

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A edificação de territórios educadores:  
potencialidades e constrangimentos de um concelho  
do interior centro de Portugal**

**Maria Manuela Reis Cardoso**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

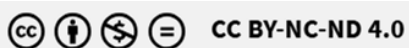
**Dissertação orientada pelo Professor Doutor Pedro António da Silva Abrantes**

**Maio, 2025**

**“A edificação de territórios educadores: potencialidades e constrangimentos de um concelho do interior centro de Portugal”** © 2025 por Maria Manuela Reis Cardoso está

licenciada sob Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

International.



Para visualizar uma cópia desta licença,

visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

... especiais aos meus filhos que me apoiaram nesta aventura

... às amizades serôdias que trazem de volta a juventude

... aos amigos que se tornaram família

... às “*gaijas muita bouas*” que do mestrado ficaram para a vida

... aos meus alunos com quem estou sempre a aprender

... ao professor Pedro Abrantes pelo olhar atento e disponível

**Dedicatória**  
Aos meus filhos ...  
de quem me orgulho todos os dias de ser mãe



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

### STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 6 de maio de 2025

Nome completo/Full name: Maria Manuela Reis Cardoso

Assinatura/Signature:



Assinado por: Maria Manuela  
Reis Cardoso  
Identificação: 888165816  
Data: 2025-05-06 às 23:50:25

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## **A edificação de territórios educadores: potencialidades e constrangimentos de um concelho do interior centro de Portugal**

### **Resumo**

O contexto educativo atual revela receptividade à visão holística da educação que assente na multidimensionalidade do aluno, na participação comunitária e no reconhecimento do potencial educativo dos territórios, desencadeia novas formas de regulação, de organização e de realização do trabalho pedagógico e (re)introduz conceitos como o Território Educador. Esse construto educativo, assumido como uma unidade coesa, orgânica e multidimensional, requereria para a sua edificação uma relação tripartida equilibrada e fluída entre as componentes Território-Escola-Comunidade e uma estrutura competente, multifacetada e multinível que a concretizaria.

A presente investigação pretendeu equacionar a viabilidade dessa edificação num concelho do interior centro de Portugal, perspetivando atores, ações e processos, aferindo perceções, e ponderando formas de instituição, participação, gestão e regulação desse construto educativo. Para consecução desses objetivos foi realizado um estudo descritivo assente numa metodologia mista que cruzou informações recolhidas nas entrevistas realizadas a diversos atores, internos e externos, com dados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados aos professores dos órgãos colegiais, encarregados de educação e alunos, e com observações reunidas nas atividades concretizadas.

Os resultados revelam abertura ao ideário do Território Educador e reconhecimento da importância da articulação entre instituições que o promovam. Indiciam também alguma resistência aparentemente associada a inseguranças face à mudança e a uma visão conservadora do ensino que condiciona práticas pedagógicas inovadoras. A viabilidade deste Território Educador parece exigir recentragem conceptual pois, tendo o património como núcleo central da ação, seria possível potenciar sinergias e maximizar a margem de progressão detetada canalizando-a para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: educação integral; participação comunitária; património local; território educador.

**The construction of educational territories:  
potentialities and constraints of a municipality in the interior of central Portugal**

**Abstract**

A holistic view of education, based on the relevancy of the multidimensionality of the student, community participation and the recognition of the educational potential of the territories, prompts new forms of regulation, organization and of carrying out pedagogical work, (re)introducing unifying concepts such as that of Educational Territory. The edification of this educational construct, assumed as a cohesive, organic and multidimensional unit, would require a balanced and fluid tripartite relationship between the components of Territory-School-Community (TSC) and a competent multifaced and multilevel structure that would materialize it.

The present work aimed to consider the viability of this edification in a municipality of central interior Portugal, to envision actors, actions and processes, to measure the perceptions, and to reflect on the forms of institution, management and regulation of this educational construct. To achieve these objectives, a descriptive study was carried out, based on a mixed methodology that crossed data collected in interviews to different, internal and external, actors, with that obtained through questionnaire surveys applied to teachers of the collegiate bodies, guardians and students, and with observations gathered in the realized activities.

The results reveal openness towards the ideology of Educational Territory and the recognition of the importance of the articulation between the institutions that would promote it. They also point to some resistance, apparently associated to insecurities in the face of change and a conservative vision of education, which conditions innovative pedagogical practices. The viability of this Educational Territory appears to require a conceptual re-centring, since, having the local heritage as the central nucleus of the action, it would be possible to enhance synergies and to maximize the detected progression margin, channelling it to the enrichment of student learning.

**Keywords:** integral education; community participation; local heritage; educational territory

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I. Da antecipação da fábrica à antecipação da cidadania</b> .....	3
1. Fundamentos de um sistema educativo homogeneizador .....	3
2. Conflitualidade e crise do sistema educativo vigente .....	4
3. Fundamentos de um novo paradigma .....	8
4. As novas abordagens: educação integral e territorialização educativa .....	12
5. As “novas” políticas educativas .....	16
<b>Capítulo II. Organização escolar e exercício da cidadania</b> .....	18
1. O currículo e a aprendizagem .....	18
2. A participação da comunidade educativa .....	26
2.1. Famílias .....	26
2.2. Alunos .....	28
2.3. Comunidade alargada .....	29
3. Os professores e as lideranças escolares .....	32
<b>Capítulo III. Território-Escola-Comunidade (TEC)</b> .....	38
1. Escola e território: complementaridade e interdependência .....	38
1.1. A importância do <i>local</i> .....	38
1.2. As funções socioeducativa e cultural da escola .....	41
1.3. A territorialização da ação educativa .....	48
2. Escola: núcleo central de um ecossistema socioeducativo .....	53
3. Iniciativas portuguesas de territorialização educativa .....	58
<b>Capítulo IV. Metodologia da investigação</b> .....	61
1. Contextualização do estudo .....	61
2. Temática e objetivos da investigação .....	61
3. Fundamentos metodológicos da investigação .....	63
4. Sujeitos da pesquisa .....	65
5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	66
6. Métodos de tratamento e análise de dados .....	70

7. Aspectos éticos .....	71
<b>Capítulo V. Caracterização da unidade de análise .....</b>	<b>73</b>
1. Território: enquadramento geográfico e patrimonial .....	73
2. Comunidade: contexto sociodemográfico .....	79
3. Escola: contexto educativo .....	80
<b>Capítulo VI. Apresentação da informação recolhida .....</b>	<b>83</b>
1. Alunos .....	83
1.1. Escola, aprendizagem e território .....	83
1.2. Atividades realizadas .....	84
1.2.1. no território .....	85
1.2.2. em sala de aula .....	85
2. Profissionais e documentos escolares .....	86
2.1. Órgãos colegiais .....	86
2.2. Áreas espiritual e emocional .....	93
2.3. Liderança .....	98
2.4. Documentos orientadores: Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades .....	103
3. Agentes da comunidade alargada.....	106
3.1. Famílias e encarregados de educação .....	106
3.2. Autarquia local, vereação da educação .....	112
3.3. Educadores não formais .....	114
<b>Capítulo VII. Discussão dos resultados .....</b>	<b>116</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>128</b>
1. Símula .....	128
2. Limitações do estudo .....	129
3. Perspetivas futuras .....	129
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>135</b>
Anexo I .....	136
Infografia da investigação .....	137

Anexo II .....	158
Despacho camarário de autorização de identificação e de divulgação do concelho ..	159
Anexo III .....	160
Declaração de consentimento informado para a realização de entrevista .....	161
Anexo IV .....	162
Guião de entrevista à liderança escolar/diretor(a) do agrupamento de escolas .....	163
Anexo V .....	165
Guião de entrevista a profissionais das dimensões espiritual e emocional .....	166
Anexo VI .....	169
Guião de entrevista à vereação da educação .....	170
Anexo VII .....	171
Guião de entrevista a educador não formal .....	172
Anexo VIII .....	176
Guião do inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	177
Anexo IX .....	179
Guião do inquérito por questionário aplicado aos docentes membros de órgãos colegiais .....	180
Anexo X .....	183
Guião do inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação .....	184

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS**

Quadro: 4.1 - Objetivos da investigação .....	63
Quadro: 4.2 - Sujeitos da pesquisa e métodos de recolha de informação .....	70
Quadro: 4.3 - Codificação e categorização dos participantes .....	71
Quadro: 5.1 - Aspetos patrimoniais com potencial educativo .....	75
Gráfico: 5.1 - Evolução do número de alunos .....	81
Quadro: 5.2 - Composição da população escolar por nacionalidade não portuguesa .....	82
Quadro: 7.1 - - Potencialidades e constrangimentos na edificação de um território educador na unidade de análise .....	125
Gráfico: 6.1 - Importância dos conteúdos curriculares para o futuro dos alunos .....	137
Gráfico: 6.2 - Importância dos conhecimentos extraescolares para o futuro dos alunos ..	137

Gráfico: 6.3 - Os alunos e os educadores não formais .....	137
Gráfico: 6.4 - Os alunos e o património local .....	138
Gráfico: 6.5 - Os alunos e a participação comunitária .....	138
Gráfico: 6.6 - Os alunos e a construção conjunta do currículo .....	138
Gráfico: 6.7 - Perceção dos alunos sobre a valorização do território pela escola .....	139
Gráfico: 6.8 - Perceção dos alunos sobre o reconhecimento do território pela escola .....	139
Gráfico: 6.9 - Os alunos e o Território Educador .....	139
Quadro: 6.1 - Composição e representatividade dos participantes por órgão colegial ....	140
Gráfico: 6.10 - Tempo em exercício de funções no agrupamento, por órgão colegial ....	140
Tabela: 6.1 - Grau de conhecimento dos docentes sobre o território .....	140
Tabela: 6.2 - Grau de reconhecimento do potencial educativo do território .....	141
Gráfico: 6.11 - Responsabilidade da escola pela multidimensionalidade do aluno .....	141
Gráfico: 6.12 - Entidade responsável pelo desenvolvimento multidimensional .....	142
Gráfico: 6.13 - Formas de desenvolvimento e de integração da multidimensionalidade ..	142
Gráfico: 6.14 - Reconhecimento dos conhecimentos obtidos em redes extraescola .....	143
Gráfico: 6.15 - Construção conjunta do currículo entre a escola e a CE .....	144
Gráfico: 6.16 - Consulta prévia da CE na construção do currículo .....	144
Gráfico: 6.17 - Formas de participação da CE .....	145
Gráfico: 6.18 - Construção conjunta do currículo e entidades responsáveis .....	145
Gráfico: 6.19 - Construção conjunta do currículo e entidades competentes .....	146
Gráfico: 6.20 - Relações escola-meio .....	146
Gráfico: 6.21 - A escola e a valorização identitária .....	147
Gráfico: 6.22 - A escola e o desenvolvimento local .....	147
Gráfico: 6.23 - A escola e o património local .....	148
Gráfico: 6.24 - A escola e o capital humano .....	148
Gráfico: 6.25 - A escola e os educadores não formais .....	149
Gráfico: 6.26 - A escola e os recursos do território .....	149
Gráfico: 6.27 - A escola e os recursos próprios .....	150
Gráfico: 6.28 - A expansão da escola para o território .....	150
Gráfico: 6.29 - A esfera de ação de uma direção escolar .....	151
Quadro: 6.2 - Relação entre as atividades do PAA, a CE e o território, por proponente...	151
Gráfico: 6.30 - Perceção dos EE sobre a responsabilidade da escola pela	

multidimensionalidade do aluno .....	152
Gráfico: 6.31 - Reconhecimento dos conhecimentos obtidos em redes extraescola pelos EE .....	152
Gráfico: 6.32 - Perceção dos EE sobre construção conjunta do currículo entre escola e a CE .....	153
Gráfico: 6.33 - Consulta prévia da CE na construção do currículo, pelos EE.....	153
Gráfico: 6.34 - Formas de participação da comunidade educativa .....	154
Gráfico: 6.35 - Viabilidade e competências na construção conjunta do currículo pelos EE .....	154
Gráfico: 6.36 - Aferição das relações escola-meio pelos EE .....	154
Gráfico: 6.37 - Perceção dos EE do contributo da escola para a valorização comunitária .....	155
Gráfico: 6.38 - Perceção dos EE sobre o contributo da escola para o desenvolvimento local .....	155
Gráfico: 6.39 - Perceção dos EE sobre a expansão da escola para o território .....	155
Gráfico: 6.40 - Perceção dos EE sobre o recurso ao capital humano pela escola .....	156
Gráfico: 6.41 - Perceção dos EE sobre a participação dos educadores não formais .....	156
Gráfico: 6.42 - Grau de conhecimento dos EE sobre o território .....	156
Gráfico: 6.43 - Nível de conhecimento do potencial educativo do território dos EE .....	157
Gráfico: 6.44 - Grau de reconhecimento do potencial educativo do território pelos EE ..	157
Gráfico: 6.45 - Perceção dos EE sobre o aproveitamento do potencial educativo pela escola .....	157

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura: 4.1 - Território Educador, esquema conceptual da temática da investigação .....	62
Figura: 5.1 - Localização geográfica do território em estudo .....	73
Figura: 5.2 - Composição da população escolar .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

**ACEA** - Associação Cidade Escola Aprendiz

**AICE** - Associação Internacional de Cidades Educadoras

**CIM** - Comunidade Intermunicipal

**CE** - Comunidade Educativa

**CP** - Conselho Pedagógico

**CG** - Conselho Geral

**CEENTAA** - Comunidade, Ética, Estética, Natureza: Transformação Agrária e Artística

**CME** - Conselho Municipal de Educação

**CFD** - Centro de Formação Desportiva

**CAA** - Centro de Apoio à Aprendizagem

**CMCD** - Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento

**CMVVR** - Câmara Municipal de Vila Velha de Ródão

**EB** - Ensino Básico

**ECG** - Educação para a Cidadania Global

**EE** - Encarregado de Educação

**ENF** - Educador Não Formal

**GAAE** - Gabinete de Apoio ao Aluno Estrangeiro

**GEFI** - Global Education First Initiative

**PASEO** - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PE** - Projeto Educativo

**PEPT** - Programa Educação para Todos

**PEL** - Projeto Educativo Local

**PEDIME** - Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação

**RDEE** - Responsável Dimensão Espiritual e Emocional

**SPCE** - Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

**SPO** - Serviço de Psicologia e Orientação

**TEC** - Trinómio Território, Escola e Comunidade

**TEIP** - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INTRODUÇÃO

Num contexto atual de progressivo reconhecimento da relevância da educação integral dos alunos e do potencial educativo das comunidades e dos seus territórios, a escola reorganiza-se em função de perspectivas e propostas educativas que, rompendo com o modelo tradicional de ensino, lançam as bases de uma visão holística da educação. Nestas, o aluno passa a ser encarado na sua complexidade e multidimensionalidade, é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e assumido como ativo e corresponsável pelo seu projeto de vida e pela aquisição contínua de conhecimento e de competências essenciais para alcançar o sucesso pessoal e social no mundo em que vive.

Alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade, a escola (re)equaciona o seu papel e reorganiza-se em função da adoção e do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais participativos e democráticos assentes na inovação pedagógica e tecnológica que conduz à valorização e inclusão de outros atores, espaços, formas e redes de aprendizagem até aqui secundarizadas. Perante os novos desafios que se colocam à escola, esta pondera assumir-se como agente ativo, participante e cooperante com a sociedade e com o meio que a envolve, tendo de, não só, colaborar com todos os atores da comunidade educativa como, também, ser parte integrante dela, ampliando e direcionando sinergias, reconhecendo os seus efeitos multiplicadores e aceitando que a sua ação não corresponde nem a uma afronta nem a uma ingerência. Pelo contrário, o alargamento da esfera educativa poderá ser visto pela escola como uma oportunidade de canalizar para a sua ação o manancial de recursos do meio e a pluralidade de perspectivas, ideias, soluções e abordagens criativas e inovadoras oriundas da respetiva comunidade.

Não obstante a manutenção do modelo centralizado do sistema educativo português, apesar de alguns avanços ao nível da autonomia das escolas e da transferência de competências para os municípios, e as (mais) recentes preocupações da escola com as questões da segurança e da eficiência que a fecham sobre si própria, a territorialização das políticas educativas permitiria tirar partido do enorme potencial humano, natural, cultural e económico do meio envolvente, e conduziria ao desenvolvimento de novas formas de regulação, de organização e de realização do trabalho pedagógico enriquecendo e/ou (re)introduzindo conceitos aglutinadores como o de Território Educador, que aqui se advoga.

Necessariamente alicerçado numa relação tripartida entre as componentes, Território-

Escola-Comunidade (TEC), esse construto educativo requereria, para além do reconhecimento e valorização de cada uma das partes, o estabelecimento de uma relação equilibrada e fluida entre elas que, por fim, permitiria a sua edificação como uma unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional assente numa estrutura competente multifacetada e multinível que a concretize.

A presente investigação pretende equacionar a viabilidade da edificação de um território educador num concelho específico do interior centro de Portugal, perspetivando atores, ações e processos relevantes na sua constituição, aferindo a perceção que os diferentes atores, internos e externos, públicos e privados, têm sobre essa eventualidade e sobre o papel que consideram possível e legítimo nela vir a desempenhar, e ponderando formas de instituição, participação, gestão e regulação desse construto educativo.

Para tal, foi realizado um estudo descritivo, amplo e pormenorizado, estruturado segundo os 3 pilares enunciados (Território-Escola-Comunidade) que, assentando numa metodologia mista, permitiu incluir visões e opiniões avalizadas de agentes da comunidade educativa e recolher informações relevantes sobre o património local, traduzindo a realidade observada. Desta forma, e após o enquadramento teórico e metodológico do estudo, fundamentou-se a pertinência e a insistência no potencial educativo do território com uma caracterização exaustiva da sua riqueza e diversidade patrimonial. De seguida passou-se à auscultação da comunidade escolar com a realização de entrevistas ao diretor do agrupamento e a profissionais das áreas espiritual e emocional, e com à aplicação de inquéritos por questionário aos professores membros dos órgãos colegiais. Foram igualmente captadas as perceções de atores da comunidade alargada com a aplicação de inquéritos por questionários aos encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo e com a realização de entrevistas ao vereador da educação e aos munícipes aqui considerados educadores não formais. Estes, colaborando nas duas atividades concretizadas para equacionar a viabilidade da participação de atores exteriores e do recurso a espaços não escolares na aprendizagem, contribuíram para a observação participante realizada que completou as informações recolhidas no inquérito por questionário aplicado aos maiores beneficiários deste constructo educativo, os alunos. Por fim, procedeu-se à interpretação e discussão dos resultados segundo os eixos: Educação integral e multidimensionalidade do aluno; Aprendizagem e exercício da cidadania e Escola: núcleo central de uma rede educativa, foram detetadas potencialidades e constrangimentos associados a esta realidade, e perspetivados estudos futuros daqui decorrentes.

