



**Título:** Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência

**Autor:** Maria Beatriz Canário

**Colecção:** Cadernos de Organização e Gestão Curricular

**ISBN:** 972-8353-78-2

**Editora:** Instituto de Inovação Educacional

## ÍNDICE

<a href="#"><u>I - A PERTINÊNCIA DO PROJECTO EDUCATIVO LOCAL</u></a> .....	1
<a href="#"><u>II - O QUE É UM PROJECTO EDUCATIVO LOCAL</u></a> .....	3
<a href="#"><u>III - UM PROJECTO EDUCATIVO LOCAL DE INICIATIVA AUTÁRQUICA</u></a> .....	5
<a href="#"><u>IV - O PROJECTO EDUCATIVO LOCAL NO CONTEXTO PORTUGUÊS</u></a> .....	7
<a href="#"><u>V - A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DA GOLEGÃ</u></a> .....	9
<a href="#"><u>O NASCIMENTO DO PROJECTO</u></a> .....	9
<a href="#"><u>A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO DO PEL</u></a> .....	11
<a href="#"><u>A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROJECTO LOCAL E O PROJECTO DAS ESCOLAS</u></a> .....	13
<a href="#"><u>O APOIO FORMATIVO E A AVALIAÇÃO DO PEL</u></a> .....	15
<a href="#"><u>A IMPLICAÇÃO DOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO PEL</u></a> .....	18
<a href="#"><u>VI - A CAMINHO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL</u></a> .....	20
<a href="#"><u>VII - CONCLUSÕES</u></a> .....	22
<a href="#"><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></a> .....	25
<a href="#"><u>OBRAS CITADAS NO TEXTO</u></a> .....	25
<a href="#"><u>OUTRAS OBRAS IMPORTANTES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE PROJECTO EDUCATIVO LOCAL</u></a> .....	25
<a href="#"><u>BIBLIOGRAFIA COMENTADA</u></a> .....	26

## **I - A PERTINÊNCIA DO PROJECTO EDUCATIVO LOCAL**

As «funções» da escola, que são tradicionalmente educar, instruir e socializar, têm sofrido, nos últimos anos, consideráveis ampliações. Mesmo em níveis escolares avançados, como no secundário ou no superior, funções de guarda, enquadramento, inserção profissional e prevenção da marginalização social fazem, cada vez mais, parte daquilo que se espera da escola.

Com a escola de massas, o modo de socialização escolar tornou-se dominante e é para a educação que todos se voltam na procura de resposta aos problemas sociais actuais. Esta pressão torna-se ainda mais acentuada no caso das escolas que servem populações carenciadas. Quando as questões básicas, no que respeita à satisfação de necessidades de bem-estar físico e psicológico das crianças, não estão resolvidas, a escola encontra-se impossibilitada de desempenhar as suas funções educativas. Por isso, quer seja ou não sua intenção manifesta, a escola tem vindo, progressivamente, a actuar no campo do apoio social, apesar de para isso dispor de meios diminutos.

Mas, à medida que a escola é levada a alargar o seu campo tradicional de actuação, encontra no terreno outras instituições cuja actividade incide nas mesmas populações, com propósitos e meios diversos dos seus: serviços de outros Ministérios, em especial da Saúde e da Segurança Social, programas interministeriais (VIDA, PEPT, etc), instituições de solidariedade social, associações e movimentos religiosos.

Se é certo que nalguns territórios se têm desenvolvido programas integrados de intervenção, articulando os diferentes actores, escola incluída, o mais frequente é que, a nível local, a articulação interinstitucional não exista. Mesmo em pequenas comunidades, em que todos os actores locais se conhecem, a relação privilegiada é sectorial, entre o serviço local e o central, em prejuízo do funcionamento de uma rede local.

O resultado é bem conhecido: duplicam-se estudos de diagnóstico sobre a mesma realidade local, sobrepõem-se programas de intervenção (prevenção da toxicodependência, promoção do sucesso escolar, etc.) sem uma coerência de conjunto, os investimentos fazem-se segundo uma lógica sectorial e não de acordo com uma análise global dos recursos locais.

Face aos grandes problemas das famílias tais como a falta de jardins de infância ou os seus horários inadequados, a falta de apoio ao estudo ou à ocupação de tempos livres de crianças e jovens, as dificuldades nas transições de ciclo, a falta de cantina ou de estruturas desportivas, o insucesso e o abandono escolar precoce, a marginalização e o desemprego dos jovens e muitos outros que seria longo enunciar, é necessária uma actuação concertada de todos os intervenientes a nível local. Esta pressupõe, por um lado, a articulação interinstitucional local (entre escolas, instituições educativas e culturais, serviços de saúde e assistência social, empresas e o poder autárquico) e, por outro lado, uma participação acrescida dos próprios interessados na resolução dos problemas.

Na realidade, tal como reza um provérbio índio hoje muito citado «é necessária toda uma aldeia para educar uma criança». Responsabilizar todos os elementos de uma comunidade na tarefa educativa é reconhecer formalmente um papel que, de

modo informal, muitas vezes, eles desempenham, mesmo que disso não tenham consciência.

A escola, passando a partilhar poderes, mas também responsabilidades, deixa de enfrentar sozinha um conjunto de problemas que a transcende, redefinindo papéis sociais: «é pressuposto que ela construa uma *política* ajustando as práticas dos professores e dos alunos e conferindo-lhes alguma acção sobre o meio. A escola é uma organização com fronteiras flutuantes, com objectivos redefinidos a cada momento, e com relações que também se têm de reconstruir continuamente; ela já não é redutível à forma burocrática que a contém. Neste universo diversificado, os actores devem reajustar as suas práticas» (Dubet, 1996, p. 48).

Esta mudança da escola é mais sensível nos ciclos escolares em que houve uma grande mudança de públicos (EB 2.3 e ensino secundário). Nesta mudança da escola, a comunidade pode ser chamada a definir em conjunto com ela o sentido da mudança, ou seja, a construir um projecto educativo para o seu território ou **PEL (Projecto Educativo Local)**.

### Alguns pressupostos

**O primeiro postulado** é que é possível, a nível local, a partir da análise da situação concreta do território, serem definidas prioridades educativas que se integrem na política nacional e que constituam uma recriação original dessa política. Mais do que uma mera aplicação local de grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e de uma reinterpretção feita a partir das condições locais.

A definição e realização de políticas educativas locais, entendidas deste modo, é possível no actual quadro constitucional e jurídico e, nomeadamente no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo.

**O segundo** é que a construção do «bem comum local» que é a política educativa local (Derouet, 1988) é fruto de uma concertação que permite a definição local do interesse geral. Os conflitos de interesses existentes quer entre professores, quer entre pais e professores, quer entre instituições, quer entre grupos sociais, não desaparecem com o PEL, mas são possíveis consensos que têm por base negociações.

**O terceiro** é que, como a educação não se circunscreve às escolas, a política educativa local não pode ter como único objecto a educação escolar e como únicos actores os do mundo escolar. É sabido que o percurso escolar das crianças não é independente nem do capital escolar das famílias, nem das representações que estas têm da escola, nem das estratégias de escolarização das crianças. Assim, pretender intervir ao nível das escolas, sem o fazer ao nível da educação de adultos seria um contrasenso» (Canário, R., 1994). Educação não-formal, animação cultural e formação contínua são domínios fundamentais do PEL.

