

TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



Organização: António Rochette Cordeiro, Luís Alcoforado e António Gomes Ferreira

TERRITÓRIOS,
COMUNIDADES
EDUCADORAS
E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

Título: Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras
CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinados do Século XX
Universidade de Coimbra, Portugal

Coordenação

António Rochette Cordeiro
Luís Alcoforado
António Gomes Ferreira

Citação

In CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, A. Gomes (Coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra: DG-FLUC.

ISBN

978-989-96810-6-4

Edição

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Revisão

Patrícia Figueiredo
Liliana Paredes
Benjamim Lousada

Capa

DESIG, Arquitectura e Design

Copyright© 2014

Todos os direitos reservados

NOTA PRÉVIA

A reflexão sobre a importância do território na promoção de formas de desenvolvimento sustentado, ainda que não seja recente, adquiriu grande centralidade nos discursos e nas estratégias políticas atuais.

A educação e a formação, enquanto ações que materializam este desenvolvimento desejável, necessitam de um espaço e de um tempo que deem sentido às transformações que devem promover, a partir dos recursos disponíveis e mobilizáveis num contexto específico. Estas práticas necessitam de se estruturar a partir de políticas educativas de base local (articulando-se com outras ao nível nacional e transnacional), que promovam a participação de todos/as e impulsionem as mudanças necessárias a partir das diferentes comunidades, sendo desejável que todas contribuam para o desenvolvimento integrado e sustentado do seu território.

Por isso mesmo, as autarquias, a sociedade civil, as comunidades e os diferentes agentes devem ser convocados para um debate e uma reflexão crítica alargada sobre o melhor caminho para atingir estes objetivos comuns. Também a comunidade científica deve participar nesta procura, provocando o aparecimento do conhecimento e da inovação necessários para este desafio. Foram esses contributos que uma equipa multidisciplinar da Universidade de Coimbra procurou reunir e que este livro testemunha. Organizado na sequência do congresso internacional intitulado “Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável”, que decorreu em julho de 2014, reúne trabalhos que traduzem a diversidade das temáticas então abordadas e a variedade de proveniência das/os participantes, abrindo diálogos e possibilidades para opções de mudança mais sintonizadas com os projetos e a vontade dos habitantes de um determinado território.

TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

LUÍS ALCOFORADO⁽¹⁾; A. M. ROCHETTE CORDEIRO⁽²⁾; ANTÓNIO GOMES FERREIRA⁽³⁾.

⁽¹⁾Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra/CEIS20, (lalcoforado@fpce.uc.pt)

⁽²⁾Departamento de Geografia-Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra/CEIS20, (rochettecordeiro@fl.uc.pt)

⁽³⁾, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra /GRUPOEDE-CEIS20
(antonio@fpce.uc.pt)

1. UMA PROCURA INTEMPORAL E UMA NECESSIDADE ATUAL

Se a ideia da importância de pensar o desenvolvimento a partir do local, considerando os territórios como unidades identitárias de encontro e continuidade de antinomias, tem vindo a assumir uma progressiva centralidade na construção de respostas políticas para os problemas com que nos temos deparado nos tempos mais recentes, ela resulta de uma procura com um longo passado, nos diferentes processos de organização da vida social dos seres humanos. Associada a esta histórica interdependência instrumental, entre organização social e desenvolvimento, aparece, inevitavelmente, a necessidade de construir um sentido comum para as diferentes aprendizagens, individuais e coletivas, destinando-lhes espaços formais de transmissão geracional de cultura e saberes, quando se pretende apostar num futuro melhor, ou promover experiências de vida e educativas de transformação das práticas quotidianas, face a exigências de mudança mais imediata.

