CÂMARA MUNICIPAL DE AROUCA

Carta Educativa

CARTA EDUCATIVA
DO MUNICÍPIO DE AROUCA

AROUCA

Abril, 2006

Ficha Técnica:

Carta Educativa do Município de Arouca

Elaboração:

DASC – Divisão de Acção Social e Cultural da Câmara Municipal de Arouca

Redacção Final:

DASC – Divisão de Acção Social e Cultural da Câmara Municipal de Arouca

Câmara Municipal de Arouca
Praça do Município 4544-001 Arouca
Telf: 256040220 Fax: 256943045
E-mail: cm-arouca@mail.telepac.pt
www.cm-arouca.pt

"À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele"

Jaques Delors, in "Educação um Tesouro a Descobrir" (1996: 77)

I CAPÍTULO

INTRODUÇÃO

A Educação torna-se, cada vez mais, um domínio essencial e prioritário para o desenvolvimento económico, social e cultural de uma sociedade, Delors (1996: 11) explicita que "a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção (…) e desenvolvimento contínuo".

Á Educação são todos os dias atribuídas novas missões e o seu carácter torna-se cada vez mais transversal a vários domínios da sociedade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) cabe às instituições educativas assegurar ao educando o "pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (artigo 3º, alínea b).

Para cumprir os objectivos da LBSE é necessário uma nova concepção de educação, mais abrangente e ampla, que possibilite a todos "descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós" (Delors: 1996: 78).

A educação deverá, ainda, contribuir para o atenuar das diferenças, promovendo a comunicação entre todos, criando projectos comuns, que decorram em contextos igualitários, onde a partilha e a cooperação se manifestem espontaneamente.

A educação não pode, por isso, apenas basear-se na mera relação de transmissão/aquisição de conhecimentos, deve antes "aproveitar e explorar (…) todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança" (*ibidem*).

Tendo em conta o panorama educativo actual e as dificuldades latentes das instituições educativas em dar resposta aos desafios que lhe são colocados, torna-se cada vez mais premente que se estabeleça uma intervenção educativa em parceria, co-responsabilizada, para que se consiga alcançar uma educação de qualidade.

É nesse sentido que surge a Carta Educativa, como um documento legitimador de uma autonomia municipal que permite a cada município potenciar estratégias de intervenção na comunidade educativa adequadas e ajustadas às necessidades e especificidades locais. É, pois, um documento de planeamento estratégico da oferta educativa de cada região e que encerra em si um conjunto de princípios orientadores que visam responder aos desafios

que hoje se colocam à Educação.

Segundo Pacheco (2000: 143. cit. Leite 2005: 14) "o vector principal da descentralização educativa é o da territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência" e esta pode ser conseguida através da Carta Educativa.

Esta descentralização implica ainda uma dependência face ao contexto envolvente tal como explicita Charlot (1994: 206 cit. Leite, 2005: 16) "territorializar é considerar a multiplicidade de actores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos" e esta é a lógica da Carta Educativa.

É, assim, um documento que permite "o reforço da capacidade de autonomia dos actores locais para encetar processos de identificação e resolução de problemas localmente sentidos como pertinentes" (Canário: 1999: 64), integra-se numa dinâmica de desenvolvimento local, enquanto "cultura de desenvolvimento" em que a comunidade reconhece os problemas locais e rentabiliza recursos para "conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo" (ibidem: 65).

Pretende-se que a Carta Educativa seja o exemplo da acção do município como "um actor incontornável de animação e congregação, das escolas, professores, pais, instituições culturais, sociais, económicas, lideranças comunitárias e boas vontades em torno de projectos educativos com especificidades e saber locais" (Carneiro2004: 2), onde o local é entendido como território educativo, lugar de políticas descentralizadas "onde se reconhece a necessidade de dar voz à subjectividade das pessoas" (Apple, 1999, cit. Pacheco, 2000:99).

Pretende-se, por isso, que este documento seja demonstrativo de:

- Um diagnóstico profundo da realidade educativa local, perspectivado de uma forma quantitativa e qualitativa, nomeadamente através dos significados demonstrados pelos agentes educativos da região.
- Um conjunto diversificado de propostas que visem a melhoria da qualidade educativa da região, num domínio estrutural e pedagógico.
- Da criação de estruturas de diálogo e de sistemas de informação que tornem a Carta Educativa num processo contínuo.

Enquadramento Legal….