**O quarto** é que a política educativa local é parte integrante de uma política de desenvolvimento local que promova a qualidade de vida. Neste contexto, os diferentes serviços públicos, de educação, de saúde e de segurança social, terão de passar a articular-se localmente, constituindo uma rede local, e a estimular a participação das populações que servem.

## II - O QUE É UM PROJECTO EDUCATIVO LOCAL

Uma clarificação do conceito, ainda que breve, é essencial. Quer o Projecto Educativo Local (PEL), quer o Projecto Educativo de Escola (PEE), são instrumentos de planeamento organizacional, definindo o primeiro a política educativa de um território, e o segundo a de uma escola.

Apesar de mais divulgado, o Projecto Educativo de Escola é, ainda, frequentemente confundido com «projecto pedagógico», entendido este como a escolha, mais ou menos participada, de um tema/problema em função do qual se organiza um conjunto de actividades pedagógicas, lectivas e não lectivas, disciplinares ou multidisciplinares, como é o caso dos projectos da Área-Escola. Na maior parte das vezes, estes projectos pedagógicos têm também uma vertente de cooperação com elementos da comunidade, mas dirigem-se fundamentalmente aos alunos, com o fito de estimular as suas aprendizagens.

O Projecto Educativo de Escola foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir.

O PEE não deve ser confundido com o *documento* elaborado para traduzir o compromisso a que foi possível chegar, num dado momento, na definição dessa política por parte dos diferentes intervenientes: professores, alunos, pais, funcionários e instituições que colaboram com a escola.

Cada escola pode ter variados projectos pedagógicos, mas *o PEE é único e englobante*, pois define *a política da Escola*. Igualmente, em cada território existem vários projectos educativos de escola, mas *o PEL é único e englobante*, pois define *a política do Território*, expressa também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as actividades conjuntas das instituições que nele cooperam. O Projecto Educativo Local, tendo um âmbito mais alargado do que o PEE, congregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, tem uma dimensão de negociação muito exigente. Construir um bem comum local, entendido como a definição local do interesse geral não é uma tarefa pacífica. Na definição desta política educativa local os intervenientes são mais numerosos, os interesses mais diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas múltiplas. A concertação torna-se uma tarefa exigente.

*O PEL pode ser definido como o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade.*

A iniciativa de realização de um PEL pode partir de um grupo de escolas ou de outros parceiros com responsabilidades na educação, nomeadamente, as Câmaras Municipais, ou mesmo ter origem numa decisão central, como no caso da experiência francesa das ZEP (zones d'éducation prioritaires).

Pela multiplicidade de actores que envolve e pelo seu carácter negociado a construção de um PEL é um processo que se desenvolve ao longo de vários anos e que assume formas necessariamente muito diversificadas, em função dos contextos.

### **III - UM PROJECTO EDUCATIVO LOCAL DE INICIATIVA AUTÁRQUICA**

O exemplo que começarei por apresentar é o de um projecto de iniciativa local, de uma Câmara Municipal, que tem a vantagem de já ter uma história longa de mais de dez anos e que permite ver como o conceito tem sido operacionalizado num contexto nacional diferente do português.

A experiência foi iniciada num período em que, em França, se procedeu à descentralização da administração educativa e em que as Câmaras viram ampliadas as suas competências no domínio educativo.

A Câmara em referência, a de Hérouville-Saint-Clair, já tinha uma tradição de trabalhar em conjunto com as escolas. Nos anos oitenta, aquando da construção de três grupos de escolas, a arquitectura escolhida foi discutida com professores e pais e possibilitava um trabalho pedagógico inovador.

Outra das iniciativas da Câmara foi promover a aproximação entre as escolas e a associação industrial local, culminando na assinatura de uma «Base contratual escola/empresa», com estatuto associativo, e que desenvolveu enormemente a realização de estágios em empresas, as formações em alternância e favoreceu a inserção profissional dos jovens diplomados.

Progressivamente, os serviços culturais dependentes da Câmara, biblioteca, cinema, escola de música e museu, passaram a ter a obrigação de prestar serviço às escolas, nomeadamente, através da realização sistemática de «aulas de descoberta e exploração».

Finalmente, em 1989, a Câmara decidiu criar, de acordo com os professores, «um utensílio de reflexão em comum dos parceiros, um espaço de concertação, de apresentação de propostas e de avaliação dos programas educativos realizados em Hérouville-Saint-Clair»; o desígnio da Câmara era «descompartimentar as instituições locais, estabelecer pontes entre elas, pôr em contacto todos aqueles a quem os projectos educativos dizem respeito» (Coroller, 1993). Além dos professores, desde o jardim de infância ao secundário, a comissão agrupou pais, serviços públicos (nacionais e municipais), e uma grande diversidade de parceiros qualificados, como, por exemplo os representantes da associação «escola/empresa» e elementos do Departamento de Ciências da Educação de uma Universidade. Esta comissão, baptizada com a denominação «Espaço educativo de concertação», constituiu-se em seis grupos de trabalho; um deles dedicou-se ao aspecto da melhoria dos ritmos escolares e pôs em funcionamento diversos calendários escolares, adaptados a diferentes circunstâncias, mas sempre com momentos dedicados à sensibilização e prática de actividades tais como: música, conto, informática, vídeo, dança, fotografia, rádio, teatro, xadrez. Essas actividades estão, normalmente, concentradas no princípio da tarde, hora que foi considerada menos própria para a actividade intelectual.

No conjunto do Concelho funcionavam quotidianamente mais de sessenta ateliers, cujo financiamento era assegurado por diversas instituições públicas, entre elas a Câmara. Esta assinou também com o Ministério da Educação uma convenção

para a primeira infância, visando a cobertura total da população, no que respeita a jardins de infância.

O que observamos neste caso, fundamentalmente, é que a cidade soube definir uma política educativa local e executá-la, tendo sempre fundado as suas iniciativas em parcerias educativas; para conseguir realizar essa política criou estruturas organizativas próprias, adaptadas a esse propósito e aos circunstancialismos locais.

## **IV - O PROJECTO EDUCATIVO LOCAL NO CONTEXTO PORTUGUÊS**

Em Portugal, a preocupação com a articulação da intervenção educativa a nível local surgiu nos documentos Preparatórios da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, traduzindo-se na proposta de criação de Conselhos Locais do Ensino Básico, uma estrutura de coordenação local, abrangendo as escolas deste nível, os municípios, as estruturas desconcentradas das DREs e os agentes económicos, sociais, culturais e científicos. Esta estrutura teria «funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação educativa a nível concelhio». O documento coloca, como hipótese que venham, mesmo, a existir «Conselhos Locais de Educação» (CLE), exercendo também essas funções no que respeita à educação pré-escolar, ao ensino secundário, à educação de adultos, ao ensino especial, etc.

A figura do CLE constou também do Projecto de Lei n.º 723 apresentado à Assembleia da República, em Abril de 1991, pelo Partido Socialista e foi apoiada por diversos parceiros educativos, mas acabou por não ter consagração legal.

Aquilo que é coincidente nas diferentes propostas de Conselho Local de Educação que vieram a lume, nesta altura, é fundamentalmente que o seu âmbito geográfico deveria ser concelhio, ou de dimensão inferior no caso dos grandes concelhos, abrangendo os diversos tipos de estabelecimentos educativos existentes e tendo como funções promover a coordenação e dinamização global da acção educativa na área respectiva.

