

# Projeto Educativo Local: os docentes como atores no território

► Patrícia Figueiredo (\*) e António Rochette (\*\*)

Em termos do que são as orientações educativas preconizadas nos últimos anos, tem-se assistido a uma tentativa de descentralização, comum em diferentes decretos, embora estes reproduzam ainda, maioritariamente, o que se entende por uma centralização estatal (Pinhal e Viseu, 2001). O Estado tem-se mantido centralizado, apenas focado em processos de desconcentração administrativa, embora acompanhados por vezes de pequenas medidas de descentralização, que são motivadas, no essencial, por questões financeiras e onde só muito raramente se vislumbra uma verdadeira e efetiva descentralização em termos de política educativa. Contudo, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o desenvolver de diferentes políticas e intenções, emerge a ligação entre a escola e a comunidade, concretizando-se medidas que favoreceram o aparecimento de parceiros fortes e autónomos ao nível local (Canário, 1998).

No presente, porém, para o poder local torna-se fundamental, mais do que a participação pontual em tarefas de gestão logística e administrativa, desenvolver projetos estratégicos na área da educação, que reforcem os planos de desenvolvimento do território (municipal ou intermunicipal) direcionando-os para as pessoas e para a sua qualidade de vida – o Projeto Educativo Local (PEL). Este, ao assumir o desenvolvimento local como um objetivo, deve defender a necessidade de reintroduzir a componente humana numa ação educativa global, onde se valorize a educação formal e não formal ao longo da vida (Ferreira, 2005). Deste modo, com este projeto estratégico para a educação, o local pode alicerçar-se numa construção coletiva que reforce a ideia de um projeto participativo, levando a um maior envolvimento dos indivíduos na construção de políticas com vista ao desenvolvimento.

O Projeto Educativo Local define-se, assim, como um projeto estratégico, em termos educativos, que visa orientar o sentido da ação educativa dos municípios em diferentes dimensões e o modo específico de se organizarem e de se encontrarem soluções próprias para as problemáticas que afetam o território, utilizando os seus diferentes recursos. Como referem Cordeiro *et al.* (2012, p. 132), "*pensar território deverá entender-se como a tentativa mais consciente para 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*".

Dando resposta às diferentes solicitações e às novas realidades sociais e territoriais com as quais os territórios se deparam ao nível da educação, encontram-se em desenvolvimento Projetos Educativos Locais em diferentes municípios do país, sob diferentes estratégias e instrumentos metodológicos, assentes numa metodologia participada.

Com o objetivo de construir um projeto de desenvolvimento estratégico ao nível da educação, sempre equacionado como único para cada território e que, em cada caso, se interligue a todo o momento com o plano estratégico de desenvolvimento desses municípios, procura-se, simultaneamente, que esse seja o reflexo dos anseios particulares dos seus cidadãos, pelo que este tipo de projeto tem por base diferentes pressupostos teóricos:

- os princípios do desenvolvimento sustentável, cujos pilares são as áreas ambiental, social, económica e cultural;
- a relação entre o desenvolvimento e a educação, uma vez que se entende que estas duas áreas se influenciam mutuamente e se torna necessário fomentar as sinergias construtivas entre ambas;
- a necessidade de criar metodologias de *bottom-up*, uma vez que são o pilar de uma verdadeira participação, fomentando processos de democracia participativa;
- as bases do movimento das cidades educadoras, considerando que existem diferentes tipos de educação (formal, não formal e informal) e diferentes contextos de aprendizagem, sendo a educação mais do que a escola, e o território um recurso de aprendizagens inesgotável.

Neste contexto, deve ser assumida a definição de território que fomos retendo desde há muito e que ultrapassa largamente o espaço físico, suporte ou contexto material da ação. O território designa, assim, uma realidade complexa na qual se reencontram, não só as componentes biofísicas mas, também, a apropriação e utilização das suas componentes humanas – sociais, culturais e históricas.