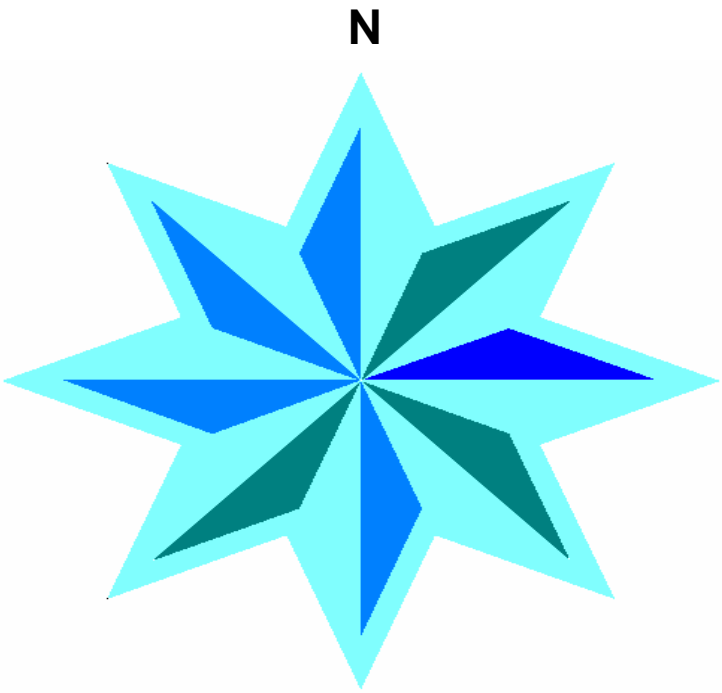
A Carta Educativa surge no âmbito do Decreto-Lei 7/2003, enquanto forma de descentralização do poder de decisão no âmbito da educação para as autarquias.

Assim: "*A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município*" (Artigo 10.º).

É entendida como uma metodologia de intervenção no planeamento e ordenamento da Rede Educativa inserida no contexto mais abrangente do ordenamento territorial, a qual tem como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social.

Pretende-se que demonstre um diagnóstico cuidado e profundo da realidade educativa local e que apresente um conjunto alargado de propostas de reordenamento da rede escolar, da requalificação do parque escolar e estratégias de promoção da qualidade e da oferta educativa do concelho.

SIMBOLOGIA…



Escolhemos a Rosa-dos-ventos, como símbolo da Carta Educativa, pois, esta personifica o ideal de orientação e de direcção que pretendemos que esta siga.

Congregando todas as orientações e direcções, cada vértice, pode ser representativo de um membro da comunidade educativa local: pais, professores, autarquia, educadores; que juntos, encetaram uma acção colaborativa cada vez mais envolvente e participativa, que permita potenciar a qualidade educativa do concelho, através de mecanismos de reflexão, parceria e cooperação.

A Rosa-dos-Ventos será assim, a orientadora das práticas, dirigindo a Carta Educativa no sentido do aprofundamento contínuo, da reflexão constante e pertinente, da acção acertada e concertada no local.

Objectivos….

Tendo em conta que a Carta Educativa é um documento estratégico de caracterização e planeamento da oferta educativa local, é premente que se definam os objectivos e se estabeleçam os eixos prioritários que norteiam a intervenção educativa prevista no mesmo.

Entre os objectivos a prosseguir com a elaboração deste documento, destacam-se os seguintes:

- Prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da rede educativa, colocadas pela evolução da política educativa e pelas oscilações da procura da educação, procurando com isso rentabilizar e redefinir o parque escolar existente.
- Promover a igualdade de acesso à educação, numa perspectiva de adequação da rede educativa às caracteristicas regionais e locais.
- Potenciar a intervenção no domínio pedagógico, com vista à prevenção do abandono e insucesso escolar e à melhoria da oferta educativa do concelho, nomeadamente no que se refere ao extra-curricular;
- Fomentar mecanismos de formação de adultos e formação profissionalizante e profissional, que promovam o aumento progressivo das qualificações e competências profissionais.
- Promover dispositivos de apoio e reflexão que permitam o trabalho em parceria e a constituição de uma verdadeira comunidade educativa.
- Promover uma relação de proximidade entre a escola e as comunidades minimizando ao máximo as deslocações das crianças sem prejuízo de um processo de sociabilização saudável e da potenciação dos recursos pedagógicos disponíveis e a disponibilizar numa perspectiva de formação de base qualitativamente elevada.
- Garantir às famílias, através dos meios a disponibilizar, que não precisam de migrar, no seu próprio território, para garantir aos filhos as mesmas oportunidades de aprendizagem que existem nas escolas dos grandes centros.