## **CAPÍTULO I. Da antecipação da fábrica à antecipação da cidadania**

*Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós.*

(UNESCO, 1998, p.90)

### **1. Fundamentos de um sistema educativo homogeneizador**

No panorama educativo do mundo ocidental surgiu, outrora, um modelo escolar capaz de transmitir a um número crescente de alunos os conhecimentos mais relevantes, socialmente valorizados e representativos da sua época. Alicerçado no positivismo e racionalismo científico, este modelo viria, progressivamente, a constituir-se como a base dos sistemas educativos de algumas sociedades e, por isso, nelas se naturalizou e perdurou até à atualidade.

Admitindo que o “modo individual” de ensino, com as suas especificidades e evidentes limitações, havia deixado de corresponder às necessidades de uma sociedade cada vez mais industrializada onde o número de alunos, futuros operários, era crescente, defenderam-se e implementaram-se, então, novas formas de ensinar que com a adoção do “modo simultâneo” introduzido por São João Batista de La Salle (1651-1719) durante o século XVIII e do “modo mútuo” sistematizado e impulsionado por Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) já no século XIX, revolucionaram a educação introduzindo lógicas organizativas e pedagógicas orientadas para um modo coletivo de ensino.

Efetivamente e segundo Conde (2005) o ensino lancasteriano revolucionou a educação e as escolas, não só, porque permitiu, com baixos custos financeiros, aumentar o número de crianças escolarizadas, em especial, as das classes mais desfavorecidas, como também, constituiu um elemento dinamizador do progresso e do bem-estar das sociedades onde foi implementado. Joseph Lancaster, ao defender o lema “um lugar para cada coisa e cada coisa no seu lugar”, idealizou, segundo Conde (2005), um modelo escolar de cariz marcadamente militar orientado pelo rigor, pela precisão e pela disciplina no cumprimento dos horários, das tarefas e dos comportamentos dos intervenientes. Nele, as matérias a ministrar baseavam-se em programas codificados divididos por etapas, a que chamou “classes”, e os alunos eram

“distribuídos de acordo com os seus conhecimentos e os seus ritmos individuais de compreensão e aquisição” (Conde, 2005, p.121).

Lançadas as bases estruturais de um modo de ensino coletivo foi-se edificando, gradualmente, um modelo escolar que segundo Barroso (1993) se alicerça num processo de racionalização organizacional e pedagógica assente na segmentação e na uniformização da escola que permitiria “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1993, p.117). O autor defende, ainda, que este modelo enraizou na escola uma “cultura de homogeneidade” que está presente não só na organização do tempo, dos espaços e dos alunos, mas também nos professores e nas disciplinas que lecionam.

Também Canário (2004) evidencia que são as características deste tipo de ensino que impõem à instituição escolar a introdução de processos educativos uniformes baseados num público escolar necessariamente homogéneo, pois desprovido de toda a sua complexidade e diversidade, e a “referência ao “aluno médio” que tem estado subjacente ao pensamento e acção” (Canário, 2004, p.64).

Ainda a este propósito, Barroso (1993) corrobora a ideia, anteriormente, expressa por Faria de Vasconcelos (1921) de que num sistema ou organização deste tipo, em que as aulas têm de ser preparadas e ministradas para uma média ideal, o professor não só, não tem em conta o nível intelectual, os conhecimentos e as aptidões dos alunos, como, também, não pode individualizar o ensino e adaptá-lo às suas características intelectuais e pedagógicas e que, por isso, “nem delas se aproveitam os alunos atrasados (...) nem os mais adiantados” (Vasconcelos, 1921:162-163, citado por Barroso, 1993, p.21).

Efetivamente, este modelo de ensino pressupõe a existência de um aluno que assume uma atitude passiva, de simples espectador, valorizado pela memorização e reprodução dos conteúdos transmitidos, tidos como verdades absolutas, e privilegia mais o resultado ou o produto do que a sua criatividade ou participação ativa. O aluno era, assim, assumido como um ser unidimensional tido como matéria-prima a ser moldada pelos diversos grupos de interesse da sua contemporaneidade.

## **2. Conflitualidade e crise do sistema educativo vigente**

Segundo Formosinho e Machado (2008), o modelo escolar de ensino coletivo firma-se numa pedagogia essencialmente transmissiva e concretiza-se pela normalização da tecnologia escolar que valoriza um ideal de aluno e de professor em detrimento do sentimento, da

intuição e da imaginação. Para estes autores surge, por isso, uma tensão latente entre a razão, a universalidade e a conformidade impostas pela escola e o sentimento, a singularidade e o afeto dos seus intervenientes.

A perceção de que esse modelo escolar, pela sua natureza, induz à existência de uma certa conflitualidade entre as instituições e os seus atores não é recente e constitui uma das principais críticas que a ele se faz. Barroso (2005) refere que esse modelo conduziu a um paradoxo importante entre a “homogeneidade cultural” a que a escola obriga e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos, que considera ser gerador de conflito, constituir uma “manifestação de violência simbólica sobre professores e alunos” (Barroso, 2005, p.50) e, ao manter-se, ser responsável por fenómenos de exclusão de uns e de outros.

Neste sentido, também Padilha (2018) alerta para o facto de que a escola, ao ignorar os saberes e experiências que os alunos carregam e para ela trazem, ou seja, não dialogando com eles e não os considerando, concorre para o incumprimento do seu desígnio de ensinar pois, tal, pode contribuir para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os seus índices de exclusão escolar.

É importante ter em conta que, tal como refere Barroso (2005), o modelo escolar que se mantém desde o século XVIII foi útil e eficaz na resposta dada à premência de um ensino coletivo, mas que, segundo Alves e Batista (2018), “Com a crescente democratização do acesso à escolarização e conseqüente massificação escolar tornou-se evidente o colapso do sistema.” (Alves & Batista, 2018, p.127).

Para estes autores, o século XX foi marcado pela expansão da “escola de massas” e pela ampliação e naturalização do sistema em que ela assenta. Embora de estrutura complexa e rígida, onde a implementação de mudanças é difícil, demorada e por vezes ineficaz, o sistema educativo vigente apresenta-se como “natural” e irrevogável a uma sociedade que ajudou a construir e a transformar.

Para Formosinho e Machado (2008) a massificação da escola portuguesa, mais visível nas últimas décadas do século passado, produziu transformações quantitativas e qualitativas significativas, mas edificou, também, uma estrutura que se tem revelado inadequada na resposta a dar aos novos desafios que se lhe colocam. Para os autores, este modelo escolar “assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista” (Formosinho & Machado, 2008, p.5) tem comprovado a sua capacidade de sobrevivência e de inviabilização de políticas reformistas.

Paradoxalmente, a escola que, outrora, fundou o seu modelo de ensino na tentativa de dar resposta às exigências de uma sociedade industrial revela, agora, enormes dificuldades de reconhecimento e adaptação a uma outra que resulta dos espantosos avanços tecnológicos criados pela Humanidade. Comumente designada por e-sociedade, esta nova realidade exige por parte da escola, não só, reconhecimento e compreensão, como também, e principalmente, capacidade de adaptação e atuação, assente na sua reestruturação organizacional e pedagógica.

De facto, parece inegável que o século XXI tem sido marcado pelo desenvolvimento rápido e pela difusão generalizada das chamadas “novas tecnologias” que, ao contrário do que havia acontecido no passado, não se circunscrevem apenas às áreas da produção nem se restringem a alguns grupos de interesse, mas que abrangem, agora, a sociedade em geral. Pela primeira vez na história, a tecnologia está ao alcance e ao serviço de todos, adultos e crianças, criando uma sociedade onde cada um parece ter o poder de criar, informar, influenciar e decidir sobre todos os seus temas e dimensões, incluindo a educação. Segundo Batista (2016) é, também, a primeira vez que na escola “temos consciência que estamos a formar alunos/pessoas para tipos de sociedades que não conhecemos” (Batista, 2016, p.7).

Esta tomada de consciência por parte da escola não deve, porém, afrontar nem toldar os sistemas educativos pois, de acordo com Coelho (2009), Enguita (2007) defende que relativamente às mudanças introduzidas pela “3ª revolução industrial”, a educação vê renovado e fortalecido o seu significado económico inserida que está num sistema de produção que (sobre)valoriza a posse de mais ou distinta informação, no qual tendem a desaparecer os trabalhos potencialmente operacionalizáveis por máquinas ou algoritmos, e onde, por essa via, cresce de forma significativa o papel da qualificação que “depende, essencialmente – ainda que não apenas –, da estrutura das oportunidades educativas e do funcionamento do sistema educativo” (Enguita, 2007:54, citado por Coelho, 2009, p.3).

Num contexto de inquestionável relevância e viabilidade da escola, impõe-se um debate sério e profundo sobre a educação, e a, conseqüente, implementação de ações concretas que promovam a transformação organizacional, funcional e pedagógica do sistema educativo atual. Pois, parece consensual que, é a manutenção da estrutura e dos métodos tradicionais típicos do sistema educativo vigente, que, não só não contribui para dar a resposta adequada às novas exigências e oportunidades da sociedade atual, como, também, acentua “o choque cultural entre instituições analógicas e crianças digitais” (Meirinhos, 2016, p.51), e promove

um desfasamento de tal forma profundo entre as instituições e os seus atores que conduz ao afastamento da aprendizagem das escolas e à intensificação da crise sentida na educação.

A este propósito, Batista (2016) refere, citando Hargreaves (2003), que as escolas estão a preparar os seus alunos para a sociedade em que vivem, no entanto, fazem-no recorrendo a modelos antigos e desatualizados que concorrem mais para o seu afastamento do que para o sucesso de tal empreendimento, e afirma que as escolas estão a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, (Hargreaves, 2003:41, citado por Batista, 2016, p.21), mas mantêm-se, no essencial, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.” (ibidem).

Batista (2016) corrobora com Alves (2000) quando expressa que o problema central da escola é “a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (Alves, 2000:34 citado por Batista, 2016, p.20) e com Elmore (2012) quando o autor se refere ao afastamento profundo entre “learning” e “schooling” e ao afirmar que a aprendizagem está a emigrar das escolas. Para Batista (2016), ainda na esteira de Elmore (2012), quanto mais tempo se mantiverem os modelos educativos atuais, maior será esse afastamento, uma vez que os mesmos “são desenhados e funcionam ponto por ponto exatamente no oposto do que sabemos (neurociência) sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano.” (Batista, 2016, p.21). Também Canário (2008) considera que a escola revela uma dupla perda de coerência como resultado do seu processo de democratização e massificação, e das transformações políticas, sociais e económicas operadas na sociedade moderna que a mesma não acompanhou, “na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir” (Canário, 2008, p.78). Esta perda de coerência deve-se segundo Batista (2016), citando Canário (2005), à manutenção de processos educativos que se revelam, hoje, obsoletos, vazios de sentido e “a antítese do conhecimento que hoje temos acerca de como aprendem os seres humanos.” (Batista, 2016, p.19). De facto, a escola, ao não conseguir atribuir um sentido positivo para o trabalho que realiza e que nela é realizado, perde a coerência e a legitimidade que advoga, e cria e acentua um “fosso cada vez maior entre as expectativas depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização” (ibidem).

### **3. Fundamentos de um novo paradigma**

Há muito que se tem vindo a debater a persistência deste modelo de ensino coletivo e a urgente reorganização estrutural e pedagógica que resultaria da sua adequação aos contextos sociais, económicos, culturais e tecnológicos que, entretanto, se foram desenvolvendo.

Alves (2010) considera mesmo que o maior desafio da escola é “reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência” (Alves, 2010, p.74), e que daí decorre a urgência de a mesma se reinventar, “redescobrimo a pessoa que mora nos alunos e configurando novos modos de escolarização e avaliação que coloquem a pessoa (e não o aluno) no centro das preocupações políticas, sociais e organizacionais.” (Alves, 2010, p.67). Neste contexto, e uma vez que, segundo Alves e Batista (2018), “É possível outra forma de fazer aprender os alunos (...) fora da velha ordem industrial” (Alves & Batista, 2018, p.138), a reestruturação da “gramática” escolar torna-se inevitável e o desenvolvimento de novas formas de os escolarizar a sua prioridade. Centrada nas aprendizagens que, efetivamente, permitam aos seus alunos, futuros cidadãos, alcançar uma vida digna, decente e em conformidade com a sociedade em que vivem, adotando outras formas de realizar o trabalho pedagógico por parte de professores e alunos, e equacionando outros tempos e novos espaços de e para a aprendizagem, a “nova gramática” permitiria, por fim, “adequar os currículos às pessoas concretas, uma maior liberdade e autonomia ao nível local e organizacional para que as inteligências e as vontades das pessoas possam dar outros frutos educativos” (Alves & Batista, 2018, p.127).

Meirinhos (2016) considera que a escola convive e enfrenta um contexto complexo e sem precedentes onde a relação entre a tecnologia e os efeitos que causa nos seus utilizadores se encontra validada e no qual a escola tem de encontrar e implementar formas eficazes de alfabetizar os seus discentes. Para este autor, a e-sociedade fez emergir uma geração de alunos digitais (nativos digitais) que, mais do que habituados a uma realidade virtualizada, desenvolveram novas capacidades, novos processos cognitivos e novas formas de aprendizagem pois “diminuíram a sua capacidade de escrita, e de pensamento abstrato. Desenvolvem as suas estruturas mentais a lidar com imagens, fortalecendo o hemisfério direito em detrimento do hemisfério esquerdo.” (Meirinhos, 2016, p.50). A resposta educativa deverá, portanto, segundo Meirinhos (2016), equacionar a introdução de processos educativos que se apresentem como alternativa às fórmulas escolares convencionais e que

aliem os estudos sobre o cérebro humano e os seus processos de aprendizagem com os estudos das dimensões tecnológicas e do campo da Inteligência Artificial (IA).

Validada a necessidade e urgência da reinvenção e refundação da escola é preciso ter em conta que a renovação pedagógica que o sistema educativo carece não se pode limitar à rutura, ainda que inequívoca, com a estrutura e organização vigente pois

Não se muda um sistema educativo modificando somente as suas estruturas. Mas, sem modificação de estruturas não será possível atingir as finalidades e os objectivos. (...) A ruptura da compartimentação actual em divisões fixas e níveis de classes é a condição necessária duma transformação da vida escolar e da individualização do ensino. Mas não é, de modo algum, uma condição suficiente. (Louis Legrand, 1982:92, citado por Barroso, 1993, pp.24-25),

nem tampouco à mera atualização do carrinho tecnológico e digital que se transporta para a sala de aula, é fundamental, pois, fazer erigir uma outra visão do aluno, encarando-o como um indivíduo ativo, completo e complexo, responsável e capaz de estabelecer uma parceria frutífera no trabalho pedagógico que se desenvolve.

Esta nova perspetiva do aluno assenta na aceitação das suas múltiplas inteligências, no reconhecimento das vivências, competências e expectativas que traz consigo, e no fortalecimento da relação entre as instituições escolares e o meio envolvente, valorizado que está o seu enorme potencial de aprendizagem.

Neste sentido, Barroso (1995) refere que numa perspetiva pedagógica mais atualizada os alunos deixam de ser vistos como meros objetos da formação e consumidores passivos de conhecimento, para ser encarados como sujeitos da sua própria formação, tornando-se, por isso, coprodutores dos saberes necessários ao seu crescimento e corresponsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Também Canário (2008) considera que alunos e professores se encontram reféns dos constrangimentos decorrentes do défice de sentido da escola e que a adequação do sistema educativo tem, forçosamente, de passar pelo estabelecimento de novas relações com o conhecimento e com a profissão por parte de uns e de outros. Para este autor, a escola deverá fundar o seu trabalho numa perspetiva educativa totalmente inversa à atual, preocupando-se em “transformar os alunos em pessoas” (Canário, 2008, p.80) e abandonando o ideário pedagógico de “transformação das crianças e dos jovens em alunos” (ibidem), no qual o aluno é visto “como uma criança/jovem que deixa de fazer perguntas e passa a dar as

respostas que lhe são ensinadas, sendo que a experiência de cada aprendente tende até a ser encarada como um obstáculo à aprendizagem” (Batista, 2016, p.23).

Uma rotação de paradigma é igualmente defendida por Alves (2010) que, corroborando a opinião de autores como Azevedo (1994), Sacristán (2003) e Canário (2005), considera que a instituição escolar está mais apta a impor a homogeneidade, ainda que tal se possa manifestar em atos de violência simbólica, do que a lidar com a singularidade dos seus atores, ignorando, por isso, as necessidades específicas e os pontos de partida, intrinsecamente diferentes, de cada um. Por conseguinte, Alves (2010) defende, não só, uma rutura com a visão tradicionalista que impera na educação pois nela os alunos deixam de ser tratados como pessoas e “precisam de voltar a assumir a dimensão pessoal num processo de reinstitucionalização da educação” (Alves, 2010, p.69), mas também, uma reorientação da sua preocupação central colocando-a “ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida” (Alves, 2010, p.71). Neste contexto, emerge, ainda segundo o autor, a necessidade de reequacionamento do papel que professores e alunos assumem na relação pedagógica que estabelecem, obrigando os primeiros a refletir sobre a sua profissionalidade e, principalmente, sobre a forma como podem desencadear o máximo potencial de aprendizagem, autonomia, liberdade e responsabilidade em cada um dos seus discentes.

Porém, segundo Batista (2016), embora “os alunos sejam o cerne e a razão de ser da escola, raramente estes têm uma voz que é escutada, estimada e estudada no processo de (re)pensar e melhorar o sistema atual escolar” (Batista, 2016, p.214), são, portanto, tidos como os principais beneficiários da alteração organizacional da escola, mas são mantidos à margem desse diálogo ao não serem encarados como agentes ativos e participantes num, mais que urgente, processo de mudança educacional. Citando Teixeira (2010), esta autora concorda com a opinião por ele expressa de que o envolvimento dos alunos nos processos de análise e reflexão sobre a escola contribuiria “não só para o desenvolvimento profissional docente, mas também para a construção da escola como um espaço de cidadania comprometida” (Batista 2016, p.31). Ao dar voz aos discentes, Batista (2016) concluiu que os mesmos consideram importante que a organização do trabalho escolar respeite as diferenças dos alunos pois, tal como é natural e comum na sociedade, a heterogeneidade aporta reconhecidas vantagens que se refletem no seu processo de aprendizagem permitindo

situações em que “alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos” (Batista, 2016, p.88) e desenvolvendo a cooperação, a interajuda e o respeito pela pluralidade e pela diversidade.