O desenvolvimento sustentável é, assim, algo que merece ser analisado em pormenor, pois é sobre ele que a ideia de desenvolvimento deve ser suportada, refletindo-se ao longo do projeto educativo local, sempre que se fala em desenvolvimento de um território e no papel dos cidadãos neste processo (Figura 1). Tendo sempre como foco o cidadão do território, cujas premissas finais de procura passam por objetivos transversais como a realização profissional, a qualidade de vida e a cidadania, existem cinco áreas que se torna essencial assegurar numa lógica de garantia das necessidades básicas: a educação, a segurança, a cultura, o social e a saúde. Para que tudo isto se observe, torna-se fundamental fomentar o desenvolvimento e crescimento das atividades económicas bem como da qualificação do espaço público, sendo que estas áreas raramente são estanques, observando-se globalmente a mobilidade, entendida nas suas diferentes cambiantes, tornando-se fulcral na definição de um território sustentável.



Figura 1. Esquema sobre o desenvolvimento sustentável (modificado a partir de Cordeiro e Barros, 2011).

Neste contexto, a educação deve ser assumida alargando a sua visão escolar para uma visão claramente holística, que envolve todo o indivíduo, atuando nos diferentes contextos como pilar e como elo de ligação e coesão entre as diferentes áreas.

Situando-se ao nível municipal, parece serem os municípios que devem assumir a liderança deste processo, planeando e reunindo esforços para um projeto comum, aliás no sentido do que é referido por Coppini (2007, p. 30): “quando falamos de educação, devemos mencionar o importante papel desempenhado pelo administração local na definição e implementação de políticas educativas, através de uma visão ampla, dirigida ao impulsionar da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os habitantes.”

Com o projeto educativo local pretende-se assim fomentar o desenvolvimento de um sistema formativo integrado que contribua para o desenvolvimento global e consensual do território. Neste sentido, devem ser tidos em conta (figura 2):

- o trabalho com diferentes instituições educativas, que transformam a experiência vital em experiência de cultura;
- o sistema produtivo, uma vez que o crescimento ao ser fundamental para o desenvolvimento local, incide na riqueza e complexidade de experiências que o território oferece;
- o reforço qualitativo e coeso da área social, possibilitando vias de conexão com as instituições de solidariedade social;
- a área cultural, não só com as escolas, mas com outras entidades culturais que devem fomentar o seu lado pedagógico e educativo, tal como o próprio património do território;
- o reforço da ligação ao associativismo que, ao ser fomentado tendo em consideração os seus princípios-base, possibilita vias de conexão com o território e intensifica os valores de participação e representação cívica;
- as famílias que garantem um itinerário formativo que não se deve reduzir ao trajeto escolar e deve ser cruzado com estas diferentes áreas, reforçando o desenvolvimento integrado do cidadão.



Figura 2. Sistema Formativo Integrado (adaptado de Villar, 2007; Cordeiro et al. 2012)

Como um processo baseado numa metodologia de projeto participada, estes projetos educativos locais têm vindo a ser implementados sob uma configuração metodológica que se baseia em quatro fases distintas, todas elas sufragadas pelos atores locais (figura 3): diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação. Embora do ponto de vista estratégico se assuma como um projeto com princípio, meio e fim, estes projetos encontram-se a ser desenvolvidos como estratégias inacabadas, procurando continuamente o desenvolvimento de novas políticas locais que, ao serem participadas, se desenvolvem com contributos cada vez mais ricos e numa base de mudança cultural ativa. As mudanças e os contextos poderão vir a ter uma participação que torna mesmo o seu impacto difícil de prever, uma vez que se tenta provocar uma real mudança cultural local.

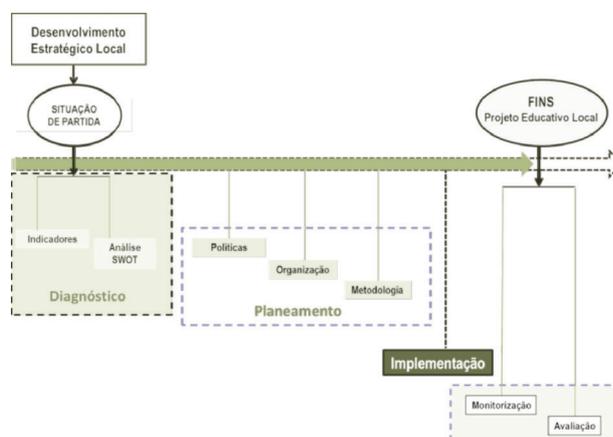


Figura 3. Bases metodológicas do Projeto Educativo Local - diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação.

