo nas décadas mais recentes aumentou a atenção por estes aspectos. Dispensamo-nos aqui de especificar as causas que conduziram à maior focagem na informação e no conhecimento nas estratégias de desenvolvimento – indo desde a penetração das novas tecnologias em todas as áreas de trabalho à aceleração das mudanças económicas e sociais, e exigência de uma maior flexibilidade humana de adaptação às sociedades, passando pelo que frequentemente se designa por economia do conhecimento – mas a educação e formação estão cada vez mais presentes nestes processos. É a inclusão do “capital intelectual” na função de produção – $S=f(K,L)$ evolui para $S=f(K,L,KN)$ (antes a produção, S , dependia exclusivamente do capital, K , e do trabalho, L ; agora acrescenta-se o conhecimento, KN)⁸. É o reconhecimento de que o trabalho é “capital humano”⁹. É o re-



conhecimento da complexização do trabalho simples¹⁰ ao longo dos anos. É a constatação de que os países que apostaram mais na educação numa estratégia de longo prazo ou na formação numa estratégia de médio e curto prazo atingiram taxas de crescimento e níveis de satisfação humana mais elevados, mesmo entre os países altamente desenvolvidos. As temáticas em moda “inovação” ou “empreendedorismo” reflectem igualmente a importância da educação.

E se por vezes se cai na veleidade de se considerar a tecnologia como uma variável exógena, algo que se importa, se instala, se generaliza gerando quase automaticamente um aumento da informação, do conhecimento e da capacidade de intervenção, muitas são as vozes avisadas que chamam a atenção para a “natureza endógena do desenvolvimento económico”, assim como para “o desigual acesso dos agentes económicos à informação/conhecimento necessário para tirar partido dos desenvolvimentos tecnológicos” (COSTA. 2002). De uma forma genérica há uma grande aceitação que

Por último, a divisão internacional do trabalho e as desigualdades de rendimento *per capita* não são o exclusivo reflexo das diferenças nas dotações de factores de produção. Há uma fraca validação empírica do pressuposto neoclássico que estabelece uma relação entre, por um lado, a qualidade/preço e a intensidade capitalística dos bens e serviços produzidos e exportados e, por outro, a dotação relativa de factores de produção. Os subsistemas de educação, de formação profissional e de I&D tecnológica determinam e explicam, em grande medida, as diferenças da qualidade e da natureza dos produtos exportados/importados pelos países desenvolvidos: a diferenciação resulta do modo como educam e fazem a formação profissional inicial e da natureza e “finalização” do sistema de I&D tecnológico. O nível de educação condiciona o padrão de especialização dos países menos desenvolvidos, em paralelo com a qualidade das infra-estruturas, a natureza das instituições, a natureza do Estado (a existência de um Estado de direito) e a qualidade da governação. (COSTA. 2002, 344)

A educação e a formação geram desenvolvi-

mento, mas este também gera aqueles, nomeadamente pela libertação de recursos. É verdade, mas *o círculo vicioso do subdesenvolvimento educativo e social só se converterá no círculo virtuoso do desenvolvimento educativo e formativo, dando prioridade à educação e formação.*

Pela mudança do conceito de desenvolvimento

O desenvolvimento tem um valor simbólico e um significado social. Enquanto *símbolo*, associado a uma certa ideia de progresso, é acolhido favoravelmente por todos, tornando-se uma referência para o presente e o futuro. A insistência na separação dos conceitos de crescimento e desenvolvimento – justificada em algumas situações, mas empolada frequentemente, criando-se fronteiras onde não existe – veio acrescentar o simbolismo da “qualidade”, da “igualdade”, da “inclusão social”. Contudo, enquanto o símbolo adormece as consciências, enquanto os técnicos com rigor adjectivam-no em “humano”, “sustentado”, “integrado” (invocando razões válidas, não pomos isso em causa) *do ponto de vista social*, como chama a atenção RIST, assistimos à integração das periferias na mundialização, registamos a construção de uma “nova ordem económica internacional” em que as sociedades do centro integram na sua esfera de influência as economias subdesenvolvidas, ou em vias de desenvolvimento. Uma integração marginalizada sem usufruto das vantagens.

Aliás a principal diferença entre o Tratado de Versailles – após a I Grande Guerra, que no seu artigo 22 fala dos povos que são incapazes de se governarem por si mesmos e que os países colonizadores têm de ajudar – e o discurso do Presidente Truman dos EUA – o qual, depois da II Grande Guerra, lança as bases das políticas de desenvolvimento *como uma acção dos países desenvolvidos para com os países subdesenvolvidos* – não é de conteúdo, mas de contexto políti-



co internacional. Enquanto no primeiro caso ainda era possível defender o colonialismo, no segundo já não o era. As formas de dominação tinham que revestir novos figurinos.

O desenvolvimento é mais o “movimento” dos “agentes de desenvolvimento” das sociedades do centro, das economias desenvolvidas, do que os resultados da sua acção nas economias das periferias². O que está em jogo é a diferença entre os desenvolvidos e os subdesenvolvidos e as comparações internacionais assumem-se como principal medição do desenvolvimento que existe ou não existe.

A história dos fracassos anunciados e previstos do desenvolvimento, o agravamento das diferenças de rendimento à escala mundial, a persistência e agravamento das situações catastróficas no continente africano – traduzindo-se, entre outros aspectos, pela diminuição da esperança de vida à nascença, chama a atenção para a importância da revitalização do conceito de desenvolvimento, da sua ruptura com as práticas actuais. Aliás há estudos suficientes para percebermos que a caracterização do subdesenvolvimento não está no maior ou menor afastamento em relação aos outros, isso é uma consequência, mas na própria estrutura das sociedades, das economias, que se encontram nessa situação.

Se considerarmos que *desenvolver é garantir a acessibilidade de todos aos bens e a uma cidadania compatíveis com o nível civilizacional actual*, o desenvolvimento é sempre *desenvolvimento regional* e tem de se traduzir na melhoria das condições de vida dos cidadãos. Agravar as condições de vida com a promessa de que se estão a preparar as condições para o almejado desenvolvimento é anedota de mau gosto que infelizmente faz parte das estratégias internacionais liberais e que tem conduzido muitos países, muitos povos à fome e à morte.

Claro que estas considerações não negam o processo de mundialização, a interligação

crescente dos cidadãos independentemente do espaço geográfico que ocupam, a importância de diversas formas de ajuda. Também não significam que tenhamos a solução para tão graves situações, mas visam sobretudo chamar a atenção de três aspectos. Em primeiro lugar precisar o conceito de desenvolvimento de que estávamos a falar quando chamávamos a atenção para a importância da educação e da formação nesse processo. Em segundo lugar, como teremos oportunidade de referir, para explicitar desde já que o planeamento da educação em África deve ser essencialmente obra dos próprios africanos, quiçá alicerçado no ambíguo, mas útil, conceito de “dimensão cultural do desenvolvimento”. Em terceiro lugar para termos em atenção que as transformações na educação devem ser acompanhadas por outras medidas que permitam a *densificação das relações económicas intersectoriais* e o arranque de processos cumulativos e auto-sustentados de crescimento.