Nalguns casos, o CLE é visto mais de uma forma técnica do que política; ou seja, a tónica é posta na rentabilização dos recursos locais e não no acréscimo de participação das populações. O CLE aparece definido no Projecto de Lei acima mencionado como «um órgão de regulação e coordenação de recursos, por forma a tirar proveito de todos os meios disponíveis e em funcionamento na sua área de influência», sendo a sua coordenação atribuída à autarquia.

Noutra proposta, a da FENPROF, as competências do CLE, exaustivamente definidas, são extraordinariamente amplas, não só no aspecto de decisão como também no de execução, substituindo-se, aparentemente à acção dos próprios parceiros. Atribui-se ao CLE as funções de «Definir e organizar a rede de transportes escolares» ou de «Promover as medidas necessárias para garantir a segurança externa das escolas e respectivos acessos». Ou seja, o CLE passaria a exercer um tipo de competências que têm sido da alçada das Câmaras Municipais. Nesta proposta parece haver a preocupação de conferir pouco protagonismo aos órgãos autárquicos neste processo.

Os CLE não tiveram, nessa época, consagração na Lei, mas foram realizadas algumas experiências de criação de CLE, a nível concelhio, por iniciativa fundamentalmente das autarquias.

Apesar de durante alguns anos não ter havido muitas experiências no terreno, no debate educativo tem permanecido presente a questão essencial de aproximar o lugar de decisão dos utentes e inserir a escola no contexto local, comprometendo os parceiros sociais no desenvolvimento das políticas educativas. Este debate ganhou



novo fôlego, a partir de 1995, com o relançamento da discussão em torno da descentralização política e da territorialização educativa.

No que se refere ao Projecto Educativo Local, encontramos referência a ele em diversos autores, como Bettencourt (1993), num texto em que os apresenta como meios de desenvolvimento e integração social, em que «sejam identificados os obstáculos ao desenvolvimento educativo e cultural, estabelecidos princípios de acção, mobilizados apoios e articulados os recursos existentes». Para além das especificidades locais, são apontados como objectivos para o PEL:

- «— Aumentar a responsabilidade social na educação através da coordenação e mobilização de recursos;
- Promover a integração educativa e social e o desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, jovens e adultos;
- Contribuir para uma maior igualdade de oportunidades entre as crianças, independentemente da sua origem social, étnica ou do sexo;
- Promover a valorização e o desenvolvimento locais através da educação ambiental, patrimonial, formação profissional e investigação científica.»

O início, em 1996/97, da experiência pedagógica dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) prescreve a aplicação, num número considerável de locais, de um instrumento de planeamento educativo à escala do território: o projecto educativo do território.

O Desp. 147-B/ME/96 de 1 de Agosto, ao instituir esta experiência pedagógica, comete às escolas a responsabilidade de o realizar: «as escolas integrantes de um Território Educativo de Intervenção Prioritária desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas.»

São estabelecidas três «prioridades de desenvolvimento pedagógico» que o projecto deverá contemplar, nomeadamente: a «criação de condições para a promoção do sucesso educativo...», a «definição das necessidades de formação do pessoal docente e não-docente...» e a «articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada dos recursos e ao desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo...». Está previsto, no preâmbulo, que estes projectos sejam plurianuais.

Posteriormente, foram fixadas por despacho as condições especiais de que os TEIP podem usufruir para poderem desenvolver os respectivos projectos.

## **V - A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DA GOLEGÃ**

A experiência que seguidamente vamos descrever, foi promovida por um organismo central, o Instituto de Inovação Educacional que iniciou, em 1993, um projecto de formação-acção tendo por fulcro a realização de um projecto educativo concelhio. No final de cada ponto, sistematizaram-se algumas das orientações seguidas, que podem constituir pontos de partida para a reflexão dos que, no terreno, desenvolvem projectos deste tipo.

A intervenção da equipa de formadores do IIE teve por propósito apoiar o conjunto das escolas de um concelho, o da Golegã, na construção do seu projecto local. O apoio, de natureza metodológica, abrangeu as primeiras fases de concepção, realização e avaliação do projecto e adoptou uma metodologia de formação/acção.

A integração na equipa de uma educadora da Golegã, a disponibilidade de um conjunto alargado de professores e a colaboração da autarquia criaram as condições necessárias ao desenvolvimento do projecto. A dimensão reduzida do concelho foi importante na sua viabilização, na medida em que limitou os custos da intervenção.

De facto, o concelho da Golegã, predominantemente rural, é um dos mais pequenos do país: tem cerca de seis mil habitantes e duas freguesias; o parque escolar é constituído unicamente por dois jardins de infância da rede pública, um jardim de infância de uma Instituição Pública de Solidariedade Social, duas escolas do 1.º ciclo (três edifícios) e uma escola básica 2.3, em que funciona o ensino secundário. A população escolar é constituída por cerca de mil alunos, oitenta professores e trinta funcionários. Os níveis de abandono escolar e de insucesso situavam-se próximo das médias nacionais.

A iniciativa foi lançada através da criação de um Círculo de Estudos, em que participaram educadores e professores de todos os graus de ensino. Esses vinte e cinco voluntários constituíram, conjuntamente com os quatro formadores do IIE, o núcleo duro que trabalhou para o arranque do PEL. Sobre a metodologia e o percurso formativos seguidos podem ser consultados textos mais desenvolvidos (Canário, B. 1995, 1996), tendo sido princípios orientadores desta formação fundamentalmente:

- o desenvolvimento da autonomia dos formandos e a sua responsabilização pela construção e realização de um projecto próprio;
- o desenvolvimento de competências colectivas, através do trabalho em equipa e da aprendizagem da negociação;
- a rentabilização da experiência de vida e da experiência profissional dos formandos.

### **O NASCIMENTO DO PROJECTO**

Os objectivos da primeira fase do projecto, correspondente ao seu primeiro ano lectivo, o de 1993/94, consistiam em estabelecer a rede de parcerias necessárias ao

arranque do PEL e chegar à elaboração do respectivo documento orientador, que recolhesse o consenso dos parceiros.

A estratégia seguida foi a de criar novas relações entre os professores e educadores e a comunidade local, por um conhecimento das suas características e potencialidades. Esta pesquisa, dirigida para a compreensão do modo de vida e cultura locais, foi feita por vezes directamente pelos professores, mas, sempre que possível, foi integrada no trabalho curricular desenvolvido pelos professores com os seus alunos.

Tornando-se necessário explicar às pessoas contactadas o porquê e o para quê da iniciativa, os professores participantes no Círculo de Estudos elaboraram em conjunto um pequeno texto para apresentação do projecto, que intitularam «*Redescobrir a escola e a comunidade*», em que se apresentavam, explicavam o objectivo do trabalho empreendido, com quem pretendiam colaborar e que acções iriam desenvolver.

Ao longo do processo de formação, foram-se estabelecendo os contactos inter-institucionais e pessoais, indispensáveis ao arranque do Projecto Educativo Local. As actividades realizadas pelos professores com os pais e restantes parceiros — reuniões, sessões de debate, festas, participação em actividades escolares, visitas de estudo — não foram em nada diferentes daquelas que as escolas com um bom relacionamento com o meio costumam realizar. Constituíram um primeiro estágio, imprescindível, de aproximação à comunidade. As próprias sessões do Círculo de Estudos contribuíram para esse fim, tendo participado nelas pais e outros parceiros.