Como em qualquer plano estratégico, o diagnóstico assume-se como a parte inicial e fulcral do projeto, uma vez que sempre se constatou que, quanto maior for o seu rigor, maior será a probabilidade de sucesso de implementação do mesmo. Assim, ao nível do diagnóstico são elencados e analisados todo um conjunto de indicadores, efetuando-se nesta fase uma análise SWOT do território, a qual se assume como a base de trabalho e esta, sempre que possível, associada ao plano estratégico de desenvolvimento desse território.

Para uma recolha de indicadores adequada ao território, é desenhada uma estratégia que tem em conta diferentes pontos de partida.

Por um lado, são recolhidos os diferentes indicadores educativos, em particular os plasmados nas cartas educativas municipais e que, maioritariamente, caracterizam os territórios relativamente aos seus recursos educativos. Por outro, fomenta-se uma metodologia de proximidade, para a qual contribui, entre outros, a realização de um conjunto de reuniões de auscultação da população, com adequada recolha de dados, envolvendo diferentes temas e orgânicas, apresentando-se os docentes dos diferentes níveis de ensino como um dos grupos privilegiados de trabalho. Em paralelo, é lançado todo um conjunto de inquéritos de caracterização do território – educação especial, empresas, movimento associativo (cultural e desportivo) –, que vai globalmente contribuir para o evoluir das reuniões em grupos de trabalho. Este é um dos momentos mais importantes da fase de diagnóstico, podendo mesmo afirmar-se de todo o PEL, uma vez que é a partir daqui que se mobiliza e inicia o envolvimento da população na construção de uma estratégia comum, mostrando-se este processo como a componente formativa de um processo de mudança cultural.

Sendo o PEL um projeto cujo desenvolvimento tenta abarcar a esmagadora maioria das áreas temáticas que caracterizam o território, este subdivide-se por estas temáticas e por diferentes grupos de atores locais atendendo, e apenas a título de exemplo no caso do corpo docente, ao carácter diferenciador das suas áreas de interesse, sendo por essa razão muito importante perceber as suas sensibilidades, conhecimentos, atividades e necessidades a desenvolver (Figura 4). Deste modo, os professores (Grupo A), de acordo com os seus interesses ou áreas de atuação, são convidados a refletir sobre temáticas específicas do território, sendo fomentado o desenvolvimento de estratégias de apoio à implementação do PEL. Embora o elencar de áreas dependa de território para território, sugerem-se como ponto de partida as seguintes: ambiente, cidadania, história, cidade, investigação e ciência, saúde, economia e desenvolvimento.

Em simultâneo, e tendo por base os indicadores recolhidos, a análise de documentos estratégicos do concelho e as diferentes estratégias de trabalho propostas na fase de planeamento, são enumeradas diferentes linhas de ação temáticas e agora ampliadas a todos os atores do território (pais e encarregados de educação, empresários, agentes culturais, agentes desportivos, técnicos autárquicos de diferentes áreas, etc.) e que se vão traduzir em planos de ação específicos com propostas de metodologias alargadas a todo o território. Deste modo, nesta fase são propostas e discutidas políticas locais de educação que se traduzem em organizações e metodologias específicas a diferentes níveis do território (Grupos B e D). Os cidadãos são mobilizados para o PEL, dentro das suas temáticas de intervenção ou interesse, sendo convidados a participar ativamente no debate e trabalho inerente às melhores estratégias para implementação de cada atividade e plano de ação.

A implementação do PEL decorre da fase do planeamento e é tão variada quanto as estratégias que se propuserem, pelo que se desenvolve a diferentes níveis e escalas, em diferentes momentos e envolvendo diferentes entidades (Figura 4). Ao longo da implementação, vão-se colocando em prática as linhas de ação temáticas, específicas por cada área encontrada como fundamental no desenvolvimento do território, para as quais se prevê existirem diferentes projetos com diversas atividades que contribuirão para atingir as metas propostas.