Nova concepção e utilização do tempo

SALIFOU depois de tecer diversas considerações sobre o funcionamento da democracia em África, apresenta na parte final do seu livro um conjunto de linhas de rumo para o continente:

O nosso continente também deve fazer todos os esforços para descobrir (ou redescobrir) três virtudes cardiais, a saber:

- a gestão racional do tempo;
- o sentido da organização e da disciplina;
- o valor do trabalho e o respeito pelos bens públicos. (299).

A educação pode contribuir decisivamente para a redescoberta destas “três virtudes cardiais”, com destaque para as duas primeiras. Concentremo-nos, atendendo à importância que lhe atribuímos, no que, na lógica da filosofia ocidental, se pode designar como a “gestão racional do tempo”. Por isso consideramos útil tecer algumas considerações sobre o assunto.



Quando relacionamos esta afirmação com a vontade dos povos em construir o seu próprio futuro, somos inevitavelmente remetidos para a “seta social do tempo”¹³, para a diferente interpretação cultural do tempo que cada povo tem num certo período histórico, para relação entre *tempo circular* e *tempo linear*, para utilizar a terminologia consagrada por alguns autores (ver BOUTINET. 1990).

A ligação de cada um de nós ao ritmo da repetição periódica do dia e da noite, das estações do ano, e de outros eventos naturais, faz com que tenhamos uma concepção do tempo que tem que ver com a circularidade dos eventos, com a repetição sistemática das “mesmas” situações. Tendo os homens feito o calendário ao sabor dessa repetição, muitos dos nossos eventos sociais, desde as festas e os feriados ao calendário escolar, desde a apresentação das declarações fiscais ao usufruto das férias, também muito do nosso quotidiano é construído sobre essa circularidade temporal, que alimenta a ilusão de que “se não fizeres desta vez farás da próxima”. É certo que também as festas de aniversário se processam a esse ritmo e todos nós sabemos que cada ano ficamos um ano mais velhos, mas tal não é suficiente para pôr em causa essa noção circular do tempo¹⁴.

Aliás, o que é culturalmente significativo nesse processo é o tempo ser considerado uma “realidade exterior” a que “não podemos fugir”, algo que nos é estranho apesar de estarmos nele mergulhado. E se entre os ditados portugueses figura o “não guardes para amanhã o que puderes fazer hoje” (MACHADO. 1996) é mais como contraponto a uma prática assente no “destino”, no “sempre foi assim”, no “seja o que Deus quiser”, do que a expressão dum sentir popular. Com esta noção cultural do tempo não existem condições individuais e sociais para se construir um futuro diferente.

Para que hajam condições para a reconstrução da sociedade e de cada um de nós numa direc-

ção individual ou colectivamente assumido é fundamental termos

- a possibilidade e a capacidade de definir um objectivo a atingir;
- sensibilidade para enunciar as tarefas a realizar e os recursos disponíveis de forma que uns e outros, articuladamente, permitam etiquetar de realizável o objectivo a atingir;
- a liberdade individual e colectiva para agirmos em conformidade com o percurso a realizar e proceder à sua adaptação aos imprevistos.

Este tipo de procedimento individual e colectivo está indissociavelmente ligado a uma certa forma de estar na vida, a uma outra lógica (que sinteticamente designamos de projecto) e a uma outra noção de tempo, ao *tempo linear*. Nesta noção de tempo o presente é determinado pelo futuro, as situações nunca se repetem, se não fizer hoje poderei fazer amanhã mas já com atraso. Um atraso que pode ser fatal se a tarefa que não foi cumprida pertencer ao caminho crítico¹⁵.

Não conhecemos suficientemente a filosofia africana para aí encontrar referências a este tempo linear. Na filosofia de raiz greco-latina já encontramos esse entendimento do tempo em Heraclito: “o mundo é um eterno fluir como um rio, onde é impossível banhar-se duas vezes na mesma água” (CHAGAS, 1987), mas será muito mais recentemente, no século XX, que surge em todo o seu esplendor, associado a uma “modernidade” que continuamos a aprender e a assimilar.

Perguntar-nos-ão, que tem a Educação a ver com tudo isto? Tem a ver por diversas vias. Essencialmente porque a introdução das crianças no sistema educativo é o primeiro grande acontecimento da vida individual em que o tempo linear assume maior importância que o tempo circular. Os objectivos a atingir – incluindo as etapas da aprendizagem e o sucesso



nas provas de avaliação – combinam-se com a repetição das relações de convivência, com os jogos e as fases do dia. É através da Educação básica que se socializa o tempo linear, que este impregna a personalidade desses jovens cidadãos. Também o é porque uma certa prática quotidiana na escola pode ajudar a criar hábitos de viragem para o futuro. Também por essa via a Educação é decisiva para a construção do futuro.



A Preservação dos Conhecimentos Tácitos

Quando falamos em educação referimo-nos à totalidade dos processos de ensino e aprendizagem. Formais e informais. Ensino escolar e formação profissional. Ensino obrigatório, ensino complementar, formação ao longo da vida. São aspectos sobejamente conhecidos pelo que será desnecessário insistirmos sobre a especificação de cada um destes vectores da educação.

Educação e conhecimento são indissociáveis. E este pode ser classificado segundo diversos critérios. Provavelmente aquele de que imediatamente nos lembramos, é a decomposição em conhecimento corrente, científico e filosófico e tendemos a estabelecer uma relação particularmente forte entre educação e *conhecimento científico*. Certamente por razões epistemológicas, mas também pragmáticas – a transformação da humanidade que a ciência tem permitido – e institucionais – a ciência é a razão de ser de poderosas instituições, é cobertura ideológica para o mais diverso tipo de actuações e representa poder.

Sem subestimar todos estes aspectos, muito longe disso, gostaríamos aqui de chamar a atenção para uma outra classificação: conhecimento tácito e conhecimento codificado ou expresso, classificação que tem origem em Polanyi. Contudo é na “sociedade do conhecimento”, na “economia do conhecimento”, na “nova economia” que esta classificação assume particular importância.

É fácil diferenciá-los:

Explícito: os que são passíveis de serem transmitidos seja de forma metódica (os que se situam no plano disciplinar e da circulação de informação) ou de modo espontâneo (ligados aos processos de socialização e aculturação), pela facilidade de codificação e

partilha assíncrona.