Essas actividades estabeleceram relações e cimentaram a confiança mútua, base de colaborações mais permanentes e de maior alcance. Neste primeiro ano, os parceiros considerados prioritários foram os pais, tendo-se dinamizado a criação de associações de pais das escolas de 1.º ciclo e estabelecido boas relações de trabalho, mas também se iniciou a colaboração permanente com a enfermeira do Centro de Saúde, da equipa concelhia de educação para a saúde.

No final do ano lectivo foram realizadas duas sessões de apresentação e debate dos resultados do trabalho de conhecimento do concelho, da sua realidade educativa e escolar. Estas reuniões foram preparadas, divulgadas e organizadas pelo grupo de professores do Círculo de Estudos.

O debate, que contou com um número de presenças considerada razoável — 60 pessoas na reunião da Golegã e 40 na freguesia da Azinhaga — e em que os parceiros institucionais compareceram — Presidente da Câmara, Segurança Social, direcções das associações culturais, presidente da Junta de freguesia, Provedora da Santa Casa da Misericórdia, Centro Social Paroquial, Centro de Saúde, CAE de Santarém, ESE de Santarém — incidiu não só nos trabalhos apresentados, mas também nas alternativas de resposta possíveis, no campo educativo.

Nestas reuniões a participação positiva de alguns dos parceiros institucionais presentes, contribuindo para o debate e manifestando disposição para colaborar, foram considerados pelo grupo de professores como uma boa base para se construir parcerias. De facto, numerosos intervenientes (Associações culturais e recreativas, Santa Casa, Centro Paroquial) referiram dispor de infra-estruturas e estarem

interessadas em colaborar na dinamização educativa e cultural do concelho. A contrapartida desejada era que fossem providenciados os dinamizadores ou monitores para as actividades ou, então, recursos materiais para os contratar. Esboçavam-se assim os contornos das parcerias possíveis, na base das quais poderia funcionar o projecto.

### Aspectos a ter em conta no lançamento de um PEL

- «**A construção de um projecto de um território deve partir do reconhecimento das suas potencialidades próprias**» (Nóvoa e all.,1992). A caracterização do meio não se pode resumir a uma lista de carências e problemas. Não é possível lançar um projecto sem que haja consciência do ponto forte sobre o qual ele se pode apoiar.
- O trabalho de caracterização não surge como um mero exercício académico se for inserida na prática pedagógica quotidiana e se a sua necessidade for sentida para investir na acção. A visão dos problemas transforma-se a partir do trabalho de caracterização. Caracterizar é, em primeiro lugar, interrogar-se.
- A descoberta dos recursos existentes no meio e que podem ser rentabilizados em termos educativos é um elemento essencial na construção do projecto.

### A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO DO PEL

Depois de realizadas as reuniões, seguros de que as preocupações comuns às várias escolas eram também partilhadas pelos diferentes parceiros e de que seria possível congregar esforços em torno de alguns dos pontos críticos detectados, os professores do Círculo de Estudos, durante dois dias de trabalho, elaboraram o documento do PEL.

Este tinha por objectivo constituir um instrumento de planeamento educativo do concelho, de médio prazo e obedecia à seguinte estrutura: enunciado de princípios de intervenção, caracterização do concelho, prioridades e estratégias de intervenção, finalidades do projecto, recursos que conta utilizar, dispositivos organizativos e formas de avaliação.

*«Feita uma breve caracterização do concelho da Golegã, é possível identificar alguns problemas existentes na comunidade educativa que, de alguma forma, constituem obstáculos , quer de um desenvolvimento desta comunidade, nos seus aspectos sócio-económicos e culturais, quer de um processo motivador à aprendizagem de crianças e jovens.»*

*«Um dos problemas detectados diz respeito à ausência de programas de ocupação de tempos livres de crianças e jovens. A média de horário de trabalho das famílias, entre as 8h e as 18h, não tem como contrapartida infraestruturas de apoio à infância e juventude no horário extra escolar; daí que as crianças e os jovens fiquem muito tempo entregues a si próprios, sem enquadramento familiar nem institucional.*

*A caracterização realizada demonstrou existir um grande número de associações e colectividades, mostrando-nos igualmente que quase todas se debatem com problemas de falta de dinamização, por ausência de população jovem motivada para o associativismo; pode ainda constatar-se não haver articulação entre o movimento associativo e as escolas.*

*A oferta pouco diversificada de actividades também não vai ao encontro dos interesses dos jovens e os horários de funcionamento das associações são desajustados dos tempos livres ou extra-escolares, em que não têm acompanhamento das famílias.*

*Havendo uma capacidade de resposta educativa (escolar) até ao final da escolaridade básica obrigatória, verifica-se, no entanto, reduzida oferta de formação a partir do 9.º ano e ausência de formação profissional. É importante referir também a fraca articulação existente entre os vários níveis de ensino, não se assegurando cabalmente a continuidade educativa necessária à formação de crianças e jovens.*

*O currículo desenvolvido pelas escolas, não tem tido suficiente atenção às necessidades de desenvolvimento da comunidade, mostrando-se pouco adaptado ao meio em que se insere.*

*Sendo a Golegã um concelho rico em património arquitectónico e ambiental, verifica-se que os seus recursos se encontram degradados, e que a educação neste domínio não foi ainda suficientemente assumida por nenhuma instituição”.*

A partir da reflexão sobre estes problemas, dos recursos existentes e não utilizados e da previsão dos recursos que seria possível reunir, foi feita uma escolha de prioridades de intervenção e definidas as seguintes finalidades para o PEL:

- «— Desenvolver nas crianças e nos jovens o espírito de iniciativa e de solidariedade, para que sejam capazes de tomar em mãos as tarefas de desenvolvimento local;*
- Sensibilizar a população jovem e adulta para a defesa e recuperação do meio ambiente e desenvolver hábitos de preservação e cuidado em relação ao património colectivo;*
- Desenvolver, no quadro de parcerias educativas, actividades de ocupação de tempos livres de crianças e jovens que fomentem a sua iniciativa e promovam o seu desenvolvimento integral;*
- Articular a acção educativa nas suas diferentes vertentes: pré-escolar e escolar, educação formal e informal, contribuindo assim para um maior sucesso educativo.»*

Sobre as formas de actuação para levar a cabo estas finalidades, são expressas, no documento, algumas indicações genéricas. Uma maior pormenorização de estratégias poderia resultar em constrangimento para as escolas, no desenvolvimento das suas políticas educativas próprias, contidas no seus projectos de escola. Essas formas de actuação são, nomeadamente:

