

O PROJECTO EDUCATIVO LOCAL DO CONCELHO DA GOLEGÃ (1993-1999)

Filomena Rodrigues*

Neste artigo apresenta-se uma síntese de um Estudo de Caso sobre o Projecto Educativo Local (PEL) do concelho da Golegã, construído e desenvolvido entre 1993 e 1999. Este estudo¹ teve como finalidade descrever, analisar e interpretar o referido projecto, por forma a compreender os processos de construção das políticas e práticas educativas locais e a sua articulação com a formação dos actores e o desenvolvimento local. A partir da reconstituição da «memória» deste PEL e com fundamento no quadro teórico e metodológico construído, pretendeu-se evidenciar as potencialidades estratégicas do Projecto Educativo Local, enquanto instrumento de «territorialização» da acção educativa, mostrando a relevância da iniciativa dos actores locais e a importância do apoio externo a este tipo de dinâmicas.

1. Uma forma de «territorialização» da acção educativa

No actual contexto de profundas mudanças sociais em que o centralismo estatal é questionado, tanto pelos movimentos de «globalização» e influências supranacionais, como pelas tendências que se traduzem pela valorização do

* Educadora de Infância. Mestre em Ciências da Educação, área de formação de adultos.

¹ Este artigo sintetiza os resultados de um estudo realizado no âmbito do curso de mestrado, e deu origem à dissertação: RODRIGUES, Filomena (2002) «O Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã (1993-1999). Estudo de caso». Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

«local» como espaço de mobilização e contextualização da acção de diferentes actores, a problemática da «territorialização» tem vindo a ganhar relevância, como forma de conferir legitimidade e novos sentidos às questões que, no presente, se colocam, também, no campo educativo

O Projecto Educativo Local (PEL) constitui uma forma emergente de territorialização da acção educativa, funcionando como um instrumento de definição e realização de uma política educativa local, construída numa lógica instituinte, pelos actores locais que, tendo em conta políticas mais globais e a possibilidade de recorrer a apoios exteriores, mobilizam criativamente vontades e recursos, na construção de respostas originais e pertinentes face às problemáticas que identificam no seu «território». Subjacente ao PEL está uma lógica que visa reforçar a dependência da acção educativa relativamente ao contexto (Canário, 1999a), assim como uma perspectiva que tende a alargar a responsabilidade de intervenção na educação a diferentes actores locais, o que pressupõe uma concepção globalizante e integrada de abordar os fenómenos educativos, que se pode englobar na noção que Derouet (1988) referenciou como a construção de um «bem comum local»

A construção e desenvolvimento de um PEL corresponde a um processo em que os actores locais se organizam, constituindo os dispositivos de cooperação (parcerias), por forma a procederem ao (re)conhecimento do contexto, identificando os seus problemas e potencialidades; ao partilhar de perspectivas no sentido de criarem uma visão comum sobre a realidade educativa local; ao delinear de soluções estratégicas que reflectem a sua linha de orientação (ou seja, as políticas educativas locais construídas); ao desenvolvimento de formas de acção (práticas educativas locais) que concretizam as intenções contidas no plano de acção colectivamente traçado

Pode considerar-se que, no âmbito do PEL, estão presentes dinâmicas de formatividade e processos com incidências no desenvolvimento local. Numa lógica de ruptura com o «modelo escolar», que tem influenciado as concepções e práticas no campo da formação, o PEL coloca os actores numa atitude conjunta de investigação-acção-formação, potenciando os efeitos formativos das diferentes situações, formais, não formais e informais, que ocorrem na vida pessoal, profissional e social. A formação é, desta forma, entendida como um processo global, que ocorre ao longo da vida nas mais variadas situações, que

se integra no processo de socialização e que se desenvolve através da apropriação pessoal (autoformação) das influências de outros (heteroformação) e dos contextos (ecoformação) (Lesne e Mynvielle, 1990; Nóvoa, 1992; Pain, 1990; Pineau, 1991; e outros). A lógica de inovação e de participação que se gera no âmbito do PEL, conduz à produção de mudanças, de que os actores locais são os principais protagonistas, viáveis devido a uma gestão integrada dos recursos, gerando um acréscimo de sentido e pertinência às respostas que são construídas, otimizando, assim, as condições de vida no contexto local. Está, pois, presente uma lógica de incentivo à participação das populações na construção e desenvolvimento de projectos adequados aos contextos em que vivem, que se traduz pela valorização dos potenciais endógenos e pela integração estratégica de recursos exógenos, promovendo formas sistémicas e integradas de encarar o desenvolvimento local.

No contexto de incertezas dos tempos actuais a procura de novos sentidos (Canário e outros, 2001) para as questões da educação (escolar e extraescolar) emerge, essencialmente, da acção contextualizada dos actores locais, ao construírem redes de solidariedade e de cooperação, em que a afirmação da diversidade, em vez de constituir um constrangimento, passa a constituir um importante recurso a rentabilizar na formação dos actores e no desenvolvimento local.

2. Um Estudo de Caso

Reconhecendo que, na sua singularidade, os projectos educativos locais, construídos, de forma indutiva, com a participação dos actores locais, constituem um património a considerar, em termos do aprofundamento de conhecimentos, sobre a problemática da «territorialização» da acção educativa e sobre as suas incidências na formação dos actores e no desenvolvimento local, considerou-se pertinente a realização de um trabalho de investigação, cujo objecto de estudo foi o *Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã*.

Alguns contactos de carácter exploratório permitiram considerar que o PEL do concelho da Golegã, desenvolvido entre 1993 e 1999, pela dinâmica que criou e pelas lógicas que lhe estiveram subjacentes, se poderia constituir como um

potencial «campo»² de investigação, cabendo ao investigador, no processo de construção do objecto de estudo, desenhar uma interrogação sistemática dessa realidade singular, consubstanciada num corpo articulado de teorias e conceitos. A natureza da pesquisa conduziu, obviamente, à opção metodológica pelo estudo de caso, já que o que se pretendeu salientar foi a particularidade dos processos, realizando uma abordagem intensiva e aprofundada da realidade em questão.

A finalidade do Estudo de Caso foi descrever, analisar e interpretar o Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã, com vista à compreensão do processo de construção das políticas e práticas educativas locais e a sua articulação com a formação dos actores e o desenvolvimento local. O estudo do PEL do concelho da Golegã organizou-se, assim, em torno de três eixos de análise. O primeiro eixo de análise teve a ver com a forma como se processou a construção de políticas e práticas educativas locais; o segundo, com as dinâmicas de formatividade que emergiram; o terceiro, com a articulação do processo com o desenvolvimento local.