Tácito: os que resultam sobretudo de uma experiência pessoal e intransmissível (...), i.e. ligados ao plano da singularidade existencial do indivíduo. Logo, conhecimento experimental, intuitivo e que exige o face-a-face de modo a que a comunicação se efective (ABRANTES & CASTRO, 2003: 19)

Uma obra de três autores de nacionalidades diferentes (Doz & al, 2001) veio chamar particularmente a atenção para a importância do conhecimento na actual dinâmica económica, para a relevância estratégica da gestão do conhecimento. O que podemos designar, utilizando a terminologia tradicional, por empresas multinacionais, teriam entrado, nas últimas décadas, numa nova fase da sua estratégia:

as vantagens competitivas não resultam do poder do país de origem mas da capacidade de transcender fronteiras e aprender no mundo os conhecimentos que integrados permitirão uma inovação permanente e adaptada ao mercado. (ABRANTES & CASTRO, 2003: 10)

A gestão do conhecimento tem de ter em conta tanto o conhecimento tácito como o conhecimento expresso, sendo aquele o mais difícil de conservar, aproveitar e integrar. Pode em diversas circunstâncias estar associado a processos de desenvolvimento regional ou de integração do local em redes metanacionais. Relaciona-se directamente com a inovação, com a capacidade individual e institucional de se adaptar à realidade complexa em permanente mudança de que faz parte conseguindo obter vantagens competitivas.

Hoje reconhece-se que grande parte do conhecimento é tácito. Mas há esse reconhecimento a pensar essencialmente nos países desenvolvidos. *Que dizer de África? Que provavelmente será a região do mundo em que a importância quantitati-*



va e qualitativa dos conhecimentos tácitos é maior. Um continente de conhecimento tácito que pode estar, em grande parte, em vias de extinção. Uma extinção que se traduziria em perda de conhecimento pela humanidade, em desperdício de potencialidades locais, em maior marginalização à escala mundial, em menores possibilidades de inovação: "o conhecimento tácito que vai sendo desenvolvido e acumulado num contexto específico ao longo do tempo torna cada sistema local num sistema único e irrepetível." (31).

O sistema educativo – em qualquer local, mas muito particularmente em África – deve ter em conta o conhecimento tácito, lutar pela sua preservação e *fazer a ponte deste com o conhecimento expresso, com o conhecimento científico.*

A Etnomatemática é um exemplo de concretização das preocupações anteriormente enunciadas. Sendo "o desenvolvimento de ideias matemáticas nos diversos contextos culturais", mostra a importância de muitos conhecimentos tácitos na melhoria da educação (desde a formação dos professores à melhor introdução do "raciocínio matemático" entre jovens) e como é possível utilizar os conhecimentos matemáticos implícitos em práticas artesanais, ou outras, para ajudar a resolver problemas até então insolúveis da Matemática. Como diz GERDES:

A investigação etnomatemática estuda os processos das múltiplas e dinâmicas conexões e relações entre o desenvolvimento de ideias e práticas matemáticas e outros elementos e aspectos culturais. Desde a fase de origem ao estágio actual do desenvolvimento da investigação etnomatemática, particular destaque é dado ao estudo de ideias e práticas matemáticas da periferia no sentido mais lato, de ideias e práticas ainda desconhecidas, não reconhecidas ou marginalizadas pelas correntes dominantes da prática matemática, da historiografia e da educação matemática. É de esperar que a valorização das experiências e da sabedoria das periferias eliminadas, esquecidas, marginalizadas ou menosprezadas vá inspirar a investigação matemática ao nível internacional, vá contribuir para o enriquecimento do património matemático universal. Talvez tenham de ser os etnomatemáticos a darem os primeiros

passos. Outros, inclusive os matemáticos profissionais das metrópoles, seguirão. (2006)



As Cartas Educativas

Porque a educação, com o sentido amplo que anteriormente referimos, é um vector estruturante do desenvolvimento social, de e para o homem, que se expressa através do desenvolvimento regional, através das condições de vida concretas das populações, o *ordenamento espacial da educação* é um aspecto importante. *É a esse ordenamento que habitualmente se designa por carta educativa.*

Está fora dos nossos propósitos explicitar o que é ou deve ser esse ordenamento espacial e ainda muito menos definir metodologias de intervenção. Não é nosso propósito por uma razão decisiva: deve ser cada país, eventualmente cada região, a encontrar os objectivos e as metodologias.

Sem dúvida que cada vez mais temos que olhar o mundo, avaliar experiências, tirar ensinamentos e chegarmos ao terreno com uma visão minimamente fundamentada do que se fez de positivo e negativo. Mas estes procedimentos só são inteiramente válidos se:

- se tiver sempre em conta que *os conhecimentos locais, as formas de organização social, os anseios individuais e colectivos também têm de ser fontes de inspiração* de configuração da educação e do seu ordenamento local.
- *a experiência dos outros for filtrada pela nossa cultura* e por uma reflexão crítica que impeça que a sua adopção seja mais uma forma de neocolonização intelectual, e não só, do que uma referência válida.¹⁶
- nas regiões periféricas da globalização a importância da educação e o rigor da sua organização forem mais importantes que nas regiões centrais. É necessário fazer mais e melhor para que a região e o país se

imponha (internamente pela dignificação da cidadania e externamente por maiores níveis de competitividade e desempenho) pelo que *deveriam ser os países periféricos a serem referência para os países centrais, e não o inverso*.¹⁷ É certo que este desiderato entra frequentemente em conflito com a disponibilidade e formação dos quadros, gerando círculos viciosos, mas a maior qualidade nas periferias é um elemento decisivo se pretendermos uma mundialização – certamente muito diferente da actual – que aproxime os homens em termos de estatuto e dignidade.

Assim sendo, e porque não nos podemos libertar das nossas próprias experiências e da literatura que predominantemente circula nos meios científicos, vamos concentrar a nossa intervenção em dois aspectos: nos equívocos e nas sugestões. Entre uns e outros e para além deles muitos outros aspectos seriam susceptíveis de referir, mas abstemo-nos de fazê-lo.

Equívocos

O primeiro equívoco está associado ao nome e ao seu objecto de ordenamento. Se a terminologia tradicional era carta escolar e depois a carta passou a ser adjectivada de educativa é que se pretendia uma mudança. A explicação da diferença parece residir em a primeira estar essencial ou exclusivamente preocupada com o ensino formal e com os investimentos em equipamentos enquanto a segunda pretende abranger todas as vertentes da educação – no limite as que referimos anteriormente – e considerar muitas outras formas de intervenção, assumam a forma de investimentos ou não,



seja quantitativos ou qualitativos. Diríamos que se as preocupações tradicionais devem continuar presentes, o que é novo deve merecer grande parte da nossa atenção.

Ao nível das declarações e das intenções estas diferenças parecem estar presentes mas na prática acabam por não estar. Porque os recursos financeiros são particularmente escassos, porque as instituições financiadoras estão frequentemente mais preocupadas em “gastar dinheiro”⁸ do que em promover alterações gratuitas eventualmente mais eficazes, porque muitas das instituições intervenientes estão viciadas em concentrar a atenção no capital fixo, porque associado aos grandes investimentos é mais fácil criar operações económicas não registadas, porque as metodologias complexas ainda não fazem parte do nosso quotidiano de intervenção científica e política, porque as nossas capacidades e o nosso tempo são limitados, acaba por haver uma sobrestimação dos investimentos em equipamentos e uma subestimação de todos os outros aspectos.

O segundo grande equívoco tem a ver com o se pretende com o ordenamento regional, com o que se pretende com a “territorialização”⁹ da educação, para utilizar uma terminologia habitual.