- «— *Desenvolver, no quadro da vida escolar, as oportunidades de crianças e jovens exercerem a sua capacidade de iniciativa através de actividades por elas geridas e desenvolvidas. Nesse mesmo quadro, criar hábitos de solidariedade através de tarefas de grupo e de actividades entre escalões etários diversificados;*
- *Prosseguir objectivos educativos convergentes ainda que alcançáveis por meios diferenciados, no âmbito dos projectos educativos das escolas e jardins de infância; promover a concertação entre educadores e professores dos diferentes níveis; promover encontros entre alunos de diferentes níveis visando quer uma melhor integração dos alunos que mudam de nível educativo ou de escola, quer o ensino mútuo no âmbito de projectos comuns;*
- *Desenvolver, em parceria com a autarquia, um programa de defesa e recuperação do meio ambiente natural, urbano e cultural, com uma primeira fase de sensibilização (divulgação de reportagens produzidas nas escolas) e uma segunda fase de intervenção (campanhas de rua, encontros...);*
- *Desenvolver, em parceria com associações culturais, Santa Casa da Misericórdia, Centro Paroquial e Autarquias um programa de ocupação de tempos livres a partir do final do horário lectivo diário, que vise o desenvolvimento global das capacidades de crianças e jovens, estimule a sua iniciativa e solidariedade, fomente o gosto pela prática do desporto, descubra e valorize a cultura local e responda à necessidade de diálogo com os adultos.»*

### **Questões a ter em conta na elaboração do documento do PEL**

- A problematização da situação é que fundamenta a escolha de uma estratégia de intervenção.
- Fazer um projecto é optar por algumas prioridades, em detrimento de outras. Sem escolha não há projecto.
- As metas propostas têm que ser realizáveis.

### **A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROJECTO LOCAL E O PROJECTO DAS ESCOLAS**

O quadro geral de intervenção traçado no PEL é suficientemente amplo para que cada escola possa ter a sua própria orientação pedagógica ou prosseguir projectos que não têm relação directa com ele. O PEL não diminui a autonomia pedagógica das escolas.

A articulação entre o projecto local e o projecto das escolas é uma questão central, em termos de planeamento educativo, quando se projecta à escala de um território. Foi esta a primeira questão a que se teve de dar resposta, no início da realização do PEL da Golegã, que coincidiu com o início do ano lectivo de 1994/95.

A situação das escolas era diferente, como também era diferente o tipo de projecto educativo de cada uma. A elaboração do PEL levou a uma reformulação dos diferentes projectos de escola, realizada pelos professores, nos órgãos próprios de cada escola.

Não foi pedido às escolas nenhum esforço de uniformização; o necessário era optar, relativamente às prioridades do PEL, em que medida e de que maneira iriam desenvolver cada uma delas, sem prejuízo de outras actividades e programas que também quisessem realizar.

Com base nos seus projectos reformulados, as escolas fizeram, em Setembro e Outubro de 1994 os seus planos de actividades. Esse trabalho não foi feito, nalguns casos, em situação de isolamento. Os conselhos escolares do 1.º ciclo e dos jardins de infância realizaram o seu planeamento no mesmo local e tiveram momentos de discussão conjunta com o fim de articular actividades.

O trabalho de coordenação local, realizado pela equipa do projecto, nas suas sessões próprias, foi feito com base nestes planos de actividade das escolas.

Os locais e tempos de planeamento revelaram-se adequados: o planeamento escolar foi realizado pelos órgãos próprios das escolas, nas suas reuniões, ordinárias e extraordinárias e o planeamento concelhio foi feito no âmbito das reuniões de formação. A articulação/integração entre projectos de diferentes níveis levantou vários tipos de dificuldade: a primeira foi a da compreensão pelos próprios actores da forma como eles se integravam. Foi difícil para os professores destringir, de entre as actividades e programas levados a cabo, aqueles que diziam respeito ao PEL. Uma actividade inscrita no Plano de actividades da escola, mas cujos objectivos se inscreviam nos objectivos do PEL, não eram, por vezes, apercebidos como sendo actividades do PEL.

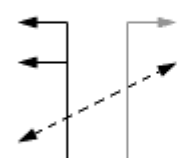
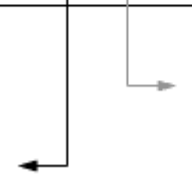
A tendência era considerar que as actividades do PEL eram as que envolviam mais do que uma escola, e não aquelas que, sendo estritamente curriculares e da sala da aula, prosseguiam os objectivos centrais do PEL.

Houve casos em que esta ligação foi mais explícita, quando o próprio aparecimento do projecto dentro de uma escola tinha a ver com a intenção expressa de operacionalizar objectivos do PEL.

Como exemplo, referiremos um projecto de um dos professores da equipa que, para desenvolver a autonomia dos alunos, um dos objectivos do PEL criou um Atelier de Artes Gráficas e Publicidade, na Escola básica 2.3 da Golegã, em que a iniciação dos jovens às Artes Gráficas era feita em situação aproximada à do contexto de trabalho, respondendo a encomendas reais do mercado e assumindo eles próprios a responsabilidade de execução e gestão das encomendas.

Foi elaborado um mapa síntese do planeamento conjunto das actividades educativas do concelho, cuja organização reproduzimos:

### PLANO DE ACTIVIDADES DO PEL

Actividades Objectivos prioritários do PEL	Actividades em tempos lectivos	Articulações previstas	Actividades em tempos extra-lectivos
1ª PRIORIDADE	1. .... 2. .... 3. .... 4. ....		1. .... 2. ....
2ª PRIORIDADE	1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....		1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

Não é possível, neste contexto, dar conta de todas as iniciativas e actividades desenvolvidas no primeiro ano do projecto, apesar do seu interesse. Deve-se, contudo, referir que a coordenação entre as escolas nem sempre foi plenamente conseguida, tendo-se sentido a falta da presença de elementos da Direcção das escolas, nos casos em que ela não estava representada na equipa do projecto.

#### Para articular o PEL com o trabalho das escolas

- A construção de um PEL deve ser um momento para o aperfeiçoamento e revisão dos projectos de cada escola do território.
- Todas elas devem ter uma participação em pé de igualdade na definição do PEL.
- A existência de um PEL passa pela constituição de órgãos próprios que assegurem a coordenação das actividades e a articulação com os projectos de escola.

#### O APOIO FORMATIVO E A AVALIAÇÃO DO PEL

O apoio formativo da equipa do IIE manteve-se em 94/95, no segundo ano do projecto, mas com outro tipo de acompanhamento: participação regular nos conselhos escolares e organização de sessões de debate e de formação.



A formação ajustou-se ao novo estágio do processo de construção do PEL. Passaram a existir dois tipos de sessões diferentes: um conjunto de sessões destinadas à programação, coordenação e avaliação do PEL e um outro conjunto, formado por sessões temáticas, animadas por especialistas convidados e abertas ao público em geral, para as quais foram convocados pais, professores e outros parceiros.

Estes dois conjuntos cumpriram funções distintas, mas complementares: uma essencialmente metodológica, e outra, a das sessões públicas, de abordagem de questões centrais para o PEL, e que, portanto, se centraram em temas relacionados com as suas prioridades:

- **preservação e recuperação do ambiente natural e cultural** e modos didáticos de a realizar, nos diferentes níveis etários;
- **desenvolvimento de capacidades de iniciativa e de autonomia** nas crianças e jovens, através da forma como se organizam as actividades escolares. Neste ponto inscreveu-se a realização de uma sessão sobre o papel e o funcionamento dos centros de recursos educativos;
- **desenvolvimento curricular e avaliação**, com a preocupação de dar a conhecer os diferentes níveis de ensino, seus objectivos e organização e formas de avaliação;
- **desenvolvimento local** e o papel do partenariado educativo.