Foram objectivos deste estudo:

- *Reconstituir a «memória» do PEL explicitando e interpretando o processo de construção das políticas e práticas educativas locais;*
- *PEL;*
- *Analisar o processo desenvolvido no âmbito do PEL e a sua articulação com formação dos actores e no desenvolvimento local*

Os eixos de análise e objectivos definidos estiveram subjacentes à construção de um questionamento que orientou e delimitou a abordagem investigativa, com o cuidado de não lhe reduzir o potencial heurístico. Optou-se por, na recolha de dados, recorrer a fontes documentais (primárias, referentes a documentos produzidos no decurso do PEL pelos actores implicados, acerca da pró-

² Utiliza-se o conceito de «campo» para designar «uma realidade social de práticas educativas com características próprias, susceptíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional, de uma descrição compreensiva e não arbitrária» (Canário, 1999: 18), considerando que estas práticas sociais, podem pelo questionamento, enquadrado conceptual e metodologicamente, construir-se como objecto de estudo.

pria dinâmica desenvolvidas, e secundárias, relativas a textos produzidos sobre o PEI que contém já uma leitura sobre o processo enquadrada por uma problemática teórica) e aos pontos de vista dos actores, cuja visão retrospectiva e analítica se procurou captar, através de contactos informais e de entrevistas semiestruturadas. Tendo em conta a natureza qualitativa do estudo, procurou-se que as técnicas de recolha de dados utilizadas possibilitassem a existência de uma variedade de pontos de vista sobre a realidade em estudo, por forma a garantir a sua pertinência, fiabilidade e validade. A codificação da documentação seleccionada e a sistematização dos dados das entrevistas em «grelhas» permitiram uma leitura comparativa e mais aprofundada dos vários dados obtidos através de uma multiplicidade de pontos de vista, o que permitiu garantir a sua «triangulação» e perceber as principais tendências nos significados atribuídos, tornando fiável a atribuição de traços de significação e a construção de inferências sobre a realidade em estudo, conforme ficou traduzido nos textos integrais de apresentação dos resultados da investigação.

3. Síntese e conclusões do estudo

Do estudo deste PEI, salienta-se um conjunto de aspectos que podem contribuir para a compreensão dos processos relacionados com a «territorialização» da acção educativa, construída por iniciativa dos actores locais, que traduzem as virtualidades da construção de Projectos Educativos Locais, enquanto instrumentos de reforço da acção educativa relativamente ao seu contexto, que se articulam com dinâmicas de formatividade dos actores e com estratégias de desenvolvimento local. Referem-se, de seguida, algumas das tendências, que emergem da dinâmica singular desenvolvida, considerando que da sua análise, fundamentada teórica e metodologicamente, se podem retirar algumas conclusões, de carácter mais geral, que traduzem o contributo deste estudo para a problemática proposta e para o aprofundamento do conceito de Projecto Educativo Local:

A emergência da «territorialização» da acção educativa e o reconhecimento da centralidade dos actores locais na construção das políticas e práticas educativas

A proposta de construção deste PEL surgiu de uma equipa³ que se constituiu num serviço da administração central (IIE), cujos elementos souberam detectar que no concelho da Golegã, naquela altura (Setembro de 1993), estavam criadas as condições para apoiar os actores locais na construção de um projecto educativo local. Esta equipa facultou o incentivo e apoio formativo necessário para que um grupo de docentes do concelho se organizasse e por um processo de investigação-acção comesse a delinear o projecto, ao mesmo tempo que procedia a uma mudança na relação escola-comunidade no sentido de uma maior interpelação. A equipa referida reconheceu e explicitou claramente aos actores locais que eram eles os construtores e implementadores do projecto, até porque estava ciente que o seu apoio, enquanto entidade externa, seria temporário. Esta perspectiva, concretizada nas formas de acção desenvolvidas, facilitou a apropriação da dinâmica pelos actores locais, não tendo constituído dificuldade o momento em que a equipa deixou de apoiar directamente o projecto, que passou a ser conduzido localmente, tal como na realidade tinha sido construído e desenvolvido até esse momento. Através deste PEL foi possível criar uma rede de cooperação e parcerias entre escolas e entre escolas e outras organizações locais, que tornou mais abrangentes os espaços educativos e alargou a responsabilidade de participação cívica na construção educativa local a diversos actores. A dinâmica de parcerias construída permitiu criar um conjunto de respostas educativas que vieram responder a problemas identificados pelo colectivo e valorizar o potencial educativo do contexto local. Este PEL é um exemplo da importância de, no «local», encontrar as respostas para os problemas identificados e sentidos pelos próprios actores locais, que assumem a responsabilidade pela condução do futuro que desejam para a sua comunidade, o que não significa «isolacionismo» mas pelo contrário uma maior capacidade de afirmação no exterior, devido à valorização e consolidação da sua identidade colectiva. É possível constatar no processo desenvolvido a visibilidade exterior que trouxe ao concelho, assim como os recursos exógenos que captou e que, numa perspectiva integradora, colocou ao serviço da educação local.

³ Esta equipa era constituída por docentes dos vários níveis de ensino que exerciam funções de investigação e apoio à inovação, em regime de requisição no IIE.

A concepção de que cada território, enquanto espaço social que integra uma rede de relações, tem a sua singularidade, está na base da valorização do local e da emergência de territorialização da acção educativa, entendida numa perspectiva de indução em que são os actores locais os principais protagonistas da construção das políticas e práticas educativas, com sentido e pertinência, para o seu território. No caso do PEL da Golegã, a delimitação do «território» da intervenção teve a dimensão concelhia, por se considerar que essa era a configuração que o sistema de relações interpessoais criava, traduzido nas problemáticas educativas identificadas e nos recursos que se pretendia mobilizar no decorrer do processo. O facto de a dimensão concelhia não ser muito abrangente, é apontado como factor facilitador da apropriação pelos actores locais da dinâmica inerente ao PEL, embora também alguns considerem que a proximidade potencializa os conflitos. De qualquer forma, o que parece importante não confundir na delimitação territorial é a concepção de «território escolar» com a de «território educativo», aspecto que no âmbito deste PEL ficou traduzido pela sua dinâmica que ultrapassou claramente a vertente de intervenção escolar, facto que se consolida com a necessidade sentida de criação da AGE (Associação da Golegã para a Educação e Desenvolvimento Comunitário).