Foi apenas esta capacidade de aprender com a necessidade de resolver situações problemáticas e a consequente tomada de consciência de que os saberes daí resultantes apelavam a uma aceitação social generalizada, devendo, por isso mesmo, ser preservados e transmitidos, que garantiu a preservação da espécie humana, desde as primeiras experiências de aproveitamento agrícola, até à consolidação de diferentes culturas, com a (re)construção de repertórios semióticos específicos e a (re)invenção e domínio de ferramentas próprias, assegurando a produção de bens e serviços, que iam garantindo o acesso a modos de vida progressivamente mais humanizados.

Sendo certo que a realidade demorou a ver traduzida em avanços civilizacionais concretos, a luta prometaica dos seres humanos por situações de incremento contínuo de condições de um maior bem-estar para todos, nem por isso deixaram de aparecer propostas e apelos, ainda que muitas vezes demasiado afastados da realidade vislumbrável, que apontavam possibilidades desafiadoras para a construção de comunidades propícias à realização individual e coletiva dos seus membros (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2013). Era o caso da Calípolis de Platão. Uma cidade tão grande quanto possível, desde que os seus habitantes não perdessem o sentido de identidade e os objetivos comuns, que tinha como principal missão organizar-se para que todos os cidadãos (mesmo todos e não apenas um grupo, por maior que fosse) pudessem ser mais felizes.

Alguns séculos mais tarde, Santo Agostinho idealizava uma comunidade de seres humanos ditosos, regulando a sua vida comum pelo escrupuloso cumprimento dos princípios do cristianismo e, por isso mesmo, na sua perspetiva, intrinsecamente perfeita. Já no século XVI, Thomas More imaginava a sua ilha da utopia, afastando-a de todos os males que haviam colonizado o velho mundo e apontando a contínua descoberta do caminho para uma solução (impossível em si mesma, ou não fosse utopia um não lugar) onde a riqueza existente e produzida fosse colocada ao serviço da tarefa da organização da sociedade perfeita. Poucos anos mais tarde, Tommaso Campanella descreve-nos a *Cidade do Sol*, construída pela vontade de homens e mulheres que, abandonando todas as formas de desumanidade que tinham vivido, aceitam o empreendimento comum de encontrar as condições necessárias para gozar de tudo o que pudesse deleitar a vida.

Como traço de unidade entre todos estes referenciais de felicidade terrena, podemos encontrar a ideia de um espaço territorial partilhado por comunidades que seriam felizes, individual e coletivamente, se soubessem empreender as mudanças necessárias para prosseguir o objetivo comum de promover

todas as formas de bem-estar. Não será difícil vislumbrar, em todos estes exercícios de idealização, uma conjugação de formas integradas de desenvolvimento com a necessidade de uma preparação, prévia ou contínua, de cada habitante para as mudanças que seria necessário empreender. Campanella é, talvez, o mais explícito a enunciar essa condição básica, quando relata que, na *Cidade do Sol*, todos são educados juntos e em todas as artes e ciências, sendo a sabedoria a única garantia de justiça e satisfação plena.

Se ainda hoje nos descobrimos a voltar a estes textos maiores, de uma literatura que tendencialmente se convencionou chamar de utópica, é porque temos consciência, primeiro, de que muitas das causas e efeitos dos problemas identificados continuam a afligir a vida da humanidade e, em segundo lugar, porque, apesar de tudo, o projeto social, cultural, económico e político que a Modernidade corporizou, foi acolhendo a necessidade de enfrentar muitas das variáveis que, naqueles escritos, foram sendo equacionadas. É verdade que na maior parte das vezes, em presença da manifestação de alguma impotência generalizada para resolver as causas das situações responsáveis por uma maior desumanização, se foi criando a ideia de que seria mais fácil atenuar os efeitos, controlando as consequências dessa mesma desumanização. Apesar de tudo, nem por isso podemos deixar de identificar, ao longo dos últimos séculos, a consolidação de uma preocupação genuína para melhorar a vida das pessoas e das comunidades.