Para dar um exemplo, em relação ao segundo ponto, tinha sido detectado que havia, por vezes, tendência dos professores para alterar a expressão gráfica infantil no sentido de tornar os trabalhos «mais bonitos». Para apoiar o trabalho que estava a ser desenvolvido nas escolas e jardins de infância de preparação do desfile de Carnaval, realizou-se uma sessão de formação em que a aprendizagem prática da feitura de máscaras, segundo diversas técnicas, foi o ponto de partida para uma reflexão em torno da evolução da expressão gráfica infantil.

A coordenação do PEL foi feita, sobretudo, nas reuniões de toda a equipa do projecto, desde o planeamento inicial, à criação do dispositivo de avaliação do PEL, à coordenação e avaliação das actividades concretas; este sistema nem sempre permitia responder com eficácia às tarefas de coordenação. O facto de estar a ser executado o projecto, a partir de Outubro de 1994, colocou imediatamente a necessidade de se montarem mecanismos de avaliação do PEL. Estes tinham de ser económicos, em termos de tempo e esforço, e simultaneamente eficazes.

Cada membro da equipa ficou encarregado de fazer um pequeno registo pessoal das actividades realizadas em relação com o PEL, acompanhada da sua apreciação pessoal. Cada escola constituiu também um dossier do PEL, com um responsável por arquivar toda a documentação pertinente, relacionada com actividades desenvolvidas no âmbito do PEL.

Uma actividade inscrita no Plano de actividades da escola deve ser, logicamente, avaliada no âmbito da escola, mas, se os seus objectivos se inscrevem nos objectivos do PEL, então a sua avaliação também é relevante em termos do PEL.

Para clarificar esta questão foi elaborada uma ficha de avaliação, a partir dos objectivos do PEL.

Tendo sido prioritário o trabalho em torno das relações da escola com os parceiros, e tendo mesmo existido apoio formativo específico para a realização de algumas reuniões, foi também elaborada uma pequena ficha com tópicos para registo e análise das reuniões realizadas com pais e outros parceiros.

As reuniões internas de balanço feitas pela equipa do PEL no final do ano lectivo foram feitas com base no conjunto dos elementos disponíveis. Foi constatado que a maior parte das actividades conjuntas de escolas, com pais e outros parceiros, constantes do plano de actividades do PEL, foram realizadas e os seus resultados foram considerados positivos.

Como síntese da avaliação realizada, pode-se dizer que os aspectos positivos realçados dizem respeito, fundamentalmente, a uma nova relação com os parceiros da escola, baseada na colaboração e início de alguns programas de parceria, com um papel relevante na criação de oferta de ocupação de tempos livres com actividades culturais e uma diversificação da oferta formativa da escola, nas áreas artística e do desporto. Outro dos aspectos considerado relevante foi a maior contextualização dos currículos. Quanto aos negativos, verificou-se que a coordenação entre as escolas nem sempre foi a desejável, sendo ainda insuficientes os hábitos de trabalho conjunto.

Também foi realizada uma sessão pública de avaliação do PEL, em Julho de 1995, para a qual foram convocados pais e outros parceiros e em que foi feito o balanço do primeiro ano do PEL. Nesta sessão, as conclusões não divergiram da anterior, tendo sido apontadas vias desejáveis para o desenvolvimento futuro do projecto. No cômputo das actividades do PEL foi destacado a existência, sobretudo no 1.º ciclo, de tarefas escolares mais motivantes; os aspectos positivos da existência de momentos de trabalho e de convívio envolvendo alunos de escolas diferentes ou de grupos etários variados; o bom funcionamento de um conjunto variado de actividades de tempos livres, culturais e desportivas, passeios e estadias de férias, utilizadas por crianças e jovens; também foi referido, como aspecto negativo, não se observarem modificações no funcionamento da escola básica 2.3.

Não podendo beneficiar de experiências anteriores, no PEL da Golegã, nem sempre se conseguiu adequar ritmos de intervenção e articulação aos níveis *escola* e *local*. O caso da avaliação foi um, de entre outros casos, em que a articulação escola (PEE) e local (PEL) não encontrou, em 94/95, os timings mais adequados.

A avaliação do PEL, tal como foi concebida, necessitava da avaliação dos PEE, em cada uma das escolas. Contudo, em 94/95, nem todas as escolas elaboraram o seu relatório final, e as que o realizaram, terminaram-no um pouco tarde. Assim, a sessão pública de avaliação foi demasiado tardia, já em férias escolares, o que parece ter tido reflexo a nível da participação dos pais. Apesar de se ter procurado tornar agradável o acontecimento, que integrou jantar de confraternização e programa cultural, os pais ocorreram em menor número do que em reuniões anteriores. Do ponto de vista da participação, teria sido mais conveniente fazer a sessão pública de balanço em Setembro, o que, por sua vez, colidiria com outros calendários, nomeadamente de planeamento do ano escolar.

## Avaliar para melhorar

- A reflexão sobre o processo de construção do PEL deve ser periódica e reunir os diferentes intervenientes.
- O PEL necessita de construir o seu próprio referencial de avaliação, de acordo com as metas que procura atingir, desde o delinear do projecto.

### A IMPLICAÇÃO DOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO PEL

Algumas das actividades que o PEL se propõe realizar transcendem, claramente, o campo de actuação das escolas e têm de ser realizados, dinamizados e coordenados com ou pelos parceiros das escolas. E, assim, surge a necessidade de se constituir uma estrutura organizativa da parceria, como é expresso no documento do PEL:

*«Construir um projecto educativo local faz emergir como necessidade uma plataforma de discussão/corresponsabilização de todos os actores envolvidos.»*

Tal como constava do documento do PEL, no ano lectivo de 1994/95, constituiu-se uma comissão coordenadora, representativa de todas as escolas e jardins de infância envolvidos, formada por professores; a dinamização dos parceiros não era ainda de molde a ser possível a sua integração na equipa de coordenação.

O ano lectivo de 1995/96 marca a entrada do PEL numa nova fase, em que a direcção é assumida exclusivamente pelos actores locais e em que os parceiros exteriores à escola passam a fazer parte da equipa de coordenação. O trabalho assíduo com esses parceiros, no ano anterior, tinha tornado possível a sua integração na equipa. Esta passou a agrupar: a coordenadora do PEL, que era também Vereadora da Educação e Cultura, dois elementos de cada escola e um de cada jardim de infância, o representante de cada uma das Associações de Pais, o delegado escolar, o representante da equipa de educação para a saúde, do Centro de Saúde, o representante do Centro de Segurança Social e um representante do CAE de Santarém e um elemento do Instituto de Inovação Educacional (os dois últimos como observadores). Dos professores presentes, um é o Presidente do Conselho Directivo, ou o Director da escola, e o outro é um professor voluntário, que se caracterize por ser activo e interessado no desenvolvimento do PEL.

Os parceiros presentes na equipa de coordenação não são os únicos parceiros do projecto. Com os restantes, realizaram-se reuniões de trabalho específicas, como por exemplo, entre a escola de 1.º ciclo da Golegã e a associação cultural «Cantar Nosso», para assegurar a iniciação musical dos alunos em regime de colaboração; por outro lado, também houve reuniões de âmbito supra-escolar, em geral mediadas pela Câmara Municipal, através da sua vereadora da Educação.