Como salienta BARROSO (1996),

Esta dimensão política da territorialização faz com que se assista, nos vários países em que tem sido posta em prática, ao confronto entre lógicas e objectivos distintos:

– Nuns casos, a “territorialização” é vista como um instrumento para a introdução de uma “lógica de mercado” no funcionamento e regulação do sistema educativo, e portanto para uma outra forma de “privatização” da escola pública.

– Em outros casos, a “territorialização” é vista como a expressão da tendência das sociedades pós-industriais de transferirem para a periferia a gestão das contradições que o centro não pode resolver. Ou ainda, como forma de manipulação pelo Estado Central que financia localmente as políticas que ele determina sozinho.

– No caso da “descentralização” administrativa ou-

tros autores procuram demonstrar que o processo de transferência de competências para as autarquias constitui um processo de “auto-limitação”, totalmente decidido e controlado pelo Estado, com a finalidade de perpetuar o seu poder. Forçado pela complexidade dos problemas e a carência dos recursos, o Estado devolve as “táticas” mas conserva as “estratégias”, ao mesmo tempo que substitui um controlo directo, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados.

– Finalmente, é possível ver também na “territorialização” não unicamente uma medida técnico-administrativa destinada a “aliviar e modernizar o Estado” e por ele controlada, mas antes, um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais; esta apropriação baseia-se no princípio da “mobilização” (na acepção dada na sociologia política) enquanto “forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva”.

O ordenamento regional da educação só é um processo susceptível de produzir resultados se for entendido neste último sentido: “um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais”. Só ele permite contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a *heterogeneidade das formas e das situações*.²⁰ Só ele permite fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de intervenção. Só ele permite *passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais)*.

Há que conciliar as dimensões metanacional, continental, nacional, regional e local em que todos têm uma função própria, desejavelmente complementar mas frequentemente conflitual, mas tal passa essencialmente pelo diálogo, pelo entendimento contratual. É preciso que *todos os intervenientes exerçam o seu poder*



com respeito pelo espaço de actuação dos demais, que todos tenham a modéstia de entender que ninguém tem a “verdade” do que deve ser a educação e que será essencialmente pelo confronto de posições com possibilidade de fazer novas sínteses que será possível encontrar alguns rumos.

Um ordenamento territorial da educação participativo não garante o seu sucesso, mas uma componente relevante. Não faz sentido integrar a educação no quotidiano das pessoas, não faz sentido articular a ciência com os conhecimentos implícito, não faz sentido muitos dos aspectos anteriormente referidos sem *apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais, incluindo a educação.*

Um terceiro equívoco é admitir que a carta educativa é um documento que contém, para além de outros aspectos, propostas exactas para concretização nos próximos anos, simbolicamente cientificadas por algumas previsões incertas de continuação inercial do passado.

Neste caso estamos perante um duplo equívoco: admitir que é um documento e conter um futuro fechado num conjunto de propostas. Guardando o primeiro aspecto para uma fase mais avançada desta nossa comunicação, concentremo-nos no segundo.

Podemos e devemos orientar o nosso presente pelo objectivo de construir um certo futuro. Já referimos o assunto. Podemos com bastante rigor definir o alvo que pretendemos atingir. Devemos inventariar as tarefas a realizar para conseguirmos esse desiderato e procurar articulá-las. Devemos estar sempre atentos aos recursos que serão necessários e fazer uma opção clara entre qualidade, tempo e custo, encontrando o “ponto de equilíbrio” entre estas três vertentes²¹. Mas parafraseando um autor o mais que conseguimos ter é um rascunho do futuro.

A Carta Educativa é um processo de mudança estratégica. Ora a mudança pode ser, utilizando de perto a análise de STACEY (1995), *fechada*,

logo previsível, controlada, logo provável, ou *aberta*, logo imprevisível mesmo que determinada. Uma mudança estratégica tem que conciliar estes diferentes tipos de mudança. *No caso da educação é particularmente relevante as decisões de longo prazo*²². Decisões deste tipo – num espaço social de grande quantidade, variedade e com diferentes referencialidades dos intervenientes, em sociedades abertas à, e na, sociedade mundial em permanente mutação, onde variações infinitesimais desencadeiam reacções em cadeia – são essencialmente abertas.

A Carta Educativa é predominantemente de final aberto e, assim sendo, há que ter em conta algumas coisas relativamente óbvias, mas que o poder, o pragmatismo e a procura de falsas certezas tranquilizadoras fazem olvidar:

1. “As preferências e os objectivos não podem, inicialmente, ser, nem bem definidos, nem acordados, simplesmente porque o nível de incerteza é muito alto. Deste modo, só podem fazer-se escolhas através de formas complexas de actividades políticas e de aprendizagem, nas quais se descobrem as preferências e os objectivos”
2. “Quando existe um domínio da mudança de final aberto, ou mesmo quando ela é só significativamente importante, os métodos de controlo baseados em previsões ou em antevistas do futuro são ineficazes. Pensar e aprender, neste tipo de situações, é intuitivo e baseia-se em analogias qualitativas com situações similares”
3. “Nas situações de final aberto, essas pequenas mudanças podem avançar no sistema e ter grandes implicações”
4. “Nas situações de final aberto, as organizações, para lidar com a mudança, têm de desenvolver novas abordagens do controlo e do desenvolvimento. E porque essa mudança é única e nunca antes foi confrontada sob essa forma. Para a organização lidar com a mudança proveniente do exterior, têm de ser alteradas as suas regras e relações”
5. “Nas situações de final aberto, a aprendizagem, enquanto descoberta, reveste-se de grande significado. Torna-se uma parte crucial do processo de lidar com a mudança. Esse processo acontece em tempo útil.”
6. “Nas situações fechada e controlada, as pessoas sentem-se seguras e actuam de modos relativamente compreensíveis e previsíveis. Quando são



confrontadas com a mudança de final aberto, essas mesmas pessoas podem proceder de maneiras difíceis de compreender e que podem, até, ser bastante bizarras” (STACEY, 1995: 63/65)

Este final aberto não é um impeditivo do planeamento estratégica, mas algo que exige metodologias adequadas. O *como* atingir os objectivos, o como realizar as tarefas, o como manter actual, actualizado e mobilizador o processo são aspectos que podem assumir particular importância.

Finalmente, algumas referências ao equívoco da autonomia relativa da educação em relação às restantes esferas sociais.