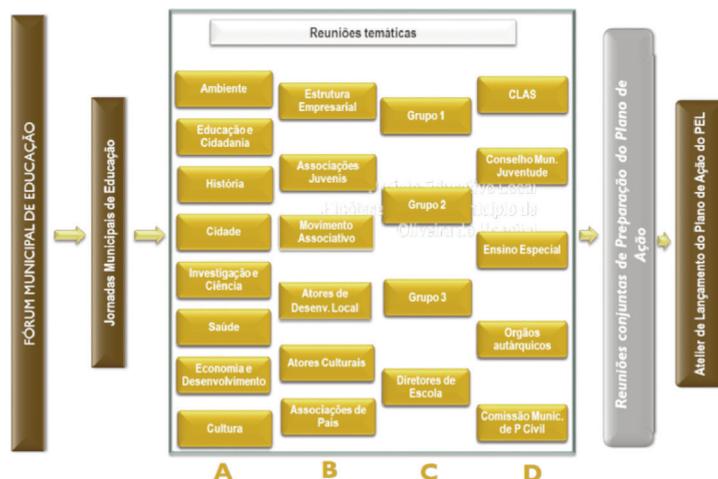


Figura 4. Organograma funcional dos momentos de auscultação e envolvimento dos cidadãos.

Para esta implementação, é fulcral que, ao longo da fase de planeamento, a comunidade se organize para dar resposta às necessidades numa lógica de *bottom-up*, onde se desafiem diferentes agentes a assumir responsabilidades partilhadas de ação territorial. Por sua vez, as autarquias serão desafiadas a construir centros cívico-educativos participativos, que poderão ser temáticos (ambientais, culturais, etc.) ou organizativos (reunindo equipas multidisciplinares de coordenação dos diferentes projetos do PEL, em articulação com as diferentes redes territoriais, regionais e nacionais), mas sempre dependendo das especificações de cada território.

Esta fase funcionará numa lógica de reflexão-ação, uma vez que, ao longo da execução dos diferentes planos de ação, se irão recolhendo informações e se irá refletir e adaptar as práticas que se venham a seguir.

### A formação de professores

Entendendo o PEL como um documento local orientador de uma ação educativa coletiva, e entendendo a escola como estratégica na sua implementação e inerente mudança, os docentes assumem um papel estratégico, já que se pretende que o PEL se cruze com a socialização dos jovens, mas também com os conteúdos curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cidadãos que conhecem o seu território. Como referem Cordeiro *et al.* (2012), "*parece ser evidente que levar todas as cidadãos a conhecer e a amar o território, através do potenciar do seu património material e imaterial, apresenta-se como ponto de partida para uma verdadeira discussão do PEL*", ou seja, é importante que o docente assuma o papel de agente educativo local e apoie o aluno a "*identificar-se com o conhecimento que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente, ao nível local*" (Cordeiro *et al.*, 2012, p. 585).

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa ou com os educandos, quer com os

conteúdos e os espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

Nesse sentido, e como refere Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir “*ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores*”, pelo que se entendeu que não pode existir um verdadeiro território educador, com políticas educativas próprias, sem que se observe uma adequada formação de professores que os envolva e os respeite como agentes locais privilegiados em toda a mudança cultural que se pretende para as próximas gerações.

A proposta que este projeto pretende trazer é que, ao longo das fases de diagnóstico, planeamento e implementação do PEL se discuta, nos diferentes municípios, qual o papel que os professores podem e devem assumir nesses projetos, cruzando esta reflexão com algumas estratégias pedagógicas que se fundamentam nos princípios básicos aqui apresentados. Entendendo-a como um projeto piloto de formação, propõe-se cruzar o território com os materiais didáticos das diferentes disciplinas, pelo que esta proposta contará com o envolvimento dos professores interessados que integrem qualquer uma das organizações educativas de um determinado espaço territorial.

A primeira fase deve caracterizar-se pelo trabalho sobre os projetos que os docentes desenvolveram nas escolas ao longo dos últimos anos letivos, enquanto numa segunda fase, os docentes são desafiados a refletir sobre as suas práticas, construindo recursos tendo por base o território.