É também de referir que os acontecimentos educativos e culturais promovidos pela equipa do projecto não fizeram desaparecer outras iniciativas locais do mesmo tipo. Pelo contrário houve iniciativas de escolas, individualmente, para promover sessões e debates e ainda das Associações de Pais, e elas foram mais frequentes do que aquilo que era habitual.

### **A relação com os parceiros da escola no âmbito do PEL**

- Os parceiros da escola estão, como o próprio nome indica, numa relação de igualdade com ela, tendo o mesmo tipo de direitos e de responsabilidades no delinear e na execução do PEL.
- A relação com os parceiros deve ser formalizada em protocolos que estabeleçam os termos concretos da colaboração.
- O interesse na realização da parceria tem de ser mútuo.

## VI - A CAMINHO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL

A nova composição da equipa de coordenação do projecto permitiu que os serviços locais de educação, de saúde e de segurança social tivessem um fórum de discussão dos problemas comuns, e que se comesçasse a coordenar alguns aspectos da sua intervenção. O objectivo era, exclusivamente, o de garantir uma orientação comum e uma articulação das actividades escolares e sócio-educativas; contudo, foi criado um espaço de intercomunicação, que pode ter outras funções mais alargadas, o que é indispensável se se desejar caminhar para uma política integrada de desenvolvimento local.

O empreendimento polarizador das actividades programadas para o terceiro ano do projecto, 95/96, foi a criação de um Centro de Recursos Concelhio. Os espaços foram disponibilizados por um parceiro educativo. Os recursos humanos consistiram em dois professores destacados, um para dinamizar o Centro de Recursos, outro para coordenar o PEL, assim como, posteriormente, um monitor cedido pelo Centro de Emprego. Como ponto de partida para o Centro de Recursos, as diferentes escolas puseram em conjunto uma série de equipamentos e de documentação que, se bem que de volume modesto, possibilitou não só o livre acesso a documentos, equipamentos e jogos, como também a realização de um programa educativo.

Este consistiu num conjunto de actividades curriculares, programadas em conjunto com as escolas e os jardins de infância, destinadas a crianças e jovens do pré-escolar ao secundário; no funcionamento de diversos ateliers de tempos livres — fantoches, tapeçaria, jardinagem e carpintaria; na realização de exposições, visitas de estudo e momentos de animação cultural. Estas actividades foram realizadas em colaboração com os diversos parceiros.

A gestão deste programa, da iniciativa já não de nenhuma escola ou de qualquer outra entidade, mas da equipa do PEL, exigia a formalização desta estrutura, a existência de uma entidade juridicamente responsável. Foi, por isso, decidido fundar a AGE — Associação da Golegã para a Educação e o desenvolvimento comunitário. Como algumas das suas atribuições fazem parte daquilo que podem ser as componentes de um política educativa local, transcrevo-as seguidamente.

«A AGE tem como objectivo genérico promover e apoiar o desenvolvimento educativo da Golegã, nomeadamente:

- a) Promover a emergência de uma rede de cooperação educativa através da celebração de acordos e protocolos entre as instituições culturais, educativas, recreativas, assistenciais e económicas, locais, regionais, nacionais e internacionais;
- b) Promover a criação e dinamizar um Centro de Recursos Concelhio (...);
- c) Apoiar o desenvolvimento de projectos educativos inovadores das instituições (...) suas associadas; (...);
- e) Promover, desenvolver e apoiar programas de formação profissional;»

Além destas finalidades específicas, a AGE tem também finalidades comuns a qualquer associação cultural, no âmbito da promoção e divulgação culturais.

O PEL da Golegã, através das escolas, do centro de saúde e da AGE, tem angariado autonomamente os financiamentos necessários ao desenvolvimento das actividades que promove.

Como em todos os processos de parceria a mudança tem sido rápida e acentuada. Os diferentes programas têm por base negociações cuja validade está inscrita no tempo: ou há renegociação periódica ou os contractos se tornam caducos e inoperantes. Esta evolução levou já à reformulação de alguns pontos do documento inicial do PEL, de 1994. Ainda que a duração temporal do projecto não seja muito dilatada e que o percurso aqui sucintamente descrito não tenha sido linear, nem feito de adesões entusiásticas à partida, nem sem confrontos, ele constitui uma boa base para reflexão e comparação com outras experiências semelhantes.

## VII - CONCLUSÕES

No caso do PEL da Golegã, a inovação foi decidida e financiada centralmente mas fez, em grande medida, apelo à *iniciativa local*. Tratou-se de um processo não repetível na sua particularidade, «uma entidade relativamente autónoma que merece ser analisada na sua *especificidade*, o que não impede a comparação, nem um certo nível de generalização, na medida em que seja possível isolar um certo número de *processos locais*, cuja existência e modalidades poderão ser confirmados através de outros estudos» (Henriot-van Zanten, 1990, p. 20).

O pano de fundo de um Projecto Educativo Local é a *relocalização* da escola no seu contexto espacial e comunitário. Se, no caso da Golegã, foi possível adoptar uma delimitação político-administrativa, a do concelho, que coincidia com uma única «bacia de formação», em muitos casos o «local» é muito difícil de delimitar. De facto, não são as instituições políticas, administrativas ou outras que «dão a sua identidade ao local, mas a sua *humanidade* e a existência de um tecido de relações sociais complexas; neste sentido pode-se definir o *local* como um ecossistema institucional e humano» (Chambon, 1987).

Se pretendermos realizar um tipo de intervenção em que as populações sejam *sujeito* e não *objecto* de uma política, os critérios fundamentais de delimitação têm de ser os sistemas de inter-relação existentes no território, que podem não coincidir com fronteiras administrativas ou outras.

Em termos de intervenção educativa, é também preciso ter em consideração a configuração da rede escolar e actuar numa perspectiva de globalização da educação, integrando no território de intervenção todas as instituições que asseguram a função educativa face a um determinado ecossistema humano. É a esse conjunto que se dá o nome de *bacia de formação*.

«A partir do momento em que o ponto de referência da intervenção não é um segmento do sistema escolar, mas uma comunidade local, define-se uma *bacia de formação* em que a compartimentação entre escolar e não escolar passa não só a fazer pouco sentido, como ainda a constituir-se em obstáculo a uma acção eficaz. É sabido que o percurso escolar das crianças não é independente nem do capital escolar das famílias, nem das representações que estas têm da escola, nem das estratégias de escolarização das crianças.» (Canário, R., 1994).

Na experiência aqui descrita, o PEL abriu caminho à definição de uma política educativa local, inserindo-a numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade. Contribuiu para articular as diferentes ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, e promover a gestão integrada dos recursos existentes. O PEL mostrou ser um instrumento privilegiado para introduzir coerência de conjunto na intervenção de parceiros diversificados na educação.

Contudo é bom não perder de vista que não existem fórmulas mágicas ou poções milagrosas e que existem obstáculos de peso a vencer.

A falta de autonomia das escolas, sobretudo no caso das escolas do 1.º ciclo e dos jardins de infância, constituiu um obstáculo de peso ao desenvolvimento do PEL.

Por diversas vezes, as escolas do 1.º ciclo viram a sua acção paralisada, mesmo quando foi necessário dar respostas urgentes a problemas do quotidiano. Carecendo de autorização superior para muitas das acções a levar a cabo, desde serem sócias da AGE, aos problemas mais comezinhos de gestão, as escolas do 1.º ciclo só com um grande esforço de vontade não se deixam enredar numa teia burocrática paralizante, que parece compensar quem nada tente fazer para além da rotina.