Sabemos que a delimitação do objecto de estudo é uma condição de eficácia: se queremos tratar tudo acabaremos, mesmo em equipe, por não tratar de nada. Por isso a carta educativa é uma peça autónoma de estudo e intervenção, mesmo que saibamos que é necessário ser articulada com outros instrumentos de intervenção local. Contudo, quando estamos a elaborar cartas educativas em economias subdesenvolvidas temos que ir bastante mais longe. Porque não se pode aplicar a hipótese da coerência entre sectores sociais diferentes, é necessário ter em conta a articulação das questões educativas com quase todos os restantes aspectos da sociedade. Quais são os impactos da eventual melhoria da educação se os livros forem concebidos no estrangeiro, editados no estrangeiro, transportados do estrangeiro, se os formados continuarem à margem dos processos sociais? Por outras palavras, se o subdesenvolvimento, entre outros aspectos, se caracteriza por uma baixa densidade de relações intersectoriais, a melhoria da educação, com tudo o que tal comporta, tanto pode significar uma atenuação do subdesenvolvimento – se criar “massa crítica” interveniente futuramente, se gerar efeitos em cadeia sobre a produção, a troca e a repartição de rendimentos, sobre o chamado “capital humano” – como um agravamento do subdesenvolvimento – se

for um “processo enxertado” sem impactos no adensamento da malha produtiva, antes pelo contrário.

Há que estar muito atentos, nessas situações, à relação entre as mudanças na educação e as mudanças na economia. E estas tanto podem ir da mobilização das populações locais, eventualmente através da utilização dos conhecimentos implícitos à iniciativa empresarial local em actividades relevantes para a existência de relações intersectoriais com maiores efeitos multiplicadores. Tanto pode ir de um reforço das despesas estatais para a educação como a mobilização para o voluntariado. Insistimos no que já afirmámos: numa sociedade dualista e desarticulada é necessário atender às relações da educação, mormente no que se refere às propostas, com todas as actividades a montante e jusante.

Certamente existirão mais equívocos, particularmente quando estamos a elaborar cartas educativas em espaços sociais periféricos. Muitos deles são a expressão da luta entre dominantes e dominados económica, social e politicamente. Outros serão acidentes de percurso que serão oportunamente resolvidos.

Sugestões

Terminemos este ponto com duas sugestões. Primeiro sugerindo que não se encare a carta educativa como um mero processo técnico. Ela tem de ser um ponto de *convergência de “consciências possíveis diferentes”*. Segundo, dizemo-lo uma vez mais, a carta educativa não é um documento mas *um processo que engloba uma dimensão gestonária dinâmica*.

Sem dúvida que elaborar uma carta educativa exige um pormenorizado conhecimento da região orientado para os fins em vista; exige que se tenha em conta, na medida das possibilidades e onde haja previsibilidade, as possíveis tendências de evolução, os cenários alternativos; exige um bom conhecimento dos



sistemas educativos nacional e internacionais e as suas múltiplas e pluridimensionais articulações com o todo social. Exige isto e muitos outros aspectos que a utilização da ciência aconselha. Penso que ninguém o negará, e nós também não.

O que pretendemos salientar nesta primeira sugestão é que a carta educativa não pode ser o trabalho de uma “equipa técnica” vinda do exterior e que vai fazer propostas sobre a educação, por muito entrosamento que tenha existido com a população local, por muito conhecimento que tenha da região, por muita formação genérica que tenha sobre o assunto. Se a equipa técnica tem informação do “exterior” tem essencialmente de ter informação do “interior”, conhecimentos pertencentes à comunidade que vai ser abrangida pelo estudo, propostas, e sistemáticas adaptações destas. Simultaneamente há que combinar o estudo objectivo da realidade com as relações interpessoais de forma à carta educativa ser um dos possíveis pontos de encontro entre as diversas consciências possíveis sobre a situação. A educação, com a grande abrangência que lhe atribuímos anteriormente, insistimos nesse aspecto, e com as suas articulações, indispensáveis e múltiplas não é um subconjunto dos acontecimentos sociais, mas uma faceta de todos as vertentes da sociedade. Não há cidadãos ou instituições alheias à educação. As propostas educativas têm a ver com as populações locais, com os órgãos políticos locais, com o Estado nacional, com as organizações internacionais, etc.. Têm a ver com os estudantes efectivos e potenciais, com os agregados familiares, com as comunidades inseridas em relações de vizinhança, com os docentes, com as escolas, com as associações de pais, com os sindicatos, com outras organizações cívicas, com as empresas e produtores independentes, com os trabalhadores, empregados ou desempregados, etc. Têm a ver com todos

aqueles que de alguma forma já estão envolvidos no processo educativo (já fizemos diversas referências anteriormente), com todos aqueles cujos anseios e conhecimentos ainda não tiveram oportunidade de se manifestar e surgirem como relacionados com a educação (desde o artesão que tem uma enorme quantidade de conhecimentos implícitos, susceptíveis de aproveitamento, à instituição que, para desenvolver alguma actividade futura, vai necessitar de trabalhadores com formação), com todos aqueles que poderão futuramente vir a defrontar-se com aspectos que têm directamente a ver com a educação (desde o futuro investidor que necessita de certo “capital humano” ao idoso que considera que a sua experiência acumulada pode ser aproveitada em trabalho voluntário).

Há que ter em conta esta grande diversidade de agentes efectivos ou potenciais, conhecer as suas opiniões, articulá-las tanto quanto possível, confrontá-las quando necessário e combinar todo este grande manancial de informação com os estudos técnicos e científicos, com as orientações políticas, com o direito formal e consuetudinário. Não é trabalho fácil nem de curta duração, mas é viável desde que haja uma *organização participativa*, isto é, formas de trabalho e funcionamento das instituições políticas e sociais que valorizem promovam e utilizem a participação das populações, em sentido lato. É viável desde que as instituições políticas fundamentais tenham capacidade de diálogo e compreendam que a diversidade é sempre mais enriquecedora do todo social que a homogeneidade. Viável se cada poder reconhecer a existência de outros poderes, se a “arma” da crítica for mais importante que a “crítica” da arma. *Viável se entendermos a carta educativa como um processo, em que grande parte das situações têm o fim em aberto e que exige em dimensão gestionária inserida na lógica de projecto.*

Confronto de opiniões, diálogo, sínteses cons-



trutivas. Sem dúvida. Mas não tenhamos ilusões sobre a possibilidade de convergência de opiniões. Utilizando mais uma vez o utilíssimo conceito de “consciência possível”, iniciado por Goldmann – os percursos de vida, a “infraestrutura da personalidade” (SEVE, 1981) vão condicionar a informação possível de ser obtida, a organização dessa informação e a sua interpretação – poderemos dizer inequivocamente que os diferentes intervenientes no diálogo educativo têm diferentes consciências possíveis e que em muitas ocasiões as diferenças não permitirão a obtenção dum espaço de leitura comum. Simultaneamente seria ilusória a ideia de encontrarmos pontos de equilíbrio em que haja uma minimização das desutilidades individuais e uma maximização colectiva porque as referências também são diferentes²³. É mais provável estarmos perante atractores estranhos, com uma infinidade de pontos possíveis, e termos que optar em casos de bifurcação²⁴ – e daí também a importância de as soluções estarem em aberto – do que estarmos em paradisíacas “situações de equilíbrio”.

Uma tal concepção de carta educativa não corre o risco de conduzir as entidades responsáveis, sejam elas qual forem, ao erro? Provavelmente, mas *o erro é criador*, como já tivemos oportunidade de explicitar noutro trabalho, tomando como referência Bachelard²⁵.

Tratemos da segunda e última sugestão.