Para Alves (2010), um “novo” modo de exercer a docência e a discência resultaria na aproximação, o mais possível, da vida e permitiria que todas as (outras) “inteligências possam ser reconhecidas e estimuladas (e não apenas aquelas que a cultura *liceal* e *burocrática* privilegia)” (Alves, 2010, p.71). O autor admite, inclusivamente, que a educação deve ser vista como um projeto local, nacional e planetário colocado “ao serviço da utopia da construção de uma casa comum de humanidade” (Alves, 2010, p.72) e de uma nova visão do mundo, legitimado por políticas educativas que privilegiem mais ações promotoras da conjunção, da partilha, da interdisciplinaridade, da interdependência, e da inclusão em detrimento de outras de maior individualismo e/ou isolamento.

Também Delors (1998) vê na educação “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1998, p.11) e reconhece o papel da educação no desenvolvimento contínuo e harmonioso das pessoas e das sociedades. Como tal, considera que a educação deve assumir a missão de “fazer com que todos, sem exceção, 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 projeto pessoal” (Delors, 1998, p.16). Esta missão, deve, segundo o autor, ancorar-se numa educação básica de qualidade capaz de transmitir às crianças e jovens “o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (Delors, 1998, p.19) e de lhes desenvolver o gosto por aprender e o ensejo de ser aprendiz ao longo da vida. O próprio conceito de educação ao longo da vida surge para Delors (1998) como uma “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1998, p.18) e “como uma das chaves de acesso ao século XXI” (Delors, 1998, p.19) num contexto mundial complexo e de rápida transformação no qual são valorizadas a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade temporal e espacial das vidas profissional, pessoal e social dos indivíduos. Defendendo, igualmente, que, para além da inter-relação professor/aluno e do recurso adequado das metodologias e ferramentas ao dispor da educação básica, o meio ambiente onde vivem as crianças e a combinação da escola clássica com as contribuições exteriores à mesma podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada um, Delors (1998) admite a

influência e a importância de outros fatores, fora da escola, na aprendizagem e no sucesso das crianças e jovens e no desenvolvimento das três dimensões que reconhece na educação: a ética e cultural, a científica e tecnológica e a econômica e social.

#### **4. As novas abordagens: educação integral e territorialização educativa**

Num contexto educativo orientado por uma visão holística, o aluno passa a ser considerado como um ser completo e multidimensional, ativo e corresponsável pelo próprio processo de aprendizagem e pelo desenvolvimento do seu projeto de vida, e, como tal, deve ser respeitado na sua individualidade e complexidade. Encarando a educação desta forma, cabe à escola, por um lado, compreender o aluno de forma integral, reconhecendo-o como um sujeito único e complexo, e, por outro, a responsabilidade pelo desenvolvimento equilibrado e harmonioso de todas as suas dimensões (física, emocional, social, espiritual) e não apenas a intelectual. Assumindo que a sua importância atual vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos, a educação e a escola devem desenvolver esforços no sentido de adequar e incorporar processos educativos conducentes à educação integral do aluno, tornando-o um cidadão consciente de si e do(s) outro(s), ativo e de pleno direito num contexto de cidadania que se quer, cada vez mais, democrática e global.

Coelho (2009), reportando-se a Enguita (2007) acredita no potencial transformador da educação e na escola “para o fomento de novos modos de olhar e interpelar a informação a que temos acesso pelos mais diversos e apelativos meios e para a convivência na diversidade das sociedades.” (Coelho, 2009, p.12). Por esse motivo, reconhece nela um papel determinante na implementação e consolidação de um novo tipo de cidadania capaz de “potenciar os valores de solidariedade e de democracia que possam sustentar a criação e actuação de instituições globais «de mediação, de arbitragem dos conflitos, de controlo dos movimentos económicos, de protecção dos direitos humanos, de intervenção em situação de emergência” (Enguita, 2007:80, citado por Coelho, 2009, p.12) e de fazer “frente à fracção da globalização política, ou seja, a ausência de uma comunidade moral que permita governar a globalização de modo a «distribuir melhor os seus benefícios e os seus custos e proteger os mais débeis contra os seus perigos» (p.81)” (Coelho, 2009, p.12), que acredita ser um dos principais problemas que a Humanidade enfrenta.

Enguita (2008) defende que se deve elevar a ideia de humanidade, devendo, esta, ser capaz de reconhecer e respeitar as particularidades, singularidades, de cada território, e de construir algo coletivo e pensado em função do bem comum,

a cuestión é pasar da nación á humanidade como colectivo de referencia. En xeral, isto significa abandonar o actual nacionalismo metodolóxico, que determina a nación como marco da nosa perspectiva social (para a lingua, para as ciencias sociais, para as artes... e para a formación ética e política) en favor dun novo humanismo metodolóxico. (Enguita, 2008, p.22).

Para este autor, não se trata tanto de instituir uma comunidade mundial consciente e organizada nem de eliminar a aprendizagem e o conhecimento, mas mais de dar ênfase a áreas, atividades e aprendizagens que permitam desenvolver o humanismo e a cidadania nas pessoas da era global, “Esta es la idea latente tras fórmulas tan manidas como *educación integral, multilateral, completa...*: que el individuo es un todo, y la escuela no puede pretender ocuparse de sólo una parte.” (Enguita, 2007, p.19).

Também Nóvoa (2020) considera que a escola é uma instituição cuja ação tem fortes implicações nas sociedades e que precisamente, por isso, não pode ser tida apenas como um serviço ao dispor de alunos ou ao dispor de famílias (...) é uma instituição central para produzir uma sociedade, para construir uma sociedade, uma sociedade que seja mais democrática, uma sociedade mais justa, uma sociedade mais igualitária, uma sociedade onde possamos viver em paz uns com os outros e também viver em paz com a Terra, a nossa casa comum, e é por isso que as dimensões ambientais são também centrais no debate sobre a escola. (Nóvoa, 2020).

Para a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE, 2020) a humanidade assiste atualmente a uma mudança de paradigma no qual a educação para os valores e os direitos humanos vai edificando, ainda que não formalmente, uma certa cidadania global que permite, através da capacitação ao longo da sua vida, que indivíduos vivam e convivam, harmoniosa e equilibradamente, num mundo político, social, económico e ambiental cada vez mais complexo.

A United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015a) considera, igualmente, que num contexto de intensa globalização é urgente a formação de cidadãos capazes de contribuir ativa e assertivamente para a resolução de questões essenciais comuns, quer seja ao nível social, político, cultural, económico ou ambiental, e é sua forte

convicção que cabe à educação a capacitação dos mais jovens nas áreas dos valores humanos e humanitários promotores da paz, da cooperação internacional e do respeito pelos direitos humanos num planeta sustentável. Citando Ban Ki-moon (2012) na sessão de lançamento da Global Education First Initiative (GEFI), a UNESCO (2015a) corrobora a ideia de que “Devemos fomentar a cidadania global. (...) A educação deve assumir totalmente seu papel essencial em ajudar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015a, p.11). No entanto, a UNESCO (2015a) esclarece que uma cidadania global não obriga à obtenção de documentação legal, mas sim ao compromisso do cidadão para com a restante humanidade, ele que, através do seu “olhar global”, promove o bem-estar coletivo em todas as suas vertentes. Visando desenvolver a proatividade consciente nos alunos, esta cidadania global assenta, segundo a UNESCO (2015a), numa educação para a cidadania global que é fundada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvida numa lógica transdisciplinar e multifacetada, incorporada nos sistemas educativos já existentes e inspiradora de ações e parcerias múltiplas e diversificadas, pois “Abordagens holísticas à ECG exigem abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, bem como vias convencionais e não convencionais para a participação.” (UNESCO, 2015a, p.16).

Ainda no que concerne à educação, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI defende no seu relatório *Educação: um tesouro a descobrir* que todo o ser humano deve ser dotado dos meios necessários ao desenvolvimento de pensamentos autónomos e críticos que lhe permita “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1998, p.99) e reafirma um dos princípios basilares da educação que é o de contribuir para o “desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (ibidem). Considerando como os pilares da educação os domínios do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver juntos e, em especial, o do aprender a ser, reconhecido como central e agregador de todos os outros, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI defende igualmente que se “ultrapasse a visão puramente instrumental da educação (...) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (UNESCO, 1998, p.90).

Neste sentido, também Arroyo (2018) defende que a educação tem de garantir a aprendizagem e o pleno desenvolvimento do ser humano e porque ele “é um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidades, de memória, de imaginação e a educação tem de dar conta de todas essas dimensões da formação do ser humano” (Arroyo, 2018), o seu processo formativo deve ser, também, encarado como contínuo, abrangente e integral. Para este autor, a educação integral de cada ser humano, aluno, passa necessariamente pela escola que tem de garantir um tempo de aprendizagem, mas, não se restringe a ela, dado que, enquanto processo de formação, pode ocorrer noutras situações, noutros tempos e noutros lugares pois “fora da escola há formação e muita formação, às vezes formação mais forte, mais marcante do que a formação que veio pela escola” (Arroyo, 2018). Por conseguinte, defende este autor que a escola tem de reconhecer os outros tempos da formação do aluno e promover um diálogo constante com o território e a realidade dos seus jovens visando a construção de propostas curriculares e pedagógicas significativas e convergentes com os interesses e as expectativas dos alunos e respetivas comunidades.

Costa (2024) defende que no âmbito da educação integral não se trata de ampliar o tempo de permanência na escola, embora para garantir a formação multidimensional do aluno possa ser necessário passar mais tempo na escola, trata-se sobretudo do compromisso que se estabelece com esta conceção de educação como garante da territorialização da ação pedagógica. Tendo como eixo estruturante a relação escola-território, a educação integral para Costa (2024) assenta no reconhecimento da singularidade dos sujeitos e dos seus territórios, na compreensão do estudante como sujeito multidimensional e competente e numa profissionalidade docente que pesquisa, reflete e produz conhecimento relevante à medida que conhece os seus alunos e as suas realidades.

Neste sentido, também Moll (2013) considera que a educação integral resulta de uma mudança de paradigma que reformula relações sociais, valoriza saberes comunitários, pensa globalmente mas dialoga horizontalmente e garante os direitos dos indivíduos, e que defender a educação integral é reconhecer a integração das escolas nos territórios, devendo estas, por isso, incorporar nos seus projetos educativos as características, as necessidades, as expectativas e as oportunidades das comunidades envolventes, promover e ampliar as interações que estabelece com elas e participar na produção de políticas educativas mais significativas e impactantes.

A educação integral surge na contemporaneidade como uma proposta educativa que assentando numa visão holística do aluno, reconhece o potencial transformador da educação, valoriza a territorialização da ação pedagógica, difunde as competências do séc. XXI e promove a implementação de uma cidadania global como garante do desenvolvimento, da cooperação e da paz mundial.

### **5. As “novas” políticas educativas**

Neste contexto, as políticas educativas não podem continuar a ser encaradas de forma isolada, nem a ser assumidas como projetos nacionais ou regionalmente localizados, pois tal como defende a UNESCO (2015b) urge a criação de uma cidadania global assente na educação para a democracia e para o desenvolvimento e que seja promotora da igualdade e da paz. É neste sentido que a UNESCO (2015b) insta e apoia os países a “incorporar a ECG aos sistemas nacionais de educação, incluindo políticas educacionais, conteúdos, práticas de ensino, ambientes de aprendizagem e monitoramento e avaliação” (UNESCO, 2015b, p.4). O sistema educativo português tem assistido, por isso, à afirmação da perspetiva pluridimensional e humanista do aluno considerado, agora, como um ser completo, complexo e civicamente ativo, onde as diversas dimensões que o compõem se interrelacionam, se desenvolvem e interagem. Desta forma, surgem no panorama legislativo documentos essenciais que têm em conta que

a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, p.2928),

e que admitem “implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento enquanto área de trabalho (...), com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, p.2929).

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, contribui para uma reestruturação do ensino em Portugal ao defender que a aprendizagem obrigatória dos alunos deve assentar numa base humanista na qual se consideram “as aprendizagens como centro do processo educativo, a

inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio” (Despacho n.º 6478/2017, p.6), e desenvolver-se em dez áreas de competência que, interligando conhecimentos, capacidades e atitudes, aliam à componente intelectual, as outras dimensões humanas. Assim, para além das múltiplas literacias e dos saberes científico, técnico e tecnológico, assumem igual importância na escolaridade básica obrigatória dos alunos portugueses a consciência e domínio do corpo, a sensibilidade estética e artística, o bem-estar individual e ambiental, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o relacionamento interpessoal e o pensamento crítico e criativo.

Não obstante as ações que se têm vindo a implementar em diversas realidades, bem demonstrativas da fase de transição que a educação vive, importa realçar que, tal como refere Batista (2016) citando Weick (1982), “uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir ou manter” (Batista, 2016, p.13) e que, segundo Nóvoa (2020), “as mudanças na área da educação e da escola são sempre mudanças muito longas” (Nóvoa, 2020), pelo que os seus efeitos não serão visíveis a curto ou médio prazo. Também Delors (1998) defende que as políticas educativas são exatamente aquelas que exigem uma “estratégia paciente” pois a implementação de soluções demasiado rápidas, teóricas ou radicais tendem a gerar perturbação e/ou rejeição por parte dos seus intervenientes, comprometendo a concretização de ações e o sucesso das reformas propostas, ainda que as mesmas sejam consideradas necessárias e imprescindíveis.

## **CAPÍTULO II. Organização escolar e exercício da cidadania**

*a observação do quotidiano das escolas mostrou mesmo que o estabelecimento desses vínculos, assentes em formas culturais híbridas e em plataformas negociadas de sentidos, não são contrários ao desenvolvimento da ordem e da disciplina, como prega um certo “senso comum” educativo tão em voga nos nossos dias, mas, nas sociedades actuais, constituem possivelmente a única forma realista de o almejar.*

(Abrantes, 2008, p.152)

### **1. O currículo e a aprendizagem**

A visão holística do aluno conduziu à formulação de uma conceção de educação, a educação integral, que, segundo referem Moll (2013), Arroyo (2018) e Costa (2024), visa garantir a cada aluno, enquanto cidadão, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, ou seja, assegura a sua formação intelectual, emocional, física, social e cultural, portanto, integral. Nesta perspetiva educativa, a aprendizagem é reconhecida como um processo de formação em continuum que, desenrolando-se ao longo da vida, articula diversas formas de expressão, comunicação e conhecimento, cria e potencia as mais diversas interações humanas e ambientais e, porque é suscetível de ocorrer nas várias situações e práticas da vida quotidiana de um indivíduo, revela a pertinência do meio como parceiro educador.

Neste contexto, Padilha (2018) defende que a educação integral obriga a uma revisão curricular e à tomada de decisões sobre “o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento (...) mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo.” (Padilha, 2018, p.123) e, citando Tomás Tadeu da Silva, acredita que o currículo é o “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (Silva, 1999:15, citado por Padilha, 2018, p.123). Adverte, no entanto, que o conceito de currículo escolar é de tal forma amplo e complexo que pode, inclusivamente, ser entendido como “praticamente tudo o que se passa na escola e, carrega por isso mesmo, um grau imenso de complexidade, já que significa percurso da escola” (Padilha, 2018, p.124) pelo que outras aprendizagens para além das formais devem ser consideradas nas reflexões e reconfigurações curriculares.

É, igualmente, convicção deste autor que perante um mundo cada vez mais globalizado, onde urge a formação de cidadãos conscientes e ativos, se devem romper com “velhas dicotomias” na educação e superar a visão linear do currículo instituída até agora

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou então sinónimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas o que se deve saber, mas o como e também o para que aprender, por que aprender e mesmo quem deve aprender este ou aquele conhecimento. Outras perguntas definidoras do currículo da escola poderiam ser: quando? Onde? Com quem? Para quem? A clareza em relação às respostas a cada uma destas questões é fundamental para que possamos pensar numa organização curricular coerente com a educação que queremos e, mais do que ela, com o mundo que queremos construir. (Padilha, 2018, p.126).

Baseando-se em Edgar Morin, Padilha (2018) considera fundamental que o currículo seja repensado segundo a perspetiva da “complexidade” do conhecimento privilegiando-se, por isso, a conectividade dos vários conhecimentos, saberes e manifestações da sensibilidade humana, pois defende que o mesmo, nesta conceção educativa, assume um “caráter de processo concretizado a partir de diferentes contextos, porque em construção e construído em diversificados espaços-tempos, escolares e não escolares. Isto favorece a não dicotomização entre razão e emoção” (Padilha, 2018, p.125).

Este autor, ainda na esteira de Morin, realça que não se trata de suprimir as disciplinas clássicas dos currículos atuais, pelo contrário, trata-se antes de promover a sua abertura, cooperação e reconfiguração no sentido de construir um currículo mais diversificado, orgânico e sistémico que permita, através de práticas interdisciplinares, a concretização da aprendizagem multidimensional que se advoga.

Ainda para este autor é importante e urgente promover uma reflexão e problematização das práticas e processos educacionais atuais no sentido de introduzir as alterações necessárias à edificação de um currículo e de uma pedagogia adequadas e consonantes com o modelo integral a instituir. Segundo a perspetiva que defende, o currículo deve assentar mais nas relações estabelecidas a partir da multiplicidade cultural que coexiste nas escolas e nos vários espaços e tempos da sociedade onde se desenrola a aprendizagem e não tanto nos conteúdos programáticos das áreas do conhecimento já instituídas. Trata-se, portanto, de “humanizar” ou “socializar” o currículo, adicionando aos conteúdos já classicamente considerados

importantes transmitir aos alunos, aqueles que permitam incorporar “as experiências que os diferentes segmentos escolares trazem para a escola, seus saberes e as suas diferenças, enriquecendo e ressignificando, assim, reciprocamente, as vivências escolares e as comunitárias” (Padilha, 2018, p.127). Daqui resulta a necessidade e a urgência de repensar e instituir novos processos comunicativos e dialógicos “recriando e reinventando antigas práticas, agora pensadas com base em novos contextos e paradigmas.” (Padilha, 2018, p.127).

Padilha (2018) alerta, porém, para o facto de que uma mudança de paradigma, com as inerentes e significativas adequações de processos e práticas educativas que acarreta, não será nem aceite nem acompanhada por todos de igual forma e ao mesmo tempo, pois tal exigiria da sua parte uma revisão de atitudes, modificação de práticas e partilha de poder que nem todos estarão dispostos a empreender.

Esta é também a questão: mudar mentalidade é o mais difícil, inclusive. Estar aberto ao novo: esta talvez a maior necessidade do momento histórico de travessia que estamos vivendo. É por isso que insistimos em fazer referência a uma pedagogia aberta às demais ciências e às artes. (Padilha, 2018, p.127).

Ainda neste sentido, o autor refere que apesar dos mais recentes esforços, mesmo que significativos, ainda se observa grande dificuldade por parte da escola em construir pontes entre as “novas” e as “velhas” práticas e em incorporar no currículo as aprendizagens da educação integral. “Esta dificuldade é ainda mais verdadeira quando se trata de aprender com a cultura popular e com as iniciativas das próprias comunidades e municipalidades às quais pertencem.” (Padilha, 2018, p.120).