No entanto, esta luta prometaica contínua, das pessoas e dos seus grupos de pertença, pela sua libertação de formas de opressão que sempre limitaram o controlo racional sobre as formas de vida que iam experienciando, resultou do envolvimento volitivo de muitos homens e muitas mulheres que, em determinados locais e momentos, souberam e quiseram agir em prol da conquista de situações vivenciais mais necessárias e desejáveis. Muitas destas situações resultaram de soluções extremas, motivadas por conjunturas suficientemente insuportáveis para gerar formas de luta articuladas, no sentido da conquista de maior justiça social. Portanto, o combate por um progressivo bem-estar e pela ampliação do consenso à volta de uma sociedade mais humanizada teve sempre como expressão mais eficaz o desenvolvimento de formas coletivas de ação que impunham à ordem dos poderes vigentes, num determinado contexto, em concreto, as mudanças indispensáveis. Ainda que, quando estas práticas eram reconhecidas como judiciosas e assumidas como valores referenciais para o bem comum, sempre houvesse uma desejável tendência para generalizar essas lutas a outras comunidades e sociedades. Na verdade, sempre se procurou universalizar as conquistas locais mais justas, através da consagração planetária de direitos fundamentais e da estruturação de uma ordem axiológica que devia estabelecer os contornos impressivos para espaços de vida mais humanizados, sendo certo que uma sociedade apenas será justa e democrática, na medida em que garanta ao mais humilde e mais fraco dos seus membros os mesmos direitos civis, sociais e económicos que os dos mais poderosos.

Após a emergência e consagração da ideia dos estados-nação, da mais recente configuração de blocos transnacionais de matriz predominantemente económica e dos processos nem sempre muito éticos que configuraram as novas globalizações, as últimas décadas, numa assunção plena da história do pensamento e da vida social da humanidade, trouxeram-nos a convicção generalizada de que um desenvolvimento integrado e sustentado, articulando as diferentes dimensões da vida e envolvendo todos e todas, por muito mais tempo, apenas podia resultar se fosse orientado por um pensamento global, mas principalmente resultasse de ações concretas, ao nível local. Por isso mesmo, a ideia de território foi ganhando uma centralidade natural nos discursos políticos, económicos, sociais e culturais dos últimos anos (Ferrand, 2010; Piveteau, 2010), de tal forma que *pensar território* passou a entender-se como a única tentativa possível de unir dimensões da vida que, tradicionalmente, aparecem dissociadas (económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego) e cuja articulação e transformação se elegem como a única forma possível de construir uma ética de compromisso comum com formas de vida, onde a igualdade de direitos, deveres e oportunidades se constitua como procura inegociável.

Como escreveu Jobert (2010), fomos sedimentando algum consenso à volta da ideia de que o desenvolvimento não pode ser pensado se não for entendido numa lógica de espaço-tempo, onde a noção de território designa precisamente esta entidade, de uma só vez espaço de acumulação de recursos e espaço de transformação, ou, dito de outra maneira, de projeto comum para uma vida melhor e vontade mobilizadora para o concretizar. Neste sentido, a definição de território que fomos retendo, desde há muito, ultrapassa largamente o espaço físico, suporte ou contexto material da ação. Por território devemos entender uma realidade complexa, na qual reencontramos, não só as óbvias componentes biofísicas, mas também, numa inter-relação mutuamente equilibrada, a apropriação e reelaboração das componentes humanas, ao mesmo tempo sociais, culturais e históricas.

Com esta ideia de território surge, naturalmente, a ideia de comunidade, definida como espaço e local onde se estabelecem autênticas relações sociais (conhecimento partilhado, diálogo, experiências conjuntas...), sendo certo, como foi recorrentemente constatado ao longo dos tempos, que qualquer transformação desejável, ao nível territorial, apenas resulta de uma ação concertada da comunidade e da sua capacidade para mobilizar o conhecimento individual e coletivo em prol das mudanças necessárias. Mesmo que num determinado território coexistam diferentes comunidades (de vizinhança, profissionais, familiares, académicas...) e de todas elas se espere o contributo indispensável para o futuro que se deseja construir, a ambição para que hoje apelamos é bastante mais abrangente, procurando corporizar a antecipação dessa realidade, planeando as etapas necessárias para a sua materialização, através de um projeto de desenvolvimento estratégico, resultante da vontade e do envolvimento de todos os membros da comunidade territorial.