O alargamento das concepções de educação, numa perspectiva global e sistémica, o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais diversificados e a valorização do potencial educativo desses contextos

A educação é entendida neste PEL numa concepção ampla, de complementaridade e reforço mútuo entre processos formais e não formais. Considera-se a acção educativa como uma acção social, reconhecendo a singularidade das situações, a sua temporalidade e a sua territorialidade, pelo que se torna lógico que as respostas educativas sejam encontradas localmente com a participação dos directos interessados. O embrião do centro de recursos local que começou a surgir com o PEL naquele contexto local, com toda a sua dinâmica de recombinação criativa de recursos, humanos e materiais, traduz esta perspectiva.

Este PEL integra uma concepção de planificação e avaliação que se define na

construção participada de um «território educativo» integrador das diferentes dimensões educativas e sociais, considerando que as diferentes organizações sociais (não só as tradicionalmente consideradas educativas como por exemplo as escolas) representam contextos educativos. É, assim, reconhecido que todos os actores têm uma função de formação (não só os profissionais), estando saliente a valorização da diversidade dos saberes, nomeadamente dos saberes extra-escolares. A aprendizagem é entendida como um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano, pondo em evidência a importância estratégica das dinâmicas educativas informais. Considera-se que a dinamização dos potenciais educativos do contexto local, na sua globalidade, contribui para o desenvolvimento de processos activos de aprendizagem pelos sujeitos que nele se interrelacionam. Neste sentido, no âmbito deste PEL, houve sempre a preocupação de envolver actores locais e organizações sociais variadas; foram dinamizadas actividades várias, em variados locais da comunidade que foram revitalizando o contexto local criando novas oportunidades de experiência às pessoas envolvidas. O reforço da acção educativa relativamente ao seu contexto, traduzida pelo alargamento dos espaços educativos à dimensão territorial, configurada pela rede de interrelações entre os diversos actores sociais, e pelo alargamento da responsabilidade de participação na educação aos vários actores locais, está presente na dinâmica desenvolvida em torno deste PEL.

A deslocação das concepções tradicionais de «formação para a mudança» para as concepções de «formação na mudança» e a reequilíbrio da relação formação-investigação-acção

A dinâmica que se gerou em torno da construção deste PEL emergiu da vontade expressa de vários actores e instituições locais, que, em conjunto, elaboraram um diagnóstico da situação educativa local, definiram objectivos, prioridades de intervenção, concretizaram actividades e foram realizando uma contínua avaliação reguladora do processo. Para a concretização desta dinâmica foram criados os dispositivos considerados adequados em cada momento, na perspectiva do processo de investigação-acção em curso, por forma a garantir a todos os implicados a inteligibilidade sobre o processo. Não se entendeu a formação como um

processo de aquisição de requisitos, previamente identificados como necessários, para se produzir a mudança (que eventualmente poderia ser entendida como induzida do exterior já que foi proposta inicial de uma equipa vinda de um serviço da administração central), mas antes foram os próprios actores locais (com o apoio da equipa do exterior) que indutivamente foram «produzindo» os saberes necessários para a realização estratégica da mudança que pretendiam. Neste processo construíram as competências técnicas necessárias, tornando operacional o conhecimento técnico organizado a que tiveram acesso ou que já possuíam, assim como as competências sociais e relacionais para a mobilização dos diferentes actores locais para a participação na resolução dos problemas comuns, reconhecendo-se um alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa, de sentimento de competência para a resolução dos problemas e de criatividade.

Este PEI traduz um processo de aprendizagem colectiva de um conjunto de actores sobre o seu contexto, mas também a diversidade como cada um se apropriou do processo e o integrou no seu próprio percurso de vida, o que confirma a ideia de que a formação é um processo de apropriação individual que se faz numa permanente interacção e confrontação com os outros. Os actores implicados no PEI afirmam que aumentaram o seu conhecimento sobre o contexto local, sobretudo porque consciencializaram o sentido dos saberes adquiridos, das suas próprias experiências, o que traduz a aprendizagem da reflexividade. De algum modo, simultaneamente à sua acção, conseguiram criar uma «distância» de si próprios e do seu contexto para poder reflectir criticamente as suas práticas, os seus conhecimentos anteriores, as suas interacções. Neste processo de auto-formação participada, realizado por cada um, num colectivo, emerge como especialmente significativa a troca de experiências, a partilha dos saberes, consolidando a dinâmica que se gerou no PEI como um espaço de formação mútua. O PEI constituiu assim uma experiência de trabalho colectivo, em torno da resolução de problemas, em que a formação, de cariz essencialmente estratégico, consistiu na «produção» contextualizada do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes). Pode assim, considerar-se que este PEI correspondeu a um paradigma de «formação na mudança», numa lógica oposta a outros processos que preconizam a anterioridade e exterioridade da formação relativamente à mudança, conferindo-lhe uma natureza instrumental e adaptativa.

Reconhecer que os processos de mudança, pela singularidade e complexidade que caracteriza as situações, ganham pertinência ao serem construídos com a participação directa dos actores locais, numa lógica de resolução dos problemas, implica reequacionar as relações entre formação, investigação e acção, assumindo que a construção de projectos desta natureza não se compadece com a tradicional separação entre tempos e espaços de formação e de acção, nem com as lógicas transmissivas tantas vezes adoptadas. A ruptura com o modelo escolar e com as lógicas escolarizantes que, ainda hoje, tendem a marcar presença no campo da formação e da proposição de mudanças, emerge como um aspecto relevante na dinâmica formativa construída em torno deste PEL. O PEL do concelho da Golegã é mais um exemplo que comprova que «ninguém forma ninguém» mas antes cada um se apropria de forma pessoal dos tempos e espaços educativos construindo, na interacção com os outros, um percurso pessoal de formação que se inscreve na matriz global do seu processo de socialização. A formação é, assim, entendida com um processo que decorre ao longo da vida o que conduz a valorizar os potenciais formativos dos vários contextos formais, não formais e informais, assim como a importância dos saberes adquiridos por via experiencial.