Também Meirinhos (2016) reflete sobre as questões curriculares e refere que cabe à escola, no cumprimento do seu desígnio maior, encontrar formas de alfabetizar os seus discentes numa e para uma nova realidade, a e-sociedade, indubitavelmente, diferentes das do quadro anterior de referência educativa. Para tal, tem de ter presente que no novo contexto, não só, alguns saberes e competências se alterarão (valorizando-se ou desvanecendo-se), como também, surgirão novas regras, valores, métodos e hábitos de trabalho, de comunicação e de aprendizagem e uma nova ética que urge construir. Assim, para este autor, “A escola da e-sociedade deve ser uma escola diferente, capaz de dar resposta aos desafios da nova civilização e a uma nova cidadania digital.”, (Meirinhos, 2016, p.51).

Enguita (1992) reconhece, citando Bowles e Gintis (1976), a importância das relações sociais na educação e a sua primazia face ao conteúdo da aprendizagem curricular e defende, citando Sharp (1982), a distinção entre as ideologias teórica e prática, correspondendo esta última à organização material da vida escolar, aceitando, dessa forma, a existência e o significado do designado, pela sociologia funcionalista, por “currículo oculto” ou “não escrito”. Com efeito, para estes autores a aprendizagem não se resume aos conteúdos curriculares e não ocorre em exclusivo nas salas de aula, pelo contrário, a própria vivência escolar pode revelar maior preponderância na vida dos jovens que a frequentam do que, propriamente, o currículo instituído que lhes é transmitido. Pode, inclusivamente, ser até mais significativo e influenciar muito mais, ainda que de forma inconsciente ou indeliberada, as expectativas e o comportamento prospetivo dos alunos, enquanto futuros membros da sociedade.

Neste contexto, Enguita (1992) refere que a experiência vivida pelos alunos quotidianamente na escola, no que à organização, gestão e funcionamento diz respeito, determina de tal forma o seu comportamento futuro que parece existir uma correlação direta entre ela e a forma como os mesmos se irão inserir na sociedade. Assim, infere que uma instituição escolar com uma organização democrática e participativa e uma relação pedagógica ativa e dialógica, prepara os jovens no dia-a-dia para a sua inserção numa sociedade livre, plural e participativa e que essa vivência diária, mesmo que inconsciente, tem maior significado e impacto do que o conteúdo ministrado formalmente, ainda que o mesmo verse sobre cidadania, liberdade ou democracia. É, também, convicção desse autor que por mais que os professores tentem ser inócuos nas suas aulas e nas suas observações, não conseguem evitar de todo a transmissão dos próprios preconceitos e valores, enviesando, assim, a informação e induzindo, inconscientemente, opiniões e atitudes nos seus discentes.

Ainda a este propósito, Araújo (2018) refere que numa escola não se aprende apenas o que está formalmente definido nos diversos documentos oficiais pois nela ocorrem ensinamentos e aprendizagens que de forma implícita “nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar” (Araújo, 2018, p.30), contribuem, fortemente, para a construção da identidade e para a formação pessoal de todos os que a frequentam. Com efeito, a mera assunção de que o currículo corresponde apenas ao conjunto de conteúdos a ser transmitidos e ensinados na escola é demasiado redutora face a todas as aprendizagens e experiências que os alunos vivem diariamente no contexto escolar.

Esta autora reforça que “o currículo oculto está vivo dentro do ambiente escolar” (Araújo, 2018, p.29) e, baseando-se no trabalho de Silva (2003), defende que é o responsável pela aprendizagem por parte dos alunos de determinados comportamentos, atitudes e valores que lhes serão úteis no ajustamento que devem realizar às estruturas e ao funcionamento da sociedade onde, quando adultos, se irão integrar, ou seja, é durante a vivência escolar que os jovens interiorizam os padrões e as exigências da sociedade de que farão parte um dia. Araújo (2018) levanta, porém, a questão da intencionalidade com que esta preparação social é realizada e defende que esta e outras questões associadas demonstram

o quanto é relevante estudar, compreender e analisar o currículo, pois pensar sobre o currículo escolar implica em buscar compreender: o que se ensina na escola? Por que se ensina esse conhecimento? Que tipo de pessoa se está formando? Para qual tipo de sociedade essa formação é importante? Enfim, pensar o currículo envolve pensar o que se faz na escola, tanto explícita como implicitamente. (Araújo, 2018, p.30).

A autora convoca Philip Jackson e Robert Dreeben para concluir que este tipo de aprendizagem ao contribuir para a reprodução classicista e para a injustiça social contraria os objetivos mais genuínos da educação e cita Silva (2003) quando reflete sobre as diversas formas de que se reveste esse currículo, dito, oculto, e aponta “as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (Silva, 2003:78, citado por Araújo, 2018, p.31).

A possibilidade de a aprendizagem não se restringir nem ao currículo instituído nem ao espaço escolar é, igualmente, defendida por Padilha (2018) que, na esteira de Paulo Freire, considera que a educação integral ao ter como objetivo o desenvolvimento integral do aluno nos seus aspetos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos e relacionais, abre a oportunidade a novos espaços, tempos e intérpretes e concebe “uma educação que acontece em todos os cantos da sociedade, mobilizando cultura, relações intertransculturais, emoções, sensibilidades e, para isso, organizando o processo que, na atualidade, chamamos de educação integral” (Padilha, 2018, p.122).

Efetivamente, a educação pode ocorrer “em todos os cantos” da sociedade e do território pois ao ser encarada de forma integral, todas as dimensões são convocadas e as aprendizagens resultam da mobilização de conhecimentos, saberes, experiências, emoções,

sensibilidades que tanto ocorre nas atividades escolares/comunitárias quotidianas, como no âmbito da participação em diversas áreas da sociedade.

Padilha (2018) defende que “Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando” (Padilha, 2018, p.122) e portanto a aprendizagem assume, para este autor, um carácter permanente e ubíquo, desenrolando-se ao longo da vida de um indivíduo, em todas as situações que experiencia e em todos os lugares em que se encontra, e “dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizamos os processos formativos, com maior ou menor *interação* entre elas” (ibidem) teremos processos e resultados educacionais diferenciados. Desta diferenciação de processos e, principalmente, de resultados, ressalta o risco dessa aprendizagem se revestir de deseducação pelo que é necessário que todas as intervenções tenham intencionalidade educativa e se tenha em conta

Primeiro, a dimensão espacial – dentro e fora da escola – ou, como ainda se fala, no contexto da educação formal (escolas) não formal (espaços da comunidade, das organizações educativas não oficiais) e informais (nos vários espaços da sociedade – na família, nas ruas, na convivência diária etc). Segundo, a dimensão da formação da sensibilidade humana, por meio do uso das artes e de seu papel transformador, das atividades criativas que nos causam emoções, que nos inspiram e permitem-nos reconhecer as vivências culturais das pessoas que se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo, como disse Paulo Freire. (Padilha, 2018, p.121).

Com a perspectiva da educação integral os agentes sociais e, principalmente o meio envolvente da escola, ganham uma nova e maior preponderância como parceiros e como educadores e, nesse sentido, têm surgido novas abordagens que os colocam no centro e ao serviço da aprendizagem das crianças e jovens e da sociedade que se pretende edificar. Reconhecendo-se, cada vez mais, o enorme potencial educador do meio envolvente da escola por dispor de inúmeras oportunidades patrimoniais, naturais e pessoais para o desenvolvimento de situações de aprendizagem das várias dimensões dos indivíduos, e a possibilidade de as mesmas incorporarem, efetivamente, os processos pedagógicos e os currículos escolares dos estudantes, importa, pois, desencadear os procedimentos necessários à sua maximização e operacionalização por parte dos diversos agentes educativos.

Neste sentido, a AICE (2020) defende que o espaço urbano apresenta elementos importantes que possibilitam a concretização da educação integral dos seus habitantes de todas as idades

pois “Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade.” (Associação Internacional das Cidades Educadoras [AICE], 2020, p.4) e que contribuem para a construção de uma identidade comunitária e para o exercício de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar “pelo bem comum”. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções. (AICE, 2020, p.4).

Segundo esta perspetiva, apesar de cada cidade revelar uma identidade própria, ou seja, uma certa singularidade, não pode ser encarada de forma neutra ou isolada pois, fazendo parte de um território mais vasto - país, estabelece relações de interdependência e complementaridade com os outros espaços quer sejam urbanos e/ou rurais. Assim, a cidade tem de, por um lado, dialogar com o território em que está inserida e, por outro, desenvolver o seu potencial educador em paralelo com as outras funções que nele também se desenrolam “com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida.” (AICE, 2020, p.5).

No contexto das cidades educadoras é, igualmente, defendido que embora a educação tenha início na infância ela estende-se ao longo da vida de um indivíduo e, por isso, não se esgota na escola nem se resume aos contextos laborais e profissionais que o mesmo atravessa. Pelo contrário,

Uma educação ao longo da vida que tenta mobilizar as consciências para conciliar a liberdade com a responsabilidade, despertando o sentido da interdependência entre as pessoas e a natureza como forma de habitar a cidade e o planeta; fomentando a reflexão e o pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas complexos; incentivando a participação corresponsável na formulação e desenvolvimento de políticas; imaginando e promovendo modos de vida que não impliquem a destruição do território ou favoreçam a desigualdade entre as pessoas. (AICE, 2020, p.5).

Vencendo forças de inércia e de deseducação que admite existirem, a AICE (2020) acredita que pode contribuir com a sua rede mundial de cidades educadoras para aquele que considera ser um dos grandes desafios da atualidade e da educação que é o de equilibrar o incremento do potencial individual de cada ser humano (singularidade) com o desenvolvimento de uma

consciência comunitária (coletividade) visando alcançar a convivência pacífica entre os povos e entre estes e o planeta. Assim, defende que a cidade, correspondendo a um espaço onde convergem todo o tipo de diferenças que importa gerir, conciliar e mitigar, se revela o palco ideal para a realização de uma aprendizagem congruente com esse desígnio e que ao colocar ao seu serviço as “suas instituições de ensino formal e as suas intervenções não formais (com fins educativos fora da educação regulamentada) e informais (não intencionais ou planeadas)” (AICE, 2020, p.5), se constitui como uma extensão do direito à educação. Também nesta linha, Ivónia (2017) considera que “é nessa grande escola chamada cidade que se aprende a conhecer, a fazer, a viver com o outro e a ser. Mas para isso é preciso construir cidades de pessoas para pessoas.” (Ivónia, 2017, parágrafo 1), pois, a aquisição dessas competências, que permitem dar cumprimento aos pilares da educação definidos pela UNESCO, não tem forçosamente de ocorrer no tempo específico e no espaço delimitado pelos muros da escola. Pelo contrário, para Ivónia (2017) é nas atividades diárias e nas relações que se estabelecem quotidianamente que se dá a verdadeira aprendizagem sendo que a maioria ocorre nos espaços públicos das cidades. É neles que se observa, explora e questiona cada detalhe da paisagem urbana e que a cada resposta se reflete, se desenvolve o sentido crítico e a criatividade e cresce a vontade de participar e o sentimento de pertença à comunidade, tornando-se, enfim, cidadão. Citando Jan Gehl, Ivónia (2017) considera que

Precisamos de estreitar ruas para estreitar relações, diminuir a utilização do carro para desacelerar a vida, sentir o ar fresco sem ter de ligar o botão do ar condicionado, conhecer um estranho que, afinal, não é tão estranho assim porque o conhecemos “de vista” da rua, ir às compras sem ser obrigatório usar dois carros (um carro e um carrinho). (Ivónia, 2017, parágrafo 8).

Desta forma, Ivónia (2017) atribui às cidades um papel essencial na educação das gerações vindouras e defende que a construção desse vasto espaço de aprendizagem a que correspondem, resulta da responsabilidade, do compromisso e do esforço coletivo e da “forma como nos relacionamos e educamos para viver e partilhar um espaço comum, e na forma como participamos colectivamente para a construção de uma *cidade escola*.” (Ivónia, 2017, parágrafo 11).

## **2. A participação da comunidade educativa**

A consciencialização, a responsabilização e a mobilização que se deseja por parte de todos na instituição de um novo paradigma educacional tem encontrado desafios importantes que, por vezes, se revelam como obstáculos difíceis de ultrapassar. Padilha (2018) alerta para as dificuldades de alteração de mentalidades, de adesão a novas formas de pensar e construir práticas pedagógicas e de incorporação das manifestações locais de cultura e das iniciativas propostas pelas comunidades envolventes das escolas nos respetivos processos educativos. A estas dificuldades associam-se todas aquelas que decorrem da evolução do contexto mundial, dado que a transformação, rápida e incessante, das estruturas económicas, profissionais, sociais e familiares produziram alterações de tal forma importantes que modificaram, em definitivo, conceções e relações já instituídas, entre elas a relação entre a escola e a família, entre os alunos e os professores e entre a escola e a comunidade educativa.

### **2.1. Famílias**

Outrora circunscritas a pequenas comunidades ou à família, ainda que numerosa, a socialização e a custódia dos mais jovens era, segundo Enguita (2007), partilhada inter e intrageracionalmente permitindo “un control difuso de toda la infancia por toda la generación adulta” (Enguita, 2007, p.14) e assumia uma forma não institucionalizada de educação. À escola estava apenas reservado o papel de transmissor formal dos conteúdos obrigatórios mantendo-se, por isso, à margem da comunidade e sendo considerada como um elemento externo, mas imprescindível na vida dos jovens.

Porém, a globalização, a generalização da escolaridade obrigatória e as reconfigurações familiares da atualidade trouxeram à sociedade, à família e à escola problemas acrescidos no que à socialização e à guarda dos mais novos diz respeito

En estas circunstancias, la sociedad se vuelve hacia lo que tiene más a mano, y en particular hacia esa institución más próxima a la medida de los niños, a menudo ajardinada y que cuenta con una plantilla profesionalizada en la educación: la escuela. (Enguita, 2007, p.15).

Aceitando-se a escola como a instituição mais adequada e melhor apetrechada para exercer as funções de socialização e de custódia das crianças e jovens, é-lhe entregue, para além do ensino, a responsabilidade pela guarda dos alunos “La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno” (Enguita, 2007, p.16) e a missão de

construir um modelo educativo que os combine de forma equilibrada e que garanta a sua qualidade formativa.

No entanto, segundo Enguita (2007) a questão da partilha da custódia dos filhos entre as famílias e a escola nem sempre se tem revelado pacífica pois esta última vê surgir no seu seio considerações que associam essa, agora sua, função a manifestações de desinteresse e de desresponsabilização por parte dos pais. Este autor alerta, por isso, para o facto de que a escola e os seus profissionais serem igualmente beneficiários dessa situação pois a escolaridade obrigatória e a ampliação da jornada escolar diária permitiram ganhos e melhorias substantivas na quantidade e na qualidade das condições profissionais dos docentes. Efetivamente, para Enguita (2007) se os pais tivessem mais tempo para ficar com os filhos, muitos deles poderiam simplesmente prescindir da educação formal instituída e optar por outras formas de socialização e de aprendizagem das suas crianças, numa tendência já comprovada na atualidade pelo surgimento de certos movimentos de desescolarização e de defesa da educação sem escola.

Neste contexto, defende Enguita (2007) que, porque a escola passou a absorver grande parte do tempo das crianças e jovens, “Huelga decir que ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad.” (Enguita, 2007, p.17), tornou-se o primeiro local de contacto com a diversidade cultural e a heterogeneidade humana e a primeira experiência de convivência e observância das normas e regras sociais e cívicas instituídas

La familia puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no puede entregarle el trabajo hecho. (Enguita, 2007, p.18).

Não obstante a exigência de cooperação e de participação das famílias com a instituição escolar, a relação que entre elas se estabelece está longe de, também ela, poder ser considerada pacífica ou linear, pois se no passado as famílias aceitavam, incontestavelmente, a hegemonia do conhecimento por parte da escola e a substituição da sua autoridade pela dos professores, a quem apoiavam e delegavam plenos direitos na educação dos seus filhos, na atualidade esta situação alterou-se radicalmente.

Para Enguita (1992) a alteração da relação entre a família e a escola, nomeadamente os seus professores, justifica-se pela aproximação dos níveis académicos de uns e de outros, detendo agora os pais e/ou encarregados de educação qualificações tão altas, e por vezes mais altas,

do que a dos professores dos seus filhos. Assim legitimadas, as famílias chegam mesmo a questionar as decisões, as capacidades e os desempenhos de alguns profissionais da educação, o que é considerado por parte da escola como uma forma de intromissão e de ingerência difícil de aceitar. Para a escola não se trata de negar o direito à participação dos pais, pois dela necessita, mas, sim, que a mesma ocorra dentro dos limites e segundo os termos que a mesma define e aceita. Quer isto dizer que os pais, quando chamados à escola, devem escutar e apoiar as decisões dos professores e colaborar no sentido que lhes é apontado por esses especialistas da educação, sem pôr em causa as competências ou a profissionalidade dos docentes.

Intervenir ... en lo que deben intervenir. Participar, pero no mandar. Colaborar, mejor que participar. Participación personal, antes que colectiva. Cooperar, que equivale a escuchar y seguir las instrucciones. En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentarse de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, pero no intentar decirle lo que tiene que hacer. (Enguita, 1992, p.77).

## **2.2. Alunos**

Confrontada com uma mudança de paradigma, que a fez perder a hegemonia do conhecimento e a autoridade absoluta sobre as crianças e jovens, a escola vê-se obrigada a repensar e a reconstruir formas de relacionamento e de participação com todos, especialmente com os alunos, a quem, até aí, via apenas como agentes passivos e acríticos. Apesar de reconhecida e estimulada pela escola, a participação dos alunos na tomada de decisão revela contornos algo peculiares que segundo Enguita (1992) resultam das características intrínsecas dos intervenientes e da relação que estabelecem entre si. Esta que, para além de pedagógica, é também, para Enguita (1992), uma relação de poder assente numa hierarquia legitimada pela sociedade, pela sapiência e pela legalidade jurídica, origina um contexto desfavorável à participação livre e destemida dos discentes. Os professores, aceitando a participação dos seus alunos, detêm, no entanto, o conhecimento, a experiência e os meios para a manterem dentro dos limites, por eles considerados, aceitáveis

Todo se alinea del lado de los profesores para permitirles definir y ordenar la realidad escolar y exigir que los alumnos se amolden a sus definiciones y al orden por ellos creado. En medio de tal asimetría, la participación de los alumnos no es entendida por

los profesores en términos de co-decisión, es decir, de reparto de la capacidad de determinar la vida escolar, sino en términos de co-laboración, esto es, de asunción activa, por parte de los primeros, de unos fines y unos medios previamente dictados, individual o colectivamente, por los segundos. (Enguita, 1992, p.80).