Este é o grande desafio que também as políticas públicas, nacionais e europeias, começam a colocar a si próprias! Passado um tempo em que se manifestou uma fé absoluta, nunca plenamente confirmada, nas virtualidades de captação de investimentos externos, como via determinante para a indução de desenvolvimento económico, as políticas nacionais e transnacionais, sem negar a importância desses contributos, começam a estruturar-se numa base mais dirigida para o desenvolvimento territorial, procurando, por um lado, gerar as condições possíveis para combater desigualdades geográficas mais restritivas e, por outro lado, disponibilizando os recursos necessários para a emergência de formas de desenvolvimento de carácter mais local. Ainda que se deva esperar uma maior ousadia destas políticas, na capacidade para gerarem movimentos ascendentes, promotores de desenvolvimento solidário e capazes de articular as pessoas, as suas diferentes comunidades e a sociedade, no seu todo, é fundamental que cada território se prepare e movimente para aproveitar os recursos disponíveis e mobilizáveis, mas principalmente, seja capaz de fazer valer a sua vontade de se construir como projeto desafiante, ainda que realista, gerando as dinâmicas individuais e coletivas, essenciais a essa ambição.

Como tem vindo a ser referido na literatura científica que se ocupa desta problemática, qualquer desenvolvimento de bases locais deve ser tendencialmente:

- **Localizado e Integrado**, porque parte sempre de contextos particulares para outros mais amplos, alargando-se a todas as dimensões da vida das pessoas (social, cultural e económica), mobilizando-as, e aos seus grupos de pertença, na prossecução dos objetivos comuns que corporizam uma ideia identitária onde todos se reveem;
- **Endógeno, Ecológico e Equilibrado**, porque utiliza, respeita e potencia os recursos naturais e culturais do território, sem gerar impactos ambientais negativos e sem criar tensões sociais;
- **Social e Cultural**, porque se orienta para o bem-estar de todos/as, para a recuperação e valorização das culturas locais e para a reabilitação do património histórico e artístico;
- **Participado**, porque são as pessoas (todas as pessoas!) os verdadeiros agentes de todas as suas fases e componentes.

Desta forma, um projeto estratégico de desenvolvimento territorial deve encontrar soluções específicas para os problemas concretos de cada contexto, mobilizar recursos naturais e culturais, responder a necessidades de curto, médio e longo prazo, resistir a processos hegemônicos globalizantes e dar sempre o protagonismo aos habitantes, nos processos transformativos que é necessário empreender em cada momento. Este papel de ator e agente, a que devem ser chamados todos os habitantes, apela a uma preparação anterior e concomitante a todas as mudanças, sabendo que estas apenas ocorrerão em face de novas aprendizagens, as quais necessitam de ser alinhadas com os valores e a aspiração coletiva da comunidade territorial.

Colocado o problema nestes termos, qualquer projeto estratégico de desenvolvimento, desejavelmente sustentável e de base local, ao nível de um território, tem, necessariamente, de ser articulado com um projeto educativo que prepare todos os habitantes para as mudanças a empreender e potencie as experiências resultantes dessas práticas transformativas como aprendizagens individuais e coletivas que potenciem e deem ambição e sentido comum ao desenvolvimento desejado. É esta, no limite, a visão de uma política de desenvolvimento e educativa de inspiração progressista: uma educação que nos prepara para o exercício pleno de uma cidadania ativa e crítica, esperando desta prática cidadã conjunta, em todas as suas dimensões, um desafio a novas aprendizagens e à contínua construção de novas realidades, resultantes da vontade e da ação de todos/as, num determinado território (Alcoforado, 2014). Pensar uma educação com estas características obriga a empreender algumas reflexões práticas e teóricas, que vale a pena enunciar, com a contenção que um texto como este nos recomenda.