A emergência de mudança das organizações escolares (na sua dinâmica interna e no seu relacionamento com a comunidade) e a reconfiguração da profissão docente

As escolas e os docentes tiveram um papel central na construção e desenvolvimento deste PEL. Foi um grupo de docentes, dos vários níveis de educação e ensino, que no início se organizou com vista a desencadear, com o apoio da equipa do exterior, todo o processo. Um dos pressupostos iniciais pressupunha a mudança das escolas, através da mudança da sua relação com a comunidade, o que levou este grupo a realizar um percurso, que intitularam de *Redescobrir a Escola e a Comunidade*, que acabou por resultar num documento de planeamento educativo territorial, cujo âmbito de intervenção ultrapassava largamente as organizações escolares, razão pela qual se justificava concretizar este projecto numa lógica de cooperação e parceria entre vários actores locais.

Um dos primeiros objectivos do PEL teve a ver com a construção de parcerias entre as escolas dos diferentes níveis educativos, por forma a articularem a sua intervenção, facilitando uma perspectiva pedagógica de continuidade educativa. Esta parceria permitiu o desenvolvimento de actividades várias com os alunos e também veio facilitar a implementação do primeiro centro de recursos local a partir da coordenação dos recursos humanos e materiais, das várias escolas. O PEL, com toda a sua dinâmica, veio obrigar as escolas a reorganizarem-se internamente, a construírem projectos educativos de escola, com a participação da comunidade escolar, a integrarem a participação das famílias e outros parceiros nos seus fóruns de coordenação. Este processo incentivou a construção de uma maior autonomia, traduzida na responsabilidade social do diálogo e concertação de actividades com os diferentes parceiros. Veio, também, incentivar processos de mudança nos docentes, que alargaram as suas funções profissionais a outros aspectos, para além da relação pedagógica professor-alunos em sala de aula. Uma função de animação e de mobilização dos actores locais para a participação na vida das organizações escolares, a participação noutro tipo de dinâmicas educativas mais alargadas promovidas pelo Projecto e, ainda, toda uma mudança nos aspectos de organização curricular influenciados pela abertura à comunidade envolvente, marcou novas formas de actuação dos docentes implicados no PEL. Vários professores puderam experimentar discutir, lado a lado, com outros actores sociais as filosofias educativas e as práticas a desenvolver naquele contexto e, em cooperação, implementá-las, experimentando, assim, novas modalidades de socialização profissional que contribuem para a reconstrução identitária da profissão docente.

Apesar da centralidade dos professores e das escolas na dinamização do PEL (essencial, até porque facilitou o acesso a um vasto leque da população local, nomeadamente através dos alunos, assegurando a credibilidade e confiança necessárias para a participação nas iniciativas), um dos aspectos que é focado como constrangimento à dinâmica tem a ver com a dificuldade de algumas escolas/docentes assumirem a construção de uma autonomia colectiva. Vários obstáculos de natureza burocrática se colocaram provocando por vezes conflitos, assim como um desgaste de tempo e de energias, que poderiam, talvez, ser contornados se os actores locais, neste caso os docentes, assumissem uma maior responsabilidade pela condução dos processos. Convém referir que se notaram pro-

gressos a este nível, mas muitas vezes eram entravados pela mobilidade docente. De qualquer modo, nota-se alguma ausência de linha de continuidade no desenvolvimento dos projectos educativos de algumas escolas, que estão sujeitos à vontade dos intervenientes nos vários momentos. Seria preciso construir «escolas mais fortes» em termos de consolidação dos seus Projectos Educativos, que permitissem uma negociação mais fecunda com outras organizações sociais. O reforço da autonomia das escolas requer a adequação das políticas e das atitudes da administração nesse sentido, mas requer, sobretudo, o reforço da gestão estratégica e participada em cada escola, traduzida pela construção e implementação de projectos próprios, que implicam a participação de diversos agentes comunitários. Desta forma, os professores, para além das suas funções didácticas, são chamados a ter uma polivalência de funções, que passam pela gestão, pela animação, pela mobilização, que conduzem à reconfiguração da sua profissão e à emergência da formação centrada na escola, num processo que, certamente, tem repercussões isomórficas na formação dos alunos. A «territorialização» das escolas e a construção de escolas parceiras entre si e parceiras de outros actores e organizações locais (e exteriores) surge como fundamental na forma de conceber o funcionamento das escolas, que se implicam na construção de um PEI.

A valorização da participação dos diferentes actores locais na construção de respostas educativas deliberadas, globalizantes e integradas, para o seu «território»

A participação concertada dos diferentes actores locais, a construção de equipas educativas e o trabalho em parceria foram aspectos salientes neste PEI. A construção da mudança educativa, integrada numa perspectiva de cooperação no sentido da construção do «bem comum» local esteve subjacente a toda a dinâmica desenvolvida. É visível a construção de redes que combinam relações informais e institucionais, permitindo identificar problemas, analisar situações, coordenar acções, otimizar recursos, gerir, mobilizar e animar o contexto e os diferentes actores, criando sistemas de regulação próprios e de articulação com o exterior.

A valorização de metodologias participadas de construção de projectos,

enquanto instrumentos de planificação estratégica que explicitam um futuro desejado, assim como os meios para o alcançar e as modalidades de avaliação e regulação necessárias, estão presentes na construção deste PEL, enquanto processo e produto, que correspondeu a uma dinâmica organizada dos diferentes actores, que em conjunto, estrategicamente, num processo colectivo de aprendizagem, identificaram os problemas existentes no seu concelho e planificaram respostas educativas, que concretizaram através de uma dinâmica de parcerias locais, num processo continuamente avaliado.

Constituindo-se como uma política educativa global para o concelho, definida por diferentes actores locais, a concretização do PEL resultou, em grande parte, da conciliação de iniciativas das várias organizações parceiras, cada uma com o seu projecto próprio. Pode considerar-se que a dinâmica do PEL veio impelir as diferentes organizações sociais a reformularem e enriquecerem os seus projectos próprios, por forma a orientarem, com autonomia e sentido estratégico, as suas respostas no quadro de mudança que o PEL estava a criar no concelho. Tal como o PEL criou a exigência de repensar os Projectos Educativos das Escolas, na perspectiva da mudança do seu relacionamento com a comunidade, criou também a necessidade de reformulação dos planos de trabalho de outras instituições, como por exemplo das associações culturais e desportivas e da própria autarquia, que no quadro das parcerias constituídas iam reconhecendo novas exigências de acção.

Projectos de intervenção educativa e social, como o PEL do concelho da Golegã, vêm demonstrar que a singularidade das situações, dos contextos e das pessoas, exige respostas, também elas, particulares, que só localmente, com a participação directa dos interessados (e com o apoio e incentivo de entidades exteriores) podem ser construídas.