Assim, de menor idade e receosos, sem experiência ou formação, os alunos veem as suas intervenções ser consideradas imaturas, inoportunas ou até mesmo impertinentes sendo, liminarmente, desvalorizadas e rechaçadas pelos docentes que não lhes reconhecem legitimidade para os questionar “Dicho de manera más breve: a un profesor le resulta intolerable ser juzgado por un alumno.” (Enguita, 1992, p.81).

Como resultado, instala-se uma certa ambiguidade no que à participação dos alunos diz respeito, pois por um lado é-lhes reconhecido formal e juridicamente o direito de participar na tomada de decisão em assuntos do seu interesse, e por outro, raramente as suas opiniões e contribuições são validadas e/ou consideradas no ato decisório, o que lhes induz a crença de que os seus interesses não são acautelados e da inutilidade da sua presença e intervenção. Uma vez que a instituição que os incentiva a participar e que cria oportunidades para o fazer é a mesma que os confronta sistematicamente com a impotência e a ineficácia das suas ações e intenções, não será, pois, de estranhar que tal como refere Enguita (1992) os alunos revelem pouco interesse e baixas taxas de participação quando a isso são solicitados.

Paradoxalmente, a escola, que segundo Enguita (2007) “De manera explícita unas veces e implícita otras (...) siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas...” (Enguita, 2007, p.19), pretende, num contexto rígido e, algo, autoritário, promover práticas cívicas e desenvolver competências para a vivência democrática.

### **2.3. Comunidade alargada**

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, institucionaliza-se em Portugal o direito de participação e de intervenção da comunidade educativa na área estratégica da escola. Não colocando em causa a autonomia pedagógica da escola, passam, legalmente, a ter assento e a integrar a tomada de decisão na área estratégica, para além dos professores, o pessoal não docente, “os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e

científicas” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p.2342), através da instituição de um órgão colegial de direção - conselho geral, a quem

cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. (ibidem).

Assim, de acordo com a legislação em vigor, estão criadas as condições para uma integração plena da escola na sua comunidade e para a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas no território em que se insere, assegurando-se, por essa via, não só a participação, mas, também, a intervenção efetiva nos órgãos de direção estratégica de todos os intervenientes no processo educativo em pleno respeito pela democraticidade e pela representatividade.

Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 impunha-se, igualmente, “criar condições para que (...) em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.” (ibidem) e, assim, foi instituído o “cargo de director, coadjuvado por um subdirector (...) constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial (...) a quem podem e devem ser “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.” (ibidem).

Neste contexto, porém, e tal como refere Enguita (1992) é relativamente mais fácil mudar as leis do que as mentalidades e daí resulta que a participação de atores, não docentes, na esfera educativa é suscetível de gerar conflitos, mais ou menos declarados, e criar obstáculos que podem enviesar ou, até mesmo, bloquear os processos decisórios. Tais situações, podem também resultar, segundo Enguita (1992), de uma luta silenciosa de interesses entre os diferentes grupos representados que podem, eventualmente, produzir uma convivência difícil e desgastante.

No se niega la ley, ni se clama abiertamente en contra de la participación en general (...) lo que se desea en realidad es que los otros sectores participen al servicio de lo que los profesores quieren, aunque lo que quieren sea también lo que creen que conviene a los demás. Sin embargo, la participación no produce sólo colaboración, sino también conflictos. Entonces surge la tendencia a devaluar la participación del otro, a ponerle

obstáculos. Queriendo o sin querer, los profesores se encargan de recordar (...) que, aunque en los órganos de participación parezcan iguales, en realidad no lo son; que aunque parezcan estar investidos de legitimidad, en realidad no la tienen, etc. (Enguita, 1992, pp.83-84).

Para Enguita (1992), ninguém é declaradamente contra a participação dos vários atores na área educativa, mas os professores têm dificuldade em aceitar que a sua profissionalidade seja questionada por agentes a quem não reconhecem legitimidade para o fazer. Assumindo comportamentos de autodefesa e de autopreservação, os professores questionam não só a legitimidade e a representatividade dos outros atores como, também, as suas competências e qualificações para exercer as funções que lhes foram confiadas. Ainda relativamente aos professores, Enguita (1992) considera que a sua atitude face à participação da comunidade revela uma certa ambiguidade entre o discurso, no qual defendem a participação livre e democrática de todos, e a prática pois, ainda que não abertamente, colocam entraves à sua concretização “No es que no intervengan. sino que intervengan cuando y para lo que deben intervenir.” (Enguita, 1992, p.76). Continuando a dar voz aos professores, este autor reconhece a possibilidade de certos atores não docentes assumirem, por vezes, atitudes pouco condicentes com o cargo que ocupam, quiçá ultrapassando os limites das suas competências, dado que “han entrado convencidos de que no es que participen, es que son ellos los que deben mandar.” (ibidem).

Assim, para Enguita (2006) dialogam, no órgão em que todos tomam assento, uma multiplicidade de opiniões, ideias, propostas e interesses, eventualmente, antagónicos “entre una corporación que no reconoce serlo, pero lo es, y una comunidad que pretende serlo pero no lo es.” (Enguita, 2006, p.18) que, apesar da riqueza de que se revestem, colocam de um lado os professores (corporação) que perante a inevitabilidade da gestão participada e partilhada com outros parceiros desenvolve, por vezes, atitudes corporativistas de defesa da classe profissional e, por outro, o conjunto de indivíduos, de relações e de instituições no qual se inscreve a ação educativa (comunidade) que apesar de atomizados têm a capacidade de se organizar, reunir e articular em torno de objetivos e metas comuns. Assim, segundo Coelho (2009), Enguita (2007) considera que, por isso, se exige por parte da escola uma liderança capaz de “subordinar as partes ao todo e os meios aos fins” (Coelho, 2009, p.8) ao garantir a incorporação de elementos da comunidade e o intercâmbio permanente com os recursos do exterior pois “muitos dos recursos necessários (...) não estão nem podem estar

na escola” (Enguita, 2007:133, citado por Coelho, 2009, p.8), o que implicaria “deixar de ser a direcção dos professores para ser a direcção da comunidade” (Enguita, 2007:135, citado por Coelho, 2009, p.8).

Nesta perspetiva, torna-se importante que a escola e a sua comunidade se assumam como uma unidade dialogante, cooperante e consensual, na qual sobressai a importância de uma liderança escolar forte, eficaz, mobilizadora e proactiva na construção e partilha de uma visão educativa e na implicação de todos os atores da comunidade alargada na consecução dos objetivos e metas definidos.

Desta forma, estão criados os fundamentos para a edificação de um meio educacional dinâmico, criativo e inspirador direccionado para o sucesso e para a educação integral dos seus alunos pois “La escuela, en suma, ya no es un subproducto de la comunidad, ni se yuxtapone a ella, sino que pasa a ser su principal elemento generador” (Enguita, 2006, p.22).

### **3. Os professores e as lideranças escolares**

Perante as novas políticas educativas, defensoras de uma escola inclusiva, autónoma e democrática, urge o desenvolvimento de lideranças fortes que saibam orientar a sua ação em função do progresso da instituição escolar e da melhoria da qualidade dos resultados organizacionais e do desempenho e do sucesso dos alunos, influenciando e mobilizando os docentes e demais atores da comunidade escolar em prol desse objetivo.

Para Freitas e Grave-Resendes (2018) parece ser consensual a correlação existente entre as lideranças escolares e a qualidade e o sucesso das escolas que lideram, e é, também, opinião geral que o clima e a cultura organizacional dessas instituições são influenciados pelos tipos e estilos assumidos pelos seus líderes de topo - diretores. Assim, “a liderança educacional pode fazer a diferença na qualidade das escolas e nos resultados dos alunos. (...) a liderança é um catalisador para o potencial que existe numa organização” (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.45). No entanto, estas autoras consideram igualmente que

o modo como os líderes de topo e os líderes intermédios exercem a sua ação poderá ou não facilitar a liderança dos professores, (...) Sistemas de liderança hierarquizados e autoritários dificilmente poderão permitir o aparecimento de culturas colaborativas, porque a liderança dos professores está intimamente ligada a esse tipo de culturas. (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.52).

Desta forma, é aceite que o grau de participação dos docentes na vida da organização e na tomada de decisão pode estar relacionado com o estilo de liderança do diretor e a forma como ele exerce o seu cargo.

A importância da ação dos líderes escolares é, também, reconhecida legalmente pelo disposto no Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril que prevê a criação de mecanismos que visam o desenvolvimento de lideranças fortes e eficazes nas escolas

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

(...) Este objectivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos. (Decreto-Lei nº75/2008, pp.2341-2342).

Assim, é instituído o cargo de diretor como órgão unipessoal e de topo na escola e se declaram reunidas as condições para que o mesmo assuma a responsabilidade de potenciar a sua instituição no sentido do sucesso desejado.

Costa e Castanheira (2015) referem que as preocupações sobre a complexidade e a influência das lideranças na cultura e no desempenho organizacionais, não sendo de agora, ganharam maior relevo na atualidade pois

Uma escola alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade pressupõe que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional; isto significa que a liderança escolar não só não poderá esquecer este pressuposto, mas deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva. (Costa & Castanheira, 2015, pp.30-31).

Também Oliveira (2018) considera que se assumindo que as organizações escolares assentam na presença de um líder (quer se admita que as suas competências sejam inatas ou que as mesmas tenham sido treinadas ou adquiridas) que, no passado, se caracterizava “por ter um conhecimento especializado baseado num leque de rotinas definidas” (Oliveira, 2018, p.2), com o desenvolvimento de uma escola orientada por princípios democráticos, e

corroborando a ideia de Franciosi (2012), é forçoso considerar, também, que esse mesmo líder “hoje, depende cada vez mais de fontes externas de conhecimento e precisa de ter em conta a diversidade sociocultural da população escolar” (ibidem). Este facto legitima, segundo Costa e Castanheira (2015), a multiplicação das lideranças “de modo que, mais do que de liderança podemos falar de lideranças, mais do que o líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e ativos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (Costa & Castanheira, 2015, p.29).

Surge, assim, no panorama educacional, a necessidade de uma nova abordagem da liderança escolar em que se admita que a mesma possa ser distribuída e partilhada pelos vários atores da comunidade escolar, em vez de se concentrar apenas numa única pessoa ou posição de liderança. Para tal, é importante considerar e aceitar que todos os atores podem contribuir com a sua experiência, o seu conhecimento e as suas capacidades para a resolução de problemas diversos e para a tomada de decisão, ou seja, implica admitir um nível intermédio de liderança “Os líderes, nesta abordagem, dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam” (Costa & Castanheira, 2015, p.30), assente na sua participação ativa e no trabalho colaborativo entre eles.

Oliveira (2018), concordando com Stoll e Louis (2007) e Elmore (2010) considera que o desenvolvimento da liderança distribuída implica a criação de um conjunto de conhecimentos e competências de liderança comuns e partilhados entre as pessoas pois deve ser

perspetivada como algo que envolve laços entre as pessoas e emerge numa “comunidade profissional de aprendizagem” (Stoll & Louis, 2007) mais do que como uma qualidade de uma pessoa. Para além da distribuição, pressupõe-se o desenvolvimento de relações de confiança e compromisso entre os professores que gerem culturas colaborativas bem como a supervisão e orientação das práticas em sala de aula. (Oliveira, 2018, p.2).

Esta autora salienta, citando Lieberman e Miller (2004), que o trabalho no contexto escolar é desenvolvido segundo uma ação conjunta e convergente dos professores no sentido da melhoria do ensino e do sucesso dos seus alunos e que esses profissionais da educação detêm uma capacidade de liderança que, não se esgotando na sala de aula, se efetiva nas funções que desempenham. Assim, para Oliveira (2018) cada professor assume um papel com mais funções de liderança “nas suas áreas e contextos, seja em cargos de coordenação de

departamentos ou de projetos, seja em sala de aula” (Oliveira, 2018, p.2) do que aquelas que acredita ter e, apoiando-se nas ideias expressas por esses autores, defende o conceito de “professor como líder”.

Porém, segundo Freitas e Grave-Resendes (2018) alguns estudos realizados nesta área têm demonstrado que, em geral, os professores não se veem a si próprios como líderes, e que as conclusões apontadas nos estudos sobre os professores portugueses revelam que estes se identificam como líderes na sua sala de aula, mas relacionam o exercício da liderança mais com o desempenho de cargos formais do que com a lecionação das áreas do saber. Esta dificuldade que advém da forma como os docentes entendem a relação entre a docência e a liderança pode, por si só, constituir uma barreira à potencialização das suas capacidades nessa área “As barreiras à liderança dos professores são ainda muitas, podendo surgir do exterior, encontrar-se na própria escola, ou ainda no modo como os professores entendem o exercício da profissão.” (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.56). Assim, para além dos normativos emanados pela tutela, a falta de confiança e de experiência em situações de liderança, também

O papel dos professores mais velhos, dos líderes intermédios e dos líderes de topo pode também dificultar a liderança dos professores. O facto de muitos assumirem posições de controlo dos grupos, exercendo uma liderança autoritária, deixando pouco espaço à comunicação não facilita a inovação. Todavia, líderes formais que se demitam das suas funções podem provocar o mesmo tipo de danos. (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.54).

Por isso, ambas concordam com Sanches (2009) quando refere que “a liderança dos professores releva mais de ideal metafórico da profissionalidade e menos de praxis interventiva e instituinte, manifesta e coerente, sistemática e concertada colegialmente” (Sanches, 2009:156, citado por Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.55) e com Muijs e Harris (2006) quando nos seus estudos concluíram que o termo liderança dos professores não era utilizado pelos próprios pois não o associam à natureza das suas atividades, mesmo quando lideram projetos em desenvolvimento nas suas escolas. Pois, tal como defende Sanches (2009),

os professores revelam empenhamento na defesa dos interesses institucionais e na construção de uma imagem positiva da escola. Idealizam a profissão em termos intelectuais, políticos e sociais. E revelam uma consciência social enraizada na

concepção da profissão e fortemente implicada na acção quotidiana. Apesar disso, na prática, não expressam uma acção de liderança muito dinâmica e interveniente para além da fronteira da sala de aula. (Sanches, 2009, p.35).

Freitas e Grave-Resendes (2018) realçam, por isso, a importância de todos aqueles que, mesmo sem o reconhecerem, a exercem com a sua acção nos vários domínios da escola e que, dessa forma, contribuem para a transformação, para a melhoria dos resultados e para o sucesso da “sua” escola, e consideram que os professores deverão ter oportunidade de abandonar o isolamento da sua sala de aula, partilhar com os colegas os seus saberes e experiências, e colaborar entre si com o propósito de adequar práticas pedagógicas e desenvolver projetos transversais que visem a melhoria do ensino e dos resultados da organização e dos alunos. Assim, defendem estas autoras que o desenvolvimento de culturas colaborativas e a criação de comunidades profissionais de aprendizagem seriam determinantes para alcançar tal empreendimento e para o exercício de uma liderança assumidamente pedagógica, ampla e sustentável. “Na sua sala de aula ou fora dela, colaborando ativamente com os seus colegas, os professores podem assumir-se como líderes de projetos pedagógicos, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, da escola.” (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.43).

De facto, a existência de ambientes de trabalho mais estimulantes, participativos e inclusivos, nos quais os atores são incentivados a contribuir com ideias e opiniões, promove a colaboração e a confiança mútua, cria relações interdependentes, fortes e saudáveis e aumenta os sentimentos de responsabilidade, de pertença e de comprometimento para com os objetivos definidos, refletindo-se na melhoria do clima da escola e na consolidação da sua cultura organizacional. Também em termos de desempenho organizacional se pode considerar que os impactos são bastante positivos, quer ao nível da melhoria na eficiência e na eficácia na tomada de decisões, uma vez que os membros têm acesso a informações e recursos que as suportam, quer ao nível da resposta dada aos problemas e desafios que se colocam à escola, pois existe uma pluralidade de perspectivas e de ideias e um manancial de soluções e abordagens criativas e inovadoras. A partilha de boas práticas, a frequência de formação específica para as áreas detetadas como menos fortes e os ganhos ao nível da autorreflexão e da entretajuda docente contribuem, significativamente, para o enriquecimento do desempenho profissional, para os níveis de autossatisfação dos professores e para a

melhoria dos ambientes de aprendizagem, dos resultados alcançados e do sucesso global dos alunos.

É importante considerar, tal como referem Freitas e Grave-Resendes (2018), que no desenvolvimento de lideranças escolares, que se querem fortes, eficazes e mobilizadoras, não existe um modo único de distribuição da liderança e que o melhor é aquele que responde, na altura certa, às exigências do contexto, cabendo ao líder, perante cada situação específica, optar pelo estilo de liderança mais adequado e que melhor possa contribuir para o sucesso da sua organização. Não menos relevante é ter presente que “para que a distribuição se torne sustentável é necessária uma liderança de proximidade que atenda e responda às necessidades de todos aqueles que fazem o dia-a-dia das organizações escolares.” (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p.51) e que, na perspetiva de Orunbon (2020) e Alanezi (2022), a edificação de lideranças fortes nas escolas pode, por vezes, revelar-se perversa ao contribuir para o desencadear de processos de formação de lideranças tóxicas. Estas, segundo os autores, são controladas por líderes que, intencional ou inconscientemente, assumem uma série de comportamentos inapropriados e desadequados com efeitos nefastos, significativos e duradouros para todos os atores, incluindo alunos, provocam o desequilíbrio organizacional, a sua disfuncionalidade e concorrem para a entropia da própria escola.

Revela-se, igualmente, importante ter em conta que os líderes escolares são os responsáveis máximos pela comunicação interna e externa da escola e que tal corresponde a um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos eficazes e saudáveis, para determinar o grau de comprometimento dos intervenientes, para a implementação efetiva das políticas educativas, da visão e das estratégias definidas em cada escola, e para alcançar o sucesso da organização.

## **CAPÍTULO III. Território-Escola-Comunidade (TEC)**

*Esos otros conocimientos y sus detentores están, en todo caso, fuera de la organización y, a menudo, de la profesión, y la cuestión es si están simplemente fuera de alcance o si forman parte de redes accesibles y son susceptibles de ser incorporados a proyectos comunes, pilotados tal vez por los educadores pero basados en formas de cooperación no jerárquicas.*

(Enguita, 2007, p.26)

### **1. Escola e território: complementaridade e interdependência**

#### **1.1. A importância do *local***

Num contexto de progressivo e generalizado reconhecimento da relevância da educação integral dos alunos e do potencial educativo das comunidades e dos seus territórios, a escola tem de (re)equacionar o seu papel e assumir-se como agente ativo, participante e cooperante com a sociedade e com o meio que a envolve. Tem, não só, de colaborar com todos os atores da comunidade educativa como, também, ser parte integrante dela, ampliando e direcionando sinergias, reconhecendo os seus efeitos multiplicadores e aceitando que a ação por ela desenvolvida na esfera educativa não corresponde nem a uma afronta nem a uma ingerência, mas, sim, a um manancial de recursos que até agora não tinha ao seu dispor.