A construção de conteúdos educativos, tendo por base os recursos locais (património material e imaterial, espaços naturais, espaços desportivos, culturais e sociais, entre muitos outros), no cruzamento com a pedagogia participativa, deverá ser um dos pontos de partida para o desenvolvimento de práticas que fomentem diferentes competências nos alunos. Como refere Formosinho (2011), os objetivos da pedagogia participativa passam pelo envolvimento e pela construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, assumindo-se a imagem da criança/jovem como um ser competente que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade num processo de conhecimento do seu território.

Assim, e com base no pensamento de Sérgio Niza, com esta formação os professores serão desafiados a uma autoformação cooperada, uma formação em que cada um reflete para si, mas que partilha e desenvolve em grupo, tendo como objeto também a construção de um coletivo (Nóvoa, 2012). A estas reflexões podem acrescentar-se alguns contributos que Sérgio Niza (in González, 2002) nos apresenta no que se refere à cultura pedagógica que o Movimento da Escola Moderna introduz nas escolas, numa pedagogia que permite ser o início às práticas democráticas, fomentando a reconstrução (recriação) cultural e a reinstalação dos valores e das significações. Deste modo, a aposta numa formação democrática baseada no desenvolvimento de uma pedagogia explícita, consciente e assumida, cruza-se com a identidade local do território.

Simultaneamente a este processo formativo direcionado para as competências pedagógicas em sala de aula, e em função dos tempos conturbados que a educação atravessa, os diretores e as equipas de direção ou lideranças intermédias são desafiados a repensar a escola como um espaço democrático do território, com diferentes lugares de aprendizagem. A estes propõe-se que se planeie e implemente um projeto que vá ao encontro das necessidades de cada escola/agrupamento, mas que reúna indicadores de melhoria que permitam trabalhar no mesmo sentido dos objetivos do projeto educativo local.

Assim, o desafio que se apresenta é que, ao longo do primeiro ano do projeto – designado por ano zero –, se desenvolva um processo formativo e reflexivo de docentes, com sessões presenciais e autónomas, assentes nos princípios de formação referidos anteriormente, apoiando o desenvolvimento de competências e estratégias pedagógicas que cruzem os conteúdos curriculares das suas disciplinas com as características do território em que estão inseridos. Neste processo, serão desafiados a refletir sobre as possíveis práticas, à luz de diferentes visões pedagógicas que podem orientar a pedagogia na construção dos valores que se pretendem com o PEL em cada território e que, num futuro, poderão alicerçar os conteúdos para um currículo local.

A implementação da mesma metodologia do PEL em diferentes locais, nas suas diferentes variantes adaptadas a cada local, vai permitir à equipa de investigação refletir e construir conhecimento sobre como podem ser atingidos os objetivos globais do projeto, percebendo-se quais as melhores estratégias de forma a envolver todos os atores neste contributo a uma efetiva territorialização da educação.

#### Referências bibliográficas:

- Canário, Rui (1998). Educação e território. Revista *Noesis*, nº 48, pp. 18.
- Coppini, Roser Bertran (2007). *Los Proyectos Educativos de Ciudad. Gestión Estratégica de las Políticas Educativas Locales*. Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano. PEU, 5, Barcelona, 108 p.
- Cordeiro, António Manuel Rochette e Barros, Cristina (2011) Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território. *Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza, Bragança/Zamora*, pp. 1336-1345.
- Cordeiro, António Manuel Rochette, Alcoforado, Luis e Ferreira, António (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº 30-31, DG-FLUC. Coimbra, pp. 305-315
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, Júlia (Org). (2011). *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- González, Pedro Francisco (2002) O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, António; Marcelino, Francisco e O, Jorge Ramos do (Org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Pinhal, João e Viseu, Sofia (2001). A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. *Relatório sectorial 6 inquirido por questionário aos presidentes das câmaras municipais do continente*. Lisboa: Centros de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Villar, Maria (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

(\*) Doutoranda do CEIS 20 e Bolseira da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito do grupo de trabalho sobre “Territorialização da Educação”.

(\*\*) Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e um dos coordenadores do grupo de trabalho sobre “Territorialização da Educação”.