Uma carta educativa é, por definição, um projecto: é uma experiência única; são definidos objectivos futuros a alcançar que condicionam as práticas actuais; para atingir o que se pretende definem-se tarefas com princípio e fim, articuladas e localizadas no tempo; dispõe-se de uma determinada quantidade de recursos humanos, materiais e financeiros. Por isso mesmo é um processo que estará sempre em aberto enquanto os fins não forem atingidos ou o prazo não se esgotar.

Apesar de trivial não será escusado chamar a

atenção que

- um projecto exige *uma forma adequada de gestão*,
- existe uma experiência acumulada de gestão de projectos que permite tipificar fases e procedimentos, antecipar problemas e resolvê-los, dispor-se de um roteiro de bons procedimentos a seguir e maus procedimentos a evitar
- a figura do director do projecto é decisiva para o sucesso do empreendimento
- a capacidade de promover interdisciplinaridade pode ser uma ajuda importante
- há meios informáticos que podem apoiar a concepção, controlo de execução e revisão de cada projecto e articular diferentes projectos
- a literatura sobre estes assuntos é abundante, sendo BAKER (2000) é um dos muitos exemplos possíveis.

É certo que grande parte das cartas educativas elaboradas apresentam pouca lógica de projecto e utilizam insuficientemente o instrumental disponível. Mas não existirão grandes dificuldades, do ponto de vista técnico, em passar a proceder de forma diferente, desde que não hajam constrangimentos de ordem legal ou política. As maiores dificuldades estão na identificação da direcção do projecto.

A dimensão gestonária da carta educativa e as características que esta assume, já parcialmente referidas nos pontos anteriores, exigem uma direcção de projecto que

1. *possua um conjunto de qualidades pessoais compatíveis com a natureza participativa da carta educativa;*
2. *se articule com muitas outras instituições, inseridas no projecto ou fora dele, de forma a conduzir aquele da melhor forma;*
3. *tenha capacidade e possibilidade de conciliar interesses diferentes, nomeadamente os das organizações locais, os do Estado e o das Organizações Internacionais;*



4. *tenha capacidade de decisão adaptada à totalidade que é a Educação.*

Acrescente-se, de forma passageira apesar da sua grande importância em projectos que envolvem pessoas com diferentes culturas – o que acontece sempre, mas assume maior relevância em projectos internacionais – que a direcção do projecto também deve estar atenta às diferentes concepções do tempo, às informações que são transmitidas pela “antropologia do tempo”

Satisfazer qualquer um dos quatro pontos enunciados não é fácil, mas frequentemente as maiores dificuldades são os dois últimos.

Satisfazer o terceiro depende de uma grande quantidade de aspectos concretos que podem variar de situação para situação (a quem se deve a iniciativa de elaboração da carta educativa? quem financia? que legislação existe sobre o assunto? que organização tem cada um dos poderes em presença? etc.), pelo que não é viável avançarmos para além do seu enunciado.

O quarto é uma situação clássica quando os projectos funcionam em instituições que têm actividades de rotina e uma organização funcional. A instituição tem um funcionamento quotidiano de repetição de práticas. A instituição coloca uma parte dos seus funcionários a trabalharem no projecto, mas frequentemente essa situação é cumulativa às práticas de rotina. Esses funcionários repartem-se por diversos serviços e estão dependentes dos directores dos respectivos serviço, por um lado, e do gestor do projecto, por outro. O funcionamento da instituição é segmentado por serviços com uma visão limitada dos problemas enquanto o projecto é um todo que exige uma intervenção articulada e global, envolvendo todos os serviços da instituição. Frequentemente os directores de serviço querem manter o seu poder e obstaculizam o funcionamento

do projecto, podendo por em causa tarefas que são do caminho crítico. O director do projecto também pode ter ambições em relação à instituição e pretender assumir uma posição proeminente. A resolução de uma tal situação, de forma duradoura, é sempre difícil. O sucesso do projecto depende das características do gestor do projecto

Cabe ao gestor do projecto articular adequadamente os recursos afectos, saber negociar para cima (de quem depende) e para baixo (com quem comanda), cuidar das relações interpessoais, conhecer a personalidade dos seus colaboradores, perceber as diferenciações culturais na equipe de trabalho, antecipar e superar os conflitos ou resolvê-los quando surjam, estabelecer e tornar socialmente visível as relações de comando, viabilizar a aceitação da equipe e do projecto pela realidade envolvente (cliente, instituição, opinião pública, sociedade, conforme os casos).²⁶

mas depende também, e em muito, do poder que tem dentro e fora da instituição.

Por todas estas razões a escolha do gestor de projecto tem de ser muito criteriosa.



Nota Final

Ao terminarmos este breve texto ficamos com a sensação perturbadora de que muitos mais aspectos haveria a focar. Ficamos com o amargo de boca de termos anteriormente chamado a atenção da importância do *como* e muito ter ficado por dizer sobre o assunto.

Numa época em que é quase obrigatório falar-se dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento, recordemos que há um único objectivo e uma única meta quantificada:

Objectivo 2: Alcançar o ensino primário universal

Meta 3: Assegurar, até 2015, que as crianças em toda a parte, tanto rapazes como raparigas, conseguirão concluir um curso completo de ensino primário.

É útil a existência do seu enunciado. Mas não mais do que isso.

É redutor das profundas transformações educativas que se têm de fazer nas regiões mais “desfavorecidas”. Provavelmente insere-se numa lógica que é contrária ao que expusemos.