A pertinência da criação de dispositivos, leves e flexíveis, que asseguram a dinamização e coordenação do Projecto, garantindo a concretização das suas finalidades e a real participação dos diferentes intervenientes

O PEL consistiu num projecto integrador da vontade e acção de diferentes intervenientes e de recursos variados que, mesmo se previamente existiam, se

encontravam desarticulados. Funcionou, assim, como uma forma de organização em rede, traduzida por parcerias, mais ou menos formais, que permitiram a comunicação entre os actores implicados, as trocas de informação, a negociação e partilha de recursos, estabelecendo um rumo e uma estratégia para a acção a desenvolver no sentido de construir políticas e práticas educativas locais, adequadas às reais necessidades da população local.

Ao longo do tempo de desenvolvimento do PEI foram sendo criados os dispositivos que se justificaram para a dinamização e regulação do processo. Nestes dispositivos, os actores locais, individuais ou representantes de organizações sociais, que se tornaram parceiros, planificavam e avaliavam as actividades a desenvolver, tomando as decisões necessárias relativamente às formas de as operacionalizar. São exemplos destes dispositivos a Equipa Coordenadora do PEI⁴ que reunia mensalmente e posteriormente a AGE que surgiu numa altura em que se tornava necessário formalizar juridicamente alguns aspectos. A construção destes dispositivos de apoio ao desenvolvimento do PEI, tem subjacente uma lógica de participação efectiva dos actores locais e uma lógica de negociação com outras entidades exteriores, tendo sempre em consideração uma visão estratégica e integrada de desenvolvimento. Na coordenação e gestão do PEI e, concretamente, dos dispositivos criados, esteve um elemento, democraticamente escolhido e aceite pelo grupo, que gerou uma liderança forte e empreendedora, presente no centro da acção, que manteve mobilizados os vários actores/parceiros em torno dos objectivos comuns. A coordenadora do PEI teve a função de se deslocar entre os vários subprojectos que aconte-

⁴ Desta equipa, faziam parte um representante de cada uma das direcções dos jardins de infância e escolas do concelho; outros professores que não fazendo parte da direcção das escolas tinham estado implicados na implementação do PEI; os professores dinamizadores do centro de recursos local que emergia; uma representação das direcções das associações de pais; um representante da equipa de educação para a saúde; uma técnica de serviço social que apoiava o concelho; representantes das associações culturais e desportivas com quem já existiam parcerias; e, uma representação da autarquia. Foi também solicitada a presença da Delegada Escola nestas reuniões por forma a facilitar a articulação das vertentes pedagógicas e administrativas, no que respeitava aos jardins de infância e escolas do 1º ciclo, pois a actividade inovadora do projecto colocava questões nem sempre fáceis de gerir no quadro burocratizante existente. Solicitada foi, também, a presença de elementos do Centro de Área Educativa, em termos de acompanhamento técnico-pedagógico que era sua função desempenhar.

ciam nas diferentes vertentes do projecto, apoiando e motivando cada um, fazendo circular a informação e garantindo a globalidade e a totalidade (que não se resume à soma das partes) do conjunto (o PEL)

Apesar de um dos factores apontados como tendo dificultado a dinâmica deste PEL se relacionar com problemas na comunicação e passagem de informação entre os vários actores locais, também relacionadas com a existência de algumas dinâmicas relacionais conflituosas («jogos de poder»), a existência de dispositivos de encontro bem organizados (em termos de preparação e condução das reuniões) e de uma liderança forte na coordenação do processo, que trabalhava com cada elemento individualmente e com o grupo no seu conjunto, centrando a intervenção nos objectivos comuns delineados, serviu como forma de ligação entre os vários parceiros, facilitando os processo de comunicação e a resolução de conflitos.

A parceria entre os diferentes profissionais e outros elementos que integravam as escolas, centro de saúde, associações culturais e desportivas, autarquia, etc., permitiu, de algum modo, aplicar a ideia de que «a educação é tarefa de todos», possibilitando a rentabilização de recursos materiais e humanos e a construção de respostas integradas e adequadas às situações diagnosticadas. A «abertura» de novos espaços de relacionamento pessoal e interinstitucional, através do diálogo, da planificação conjunta, da intervenção e da concertação de iniciativas, trouxe uma maior complexidade às organizações e polivalência aos actores que nelas interagem, o que se pode considerar como um factor qualificante.

A revalorização da vida local, através da optimização dos potenciais endógenos (espaços, materiais, equipamentos, pessoas, instituições,...), do recrutamento estratégico de recursos exógenos e da adopção de uma perspectiva integrada de desenvolvimento

A equipa do IIE, enquanto equipa de apoio externo que apoiou a construção e desenvolvimento deste PEL, teve subjacente à sua intervenção a noção de que deveriam ser os actores locais a protagonizar todo o processo a desenvolver. Da mesma forma, os actores locais que aderiram tiveram presente que, apesar da proposta ter, de certa forma, surgido «de fora» só se implementaria se

eles assumissem a condução do processo, ou seja, se se implicassem na mudança, que começava por si próprios e pelas organizações em que trabalhavam. O apoio exterior da equipa do IIE consistiu, assim, num recurso de suporte que, estrategicamente, foi utilizado pelos actores locais, como forma de incentivo, de credibilização do processo e de consultadoria.

Está presente em todo o processo de construção e desenvolvimento deste PEL a noção de que localmente existem inúmeros recursos, humanos e materiais, que podem ser rentabilizados de uma forma criativa, por forma a resolver alguns problemas detectados, construindo as respostas educativas e sociais adequadas. As parcerias construídas permitiram a gestão integrada, polivalente e revalorizadora dos recursos endógenos, confirmando a noção da capacidade dos actores locais definirem e produzirem inovação na sua comunidade, afirmando, assim, a sua identidade e autonomia. A revalorização dos espaços locais, rentabilizando-os e diversificando a sua utilização, explícita na utilização do mercado para actividades culturais ou a instalação da sede do centro de recursos local no salão dos bombeiros, são exemplos da filosofia criativa de gestão dos recursos. Da mesma forma flexível se entendeu a gestão dos recursos humanos; a ilustrar esta perspectiva pode referir-se que quando foi decidido o funcionamento de um atelier de jardinagem, a desejo de algumas crianças que frequentavam o centro de recursos, se convidou um dos bombeiros para o dinamizar.