II CAPÍTULO

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

2.1 Conceitos Gerais:

REDE ESCOLAR: Configuração da organização territorial dos edifícios escolares afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

PARTICIPAÇÃO: enquanto "garantia da pertinência das intervenções (…) que permite fazer mais e melhor através de um mais eficaz aproveitamento dos recursos (…) favorecendo a responsabilização colectiva" (Canário, 1996: 65).

PARCERIA: implicação dos agentes educativos locais, numa profunda identificação e análise dos problemas e das necessidades locais, assim como das potencialidades e recursos da região que podem ser rentabilizados no sentido da resolução dos mesmos.

COMUNIDADE EDUCATIVA: "uma organização/instituição educativa dotada de uma autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacções, assente numa partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva" (Ferreira e Sarmento, 1999:91).

TERRITORIALIZAR: descentralizar o poder de decisão envolvendo uma multiplicidade de actores, observando a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos.

2.2 Conceitos específicos:

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: "é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança"[1]

ENSINO BÁSICO: "é universal obrigatório e gratuito, tem duração de nove anos lectivos, estrutura-se em três ciclos de ensino sequenciais". [2]

[1] In Sistema Educativo Português, Descrição sumária referente ao ano lectivo 2004/05. Ministério da Educação – GIASE.
[2] In Sistema Educativo Português, Descrição sumária referente ao ano lectivo 2004/05. Ministério da Educação – GIASE.

ENSINO SECUNDÁRIO: "nível de ensino que consolida a diversificação e especialização dos percursos educativos e formativos, oferecendo alternativas de educação e formação, cujo teor dominante pode ser de formação geral, vocacional, artística, ou profissional"[1].

ENSINO PROFISSIONAL: "oferta nacional de formação inicial (…) com dupla certificação académica e profissional – Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos de Educação e Formação para Adultos, Acções S@ber+ e qualificação inicial"[1].

ENSINO RECORRENTE: "integra o subsistema da educação de adultos, permitindo a obtenção de um diploma ou certificado equivalentes aos conferidos pelo ensino regular"[1].

EDUCAÇÃO ESPECIAL: "organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora o menos restritivos possível. Desenvolve-se, de acordo com as necessidades de cada criança ou jovem, quer nas escolas, (…) quer em instituições de educação especial"[1].

2.3 Enquadramento Conceptual…

Concepção de Educação preconizada….

Na era da globalização, em que um fenómeno internacional se sente de forma decisiva a nível local, em que o mundo se transforma cada dia mais numa aldeia global, os desafios colocados à educação tornam-se cada vez mais complexos.

São-lhe todos os dias atribuídas novas responsabilidades de forma a potenciar no indivíduo mecanismos de resposta às exigências da era global. A educação transforma-se assim, num centro de desenvolvimento do indivíduo e da comunidade, ao qual cabe "a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal" (Delors, 1996: 15).

Torna-se, por isso, cada vez mais premente a definição de uma política educativa local que agilize mecanismos de educação e formação que permita

aos indivíduos que se tornem cidadãos do mundo sem perder as suas raízes locais, mas participando activamente na dinâmica global.

O princípio da igualdade de oportunidades…

Os mecanismos de educação e formação devem ter como prioridade a concretização de uma real igualdade de oportunidades, pois os fenómenos globais acentuam, cada vez mais, as assimetrias económicas e culturais, que devem ser esbatidas através de estratégias educativas igualitárias.

A igualdade de oportunidades, é um ideal preconizado pela LBSE – "Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura" (artigo 2º, nº2) – que tem como principal objectivo a "democratização" do ensino português, garantindo uma "Escola de todos para todos" e promovendo a igualdade de acesso e sucesso escolar afiançados pelo Estado. No entanto, a realidade educativa é reveladora de factores de exclusão social, de insucesso escolar e de desigualdade, que mostram que a igualdade de oportunidades, não é concretizada nas práticas educativas.

É importante que a politica educativa local, tenha, a igualdade de oportunidades como princípio condutor e promova estratégias de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, problemáticas latentes no nosso concelho.

No que toca à igualdade, a autarquia deve ainda orientar a sua acção no sentido da requalificação do parque escolar enquanto forma de garantir que, independentemente do local, sejam asseguradas as condições ideais para o desenvolvimento da actividade educativa.