2. PROJETO EDUCATIVO LOCAL PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRADO E SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS

Não será demais recordar que a assunção da responsabilidade da educação, por parte dos estados, se fez com base em três convicções principais: acreditar que todas as pessoas são educáveis; ser sempre possível induzir novas formas de desenvolvimento, a partir do domínio progressivo de novos saberes; admitir a superioridade ética da democracia sobre outras formas de exercício do poder, sendo, por isso mesmo, necessário preparar todas as pessoas para esta participação política. Numa altura em que o trabalho se tinha já constituído como tempo social dominante, a criação da escola para corporizar esta assunção pública da responsabilidade educativa, acabou por dividir a vida das pessoas em duas etapas fundamentais, uma com um tempo destinado a aprender e outra dedicada ao uso dessas aprendizagens para o desempenho dos papéis sociais esperados.

Contudo, desde logo se percebeu que a crescente complexificação das formas de trabalho e de exercício de cidadania não podiam conviver com esta delimitação, entre o mundo da vida e o mundo da educação. Mais recentemente, as mudanças cada vez mais aceleradas, que foram marcando a transformação da sociedade industrial numa sociedade de risco, com especificidades de difícil análise e compreensão, que se vêm impondo às certezas da antiga ordem vigente, acabam por colocar o domínio e controlo da informação, bem como a possibilidade de lhe aceder e de a utilizar (conhecimento) e a capacidade de adquirir e utilizar este conhecimento (aprendizagem), no centro de todas as preocupações e debates (UNESCO, 2005). As retóricas e práticas políticas dos últimos anos foram associando estas necessidades contínuas de aprendizagem a dimensões mais individualizadas e finalidades mais competitivas que, ao contrário do que se enunciou, têm trazido contributos negativos para a diminuição das desigualdades e a construção de comunidades e sociedades mais solidárias, concorrendo para formas de desenvolvimento mais desequilibradas e promovidas numa lógica de topo para a base e dos centros para as periferias.

Documentos centrais do debate educativo, mesmo que distanciados no tempo, como os Relatórios da UNESCO *Aprender a Ser* (Faure, 1973) e *Educação um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) acabam por questionar as virtualidades destas opções, traduzindo alguns consensos que se foram generalizando e que são hoje de aceitação relativamente pacífica. Tornou-se, então, pouco questionável que, dadas as características da sociedade atual, a educação se deve prolongar ao longo de toda a vida das pessoas e, inevitavelmente, se alarga a todos os seus espaços de vida. Assim sendo, o conflito passou a ser assumido também como principal organizador dos processos de aprendizagem, sendo fundamental incluir os

adquiridos resultantes das contínuas e diversificadas aprendizagens, numa dimensão ideológica que a sociedade e as diferentes comunidades assumam como sua orientação dominante.

Sendo certo que os avanços científicos, técnicos e económicos têm vindo a projetar um devir planetário, num contexto global, também é evidente, como resulta dos relatórios referidos, que apenas na medida em que soubermos criar condições para uma ação mais livre, autónoma, responsável e solidária, em todos os nossos espaços de vida, seremos capazes de criar comunidades e formas de vida mais humanizada. Então, o desafio de qualquer projeto educativo deverá pautar-se por envolver todos/as os/as cidadãos/ãs em processos educativos ao longo e em todos os espaços das suas vidas, proporcionando-lhes os recursos necessários para uma participação ativa na transformação dos seus grupos de pertença e contextos de proximidade, desafiando-os a contribuir para processos de globalização ascendente, assentes em comunidades educadoras locais, na reconstrução de estados de bem-estar social participados e não burocráticos e em blocos transnacionais com solidez económica, social, cultural e política, capazes de assegurar formas solidárias de desenvolvimento, numa procura assumida do cumprimento dos direitos fundamentais dos seres humanos, ainda que repensados e reconcetualizados em termos multiculturais (Torraine, 2005).