Bibliografia

- ABRANTES, Catarina & Rui CASTRO. 2003. "NOVA ECONOMIA: O Desafio de Gerir Conhecimentos", Trabalho da Disciplina de Estudos Económicos Aplicados. Porto: FEP
- ASSIE-LUMUMBA, N'Dri Therese. 1995. *Demand, Access and Equity Issues in African Higher Education. Past Policies, Current Practices and Readiness for the 21st Century*. Lesotho, Association of African Universities
- BAKER, Kim, & Sunny BAKER. 2000. *The Complete Idiot's Guide to Project Management*. Edited by T. C. I. s. Guide. 2 ed. 1 vols. Indianapolis: Alpha Books.
- BARROSO, João. 1996. *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- . 2000. "Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos", *Cadernos PEPT* Ministério da Educação
- BOUTINET, Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF.
- CHAGAS, Carmo, & [av]. 1987. *História do Pensamento I: Das Origens à Idade Média*. São Paulo: Nova Cultural. Original edition, 1983.
- CORREIA, M. Fernanda. 1990. *Integração de Alunos Deficientes nos 2º e 3º Ciclos E.B. e no S. Contribuição para a Análise da Situação ...* Lisboa: Ministério da Educação.
- . 1996. "Articulação dos Ensinos Médio e Secundário com o Ensino Superior", Trabalho para projecto do Banco Mundial, Texto policopiado
- . 1998. "Algumas Notas sobre a (Des)articulação dos Ensinos Médio e Secundário com o Ensino Superior. O Caso da Universidade Agostinho Neto", Comunicação ao Fórum Revitalização da Universidade Agostinho Neto. Texto policopiado
- , M. Fernanda. 2000. O Sistema Educativo nos Países Africanos Subsaharianos. In *L'Umanesimo Latino e l'Umanesimo Africano*. Trevisco: Fondazione Cassamarca.
- CORREIA, M. Fernanda, & al. 2002. Public and Private Higher Education in Portugal: Unintended Effects of Deregulation. *European Journal of Education* (Vo. 37 / 4):457/472.
- . 2002. *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior. O Caso Português*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CORREIA, M. Fernanda, & Carlos PIMENTA. 2000. Notas para a Inventariação dos Contributos de Bachelard para a Pedagogia. *Vértice - nova série* (95):40/47.
- COSTA, Carlos S. 2002. Desenvolvimento Económico, Educação e Formação Profissional: que Relação? In *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*, edited by R. CARNEIRO. Lisboa: Ministério da Educação.
- DOZ, Yves, José SANTO, & [av]. 2001. *From Global to Metanational. How Companies Win in the Knowledge Economy*. 1 ed. Boston: Harvard Business School Press.
- FIGUEIREDO, Ant. M., & Carlos S. COSTA. 1982. *Do Subdesenvolvimento. Vulgatas, Rupturas e Reconsiderações em Torno de um Conceito. Antologia e Roteiro Crítico*. Porto: Afrontamento.
- FIGUEIREDO, Ant. M., & Carlos S. COSTA. 1986. *Do Subdesenvolvimento. Vulgatas, Rupturas e Reconsiderações em torno de um Conceito. Rupturas*. Porto: Afrontamento.
- GAKUNZI, David, & Ad'Obe OBE. 1995. *Rencontres avec Julius K. Nyerere*. Paris: Descartes & Cie.
- GERDES, Paulus. 2006. *Etnomatemática – Reflexões sobre Matemática e Diversidade Cultural*.



- Porto. Editorial Húmus, no prelo
- GRILO, Marçal & Adalmino de CASTRO & Judite GRILO, [sd], *A Educação na República de Cabo Verde. Análise Sectorial (Volume I)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KERNINON, Jean. 1997. *Éducation Nationale et Espace Local*. 1 ed. Paris: l'Harmattan.
- MACHADO, José Pedro. 1996. *O Grande Livro dos Provérbios*. Lisboa: Editorial Notícias. Original edition, 1996.
- MILANDO, João. 2005. *Cooperação sem Desenvolvimento*. Lisboa: ICS.
- PIMENTA, Carlos. 2005. Apontamentos sobre complexidade e epistemologia nas Ciências Sociais. In *Sobre Interdisciplinaridade*. Caxias do Sul: EDUCS.
- . 2006. Interdisciplinaridade e Universidade: tópicos de interpretação e acção. In *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, edited by R. BIZARRO. Porto: Areal Editores.
- PIMENTA, Carlos (Coord.). 2004. *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. 1 ed. 1 vols. Vol. 1, *Campo das Ciências*. Porto: Campo das Letras.
- PIMENTA, Carlos, M. Fernanda CORREIA & al. 1996. *Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola*. 1 ed. Porto: Universidade do Porto. Original edition, 1996.
- QUADROS & METAS, 2001. *Carta Educativa do Vale do Sousa*, Porto. Direcção Regional de Educação do Norte
- , 2005. *Carta Educativa de Palmela*, Palmela, Câmara Municipal de Palmela
- RIBEIRO, José Martins. 2005. "Educação e desenvolvimento: um discurso renovado". <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>
- RIST, Gilbert. 1996. *Le Développement. Histoire d'une Croyance Occidentale*. 1 ed. Paris: Presses de Sciences Po. Original edition, 1996.
- SALIFOU, André. 2005. *Entretiens avec mes enfants sur la démocratie en Afrique...* Paris: Présence Africaine.
- SANTIAGO, Rui, Maria Fernanda CORREIA, Alberto AMARAL, & Carlos PIMENTA. 2004. *Um Olhar sobre os Rankings*. 1 ed. Porto: CIPES.
- SEVE, Lucien. 1981. *Marxisme et Theorie de la Personnalité*. 5 ed. Paris: Editions Sociales.
- STACEY, Ralph D. 1995. *A Fronteira do Caos*. 1 ed. Lisboa: Bertrand.



Notas

a. Investigadora do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (Portugal). Investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

fmacielcorreia@mail.telepac.pt

b. Professor Catedrático da Faculdade de Economia do Porto. Investigador do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Investigador da Cátedra Humanismo Latino.

pimenta@fep.up.pt

* Este trabalho resulta da comunicação apresentada ao IX Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Angola, Luanda, de 28 a 30 de Novembro de 2006. O texto então apresentado foi revisto e foram acrescentadas bastantes informações complementares.

1. Que quem tenha poder consiga assumir uma posição cimeira em qualquer actividade que desenvolva é um acontecimento que se processa espontaneamente. Por vezes nem tem necessidade que essa actividade esteja particularmente bem feita. A autoria ou a propriedade "substitui" a qualidade. Em contrapartida quem não detém o poder pode realizar actividades de grande qualidade e, no entanto, não obter reconhecimento social, notoriedade. O poder gera poder e a marginalização gera marginalização. Para romper, eventualmente, este círculo vicioso é preciso que de uma forma sistemática as actividades dos "marginalizados" numa certa área tenham qualidade acrescida. Agradeço a António Figueiredo num colóquio realizado na FEP ter chamado a atenção para esta problemática.

2. A problemática da interdisciplinaridade pode ser importante em qualquer circunstância: é uma forma de aproximar a pluralidade dos saberes científicos à unidade do concreto. Será, contudo, particularmente importante, em problemáticas difíceis, atravessada por uma grande diversidade de leituras, quicá complexas. Um dos autores deste documento tem trabalhado frequentemente sobre estas questões, pelo que se remete para PIMENTA (2004, 2005). porque sobre a interdisciplinaridade há frequentemente fortes equívocos, aconselhamos ainda

PIMENTA (2006).

3. Algumas dessas raízes são ontológicas: posição económica-social-política na sociedade. Outras são reflexos dela: «consciência possível», representação de interesses, função social e profissão desempenhadas, por exemplo. Outras são epistemológicas: localização no espaço e no tempo, área científica, grau de abstracção, etc.

4. A explicitação das hipóteses de partida abre o caminho para a formação do acordo no que são divergências epistemológicas.

5. Provável e lamentavelmente dentro de alguns anos ninguém falará deste projecto das Nações Unidas porque foi mais um que falhou. Contudo actualmente é uma bandeira que parece servir de referência para tudo.

6. É preciso ter-se muito claro, como frisou recentemente Roque Amaro, que muitos dos anseios, muito do que milhões de pessoas gostariam de adquirir ou usufruir, nunca se traduzem em procura do ponto de vista económico (disponibilidade para comprar, o que exige rendimento) ou social (disponibilidade para aceder, o que exige estatuto social).

7. Estado, enquanto sociedade politicamente organizada. A ideia de Estado como "aparelho político", como excrescência susceptível de amputação, é extremamente parcial e incompleta.