Com a entrada em vigor do Decreto-lei nº14/86 de 14 de outubro, conhecido como a Lei de Bases do Sistema Educativo, determina-se que em Portugal o mesmo dever-se-á organizar no sentido de

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; h) Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência (Decreto-Lei nº14/86, p.3068), e dá-se início à recomposição do papel do Estado num processo lento de reestruturação educativa e ao reconhecimento progressivo da importância do *local* como polo central no processo de territorialização das políticas educativas.

Mais recentemente, também no Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril se defende a interação entre a escola e o meio que a envolve ao instituir-se que

É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. (Decreto-Lei nº.75/2008, p.2342).

Para Barroso (2013) apesar das instituições escolares se encontrarem, numa fase anterior, muito fechadas sobre si próprias devido ao forte condicionamento da administração central no sentido da aplicação uniforme dos seus normativos e do controle rigoroso dos seus desvios, numa lógica de Estado Educador, desenvolviam-se, por vezes, numa marginalidade consentida, interações importantes entre as instituições escolares e as suas comunidades envolventes conduzindo a uma diferenciação local não negligenciável. Essa diferenciação não era, no entanto, para Barroso (2013) o resultado de uma afirmação clara do poder do *local* como lugar de produção de políticas educativas, mas, sim, da influência de movimentos pedagógicos e do interesse profissional dos diversos atores, dado que ocorria, principalmente, ao nível interno das escolas mantendo-se as entidades municipais a um certo distanciamento. Ainda para este autor, é só no final do século passado que se dá início à recomposição do papel do Estado e ao afastamento progressivo do ideário associado à existência desse “Estado Educador” (Barroso, 2013, p.15), e se concretiza a ideia de que uma reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, sem a transferência de certos poderes de decisão para os planos regional e local e sem a atribuição de maior autonomia às escolas.

Verifica-se assim que, com a descentralização, a promoção do *local* está associada à necessidade de se proceder à recomposição do papel do Estado, através de uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e de equidade da oferta educativa. (Barroso, 2013, p.17).

É neste contexto que para Barroso (2013) desponta a importância e a urgência de repensar o *local* colocando-o no centro do debate e da decisão política. Tido como lugar privilegiado de modernização e inovação que passa a deter um papel mais evidente ao nível da decisão, da participação e dos novos modos de regulação, ditos pós-burocráticos, Barroso (2013)

considera reunidas as condições para que surjam e se desenvolvam novas formas de relacionamento entre os diversos atores da comunidade educativa assentes na contratualização e na transferência de competências e de responsabilidades para o nível local de administração.

O local também pode ser visto como um espaço público multirregulado, em particular no quadro de políticas mais transversais de territorialização educativa. Embora a experiência e a investigação realizadas nos mostrem que a consagração do território como lugar de decisão e de construção de políticas, ainda é sobretudo retórica, mas a sua existência é uma condição essencial para a criação de uma “nova ordem educativa local” (Ben Ayed, 2009), com o envolvimento de entidades públicas e privadas, associações, redes informais e movimentos sociais. (Barroso, 2013, p.14).

Nesta perspetiva, Barroso (2013) defende, também, que é na complexidade de processos e na pluralidade de atores e de espaços de atuação que reside a potencialidade e o sucesso da territorialização das políticas educativas, pois esta deriva da importância que o *local* passou a deter na definição e concretização das mesmas, como resultado de um processo “(...) complexo de disputa e partilha de poderes formais e informais que cruza redes de atores diversos, dentro e fora da esfera do Estado (associações e outras organizações da chamada “sociedade civil”).” (Barroso, 2013, p.22), e deve ser encarada, principalmente, como um modo de apropriação por parte de uma comunidade dos seus diversos espaços sociais, numa lógica de ação socioeducativa.

Os “territórios educativos” são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns. (Barroso, 2013, p.21).

Ainda neste contexto, Barroso (2013) defende que a construção destes territórios educativos pressupõe, por um lado, que as políticas a implementar sejam de natureza local e de conceção e execução autónoma, mas, por outro, que as mesmas se desenvolvam dentro dos limites definidos por lei, pois é importante acautelar que a sua existência não se transforma numa multiplicidade de espaços escolares e de intervenção social que se desviam e põem em causa a coerência nacional e a equidade educativa.

Na perspetiva da territorialização das políticas educativas, em que se faz apelo à iniciativa local e se promove a chegada de novos e múltiplos atores, é admissível a coexistência de

lógicas, interesses e processos distintos e urgente a introdução ao nível das escolas e dos próprios territórios de novas formas de regulação, tida por sociocomunitária. O *local* passa, então, a ser considerado como um espaço socioeducativo multirregulado onde convergem interesses e vontades diversas de atores públicos e privados que urge conciliar e potencializar em prol do sucesso dos alunos e no combate à exclusão escolar e social.

Dotado das competências, das responsabilidades e dos recursos necessários, surge, na atualidade, o *local* como um espaço potencializador da inclusão social e do sucesso escolar e pessoal das suas crianças e jovens, e, tendo a escola como o ponto focal da sua ação, nele se conciliam os múltiplos interesses e vontades de uma pluralidade de atores no sentido da conceção e execução de políticas educativas, balizadas por normas nacionais que garantem a universalidade e a equidade, ajustadas às suas necessidades e especificidades.

### **1.2. As funções socioeducativa e cultural da escola**

Enguita (2007), citado por Coelho (2009), defende que “Para que a escola continue a desempenhar as suas funções (...) é inevitável que ela funcione como um sistema no sentido forte do termo, ou seja, como um sistema aberto.” (Coelho, 2009, p.8), pelo que reconhece, assim, a importância e o impacto dos contextos sociais, económicos e culturais nas escolas e na educação em geral, e que tal, determina e justifica alterações e ajustamentos ao nível da sua organização, do seu funcionamento e do trabalho pedagógico que desenvolve. Assim, para esse autor, a escola não pode ser compreendida nem encarada de forma isolada, mas antes como um sistema aberto que estabelece relações intensas, complexas e impactantes com o meio que a envolve e no qual os seus profissionais, professores e lideranças, devem adotar uma nova atitude, mais proativa, colaborativa e cooperante entre si e para com os outros membros da comunidade alargada. Porém, Enguita (2007), adverte para o impacto de certos fatores locais e culturais na concretização de tal empreendimento e na manutenção dos níveis sofríveis de integração, de universalidade e de igualdade social, subjacentes na educação, que têm sido alcançados. Assim, para esse autor revela-se importante promover a reflexão e o diálogo entre a missão de universalidade do ensino e o direito à identidade cultural de determinados grupos ou comunidades pois, e reportando-se à realidade espanhola, considera que os mesmos podem introduzir variáveis e/ou produzir distorções inerentes à sua diversidade cultural com as quais os sistemas educativos têm encontrado dificuldade em conviver e enfrentar.

Discorrendo da temática das relações interculturais de forma mais generalizada, Enguita (2007), citado por Coelho (2009), coloca a questão da existência ou não de limites no respeito por certas normas culturais uma vez que algumas parecem contrariar os direitos humanos e os padrões civilizacionais que o mundo ocidental alcançou e defende. Assim, esse autor questiona até que ponto devem os sistemas políticos e educativos, pois todos convivem na escola, aceitar as diferenças culturais e determinar o momento de agir face a situações de divergências profundas, e defende que considera imprescindível encontrar um equilíbrio consensual entre “por um lado, a sociedade política tem competências próprias e não tem que se submeter às ordens dos vários grupos (...) por outro, as culturas não podem ser esmagadas, havendo um espaço privado (...) para a sua existência e desenvolvimento” (Enguita, 2007:p.73, citado por Coelho, 2009, p.5).

Ainda a este propósito Enguita (2008) refere que, para além dos efeitos da reconfiguração familiar, da mobilidade demográfica e da dispersão geográfica, mais recentemente, com a chegada de numerosas populações imigrantes, a escola passou, inclusivamente, a desempenhar um papel novo e até agora desconhecido. Para essas populações migrantes, a escola representa o primeiro local de encontro e que permite que as suas primeiras amizades adultas sejam estabelecidas com os pais e as mães dos amigos de escola dos seus filhos, o primeiro contacto com as instituições locais, é com as escolas dos seus filhos, a primeira associação de que fazem parte é a Associação de Pais, e que boa parte das primeiras ofertas culturais a que têm acesso seja nas infraestruturas escolares. Para estas populações, a escola é, igualmente, o local de primeiro contacto com as leis, normas e manifestações de cidadania e, como tal, não pode continuar a negar esse facto devendo ser parte ativa na resposta a (mais) esse desafio. Para Enguita (2008) “(...) a escola xa non se insire na comunidade, senón que a crea e a recrea, constituíndose, por tanto, tamén por esta vía indirecta nun elemento esencial da (re)construción da cidadania” (Enguita, 2008, p.25).

Também Canário (2004) considera que a função social da escola é inquestionável uma vez que existe uma relação inequívoca “entre a escola e os fenómenos designados de “exclusão social””(Canário, 2004, p.49), pelo que se revela fundamental considerar que o combate à exclusão social e a promoção da integração das populações socialmente “fragilizadas”, passa, obrigatoriamente, por uma intervenção na escola que vise ultrapassar os fenómenos de insucesso e de abandono escolar que estarão na raiz desse problema social. Ainda para este autor é importante ter em conta que

Se a importância e a pertinência da “territorialização” aparece como quase inquestionável, o principal erro nesta matéria consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares” (...) Ou seja, a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico. (Canário, 2004, p.56).

Com efeito, essa ausência de distanciamento ou esse retomar incessante à forma escolar não permite “dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem.” (ibidem) e desvaloriza as áreas de intervenção e respetivas comunidades, o que a par da “persistência de modalidades de regulação burocrática centralizada, por parte da administração” (Canário, 2004, p.56), demonstram, segundo o mesmo autor, que a ação educativa permanece “refém” de formas mais tradicionais de escolarização.

Neste sentido, também para Amiguinho (2008), as escolas ao reduzirem a sua ação educativa à forma escolar, subestimam “modos de educação, socialização e de formação das crianças que povoam o seu quotidiano, principalmente em meio rural.” (Amiguinho, 2008, p.12), e negam o seu significado e impacto social. Para este autor as escolas, principalmente em meio rural e nas zonas mais sensíveis e fragilizadas do país onde quase todos os serviços escasseiam, deixaram de ser encaradas como simples instituições de ensino e passaram a ser olhadas como estruturas de apoio comunitário promotoras da sociabilidade e do relacionamento social, como polos de promoção e/ou de reconstrução de identidades locais e de difusão cultural, e como agentes dinâmicos de desenvolvimento local.

Amiguinho (2008) apoiado nos estudos que realizou no âmbito do *Projeto das Escolas Rurais: de obstáculo a recurso*, considera que é por via da “participação da escola no desenvolvimento das comunidades que se considera poder ampliar as possibilidades da sua transformação e de inovação das suas práticas pedagógicas.” (Amiguinho, 2008 p.11). As relações intensas que essas escolas estabelecem com as suas comunidades no desenvolvimento de projetos diversos permitem, ao nível educativo, por à prova o modelo escolar (tradicional) e as formas de organização pedagógica que o sustentam, introduzir e desenvolver soluções organizativas alternativas, processos e práticas inovadoras e profícuas de aprendizagem e, “vincando progressivamente a componente social do seu trabalho” (Amiguinho, 2008, p.11), ajudar a reconstruir o sentido profissional dos docentes.

Para este autor, o principal “problema” das pequenas escolas em meio rural resulta da visão profundamente conservadora da escola, da educação e do próprio desenvolvimento que se estende do nível nacional à própria comunidade e, por vezes, nega mesmo a possibilidade da sua participação no desenvolvimento local, pois “não são apenas aqueles que habitam a organização escolar a defender a preservação da escola tal como existe institucionalmente. A comunidade também não foi imune a uma naturalização da escola, negando o seu carácter de construção social.” (Amiguiño, 2008, p.26), assim

as escolas, até mesmo as mais pequenas estruturas escolares em meio rural, estigmatizadas pelo arcaísmo e o abandono, podem contribuir para a inflexão dos considerados problemas de “atraso” e de ausência de desenvolvimento do mundo rural. (...) Ou seja, apoiada na convicção, suportada em investigações recentes, de que as consequências demográficas, económicas e políticas, da industrialização e da urbanização dos dois últimos séculos, não apagaram, como uma esponja, o “local” rural. (Amiguiño, 2008, p.13).

Ainda para este autor, nos territórios cruzam-se “a promoção das comunidades e o desenvolvimento local, como finalidades de uma intervenção que a escola integra, numa dinâmica de parceria, com a formação dos professores, o desenvolvimento das escolas e a melhoria ou inovação dos modos de socialização e das formas de aprendizagem e de produção de saber pelas crianças.” (Amiguiño, 2008, pp.13-14). Segundo esta perspetiva, e tendo a escola como ponto de partida, esta é uma das principais razões para o estabelecimento de compromissos sociopolíticos, para justificar intervenções socioeducativas em meio rural, para “fazer da escola, mais do que um espaço pedagógico um elo de política social.” (Amiguiño, 2008, p.14). Para este autor, citando Charlot (1997), trata-se de fazer evoluir as práticas de formação da “forma escolar” para a “forma educativa” através “da abordagem de questões locais, quer no desenvolvimento do currículo, quer na participação na animação pedagógica e comunitária, ou, mais genericamente, nos contributos para o desenvolvimento local” (Amiguiño, 2008, p.18). Assim, este autor concluiu que a implementação do *Projeto das Escolas Rurais* forneceu os contributos fundamentais para a repolitização das questões educativas e para o afastamento de visões redutoras, técnicas e simplistas dos problemas diagnosticados e sentidos nas áreas fragilizadas, e que tais argumentos são válidos “tanto para a escola em meio rural como para a escola em meio urbano.” (Amiguiño, 2008, p.30).

Partilhando das preocupações de Canário (2000) e de Amiguinho (2008) sobre as escolas inseridas em áreas geopoliticamente mais distantes, Milheiro Silva e Marques Silva (2018) revelam o

interesse em estudar o modo como a escola se entende naquelas regiões e em perceber como se articulam a escola, o local e a comunidade em regiões de fronteira, explorando o objeto desta relação. (...) Importa estudar nestes territórios de fronteira a forma como a escola percebe e prevê a sua relação com a comunidade e o local, também enquanto dimensão que influencia as trajetórias juvenis ao nível concreto, por exemplo, da gestão de recursos que a escola não dispõe (Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.32),

e concluem que apesar de nos respetivos projetos educativos, os alunos, a escola, a comunidade e/ou o património cultural surgirem como objeto privilegiado dessa relação e como relevantes na dinâmica da escola, raramente neles são incorporados aspetos intrínsecos da situação de fronteira. Assim, para estas autoras, a forma como as escolas de fronteira se relacionam e se mobilizam na relação com o “seu” local, nomeadamente, com a “sua” comunidade e com o meio que a envolve não detêm um traço distintivo da posição geográfica que ocupam relativamente a outras inseridas em regiões, ditas, periféricas.

Estas regiões, remotas, rurais, semiurbanas, ou de fronteira são reconhecidamente “atravessadas por limitações económicas, sociais e culturais, salientando-se ainda menos oportunidades de emprego e ofertas educativas” (Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.31), mas, apesar disso, e corroborando as ideias de Canário (2000) quando refere que a experiência “em Portugal e noutros países europeus mostra, contudo, que os constrangimentos podem ser transformados em recursos” (Canário, 2000:137, citado por Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.32), para as autoras, detêm nas suas escolas verdadeiros motores de vitalidade social. Efetivamente, a escola, desempenhando um papel central, não exclusivamente escolar, na vida das crianças e jovens nestes contextos periféricos e atuando como polo da dinâmica regional envolvente, contribui para a promoção e valorização do meio e para a inclusão social e espacial não só das comunidades mas também das regiões em que estão inseridas.

Apesar de ser pouco clara a forma como estas escolas incorporam na sua relação pedagógica as especificidades socioespaciais do meio em que se inserem, Milheiro Silva e Marques Silva (2018) defendem, citando Amiguinho (2008), que “a escola faz parte de um espaço local e, nessa condição, interfere nestes espaços, transformando-se, na interação com eles”

(Amiguiño, 2008:109, citado por Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.32) pelo que na sequência da territorialização das políticas e da ação educativa será sempre de considerar que tal implique mudanças e transformações organizacionais e pedagógicas nas instituições escolares.

Milheiro Silva e Marques Silva (2018) defendem ainda uma escola aberta ao meio e, citando Sanders (2003), Veloso (2013) e Leite (2015),

A participação da comunidade na escola, assim como da escola na comunidade, pode ser concretizada de diversas formas e é reconhecida a importância deste envolvimento. Por um lado, a escola beneficia do envolvimento da comunidade em prol de um funcionamento bem-sucedido (ambiente positivo, bem-estar, sucesso académico e educativo dos/as estudantes, menores taxas de absentismo) e, por outro, potencia a sua capacidade de resposta aos desafios da contemporaneidade, por exemplo ao nível do suporte à transição dos/as jovens para ofertas de formação ou de contextos de estágio (Sanders, 2003; Veloso et al., 2013). Simultaneamente, a escola que se abre à comunidade tem o papel de a revitalizar e responder às suas necessidades com os recursos que dispõe (Sanders, 2003; Leite et al., 2015). (Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.33).

Para Nico 2020, citando Ramos (2002), apesar da escola ter feito “convergir o tempo, o espaço e as pessoas para aprender (...) continuaram a subsistir redes de aprendizagem que não passam pela escola e que se vão estruturando noutras circunstâncias físicas e cronológicas.” (Nico, 2020, p.14) pelo que se revela inevitável que a escola e a educação estabeleçam relações profícuas com essas outras formas de aprendizagem. Corroborando as ideias expressas por Alves (1996), Benavente (1997) e Canário (1996), Nico (2020) considera que

Esta relação, cada vez mais estreita e fecunda, entre a educação e as circunstâncias geográficas, sociais, culturais e económicas em que ocorre, tem vindo a criar uma centralidade crescente do território nos processos de desenho, concretização e avaliação das políticas educativas. (Nico, 2020, p.14).

Desta forma, Nico (2020) reconhecendo as vantagens de aproximar as decisões e as ações políticas do contexto e dos seus beneficiários, defende que as políticas educativas podem e devem ser assumidas também pelas comunidades e pelas suas instituições e atores locais

como forma de se valorizar “a realidade daqueles que aprendem, nos processos das suas próprias aprendizagens” (Rakotomala & Khoi, 1981:50, citado por Nico, 2020, p.15).