Por tudo isto, torna-se necessário juntar às políticas transnacionais e nacionais de educação, políticas locais que, em conjunto, contribuam para a mobilização da sociedade com o objetivo de formar cidadãos com capacidade para compreender e pensar o mundo global, mas disponíveis para agir de forma autónoma e responsável (por si mesmos e pelos que consigo interagem) no seu mundo local, em resultado de uma leitura crítica da sua realidade. Portanto, ainda que com referenciais e saberes globais, a educação tem que ser, também, pensada a partir dos contextos locais, para que possam ser garantidos os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social (Alcoforado, 2014).

Foi esta constatação que contribuiu para o desafio de se repensar o papel das cidades (Mendes, 2011) e a emergência e consolidação da ideia de cidade educadora (Marfull, 1990; Villar, 2001), passando a aceitar-se que, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), cada comunidade deve reconhecer, exercitar e desenvolver, permanentemente, uma função educadora, assumindo uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo principal deverá ser a formação, promoção e desenvolvimento de TODOS/AS os/as habitantes e do território onde todos/as interagem. Nesta lógica de pensamento, tanto como garantir atividades heteroeducativas de qualidade, tendencialmente promotoras da capacidade de cada pessoa para dirigir os seus próprios processos de aprendizagem, apela-se hoje a consolidação de práticas ecoeducativas, entendendo-se por ecoeducação o conjunto diferenciado e articulado de experiências que permitem que todos aprendem em conjunto, num equilíbrio harmonioso com o meio em que vivem e que partilham, influenciando-o, enquanto se influenciam, questionando-o, ao mesmo tempo que se questionam, transformando-o sempre que se transformam e promovendo e seu desenvolvimento, sempre que se desenvolvem.

Procurando sistematizar as ideias-chave para um projeto educativo local que assuma todas estas preocupações, pode começar por se reafirmar que ele deve estar associado a um projeto de desenvolvimento estratégico do território, numa relação mutuamente desafiante e enriquecedora, sendo que ambos devem contribuir para reforçar a marca identitária, definida e assumida pelos habitantes. Depois é fundamental que o projeto educativo se estruture a partir de um centro dinamizador, pensado para colocar em rede todos os espaços educadores e potencialmente educadores, articulando uma necessária complementaridade das oportunidades de educação formal, não formal e informal, com particular enfoque na sua adequação às necessidades e interesses de todas as pessoas e todos os grupos. Esta atividade de dinamização deve começar, desde logo pelo desenvolvimento das ações necessárias a um planeamento participado, criando condições para que todos possam dar o seu contributo.

Sem nenhuma intenção de hierarquização e sequenciação das participações, uma preocupação central deverá passar pelo envolvimento das organizações educativas e das pessoas (docentes, não docentes e discentes) que as integram. O que hoje se pede às escolas é que sejam capazes de integrar todas as

crianças e adolescentes, por mais tempo, ensinando-lhes mais coisas e fazendo tudo isto sem discriminar ninguém. Em 1994, a Declaração de Salamanca apontava para a necessidade de apostar em opções educativas onde escolas regulares com orientação inclusiva devem constituir os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Para que isto seja possível é indispensável que as escolas garantam que todos aprendam o que é suposto aprender em cada nível de ensino, mas é igualmente obrigatório que possibilite experiências educativas mais holísticas e partilhadas preparando os/as seus/suas alunos/as para elaborar projetos educativos, de formação e de vida e proporcionando-lhes os recursos necessários para os realizar. Encontrar a melhor forma das organizações educativas se articularem com as restantes comunidades, potenciando todos os recursos educativos do território, ajudando a escolher o melhor caminho para as melhores respostas à necessidade de uma formação humanista integral é um desafio essencial do projeto. Que estas organizações, com esta filosofia, se coloquem ao serviço de toda a comunidade e da formação de todas as pessoas em todas as idades da vida é outro desafio fundamental, contribuindo para uma concepção abrangente de educação, que assegure a promoção e qualificação de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Depois, como ficou claro, é importante que o projeto educativo local cuide de garantir que todos os espaços sociais do território se assumam e constituam como espaços educativos, chamando a uma participação ativa, quem neles trabalha, quem os procura e deles usufrui. Desejando-se que os locais de trabalho sejam progressivamente mais baseados na possibilidade de disponibilizar oportunidades de convocação e construção contínua de sempre novos saberes e competências, as empresas e todas as instituições socioeconómicas devem ser convocadas a este esforço formativo da comunidade, contribuindo para se perceber as necessidades de formação e comprometendo-se com este esforço de valorização de todos os trabalhadores e do território em geral. Será igualmente importante que valorize e acolha, quer as capacidades individuais para inovar e empreender, quer as iniciativas grupais para gerar formas alternativas e solidárias de produção. No entanto, para além do tecido socioeconómico, também os serviços públicos, os espaços patrimoniais e todo o movimento associativo devem participar em todas as fases de desenvolvimento dos projetos.