Além disso, deve agilizar mecanismos que potenciem a valorização da escola, enquanto meio de formação social, cultural e profissional, nomeadamente através de acções de sensibilização junto das famílias, para que estas assumam a responsabilidade sobre o percurso escolar dos filhos. Como Silva (2003) esclarece a relação/interacção entre pais e professores é influenciada pelas barreiras culturais, nomeadamente porque o nível cultural dos pais afecta o modo como lidam com os assuntos escolares dos filhos e no valor que atribuem à escola.

Sendo o concelho de Arouca, marcadamente rural, com um baixo nível de escolaridade da população e com famílias maioritariamente da classe média e baixa, que nem sempre consideram a escola como promotora de ascensão

económica, social e cultural, é premente intervir neste domínio como forma de prevenção do insucesso escolar e como forma de promoção de uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Concepção de teoria curricular, modelo de escola…

O ideal de educação preconizado caminha a par de uma *teoria curricular crítica*, que impulsiona a mudança social e cujos interesses se caracterizam como emancipadores. Este ideal tem como objectivo o problematizar, o questionar, o descortinar a complexidade, nomeadamente através de estratégias discursivas e de negociação adequadas a cada contexto.

Nesta teoria, o campo teórico e prático são algo de que não se pode falar distintamente: a prática não é mais do que a aplicação real do saber teórico, "a compreensão curricular que tende a afastar-se da separação entre a teoria e a prática, da tradicional divisão do trabalho e do conhecimento" (Leite, 2002: 54).

As práticas pedagógicas desta teoria curricular crítica, são marcadas por uma profunda e constante reflexão por parte do docente, que tem sempre em consideração o contexto que envolve a escola e os discentes, como Leite (2002:55) afirma numa "postura diferente da teoria técnica e da teoria prática" a teoria crítica "incorpora não só os factos e as organizações educativas, mas também uma teoria acerca de como as pessoas que participam nesses factos e organizações podem deles aprender e colaborar na mudança tendo em conta o que aprenderam" (Carr e Kemmis, 1998:38, cit. Leite, 2002:55).

A par desta teoria curricular crítica**,** *o modelo de escola sócio-crítico*, que é um modelo onde a educação é um acto social, uma formação global, onde são criadas condições para a promoção de uma escola mais inclusiva no exercício da cidadania activa. Fica a ideia de que a escola é um espaço aberto onde há um lugar para cada um, onde é possível transformar e inovar continuamente.

Este currículo caracteriza-se por uma grande heterogeneidade e complexidade, onde se potencia uma adequação das directrizes nacionais, aos contextos locais. Preocupa-se com o sujeito que aprende, é um currículo que se rege pela interacção e pelo diálogo. Está em constante reconstrução, é, pois, um sistema aberto que prima pela crítica e pela reflexão constante.

Orienta-se pela política dos quatro Rs (Doll, 2002), *o relacional*, que estabelece uma mútua interacção entre o saber pedagógico e o saber cultural, o

reflexivo, está em constante transformação, *rico*, já que é aberto e inacabado o que lhe confere um importante potencial de transformação; rigoroso, porque apesar da constante transformação não se torna demasiado relativizado.

É o ideal de escola em que esta "terá de se encontrar a si própria, revendo-se numa identidade desenhada num projecto (…) deixando de olhar o social como algo que está para lá de si própria, mas de ver-se a si própria como parte desse mesmo social. Ou seja, a escola tem que passar a «pensar globalmente para agir localmente»" (Carvalho: 5).

Constitui "uma configuração organizacional que substitui as relações verticais e assimétricas do poder por formas cooperativas e solidárias da construção do processo educativo" (Ferreira e Sarmento, 1999: 95).

As escolas inclusivas…

O objectivo das escolas inclusivas prende-se com o facto de que: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades"

Assim, as instituições educativas devem orientar as suas práticas em torno de quatro aprendizagens (Delors, 1996):

O aprender a conhecer – implica que o tipo de aprendizagem que lhe está subjacente não se confine à aquisição de um conjunto de saberes codificados e sim ao conhecimento como meio de compreensão do mundo que nos rodeia; conhecimento como saborear da descoberta, de uma maior aprendizagem, de uma maior compreensão "o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência" (Delors, 1996: 80).

O aprender a fazer, por sua vez, deve ser encarado como a aquisição de competências que tornam a pessoa apta para enfrentar diversas situações e para trabalhar em equipa.

O aprender a viver em comum, que promove a compreensão mútua, a realização de projectos comuns, o cativar de valores como o respeito pelo outro, a

inter-ajuda, a gestão de conflitos, a comunicação entre todos os grupos, e a criação de projectos comuns que decorram em contextos igualitários, onde a partilha, a cooperação e a amizade se manifestem espontaneamente.