Cada PEL, para ser construído, necessita que cada escola dessa mesma localidade seja encarada como um sistema dotado de autonomia e interdependente do contexto e que, simultaneamente, lhe seja acessível o apoio técnico de que necessita. Ou seja, a realização de projectos educativos locais não pode assentar exclusivamente no espírito de iniciativa e capacidade empreendedora do «local», mas exige a acessibilidade de recursos técnicos (documentação e consultadoria) e a capacidade da administração de estabelecer um novo tipo de relacionamento com as escolas.

Por outro lado, «não há desenvolvimento sem que as colectividades locais manifestem a vontade de assumir o seu próprio futuro» (Nóvoa e all, 1992). Ao alargamento da autonomia dos órgãos locais, municípios e escolas, deve corresponder a sua responsabilização em encontrar as formas de organização e articulação locais mais adequadas.

No caso da Golegã essa auto-organização foi passando por fases sucessivas, estando o PEL, neste momento, assente numa estrutura de associação sem fins lucrativos.

A forma específica de materializar a rede que sustente um projecto educativo de território terá vantagem em ser decidida localmente. No caso de a escolha recair na constituição de um Conselho Local de Educação, as suas atribuições e composição devem reflectir as circunstâncias locais, para evitar a criação de órgãos formais, vazios de conteúdo e de projecto.

### **Pontos críticos na criação de projectos locais**

- A forma de delimitação do território.
- A insuficiência das competências e meios de actuação actualmente atribuídos à escola e à autarquia.
- A capacidade de auto-organização do território.

A opção de realocar a escola tem também implicações a nível pedagógico, podendo-se afirmar que se traduz na construção de um currículo local, de uma contextualização particular das aprendizagens programáticas e na introdução na escola de elementos significativos da cultura local. É através das novas relações que se estabelecem entre a escola e o meio, que se pode esperar a renovação da escola, de forma a torná-la mais apta a responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades actuais.



Alargar a autonomia da escola, através da construção de um projecto próprio, reforçar a capacidade local de decisão, através do PEL, não pode deixar de ter repercussões isomórficas na formação dos alunos. Investir na autonomia das escolas e numa nova profissionalidade dos docentes que lhes permita retirar efeitos formativos das novas situações de trabalho, só faz sentido a partir do momento em que, coerentemente, se assume também o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Que estes possam participar nas decisões que dizem respeito ao seu percurso de formação, através da elaboração de um projecto pessoal, é uma condição necessária para que se tornem autónomos e responsáveis.

Assim, como parte de uma abordagem pedagógica que privilegia a construção da autonomia: da comunidade, que se torna mais actuante e participante na construção do seu futuro; das escolas, na realização dos seus projectos próprios; dos alunos, na construção dos seus projectos de formação e de vida, o PEL vem responder a muitos problemas actuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### OBRAS CITADAS NO TEXTO

- Bettencourt, A. M. (1993). *Integração educativa, desenvolvimento e cidadania: Sugestões de trabalho para as autarquias 20.10.93* (pol.).
- Canário, M. B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. In *Inovação*, Vol. 8, n.ºs 1 e 2 (pp. 151-166).
- Canário, M. B. e Alves, M. (1996). Formação para a autonomia: Da classe à escola e à comunidade. In *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa, Vol. II, pp 165-174.
- Canário, Rui (1994). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. Espiney e R. Canário. *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.
- Chambon, A. (1987). Du contrat éducatif local. In CRESAS, *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat. Le contrat en éducation*. Editions L'Harmattan — INRP, Collection CRESAS, n.º 6.
- Coroller, C. e Hervieu, F. (1993). Quand les villes s'en mêlent. In *Autrement*, Série Mutations, n.º 136, Março de 1993, «Ainsi change l'école — l'éternel chantier des novateurs» pp 209-222.
- Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). In *Revue Française de Pédagogie*, n.º 83, pp. 5-22.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Fenprof (1990). *A gestão democrática nos estabelecimentos de ensino*. Proposta de Resolução, Março de 1990.
- Henriot-van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Nóvoa, A. e all (1992). *Formação para o desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Edições Fim de Século.

### OUTRAS OBRAS IMPORTANTES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE PROJECTO EDUCATIVO LOCAL

De entre a bibliografia editada em língua estrangeira sobre este assunto, indicam-se como especialmente relevantes as seguintes obras:

- Bouveau, P. e Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris: CNDP e Hachette, Education.

Cardi, F. e Chambon, A. org. (1997). *Metamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*. Paris: Editions L' Harmattan.

Charlot, B. e Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette, Education

## **BIBLIOGRAFIA COMENTADA**

As obras portuguesas recentes relacionadas, mais ou menos directamente, com esta problemática são, essencialmente, as seguintes:

Alves, N. e all (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Trata-se de um relatório de um projecto de investigação que procurou identificar traços de políticas educativas locais emergentes das relações originais que as escolas secundárias de uma determinada localidade estabelecem com o seu contexto local.

Barroso, J. e Pinhal, J. (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

O conjunto das intervenções proferidas no Seminário do Forum Português de Administração Educacional sobre este tema, surge neste livro agrupado em três grandes temáticas: a descentralização, a descentralização educativa em Portugal e projectos de articulação educativa local, este último, sob o lema *O poder local e a educação*. EBI(S) e territórios educativos, experiências de Conselhos Locais de Educação e de Projecto Educativo Local são algumas das inovações apresentadas neste âmbito.

Campos, B. org. (1996). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

É uma compilação das intervenções proferidas no Forum de Projectos de Inovação e Investigação, em que uma das intervenções, da autoria de Rui Canário, aborda o tema: *A escola, o local e a construção de redes de inovação*, e em que, no contexto do problema da «crise da escola», se aborda as questões da reforma e da inovação.

Canário, R. org. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Desta colectânea de textos, destacamos como mais relevante, para a problemática em apreço, o segundo texto, *O estabelecimento de ensino no contexto local*, da autoria de Rui Canário, em que o conceito de projecto

educativo é equacionado no quadro de uma análise sistémica da relação entre o estabelecimento de ensino e a comunidade local.

Conselho Nacional de Educação/ME (1995). *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: CNE.

Procurando proporcionar uma reflexão conjunta de responsáveis educativos e de autarcas sobre a articulação entre as suas políticas, no sentido de promover o desenvolvimento educativo, este livro contém as intervenções no seminário de actores importantes de diferentes sectores da vida nacional.

Espiney, R. e Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa, IIE.

Relatando um projecto de intervenção em meio escolar, 1.º ciclo, baseado na construção de práticas pedagógicas alternativas, equaciona a questão da mudança nas escolas. O projecto centra a sua abordagem na relação entre a escola e a comunidade: «a instituição escolar muda, mudando a sua relação com a comunidade envolvente».

Nóvoa e all (1992). *Formação para o desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Edições Fim de Século.

Relatando uma experiência de formação fora do contexto escolar, constitui uma reflexão de ordem metodológica sobre as formas de conduzir uma intervenção ao nível local, sobre a avaliação como reguladora do programa de intervenção, e também sobre as questões do desenvolvimento local, enquanto processo voluntário e participado.