Uma outra preocupação do PEL teve a ver como a criação de uma maior consciencialização para os problemas ambientais. Vários projectos em torno de problemáticas ambientais locais (como o problema da contaminação das águas por nitratos) foram desenvolvidos, assim como, por exemplo, graças à articulação entre a autarquia e as escolas, foi possível que a colocação, na vila, de papelões e de recipientes para a recolha de pilhas coincidissem com a abordagem educativa destas questões ambientais, junto dos alunos e das suas famílias.

O PEL constituiu, também, uma possibilidade de mobilizar recursos exteriores, materiais (financiamentos) e humanos (aquisição de serviços ao Centro de Emprego), que foram integrados com sentido e pertinência no âmbito da política local definida.

Todos estes processos de revalorização da vida local, concretizados com uma forte participação da população, foram mobilizadores do potencial endógeno de recursos. Estes passaram a ser geridos de forma integrada e polivalente em fun-

ção de uma política, definida pelos próprios intervenientes, de construção de atitudes de intervenção cívica, de criação de uma consciência ambiental, de solidariedade, de voluntariado social, de afirmação da identidade colectiva e da capacidade de decidir e produzir mudanças decididas para a sua comunidade

O contributo deste PEL, demonstra que foi possível a diversos actores e organizações locais trabalharem em parceria, por forma a desenvolverem iniciativas concertadas e pertinentes para revalorizar as condições de vida no contexto local. Para garantir a continuidade e consolidação destes processos, no sentido de se integrarem no quadro de uma política clara de desenvolvimento local, há, ainda, todo um trabalho de redefinição de políticas, de funcionamento e de atitudes a fazer, tanto por parte da administração central, como por parte da administração local, assim como, também, todo um processo de reforço da autonomia das escolas e de incentivo à participação da sociedade civil na tarefa de construção do «bem comum local»

A necessidade de mudança nas formas de gestão autárquica por forma a integrar a construção de políticas e práticas educativas locais no quadro de uma política integrada de desenvolvimento local

Poder-se-ia questionar em que medida as dinâmicas desenvolvidas no âmbito do PEL, prioritariamente educativas não obstante se terem cruzado com muitas outras áreas sociais (saúde, apoio social, ambiente, cultura, ...) e sectores de actividade, nomeadamente económicos (criação de emprego, rentabilização de recursos, promoção da actividade de vários organismos) se inserem numa clara política de desenvolvimento local para o concelho, integrador das várias dimensões da acção social. Neste aspecto, talvez este PEL tenha ficado um pouco aquém, talvez, também, pelo facto de não ser devidamente explícita no concelho uma política global de desenvolvimento local, discutida e consciencializada pelos actores locais, de que a autarquia deveria ser o garante por excelência. É neste aspecto, que se considera, que há, ainda, muito trabalho a realizar, no sentido da descentralização de competências e financiamentos para as autarquias, por forma a reforçar as suas capacidades de gestão estratégica, de fundamentação de decisões e de acção, por forma a que estas apoiem (sem

reproduzir localmente o centralismo habitual da administração) as iniciativas da sociedade civil ou das instituições locais, garantindo a sua articulação e globalidade, no âmbito de um projecto local aglutinador das várias vertentes de desenvolvimento (educativo, cultural, social, económico, etc.), que desejavelmente devem ser perspectivadas de uma forma integrada.

Importa ressaltar que, tal como aconteceu no caso em estudo, o papel da autarquia é preponderante na construção de um PEI (caso exista vontade política nesse sentido), não só pelo apoio logístico que pode dar, mas também pela credibilização do processo, que pode assegurar, tanto a nível local como a nível externo, mesmo em termos de negociação (política e de recrutamento de recursos) com instâncias da administração central e regional, já que se trata de uma instituição democrática, eleita e sujeita ao voto da população. Da mesma forma, a construção de um PEI pode contribuir para o fortalecimento da actuação autárquica: a prática de relacionamentos formais e informais entre os actores e organizações locais, os hábitos de trabalhar em conjunto, o reforço de uma mentalidade estratégica (de projecto), o reforço da dimensão cívica da participação da sociedade civil na construção de um «bem comum local», são aspectos que emergem da construção do PEI e que se podem reflectir nas formas de actuação de um executivo autárquico, incentivando-o para uma visão global e sistémica de entender o desenvolvimento local, na perspectiva de optimização dos potenciais endógenos e da valorização de formas de participação. Pode mesmo considerar-se que a construção de um PEI, pela rede relacional diversificada que configura e pelo papel de regulação e controle local das políticas que faz emergir, constitui uma base sólida para suportar o avanço das políticas de descentralização, que se torna necessário efectuar para melhor adequar as respostas às necessidades concretas das populações.

A necessidade de redefinição do papel da administração (central, regional e órgãos desconcentrados) em termos de apoio externo e de regulação dos processos de «territorialização» da acção educativa

A «territorialização» emerge no campo da educação como procura de novos modos de regulação das políticas e práticas educativas, por ruptura com as for-

mas centralizadas de gestão, que se mostram incapazes de gerir o sistema educativo. Paralelamente ao discurso e algumas medidas de incentivo à participação dos actores locais na gestão dos serviços públicos, como a escola, o Estado continua a exercer o seu papel de controlo, através, de mecanismos de avaliação e da transferência, selectiva e reduzida, das competências e financiamentos. As políticas que apontam para a «territorialização» da acção educativa têm subjacentes, em muitos casos, lógicas que permanecem «contaminadas» pela «forma escolar» traduzindo-se em práticas, por parte da administração central ou desconcentrada, que se situam numa lógica de reforma (mudança instituída) que não se compadece com o reconhecimento da singularidade das situações e com a centralidade dos actores locais na iniciativa destes processos. Entendimentos controversos e paradoxais na forma de fomentar o desenvolvimento da «territorialização» no campo da educação, têm entravado, por vezes, processos que emergem do empenhamento de diversos actores locais na procura de soluções inéditas para resolver os problemas educativos com que se confrontam nos seus contextos.