O aprender a ser é, no fundo, a soma de todas as outras aprendizagens, em que se desenvolve a personalidade, a autonomia, o discernimento e responsabilidade pessoal do indivíduo enquanto ser individual numa sociedade tão heterogénea.

Assim a função da educação não pode apenas basear-se na mera relação de transmissão/aquisição de conhecimentos, deve antes "aproveitar e explorar (…) todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança" (*ibidem*).

A Gestão Flexível do Currículo…

A Gestão Flexível do Currículo[3] surge como uma possibilidade de cada instituição escolar, no âmbito do currículo nacional, organizar e gerir de forma autónoma todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em traços muito gerais, este projecto pretende, contribuir para a construção de uma escola de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo uma nova prática curricular, criando novos espaços curriculares, fornecendo mais liberdade e poder de decisão aos professores, permitindo uma maior mobilização dos parceiros, estimulando a interacção com a comunidade educativa e permitir a reflexão constante sobre as práticas. Numa das suas novas áreas curriculares, inscreve-se a educação para a cidadania, que pretende "ser um espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos, dando-se maior ênfase à aprendizagem de dimensões da vida individual e colectiva, bem como aos conhecimentos fundamentais para compreender a sociedade".

É neste lógica que Leite (2000: 96) fala das escolas inteligentes, como escolas que aprendem, ou seja, organizações facilitadoras da "aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transformam" onde tem lugar uma nova figura, o amigo crítico, enquanto facilitador de tomada de decisões que apresenta uma "visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente

[3] Algumas das informações mobilizadas são retiradas do Livro Gestão Flexível do Currículo, Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação

questionar dos aspectos em jogo (…) [ajudando] a escola e os seus agentes a reflectirem " (Del Carmem, 1990: 120 cit. Leite, 2000:97).

O ideal de comunidade educativa…

O ideal de comunidade educativa tem subjacente uma interacção e diálogo com a comunidade envolvente "procurando esbater as fronteiras, visando o alargamento dos princípios constitutivos da comunidade aos seus contextos, onde, aliás, se fundamentam" (*idem*). A comunidade assenta antes numa redescoberta do sentido da comunidade e dos laços sociais existentes entre eles "de tal forma que a comunidade tem vindo a conquistar mais uma autonomia crescente face ao espaço/tempo da cidadania" (Santos, 1994: 272 cit. Sarmento e Ferreira, 1999: 93).

Quanto mais a escola for aberta e de livre circulação, mais se abrirá para o exterior e com isso, mais se multiplicaram as oportunidades de viver as diferenças culturais e os conflitos relacionais (Perrenoud, 1996), abrindo caminho no sentido da igualdade.

A par de um ideal de comunidade educativa surge o trabalho em parceria enquanto ideal de entendimento e de compreensão, onde as partes constituintes não se anulam uma a outra, mas estabelecem relações de cooperação, colaboração.

A autarquia, na comunidade educativa, assume o papel de mediadora sócio-educativa que, no sentido de construção de diálogos e de "pontes", interacções e interligações entre as partes envolvidas nas redes/parcerias educativas, orienta o diálogo e a interacção entre os diversos agentes educativos da comunidade educativa.

A figura do mediador sócio-educativo surge como um facilitador de relações e processos, um apoio, um recurso na procura de soluções para esses mesmos problemas (Bolívar, 2003).

Pretende-se que o mediador seja alguém capaz de servir de apoio na definição de estratégias e na construção de soluções para as situações/problemas que possam surgir no âmbito educativo. A sua acção também se pode desenvolver no âmbito da reflexão e debate com os actores educativos, que possibilite a construção de projectos adequados à realidade local. Assim, os

mediadores "passam a ter a função de facilitadores de processos que permitam adequar as inovações e reconstrui-las de acordo com as suas perspectivas e contextos" (Bolívar, 2003: 208).

Vigora a ideia de um compromisso entre as diversas partes, de responsabilidade e de planificação conjunta com vista à transformação e mudança.

O trabalho da autarquia enquanto mediadora ocorre, assim, numa lógica do "trabalhar com" em vez de "intervir em", não se pretende que o mediador seja alguém que intervenha nas instituições educativas para "curar" as suas patologias, mas antes alguém capaz de estimular uma cultura de colaboração, que se baseia no intercâmbio, partilha e reflexão de ideias face aos aspectos educativos. Mais do que aplicar determinado programa ou projecto, pretende-se que se oriente pela lógica do desenvolver, com cada escola, um dispositivo de reflexão e inovação.