Num resumo possível, diremos que o “Projeto Educativo Local” deve assumir-se como um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, paralelo ao “Plano de Desenvolvimento Estratégico”, constituindo-se como uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que dispõem de competência para o efeito, designadamente as autarquias locais, as escolas, mas também com a sociedade civil (todos os parceiros), articulando-as com todas as oportunidades de educação formal, não formal e informal, que são proporcionadas por todas as organizações e espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades.

3. RAZÕES PARA UM ENCONTRO CIENTÍFICO E PARA ESTE LIVRO

Do ponto de vista das políticas educativas, Portugal tem vindo a encetar uma progressiva descentralização de competências e, principalmente, de responsabilidades, para os seus municípios. Ainda que esta intenção tenha sido recorrentemente enunciada em sucessivos discursos e várias iniciativas legislativas de diferentes épocas, apenas na última década foram criadas condições efetivas para estas novas oportunidades de participação e de execução de iniciativas políticas ao nível educativo. Assim, para além das responsabilidades assumidas, no início deste século, no âmbito da gestão da rede e da afetação dos públicos escolares, materializadas nas “Cartas Educativas”, aos municípios portugueses foi colocado, mais recentemente, o desafio de associar a educação e o desenvolvimento integrado, em projetos articulados onde se possa antever um futuro de bem-estar comum, prevendo todos os recursos e os procedimentos para o alcançar. A generalidade das autarquias iniciou o processo de elaboração do seu “Projeto Educativo Local” procurando explicitar o sentido da sua ação educativa e o modo específico de se organizarem e de encontrarem soluções próprias para os seus problemas e anseios.

Na tentativa de encontrar as melhores soluções para este desafio, algo ciclópico, a Universidade de Coimbra foi desafiada a contribuir para uma reflexão e ação conjunta sobre a dimensão ideológica e tecnológica de um documento com estas características. Após convocar saberes e práticas multidisciplinares, aceitámos o desafio de iniciar este caminho conjunto com cinco municípios. Assumindo os princípios teóricos e as convicções anunciadas ao longo deste texto, houve uma vontade de levar muito a sério a construção participada de todos os documentos, partindo, por isso mesmo, para um trabalho dialógico no terreno, com todos os agentes que podiam e deveriam ter voz, neste processo de construção conjunta. Em confronto com uma realidade que assumimos como complexa, dialética, contextualizada, holística e diacrónica, fomos sentindo necessidade de alargar o debate a novos saberes e contributos, parecendo-nos indispensável evoluir para um encontro científico que se constituísse como um momento de confronto de ideias e práticas, que nos ajudasse a consolidar crenças e a descobrir novos caminhos e novas respostas.

O encontro, com o título “Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável” cumpriu esse objetivo, contando com a reflexão de técnicos e investigadores de diferentes países, tendo sido apresentados 170 trabalhos. Quisemos reunir, neste livro, alguns desses trabalhos, sem prejuízo de todos os outros merecerem uma publicação adequada, e igualmente prestigiada, no livro de atas do Congresso. Optámos por autonomizar uma seleção que traduz a diversidade das temáticas tratadas e a variedade de proveniência dos/as participantes.