No estudo apresentado sobre o PEI do concelho da Golegã, os actores locais envolvidos mostraram-se muito críticos relativamente ao papel da administração, nomeadamente no que se refere aos serviços regionais e desconcentrados. Não só salientam a falta de «perícia técnica» (Barroso, 1998) de elementos que compunham esses serviços, no que se refere ao processo de acompanhamento, avaliação e reformulação do Projecto, como se ressentem do papel essencialmente burocrático que tendia a querer enquadrar em leis, gerais e uniformizadoras, situações que pela sua singularidade exigiam uma atenção particular. Referem, ainda, que a administração detinha o monopólio da decisão em termos de gestão dos recursos humanos, nomeadamente dos professores, colocando-os nas situações habituais (nas turmas) quando, ao nível local, se tornava pertinente a polivalência das suas funções profissionais, para além de não justificar o seu posicionamento quando lhe era solicitado, a título excepcional e fundamentado pela dinâmica do projecto, por exemplo a colocação de docentes em funções de natureza específica como a coordenação do projecto ou a dinamização do centro de recursos. Os actores locais esperavam da administração um papel de apoio externo, que nem sempre foi sentido e cuja ausência prejudicou a dinâmica do projecto.

Como referem Canário e outros (2001: 130) a capacidade empreendedora do local é essencial, mas não basta, sendo necessário criar dispositivos de apoio externo, capazes de dar suporte aos processos de desenvolvimento organizacional, quer da escola, quer na construção de redes de instituições educativas. Conforme referem estes autores «a criação e incentivo deste tipo de dispositivos inserir-se-ia no papel regulador e interveniente que a autonomia e descentralização exigem por parte da administração». Reconhecendo que a iniciativa da construção educativa local não pode restringir-se à actuação «isolada» dos actores em cada contexto local (porque isso seria cair no «localismo»), torna-se necessário que a administração se mantenha atenta à singularidade das situações locais, apoiando os actores locais na sua acção, mas também que garanta um papel de regulação da educação, corrigindo assimetrias e assegurando a adequação das políticas dos serviços públicos de educação, em termos de coesão nacional. Para que a construção de políticas e práticas educativas locais seja uma realidade consolidada, torna-se urgente redefinir a postura de intervenção da administração (central, regional e órgãos desconcentrados) e o seu relacionamento com os intervenientes (escolas, autarquia e diferentes actores e instituições) que, em cada contexto, pela sua interacção, configuram os processos de mudança estratégica no «território» educativo e social em que se inserem. É necessário que os vários intervenientes articulem a sua acção, num quadro de parcerias, consolidado pela construção de um PEL, como instrumento estratégico que define uma política e um plano de acção com sentido e pertinência para um «território educativo». A intervenção do Estado, atento e interveniente, que cumpre a sua função reguladora e que completa os processos de descentralização necessários; a revitalização da sociedade civil, através de cidadãos empenhados, participativos e solidários; o papel do poder autárquico (não reprodutor de lógicas centralistas) reforçado em termos de competências, financiamentos e capacidade de fundamentação contextualizada das suas decisões; a construção de organizações escolares, interpeladoras da comunidade envolvente, geridas de forma estratégica, participada, assente na produção do saber e no reconhecimento do potencial formativo da heterogeneidade; são elementos fundamentais para a construção de políticas e práticas educativas, pertinentes e adequadas, à singularidade e diversidade dos diferentes contextos de acção.

A construção de um referencial teórico e metodológico orientador do questionamento e pesquisa em torno do objecto de estudo, tornou possível esboçar um quadro descritivo e compreensivo do Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã, nas vertentes de análise pretendidas. O PEL, objecto deste estudo, trata-se de, tal como refere Henriot-van Zanten (1990: 20),

«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 se confirmadas através de outros estudos»

Neste sentido, a investigação realizada, com o suporte conceptual que a sustentou, permitiu, extrapolar, um pouco, da análise particular do caso em estudo, para encetar um esforço de produção de conhecimento com o objectivo de contribuir para o aprofundamento do conceito de Projecto Educativo Local, que emerge como uma necessidade de resposta às problemáticas sociais da actualidade

Em síntese, pode considerar-se que o PEL consiste numa forma emergente de «territorialização» da acção educativa; trata-se de um processo (e produto) construído por vários actores e instituições locais que, a partir da tomada de consciência da realidade social e educativa local, da constatação de uma vontade partilhada de mudança e da existência de recursos (humanos, materiais, simbólicos, ...) disponíveis, se organizam, criando os dispositivos de parceria e de suporte adequados, por forma a definir um conjunto de princípios e um plano de acção, contextualizado, pertinente e coerente, que articule políticas mais globais (nacionais) com expectativas locais, traduzindo uma visão global e sistémica da educação, que reforça a construção da identidade colectiva e a afirmação da diversidade. Deste modo, a construção de um PEL, enquanto instrumento estratégico de orientação e realização de um processo de mudança num «território educativo», implica cada actor e o colectivo num processo de investigação (produção de conhecimento), de inovação (produção de mudança

instituinte) e de formação (mudança de representações) Pode, assim, considerar-se que a dinâmica de um PEL, em que indivíduos e contextos mudam simultaneamente e por recíproca interação, se articula com os processos de formação (pessoal, social e profissional) dos actores e com o desenvolvimento local, entendido como a construção do «bem comum local»

Conforme Canário (1999a) as experiências no campo da «territorialização» que se traduzem em projectos construídos e desenvolvidos, com a iniciativa dos actores locais, constituem um património rico e fecundo, que poderá ajudar a compreender a problemática em questão É, nesta perspectiva, que, reconhecendo os limites deste estudo, se situa o seu contributo para compreensão dos processos de construção de políticas e práticas educativas locais, através de metodologias participadas de construção de projectos, e para a articulação destes processos com a formação dos actores e o desenvolvimento local.

Contacto: Filomena Rodrigues, Rua Brigadeiro Lino Dias Valente, Lote 21 – 4.º D.º. 2000 Santarém; email filrodrigues@hotmail.pt

Referências bibliográficas

- AIVES, Natália *et al* (1996) *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- AMARO, Rogério Roque (1996) «Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – algumas perspectivas tendo especialmente em conta a educação» In BARROSO, João; PINHAL, João (org.) *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*, Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional Lisboa: Edições Colibri, 15-24
- AMIGUINHO, Abílio (1992) *Viver a Formação – Construir a Mudança* Lisboa: Educa
- BARBIER, Jean Marie e outros (1991) «Tendances d'évolution de la formation des adultes Notes Introductives», *Revue Française de Pédagogie*, 97, 75-108
- BARBIER, Jean Marie (1995) «Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat» In: *Estado Actual da Investigação em Formação* Actas do Colóquio, Maio 1994 Lisboa: SPCE 33-49
- BARROSO, João (1995) *Para o Desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola* Cadernos de Organização e Gestão Escolar Lisboa: IIE
- BARROSO, João; PINHAL, João (org.) (1996) *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*, Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional Lisboa: Colibri
- BARROSO, João (1996 a) *Autonomia e Gestão das Escolas* Lisboa: Ministério do Educação