8. A autonomização da variável conhecimento não impede que este também esteja materializado no "capital", onde foram incorporadas as inovações tecnológicas, e no "trabalho", onde há uma formação da força de trabalho.

9. Não é aqui o lugar para fazer a crítica do conceito de capital humano. Apenas duas palavras. (1) Reproduzindo o que se diz na Wikipédia "O capital humano é um conjunto de conhecimentos, treino e capacidades das pessoas que lhes permitem realizar trabalhos úteis com diferentes graus de complexidade e especialização."; esse conceito sempre esteve presente no tratamento da força de trabalho e do trabalho. (2) Atribuir a esses conhecimentos o conceito de capital pode conduzir a duas conclusões alternativas e complementares: (a) tudo é capital; (b) os trabalhadores por conta de outrem também são capitalistas. Se utilizamos por



vezes este termo é porque está na moda e os leitores estão habituados ao som dessas palavras, mas fazemo-lo sempre com uma reflexão crítica.

10. O trabalho é a utilização das capacidades físicas e intelectuais dos homens (ou de conjuntos de homens), o que se costuma designar por força de trabalho. Num determinado momento histórico considera-se como “trabalho simples” o que pode ser exercido pela força de trabalho com a preparação mínima indispensável para poder entrar no “mercado de trabalho”. Com o desenvolvimento tecnológico e sua utilização, com a crescente importância da ciência nos processos produtivos, cada vez mais conhecimentos e competências são exigidas a esse “trabalho simples”. É o que pretendemos exprimir com esta terminologia.

11. Grosso modo crescimento tem a ver com o aumento da quantidade e desenvolvimento com o aumento da qualidade. O primeiro mede-se, por exemplo, pelo rendimento médio por habitante e o segundo, por exemplo, pelo índice de desenvolvimento humano.

12. A este propósito é bastante interessante o recente livro de MILANDO (2005)

13. Vários trabalhos físicos ou astrofísicos falam das diversas “interpretações” do tempo, salientando, como faz Hawking, a “seta termodinâmica” e a “seta cosmológica”. Da confrontação do significado destas com a experiência humana individual facilmente se chega à “seta psicológica”. O que aqui pretendemos chamara a atenção é para a percepção social do tempo.

14. Ano a ano se fazem anos: circularidade. Cada ano ficamos mais velhos: linearidade. Qual destes dois conceitos de tempo predomina na nossa percepção do fluir do tempo?

15. Um projecto exige a realização de determinadas tarefas, estando estas localizadas no tempo e exigindo a utilização de certos recursos. Uma tarefa é independente de outras, outras interdependentes. Uma é simultânea, outra com uma sucessão específica. Designa-se por “caminho crítico” o conjunto das tarefas articuladas entre si de tal forma que um atraso de uma qualquer tarefa traduz-se no atraso da realização do projecto.

16. É com alguma mágoa que assistimos com frequência à transposição de modelos americanos, europeus ou portugueses para os países africanos, sem a devida reflexão crítica. Em vez de se começar por analisar com originalidade e sentido das realidades o que se pretende e só depois estabelecer a comparação com o que se tem produzido

internacionalmente, não para copiar mas para assumir como referência e melhorar, começa-se por importar e, quando muito, introduzir alguns pequenos ajustamentos.

17. Recorde-se o que se disse na nota 1

18. Esta referência ao “gastar dinheiro” não tem nada de pejorativo, referindo-se antes a certas formas de controlo dos projectos. Uma questão que qualquer projecto coloca é o do controlo da sua execução. Como sabemos que percentagem da tarefa é que já está concluída? Se a tarefa é a construir um muro é muito fácil fazer o controlo da execução: se no final tiver 100 m² e já tiver 40 m² é fácil concluir que a tarefa já está realizada em 40%. E se se tratar de formação profissional? E se tratar de uma campanha de sensibilização da população para usar preservativo? Nessas situações é mais difícil dizer qual a percentagem que já está feita. Então diversos organismos controlam a execução do projecto pelas despesas já realizadas. Se o projecto é de 500.000 dólares e já estiver gasto 100.000 então admite-se que já está realizado 20% do projecto. Esta lógica desvaloriza integralmente as tarefas que podem ser concretizadas sem qualquer dispêndio de dinheiro. É uma lógica de controlo de execução perversa.

19. O desenvolvimento é desenvolvimento regional. Muitas das decisões de política educativa têm uma dimensão espacial, pelo que devem ser analisadas numa determinada região. Utilizando certos critérios podemos considerar territórios, isto é, regiões que aconselham uma intervenção integrada. Por isso a problemática da “territorialização” da educação está frequentemente na moda.

20. Entre o local, o nacional e o internacional pode haver muitas zonas de concordância, mas existirão certamente importantes zonas de conflito, mais que não seja porque os seus objectivos e os seus horizontes temporais são diferentes.

21. Um projecto é sempre uma situação de compromisso entre a qualidade do objectivo a atingir, o tempo disponível para a sua concretização e o orçamento disponível.

22. Tomando como referência a concepção do tempo americana e europeia, podemos concluir que a política educativa deverá ser uma política de longo prazo mas ela desenrola-se no contexto de uma política económica e social em que o longo prazo está ausente.

23. Essa lógica assumida pela Economia baseia-se em pressupostos inaceitáveis pelo seu irrealismo e pela exclusão de vertentes importantes dos fenómenos sociais.

24. O que remete para uma interpretação mais próxima da



Teoria do Caos.

25. Veja-se CORREIA & PIMENTA (2000)

26. Retirado de aulas em e-learning de Edgar Pimenta e Carlos Pimenta sobre Gestão de Projectos, integradas no Mestrado em Estudos Africanos da Universidade do Porto.



Autores: Maria Fernanda Correia & Carlos Pimenta

Título: Ordenamento Estratégico da Educação

Editor: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

Colecção: e-Working Papers

Edição: 1ª (Fev/2007)

ISBN: 978-972-99727-4-4

Localização: <http://www.africanos.eu>

Composição: CP

Referência bibliográfica:

CORREIA, Maria Fernanda & Carlos Pimenta. 2007.
Ordenamento Estratégico da Educação. In *e-Working Papers*
CEAUP. ISBN: 978-972-99727-4-4. Porto: Centro de Estudos
Africanos da Universidade do Porto. <http://www.africanos.eu>

Preço: gratuito na edição electrónica, acesso por
importação.

Solicitação ao leitor: Transmita-nos (ceaup@letras.up.pt) a
sua opinião sobre este trabalho.

©: É permitida a cópia de partes deste documento, sem
qualquer modificação, para utilização individual. Não é
permitida qualquer utilização comercial. A reprodução de
partes do seu conteúdo é permitida exclusivamente em
documentos científicos, com indicação expressa da fonte.
Não é permitida a sua disponibilização através de rede
electrónica ou qualquer forma de partilha electrónica.
Em caso de dúvida ou pedido de autorização contactar
directamente o CEAUP (ceaup@letras.up.pt).