Esta infusão territorial dos processos educativos, realizada com ponderação e de forma inteligente, poderá acolher os contributos das diversas redes de educação existentes em cada contexto territorial, numa parceria de proximidade que enriquecerá o universo de contextos de aprendizagem aí existentes. (Nico, 2020, p.15).

Neste contexto, enforma-se a perspectiva comunitária da educação que passa a ser vista, segundo Nico 2020, como “algo que ultrapassa a dimensão escolar, algo que se constitui como um factor de desenvolvimento, focando o desenvolvimento local como um processo colectivo de aprendizagens de uma forma participativa e emancipatória” (Figueiredo, 2011:14, citado por Nico, 2020, p.37) e que se estrutura segundo quatro eixos fundamentais: território, comunidade, pessoas e desenvolvimento. Efetivamente, segundo esta perspectiva, “o que existe, de facto, é a comunidade inteira e o tipo de educação que dentro dela se impõe realizar (...) tal processo educativo é, pura e simplesmente, o da educação comunitária.” (Dias, 1982:32, citado por Nico, 2020, p.43).

Assim, segundo o autor, nela se privilegiam “as aprendizagens que convocam a diversidade e complementaridade dos conhecimentos (Globalidade) e a especificidade vital dos processos (Singularidade)” (Nico, 2020, p.40), os contextos de aprendizagem que permitem a concretização dos valores estruturantes da cidadania e da relação interpessoal, e “no que se refere ao seu posicionamento individual no processo educativo (Autonomia, Participação, Esperança/Ânimo, Felicidade), sem que estas categorias sejam estanques” (Nico, 2020, p.40). Acrescenta, ainda, Nico (2020) que a educação comunitária defende igualmente “os valores que apontam para a dimensão local e comunitária, no que se refere ao seu protagonismo e liderança dos processos (Subsidiariedade) e nas consequências positivas desta modalidade de educação nesses contextos locais (Desenvolvimento)” (Nico, 2020, p.41). Aliás, para o autor, é a própria existência e localização física dos projetos da educação comunitária nos territórios que permite uma experiência territorializada e a apropriação, pela participação e vínculo que estabelecem, das aprendizagens realizadas.

Assim, Nico 2020 refere que a educação comunitária corresponde a uma das mais completas abordagens pedagógicas ao considerar, como princípio, a integralidade da cronologia humana e a ubiquidade das oportunidades de aprendizagem. Pelas suas especificidades, a educação comunitária corresponde a um processo educativo multidisciplinar relativo a todas

as pessoas e que ocorre em todas as circunstâncias das suas vidas, valorizando, para além delas, as instituições, saberes e didáticas de cada comunidade no seu esforço endógeno de desenvolvimento. Refere, igualmente, que o quotidiano das pessoas é o centro gerador das aprendizagens pelas quais toda a comunidade é responsável.

No entanto, o autor realça que

A Escola Comunitária (...) não pretende preparar para o exercício de uma profissão, não aponta para o conhecimento especializado, não submete os seus participantes a qualquer tipo de avaliação formal e não outorga qualquer título ou diploma académico e/ou profissional com validade formal. (...) não pretende ser uma alternativa à educação pública, pois isso criaria uma desigualdade no acesso à educação (Gadotti, 1988, p.52). Pelo contrário, a Escola Comunitária pretende contribuir, como parceiro fundamental, em cada território e comunidade, para um acesso pleno de todos os cidadãos à educação, em complementaridade e cooperação com as restantes instituições locais, nomeadamente as instituições promotoras de educação formal. (Nico, 2020, pp.100-101).

### **1.3. A territorialização da ação educativa**

O ideário da integralidade temporal, relacional, experiencial e espacial da aprendizagem tem sido defendido desde 1990 pelo movimento das Cidades Educadoras (2020) que, partindo do princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso, visa transformar a cidade num espaço de aprendizagem contínua, no qual todos os seus cidadãos possam ter acesso à educação ao longo das suas vidas.

Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...) De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social. (AICE, 2020, p.4).

Para a AICE (2020), as Cidades Educadoras são encaradas no seu todo como promotoras de uma cidadania ativa, livre, solidária e responsável orientada para o “bem comum” e para a construção de uma comunidade assente no respeito pelo património, pela diversidade e pela vida.

As Cidades Educadoras, com suas instituições de ensino formal e as suas intervenções não formais (com fins educativos fora da educação regulamentada) e informais (não intencionais ou planejadas), colaborarão entre si, bilateral ou multilateralmente, para tornar a troca de experiências uma realidade. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente projetos de estudo e investimento, tanto sob a forma de cooperação direta, como em colaboração com organismos internacionais. (AICE, 2020, p.5).

É convicção da AICE (2020) que os municípios devem implementar políticas educativas amplas, transversais e inovadoras assentes em interações constantes com as novas formas de expressão e as diversas manifestações culturais como modo de inclusão e de envolvimento da sociedade civil promovendo uma consciência de comunidade e o sentimento de pertença e de boa coexistência. A cidade dever-se-á transformar e recriar a si própria, conjuntamente com os seus cidadãos e o seu património, em torno da sua identidade e singularidade e em prol da edificação de uma unidade coesa, dinâmica e corresponsável por uma cidadania global.

Neste âmbito, a noção de território ganha maior relevância e um novo significado que para a Associação Cidade Escola Aprendiz (ACEA, 2018) “Quando colada à palavra educativo, o território ganha outra densidade. Território educativo remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização.” (Associação Cidade Escola Aprendiz [ACEA], 2018, parágrafo 4). Assim, ao associar a ação educativa às suas outras funções, o território

reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de crianças, jovens, adultos e idosos. Nos Territórios Educativos as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. (ACEA, sd, parágrafo 1).

Segundo a ACEA (2018) nestes territórios educativos a conceção, a implementação e a gestão de políticas públicas deve desenvolver-se numa lógica intersectorial como estratégia de aproximação e de articulação entre as instituições, as pessoas e os saberes. É dessa forma de atuação - em rede, que se podem construir respostas mais eficazes e eficientes, adequadas e específicas para os problemas e desafios que numa lógica de “baixo para cima” foram detetados, e contribuir para o desenvolvimento efetivo desse território, pois “Para que um território seja educativo, não pode nele existir passividade” (ACEA, 2018, parágrafo 5).

Neste sentido a ACEA (2018) defende que se revela imprescindível a edificação de Territórios Educativos orientados pelos princípios da democracia, da transparência e da participação social, assentes no compromisso da sociedade civil e no entendimento da escola como agente transformativo. Esta, deverá ser encarada apenas como uma das etapas - a escolar, do processo permanente de aprendizagem do indivíduo, mas como imprescindível e estratégica para a consolidação desses territórios educativos que se pretendem edificar.

Aberta à comunidade e assumida como essencial num permanente processo educativo, a escola envolve-se nas e com as questões locais, reconhece-se no território e atua em função da sua transformação e do seu desenvolvimento. Citando Goulart (2018) a ACEA (2018) considera que para a escola

O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal. (ACEA, 2018, parágrafo 5).

Para tal, a ACEA (2018) defende, desde 1997, a implementação de programas e abordagens dinâmicas e sistémicas que resultem, por um lado, da “efetivação do direito à Educação Integral nas escolas e sistemas educacionais como um projeto territorializado compartilhado por todos” (ACEA, sd) e, por outro, “Da transformação das cidades e territórios em Territórios Educativos nos quais a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos seja permanente” (ibidem).

Neste sentido, também Santos (1999) defende que o “território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si” (Santos, 1999, p.8) argumentando que o “território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (ibidem),

Costa (2024) corroborando a definição de Santos (1999) refere que a mesma fundamenta a compreensão do território no âmbito da educação integral. Esta autora defende igualmente que a articulação entre a escola e o território não se deverá limitar à mera alteração do local das aprendizagens, ou seja, ao inócuo “deixar o espaço físico da sala de aula para aprender na praça ou embaixo da árvore de modo a tornar a experiência “mais divertida”” (Costa, 2024, parágrafo 31), mas, sim, ao “investigar, compreender e incorporar espaços, agentes e

saberes dos estudantes, de suas famílias e comunidades para construir uma escola comprometida com a constituição crítico-reflexiva de sujeitos.” (ibidem).

Ainda num contexto de construção de realidades mais inclusivas, justas, igualitárias e sustentáveis, Padilha (2018) refere que para as fortalecer urge (re)pensar a educação, a escola e a sua pedagogia, instituindo aquilo que afirma ser um projeto eco-político-pedagógico nas instituições escolares e não escolares. Para este autor, na linha freiriana, a educação deve ser emancipatória e portanto:

Falamos em ecopedagogia, uma pedagogia ética, estética e sustentável, que visa a que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvam uma práxis – ou seja, suas ações transformadoras – com base na realidade vivida e percebida, mas cuidadosa e respeitosa às questões socioambientais como, por exemplo, uma gestão ambiental compartilhada. Nesse sentido, buscar-se-á construir uma educação que transforma cada espaço da cidade em espaço favorecedor da cidadania ambiental e da garantia dos direitos ambientais. (Padilha, 2018, p.131).

Neste contexto desenvolve-se, no Brasil após as reformas de 1988, o ideário de que é possível educar em todos os cantos e implementa-se o programa *Município que Educa* proposto pelo Instituto Paulo Freire, numa primeira fase como polo de uma rede mais densa e complexa no estado de São Paulo. Este programa, assente em processos formativos desenvolvidos a partir das pesquisas e práticas formativas de base freiriana, introduz uma nova referencialidade curricular designada por intertranscultural e intertransdisciplinar, concretiza o conceito de do-discência introduzido por Paulo Freire e obriga a “criar espaços e tempos de encontros não só na escola mas também na comunidade, no bairro, onde o diálogo entre as pessoas e diferentes instituições pertencentes ao município onde se insere a unidade educacional.” (ibidem).

Padilha (2018) defende igualmente que o objetivo principal desse programa era “potencializar as intencionalidades educativas dos diversos sujeitos sociais e fortalecer processos de gestão municipal integrada e participativa (...) o que favoreceria um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo da municipalidade” (Padilha, 2018, p.132).

Defende-se, assim, a existência de um município onde, trabalhando em conjunto e articuladamente, o poder público e a sociedade civil constroem uma unidade orgânica que viabiliza o exercício da cidadania ativa. Intrinsecamente relacionado com a educação integral e a educação comunitária, o *Programa Município que Educa* contando

com a participação das crianças, adolescentes e jovens, com a diversidade cultural como direito, com a ação cultural por uma nova cultura política, com a paisagem do município como território educativo, com a sustentabilidade, com a comunicação e as mídias, com a utilização dos softwares livres no município, com a elaboração do Plano Municipal de Educação, com a governabilidade democrática, com a perspectiva de uma viva, convivência e aprendizagem mais saudáveis, dignas e felizes. (Padilha, 2018, p.132)

vê reunidas as condições para alcançar tais desideratos.

Ainda a este propósito, Miranda (2007), defensora do *Programa Escola Plural*, considera que apesar da polémica que gerou, o mesmo constituiu “um projeto pedagógico muito inovador, uma das mais corajosas tentativas de combater a evasão e a repetência e de resgatar o direito e o prazer de aprender.” (Miranda, 2007, p.73). Tal projeto teve, segundo a autora, o mérito de entender que a aprendizagem tem maior significado quando concilia as informações com o contexto em que são experienciadas, de conjugar a dimensão do “aprender a aprender” com a do “aprender a viver” e de incorporar diversos aspetos da formação humana nos processos educativos e socializantes de crianças e jovens que até aí permaneciam marginalizados no município brasileiro de Belo Horizonte. Assente na premissa de que

O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. (Miranda, 2007, p.65),

a autora defende que esse programa efetuou uma rutura com a conceção tradicional de ensino e aprendizagem ao incorporar a realidade social e ao considerar “as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.” (Miranda, 2007, p.68). Para tal, foi necessário reformular práticas e processos educativos,

Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social. (ibidem).

## **2. Escola: núcleo central de um ecossistema socioeducativo**

A escola não podendo permanecer fechada sobre si própria, deve desenvolver, em conjunto com a restante comunidade educativa, projetos que a englobem e que dela tirem partido. É essencial que numa primeira fase a escola reflita sobre a sua posição e formas de atuação e depois, numa segunda fase, proceda à reorganização considerada necessária e indispensável para ir construindo uma ligação mais próxima e frutífera com a sua comunidade e com o seu território que promova a identidade local e o desenvolvimento da pluridimensionalidade dos seus jovens.

Neste sentido, é fundamental então que a escola incorpore, primeiro, o território de que faz parte e para o qual pode contribuir como parceira de desenvolvimento, e, depois, se expanda para ele, assumindo-o como parte integrante da sua ação educativa e como agente de enorme e diversificado potencial.

Para a ACEA (2018) é imprescindível que se rompa com a lógica setorial e fragmentada das políticas públicas, incluindo a da educação, e se promova um diálogo frutífero entre o poder público e os territórios educativos, e a articulação entre os diferentes setores do governo e da sociedade civil visando o almejado desenvolvimento humano e social. Neste contexto, urge a reconfiguração dos processos de conceção, planificação, implementação, monitorização e gestão de ações e projetos numa lógica intersectorial cuja liderança na esfera educativa deve, segundo a ACEA (2018), pertencer à escola. Esta deve, localmente, promover a convergência e a ação das instituições correlacionadas com o desenvolvimento integral das suas crianças e jovens e incorporar na sua prática pedagógica os contributos de todos na forma de programas e projetos inclusivos, multidisciplinares e multisectoriais, pois “Essa configuração permite que a escola amplie tempos, espaços, recursos e agentes, conferindo sentido ao aprendizado e estabelecendo um diálogo permanentemente com o contexto de vida daqueles que devem ser o centro de todas as suas ações: os estudantes.” (ACEA, sd, parágrafo 10).

Ainda para a ACEA (2018), um “território que educa deve assegurar a todos o acesso aos bens culturais produzidos em uma determinada localidade, sejam aqueles consolidados (...) sejam as narrativas estéticas protagonizadas por diferentes grupos sociais” (ACEA, sd, parágrafo 15) e, por isso, “a escola é parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo.” (ACEA, sd, parágrafo 9). Considerando igualmente o direito à cidade como um direito inalienável do século XXI, a

ACEA (2018), citando a ideia expressa por Jaume Trilla (sd), defende que “é possível aprender na cidade (cidade como espaço onde a aprendizagem ocorre), aprender com a cidade (cidade lida como texto, como emissora constante de aprendizados) e aprender a cidade (cidade como intervenção, passível de transformação, de ação política)”. (ACEA, sd, parágrafo 11).

Também Canário (2004) considera que o ato de “ensinar” e as situações que propiciam a aprendizagem não se resumem única e forçosamente à forma escolar, e que se revela fundamental o afastamento do significado tradicional de “ensinar”, interiorizando-se o mesmo como “uma atividade que visa possibilitar a aprendizagem” (Canário, 2004, p.73) cabendo ao professor criar as oportunidades e/ou situações em que tal possa ocorrer. Por conseguinte, refere este autor que o papel do professor não é o “ensinar” em si mesmo, mas organizar o trabalho, supervisionar, apoiar e fornecer informações aos seus alunos que lhes permitam construir saberes e adquirir conhecimento. Canário (2004) considera igualmente que a aprendizagem se realiza internamente no indivíduo e que tal não resulta apenas da acumulação de informações pois

Quando nós aprendemos coisas registramos a informação, memorizamos a informação e processamos essa informação e ela está sujeita a desvalorizar-se, esquecemos dela e fazemos confusões, vai desaparecendo a informação, portanto não serve para nada, senão for relacionada com outra informação, dando origem àquilo que nós chamamos de conhecimento, e à possibilidade de construir saberes. (Canário, 2004, p.73).

O autor realça, dessa forma, a importância da contextualização da escola e dos alunos na construção de aprendizagens significativas assente na valorização das áreas e comunidades nas quais a ação educativa decorre.

Ainda neste sentido, Milheiro Silva e Marques Silva (2018) consideram que as iniciativas dinamizadas pelas escolas, em especial aquelas cuja condição geográfica lhes aparenta ser mais desfavorável, devem resultar de “leituras de proximidade que valorizem os contextos e suas culturas” (Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.34) pois, tal, lhes aportam recursos inestimáveis e propiciam a sua inovação pedagógica. Edificadas desse modo, as iniciativas escolares revelam-se verdadeiros potenciais de aprendizagens significativas e significantes para os seus alunos e contribuem, ao reconhecer “o local enquanto uma dimensão estruturante do sentido educativo” (Milheiro Silva & Marques Silva, 2018, p.34), para o desenvolvimento local das regiões onde estão inseridas. Defendendo para estas escolas, o

desenvolvimento de um trabalho em rede, promotor de ações de partilha, participação e mediação, assente no estabelecimento de parcerias estratégicas visando beneficiar o contexto como um todo, estas autoras alertam, no entanto, para os riscos que possam advir da forma de regulação e controlo por parte de agentes locais, não escolares, daí resultante.

Igualmente Enguita (2006) defende o desenvolvimento do trabalho em rede por parte da escola pois considera que a formação dos jovens na sociedade atual exige à instituição escolar, não só, uma atualização constante, mas, também, um manancial de recursos de que a mesma não dispõe. Perante uma realidade social na qual a informação e o conhecimento se produzem, acumulam e transmitem por outras entidades e por outras vias que não apenas as tradicionais, a escola, apesar de ainda deter um papel de destaque, tem de encarar a inevitabilidade da sua abertura ao meio e colaborar com os diversos e diversificados agentes da sua comunidade educativa e do território em que está inserida. Esta abertura da escola ao meio, porém, deve, para Enguita (2006), distanciar-se das formas previsíveis, normalizadas e rotineiras de colaboração já habituais, e conceber e instituir formas alternativas e inovadoras de inclusão e de cooperação com os parceiros, públicos e privados, criando uma malha dinâmica de conexões e de ações, pensadas e executadas em conjunto, mas tendo a escola como seu núcleo catalisador “Si se quiere en dos palabras: una escuela-red.” (Enguita, 2006, p.22).

Para que a escola deixe de ser, então, um mero somatório de aulas, Enguita (2016) considera imprescindível (re)pensar e (re)organizar a forma de desenvolver o trabalho pedagógico e a tradicional configuração dos tempos e das práticas escolares de alunos e de professores. Uma maior flexibilidade e uma reconfiguração dos tempos escolares surge, assim, como uma necessidade premente pois na composição atual espera-se que todos os alunos façam o mesmo, ao mesmo tempo, e durante o mesmo tempo, o que segundo este autor provoca uma perturbação, invisível, da própria aprendizagem.