- BARROSO, João (1998) Descentralização e Autonomia: Devolver o Sentido Cívico e Comunitário à Escola Pública *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58.
- BARROSO, João (1999) «Regulação e Autonomia da Escola Pública: o Papel do Estado, dos Professores e dos Pais», *Inovação*, 12, 9-33.
- BARROSO, João (org.) (1999a) *A Escola entre o Local e o Global Perspectivas para o Século XXI* Lisboa: Educa
- BETTENCOURT, Ana (1997) «Educação para Todos e Papel das Autarquias», *Educação e Ensino*, 16, 25-28.
- CANÁRIO, Maria Beatriz (1995) «Um Partenariado Educativo para o Desenvolvimento Local» In ESIRELA, Albano; BARROSO, João; FERREIRA, Júlia (eds) *A Escola – Um Objecto de Estudo* Actas do V Colóquio Nacional da AFIRSE Lisboa: APELF/AFIRSE e FPCE-UL 149-160
- CANÁRIO, Maria Beatriz (1996) «Descentralização e Projecto Educativo Local» In BARROSO João; PINHAL, João (org.) *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*, Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional Lisboa: Edições Colibri, 67-74
- CANÁRIO, Maria Beatriz (1999) *Construir o Projecto Educativo Local: relato de uma experiência* Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 10 Lisboa: IIE
- CANÁRIO, Rui (org.) (1992) *Inovação e Projecto Educativo de Escola* Lisboa: Educa
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997) *Formação e Situações de Trabalho* Porto: Porto Editora
- CANÁRIO, Rui (1997a) «A Escola: o Lugar onde os Professores Aprendem» Comunicação no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação Universidade de Aveiro Ver nota em baixo
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; CANÁRIO, Beatriz; ROLO, Clara (1999) «Exclusão Social e Exclusão Escolar: a Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» In ESIRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (orgs.) *Educação e Política* Lisboa: AFIRSE 163-171
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática* Lisboa: Educa
- CANÁRIO, Rui (1999a) «A Escola, a Autonomia e a «Territorialização» da Acção Educativa» In *Aprender*, 23, 25-31
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão Social* Lisboa: Educa
- CHARLOT, Bernard (coord.) (1994) *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* Paris: Armand Colin
- CHARLOT, Bernard; DEROUET, Jean Louis (1994) «Conclusion» In Quem *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* Paris: Armand Colin, 207-217
- CHARLOT, Bernard; BEILLIEROT, Jacques (1995) *La Construction des politiques d'éducation et de formation* Paris: PUF
- CORREIA, João Alberto (1990) «Inovação, Mudança e Formação: Elementos para uma Praxeologia de Intervenção» In: *Aprender*, 12, 28-35.
- CORREIA, João Alberto (1999) «Relações entre a Escola e a Comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação» In *Aprender*, 22, 129-134
- COSTA, António Firmino (1986) «A Pesquisa de Terreno em Sociologia» In: SANTOS SILVA, Augusto; MADUREIRA PINTO, José (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* Porto: Ed Afrontamento, 6ª ed., 129-148.
- CROZIER, Michel; FRIEDBER, Erhard (1977) *L'Acteur et le système* Paris: Seuil

- DEROUEI, Jean Louis (1988) «Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)». In: *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22
- DEROUEI, Jean Louis (1992) *École et justice. De L'Égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Ed Métailié
- DOMINICÉ, Pierre (1990) *L'Histoire de vie comme processus de formation* Paris: L'Harmattan
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais* Porto: Porto Editora
- DUBEI, François (1996) *Sociologia da Experiência*, Lisboa: Instituto Piaget
- DUBEI, François; MARIUCELII, D (1996) «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école». In *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, 511-535
- FERNANDES, A (1996) «Os Municípios Portugueses e a Educação – as normas e as práticas». In: BARROSO, João; PINHAL, João (org) (1996). *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*. Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional Lisboa: Colibri, 113-124
- FERNANDES, António Sousa; FERREIRA, Fernando Ilídio; FORMOSINHO, João; SARMENTO, Manuel Jacinto (1999) *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica* Braga: Livraria Minho
- FERRY, Gilles (1983) *Le Trajet de la formation* Paris: Dunod
- FRIEDBERG, Erhard (1995) *O Poder e a Regra – Dinâmicas de Acção Organizada* Lisboa: Instituto Piaget
- GOETZ, P.; IECOMPIE, D (1988) *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- GUERRA, Isabel (2000) *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Cascais: Principia
- HENRIOT van ZANTEN, Agnès (1990) *L'École et l'espace local Les enjeux des zones d'éducation prioritaires* Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- JOBERI, G (1984) «Les Histoires de vie: entre la recherche et la formation», *Education Permanente*, 96, 5-14
- JOSSO, Marie Christine (1987) «Da Formação do Sujeito ao Sujeito da Formação». In: NÓVOA, António; FINGER, Mattias (org) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde 35-50
- LE BOTERF, Guy (1994) *De la compétence Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Ed D'organisation
- LESNE, Marcel (1984) *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos* Lisboa: Fund. C. Gulbenkian
- LESNE, Marcel; MYNVIELLE, Y. (1990) *Socialisation et formation* Paris: Paideia
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M (1986) *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas* S. Paulo: Cortez
- NÓVOA, António (1991) *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança* Lisboa: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, António; CASTRO-ALMEIDA, Carlos; LE BOTERF, Guy; AZEVEDO, Rui (1992) *Formação para o Desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento* Lisboa: Fim de Século
- PAIN, Abraham (1990) *Education informelle – Les Effets formateurs dans le quotidien* Paris: L'Harmattan

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

- PINEAU, Gaston (1983) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* Paris: Edilig
- (PINEAU, Gaston (1985) «Autoformação no Decurso da Vida: entre a Hetero e a Ecoformação»
In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* Lisboa: Cadernos de Formação / Ministério da Saúde
- PINEAU, Gaston (1991) «Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation» In:
COURTOIS, B ; PINEAU, Gaston (org.) *La Formation expérientielle des adultes* Paris: la
Documentation Française
- VAIA, Jorge (1986) «A Análise de Conteúdo» In: SANTOS SILVA Augusto; MADUREIRA PINTO,
José (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* Porto: Ed Afrontamento, 6ª ed, 101-128