Dando consistência à intenção desta difícil tarefa, este livro apresenta-nos nos dois primeiros capítulos uma abordagem a formas cooperativas e solidárias de desenvolver os processos económicos a partir das vontades e dos recursos dos territórios e das suas comunidades. Os dois capítulos seguintes trazem-nos diferentes interpelações à constituição de cidades e comunidades educadoras, a partir da necessidade elaborar e consolidar propostas de referenciais teóricos de suporte e do questionamento a práticas desenvolvidas, que foram centrando a promoção do sucesso escolar na articulação de políticas que procuravam conjugar as idiossincrasias dos territórios. Ainda numa lógica de análise crítica da implementação de políticas educativas portuguesas, os dois capítulos subsequentes abordam o papel dos Conselhos Municipais de Educação e a evolução mais recente das ideias que têm presidido ao planeamento da rede escolar. Dos contributos que se seguem, o primeiro traz-nos uma reflexão muito significativa sobre a forma como a planificação e construção de uma área escolar pode potenciar, em termos físicos e humanos, o crescimento de uma cidade, enquanto o seguinte aborda a relação entre as dinâmicas demográficas, a educação e o desenvolvimento sustentado, na região centro de Portugal. Reúnem-se, de seguida, três capítulos com uma preocupação e intenção comuns, equacionado a importância do património histórico e arqueológico, quer para uma formação holística de todos/as os/as habitantes, quer, por isso mesmo e em consequência, para a construção de uma identidade comum, capaz de agregar na defesa e promoção de todas as formas de herança. Os capítulos que se seguem tratam diferentes práticas educativas que, como muitas outras, se torna fundamental equacionar, quando pensamos a educação a partir da realidade dos territórios: educação/formação profissional, construção de comunidades de prática e de aprendizagem, educação e formação de jovens e adultos e educação ambiental, terminando com um relato de investigação sobre experiências desenvolvidas com jovens, no âmbito do projeto Felicidade Interna Bruta.

O convite que fazemos à leitura e debate de todas estas contribuições, resulta da nossa convicção de que todas elas se constituem como elaborações teóricas e/ou práticas capazes de nos ajudar a compreender a riqueza e diversidade das experiências locais e a questionar até que ponto a planificação e desenvolvimento das políticas educativas não deverão incluir, também, uma lógica ascendente de valorização dos recursos, saberes, experiências e vontades da(s) comunidade(s) de um território.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOFORADO, J. L. M. (2014). Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In Marinalva Freire da Silva, *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico*, 14 - 34. João Pessoa: Ideia.
- CORDEIRO, A. M. R., ALCOFORADO, L. e FERREIRA, A. G. (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. In *Cadernos de Geografia*. 30/31. pp. 313 – 324. Coimbra: Dep. Geografia/Universidade de Coimbra.
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERRAND, J-L. (2010). Entre territoires et formation. Prolégomènes à l'écriture d'une histoire complexe et mouvementé. In *Education Permanente*. 184. pp. 9-26. Arcueil: Education permanente.
- JOBERT, G. (2010). Développement des territoires et formation. *Education Permanente*, 184, pp.2-8. Arcueil: Education permanente.
- MARFULL, A. S. (1990). Hacia un concepto de ciudad educadora. In. Ajuntament de Barcelona. *La ciudad educadora*. pp. 131-140. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- MENDES, J. F. G. (2011). *O futuro das cidades*. p. 125 Coimbra: Minerva.
- PIVETEAU, V. (2010). Territoire-formation-développement: un triptyque à revisiter par temps changeants. *Education Permanente*, 185, pp. 7-12. Arcueil: Education permanente.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Consultado em www.unesco.org/publishing, em 26 de Novembro de 2011.
- VILLAR, M. B. C. (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. p. 242. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.