Lo que llamamos orden en el tiempo, es decir, que todo el mundo haga lo mismo ala misma hora, durante el mismo tiempo, en el aula, tiene en realidad otra cara. Ese tiempo único provoca que un alumno se aburra y otro no llegue, que uno se encuentre en su mejor momento y otro en el peor. Ese es realmente el des orden, pero un desorden invisible. Si por el contrario, tenemos en cuenta que las horas del día no son todas iguales, que los alumnos no tienen el mismo interés o capacidades, ni la misma base detrás, ni la misma manera de aprender, entonces nos encontramos con muchas maneras

de aprender, con un desorden aparente, pero, sin duda, bastante más eficaz. (Enguita, 2016, p.182).

Segundo Enguita (2016) as escolas deveriam, pois, ser capazes de flexibilizar os seus horários, combinando tempos individuais e coletivos ou estabelecendo grupos diferenciados em cada momento, de ajustar a jornada escolar às necessidades dos alunos, com tempos de entrada e de saída diversificados mas balizados, de introduzir novas metodologias de trabalho, capacitando digitalmente toda a sua população, de promover o trabalho colaborativo dos docentes e de rentabilizar o tempo de permanência na escola de uns e de outros.

A questão da rentabilização do tempo de permanência na escola revela-se, aliás, crucial nas novas recomposições escolares pois, tal como refere Coelho (2009), “As crianças não necessitam de mais um tempo educativo escolarizado, necessitam de outros tempos educativos que lhes permitam brincar, expressar, explorar, criar e partilhar” (Coelho & Trindade, 2008, citados por Coelho, 2009, p.7).

Padilha (2018) defende que a educação deve procurar criar interações com as práticas quotidianas de todos os atores e daí a necessidade da planificação conjunta e o planeamento coletivo de projetos escolares numa lógica eco-político-pedagógica pois “o ponto de partida dos processos educativos são as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e o mundo, e não os conteúdos “programáticos” da ciência, das artes” (Padilha, 2018, p.121).

O que se quer é, efetivamente, uma educação que promova a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico, e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de processos educacionais/curriculares que trabalhem com e para além da multirreferencialidade humana. São estas as características mais marcantes do que consideramos ser “educar em todos os cantos”. (Padilha, 2018, p.121).

Também a questão do tempo de permanência na escola tem sido uma preocupação deste autor que, analisando a possibilidade da sua ampliação pela legislação brasileira, considera que o mesmo não se deve transformar em mais tempo escolar, mas, sim, traduzir-se em mais tempo educativo podendo ocorrer dentro ou fora da escola. Para Padilha (2018) a educação integral permite a criação de “novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais” (Padilha, 2018, p.122) direcionados para o desenvolvimento integral do aluno em todas as suas dimensões e que se encontram ancorados em processos educacionais

elaborados de forma integrada, coletiva e de gestão democrática. Esses processos valorizados pelas redes de aprendizagens e que as reconhecem e aos múltiplos espaços em que a aprendizagem acontece, exigem, segundo Padilha (2018) uma “organização curricular compatível com este tipo de proposta” (Padilha, 2018, p.123) que pode passar por derrubar fronteiras disciplinares e quebrar o isolamento de uma disciplina em relação às outras no sentido de “ecologizar” (Padilha, 2018, p.128) as disciplinas, por defender o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e pluridisciplinares e pela implementação de processos educativos caracteristicamente intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. (Padilha, 2018, p.129).

Amiguiño (2005) reiterando que as escolas “deverão ser cada vez menos escola no sentido escolar, para serem cada vez mais escolas no seu sentido educativo” (Amiguiño, 2005, p.16) refere que os projetos que promovem e realizam contribuem, indubitavelmente, para a transformação endógena das regiões onde se inserem e para a sua própria inovação pedagógica ao induzir

um triplo processo de reconversão/reconfiguração dos actores locais, designadamente nos seus papéis sociais e nas suas identidades sócio-pessoais e/ou profissionais. Em primeiro lugar, da criança como “ser” a ser instruído a “actor social”. Em segundo lugar, do professor como agente de ensino, que sucumbiu à forma escolar, a animador comunitário e agente de desenvolvimento local. Por fim, dos actores locais a autores da sua educação e do seu desenvolvimento. (Amiguiño, 2008, p.20).

No entanto reconhece, também, a existência de dificuldades na concretização destes desideratos, em especial, os que resultam da tensão constante com

A "racionalidade" ou a "lógica" escolar é, por vezes, mais forte, na deliberação dos professores e no seu envolvimento nos projectos e nas acções, assim como nas representações que se constroem dos processos. Também as crianças são tocadas por esta racionalidade, quando reconhecendo explicitamente a mobilização e a produção de saberes pelo entrosamento comunitário da escola, ambigualmente os desvalorizam, em favor do modelo escolar mais estrito. Finalmente, não são apenas os actores escolares que quase sucumbem ao ferrete da lógica escolar. As próprias comunidades também

vacilam, ao reconhecer um papel à escola na intervenção sócio-comunitária que tende a descentrá-la da gramática escolar e das práticas que a concretizam. (Amiguiño, 2005, p.36).

Para Amiguiño (2005), sem escamotear essas dificuldades, a aposta nas potencialidades dos diferentes atores e nas comprovadas valias funcionais dos diversos espaços, permite o desenvolvimento de mecanismos de funcionamento em rede, de escolas e de comunidades, que desafiam os professores a cooperar, a partilhar e a colaborar perante a heterogeneidade das solicitações, a introdução de novas soluções de organização, de gestão e de regulação e a intervenção socioeducativa como base de um desenvolvimento endógeno. Assim, para este autor,

é nas redes funcionais, com papel decisivo no quadro de desenvolvimento, que a escola joga a sua importância como organização: uma espécie de polarizadora ou nó da rede, onde confluem interesses à medida que se elevam as ameaças. As "colaborações" e a sua natureza são outro dos elementos que completam uma matriz teórica específica para analisar o papel da escola no desenvolvimento local. Elas podem ir da mais simples "troca de informações", passando pela consulta, à mais estreita colaboração de "concertação e parceria". (Amiguiño, 2005, p.18).

### **3. Iniciativas portuguesas de territorialização educativa**

Ainda no que respeita aos movimentos de territorialização das políticas e ações educativas, Nico (2020) destaca, como casos de sucesso em Portugal, os programas de iniciativa legislativa, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)*, *Educação para Todos (PEPT)* e *Escola Móvel*, que, em geral, visavam a promoção do sucesso educativo da população escolar e a diminuição do fenómeno do abandono escolar dos territórios em que foram aplicados, e os projetos apoiados por outras entidades como o *Projeto das Escolas Rurais* e o *Projeto da Escola Pluridimensional/Cultural* como forma de combater o isolamento de professores e de alunos das escolas em meio rural e aumentar a interação entre a escola e as comunidades locais por um lado e, por outro, o desenvolvimento integral da pessoa destacando as multidimensionalidades da educação: personalidade, cultura, metodologias, currículo, recursos, educadores e organização pedagógica. É, igualmente, feita referência por Nico (2020) a projetos mais pontuais e localizados como o *Projeto Radial* (Algarve) no qual a educação e a formação eram tidos como os seus eixos estruturantes e que promoveu a

intervenção ao nível do desenvolvimento local, o *Projeto Viana* (Minho) que previa a formação de uma rede interassociativa para o desenvolvimento comunitário com base nas necessidades e recursos locais, os projetos *Alfange* (Ribatejo - Santarém) e *Alfama* (Lisboa) que promoveu a intervenção social e educativa de proximidade e o *Projeto Educativo Local* - PEL (Ribatejo - Golegã) que “corresponde a um processo em que os actores locais se organizam (...) por forma a (...) criarem uma visão comum sobre a realidade educativa local” (Rodrigues, 2003:78, citado por Nico 2020, p.103). Este autor reconhece igualmente as múltiplas influências internacionais que estiveram na base da criação do modelo da Escola Comunitária e destaca o trabalho já desenvolvido neste campo pela Universidade de Évora da qual faz parte.

Mais recentemente têm surgido outros projetos que concorrem para este desígnio, nomeadamente o PEDIME - Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação, implementado pela Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (CIM Médio Tejo) que, com o apoio e cofinanciamento da União Europeia, Portugal 2030 e Programa Regional do Centro 2030, através do Fundo Social Europeu, defende que

O PEDIME configura um instrumento de coordenação e planeamento intermunicipal capaz de potenciar as redes colaborativas de escolas e municípios visando a partilha de recursos e a convergência de ações orientadas para a superação das limitações e/ou problemas educativos comuns. (CIM Médio Tejo, 2024, parágrafo 1).

Ainda de acordo com a CIM Médio Tejo este projeto aglutinador tem como prioridade de investimento a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e a promoção da equidade no acesso a uma educação de qualidade na qual são incluídos “percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e na formação” (CIM Médio Tejo, sd), na sua área geográfica de influência. Desenvolvido em três níveis de planeamento estratégico: agrupamento de escolas, municípios e a própria comunidade intermunicipal, este projeto “assenta no princípio da mobilização dos parceiros para a prossecução de objetivos comuns e de partilha de recursos” (CIM Médio Tejo, sd) e pretende constituir-se como uma plataforma potenciadora de ações que visa um desenvolvimento educativo e local harmonioso. A CIM Médio Tejo defende igualmente que com a existência de um plano supramunicipal não se pretende uniformizar as práticas e as realidades de cada agrupamento e/ou município, mas, sim, integrar a diferença potenciando as características intrínsecas de cada um, articulando-as com a visão prospetiva do desenvolvimento educativo

estabelecida em comum. O PEDIME pretende, então, realizar a um nível supramunicipal, a coordenação, a integração e a articulação dos diversos projetos educativos ultrapassando a delimitação territorial, valorizando diferenças, diversificando ofertas educativas, gerindo sinergias, estabelecendo protocolos e promovendo parcerias (nacionais e internacionais) e redirecionando recursos em prol da concretização da visão e dos objetivos traçados por uma comunidade alargada de agrupamentos, de parceiros e de municípios.

O PEDIME, enquanto documento supraconcelhio no domínio da Educação e Formação, assume uma importância fundamental na estratégia conducente à consolidação de uma identidade regional, propiciando a dinamização e multiplicação de sinergias capazes de valorizar a região, agregando esforços e mobilizando vontades em torno do desenvolvimento de toda a população. (CIM Médio Tejo, sd, parágrafo 5).

## **CAPÍTULO IV. Metodologia da investigação**

### **1. Contextualização do estudo**

O presente estudo pretendeu captar a singularidade de que se reveste a problemática da edificação de um território educador numa área específica e geograficamente bem delimitada que constitui o concelho de Vila Velha de Ródão.

Localizado no Sudoeste do distrito de Castelo Branco, na região centro de Portugal, neste concelho o agrupamento de escolas em estudo apresenta-se como a única instituição de ensino oficial e, por conseguinte, como o responsável máximo pela educação das crianças e jovens de uma área geográfica marcada pela interioridade, e pelo desencadear de processos e dinâmicas endógenas que concorram para a valorização do seu património e para o desenvolvimento local e humano.

Foi igualmente sua pretensão aferir a perceção que os diversos atores da respetiva comunidade educativa têm relativamente à possibilidade dos recursos humanos, históricos, culturais, económicos e naturais endógenos se assumirem como corresponsáveis pela educação das suas crianças e jovens, determinando o papel que ponderam desempenhar numa unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional a edificar.

### **2. Temática e objetivos da investigação**

O reconhecimento progressivo da importância das comunidades e dos territórios na educação integral de crianças e jovens e da urgência de (re)pensar e (re)construir a escola assente na democratização do ensino e na inovação pedagógica e tecnológica, conduziu à valorização e inclusão de outros atores, formas e redes de aprendizagem até agora secundarizadas.

O aluno, encarado na sua complexidade e multidimensionalidade, é, na atualidade, colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e passa a ser corresponsável pelo seu projeto de vida e pela aquisição contínua de conhecimento e de competências essenciais para alcançar o sucesso pessoal e social no mundo em que vive.

Tirando partido do enorme potencial humano, natural, cultural e económico do meio envolvente da escola e apoiada na transferência de competências diversas para as autarquias e na maior autonomia e flexibilidade curricular dada às escolas, a territorialização das políticas educativas conduz ao desenvolvimento de novas formas de regulação e de

realização do trabalho pedagógico enriquecendo e/ou (re)introduzindo conceitos aglutinadores como o de Território Educador.

Este, aqui considerado como uma unidade sistêmica, coesa, dinâmica e multidimensional, resultaria da confluência de interesses e vontades dos diferentes atores com responsabilidade na esfera educativa cuja sinergia permitiria potencializar os recursos existentes, que não se circunscrevem à instituição escolar, e a territorialização do currículo escolar.

Numa perspectiva holística, inclusiva, democrática e global, a construção conjunta e articulada do currículo permitiria o desenvolvimento de ações e projetos educativos identitários, a implementação de processos e metodologias pedagógicas inovadoras e emergentes, e a concretização de aprendizagens significativas e significantes nas crianças e jovens cuja educação a escola tem a seu cargo.

O quadro conceptual de suporte a este estudo encontra-se esquematizado na figura 4.1.

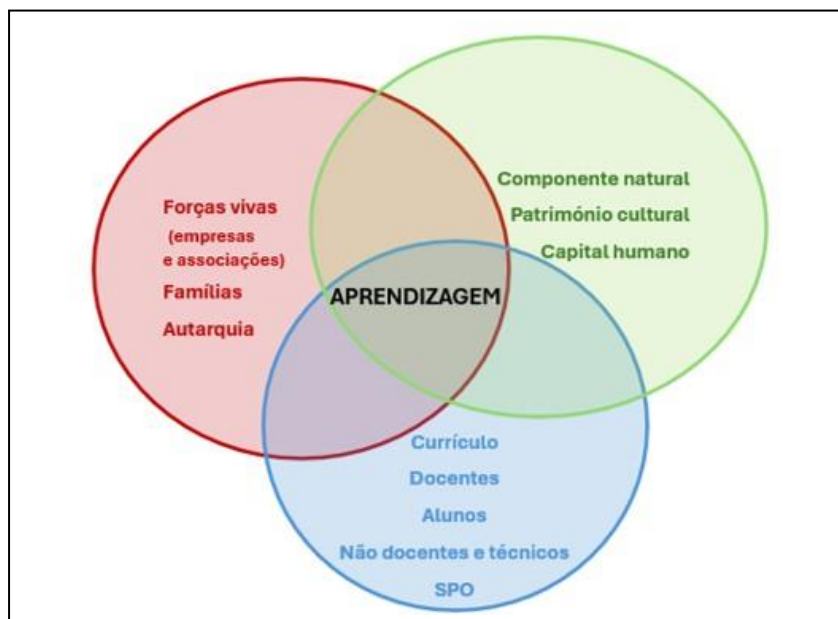


Figura: 4.1 - Território Educador, esquema conceptual da temática da investigação  
(fonte: elaboração própria)

Neste sentido, importa, pois, equacionar a viabilidade da edificação de territórios educadores, perspetivar atores, ações e processos relevantes na sua constituição, aferir a perceção que os diferentes atores, internos e externos, públicos e privados têm sobre essa eventualidade e determinar o papel que cada um deles considera possível e legítimo nela vir a assumir. Revela-se igualmente pertinente ponderar formas de instituição, participação, gestão e regulação desse construto educativo.

Os objetivos a que este estudo se propôs apresentam-se no quadro 4.1.

Quadro: 4.1 - Objetivos da investigação

<b>Objetivos da investigação</b>	
Geral	<b>Equacionar a viabilidade da edificação de territórios educadores perspetivando atores, ações e processos na constituição desse construto educativo</b>
Específicos	A. Compreender a perspetiva dos atores internos e externos, públicos e privados locais sobre territórios educadores
	B. Determinar o papel que cada um dos atores, internos e externos, públicos e privados consideram legítimo assumir na construção de um território educador
	C. Ponderar formas de instituição, participação, gestão e regulação desse construto educativo
	D. Determinar as potencialidades e os constrangimentos associados à construção de um território educador nesta área geográfica específica

(fonte: elaboração própria)

Para a consecução destes objetivos a presente investigação apresenta uma estrutura tridimensional tendo sido organizada nos seguintes três eixos fundamentais:

**EIXO1. Educação integral e multidimensionalidade do aluno**, atendendo à necessidade (ou não) de encarar o aluno como um indivíduo completo e complexo e à responsabilidade que caberá (ou não) à escola de contribuir para o desenvolvimento de todas as suas dimensões;

**EIXO2. Aprendizagem e exercício da cidadania**, refletindo sobre conteúdos curriculares e novas formas de aprender e sobre o reconhecimento e importância de (outras) redes, atores, espaços e momentos de aprendizagem;

**EIXO3. Escola: núcleo central de uma rede educativa**, analisando as relações escola-meio e equacionando novas formas de organização escolar e de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

### **3. Fundamentos metodológicos da investigação**

Na presente investigação a opção pela metodologia “estudo de caso” encontra fundamento no facto de a mesma pretender captar a singularidade de que se reveste a problemática da edificação de territórios educadores numa área geográfica, demográfica, social, educativa e culturalmente bem definida e delimitada. Não é sua pretensão pois desagregar o fenómeno em estudo do contexto em que ocorre, nem tampouco efetuar retrospectivas mais ou menos aprofundadas do mesmo naquela unidade de análise, pretende-se, pelo contrário, investigar este fenómeno específico no seu contexto real incluindo para tal a diversidade de atores,

instituições, realizações e património locais. Convoca-se, por isso, a definição de Yin (1988) citado por Carmo e Ferreira (2008) que apresenta o estudo de caso como “uma abordagem empírica que: - investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, - os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual - são utilizadas muitas fontes de dados.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 234). É importante realçar ainda que segundo estes autores Yin (1988) refere que “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê” (ibidem), o que, incidindo esta investigação na perceção que os atores da comunidade educativa têm sobre a viabilidade de edificação de territórios educadores e sobre o papel que neles ponderam vir a assumir, conduziu à sua adoção metodológica.

Encontrando-se a investigação focalizada numa área geográfica e educativa específica importa clarificar que a opção por esta unidade de análise assenta, essencialmente, em dois critérios: o de afetividade, pois tal como referem Carmo e Ferreira (2008) “Ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (Carmo & Ferreira, 2008, p.48); e o de proximidade, dado que se antecipa maior facilidade no estabelecimento de contactos diversos, no acesso a uma pluralidade de fontes documentais e na operacionalização de procedimentos na fase de recolha de dados.

Revela-se igualmente importante clarificar que constituindo o objeto de estudo uma realidade de dimensões bastante reduzidas, a opção por uma análise qualitativa afigurou-se a mais adequada recorrendo-se apenas a técnicas e instrumentos mais abrangentes para auscultar grupos-alvo com maior número de eventuais participantes.

É importante salvaguardar, também, que sendo a ciência geográfica a área de formação inicial do responsável por esta investigação é possível que questões relacionadas com a localização, a territorialização e a espacialização geográfica assumam, em determinados momentos, especial relevância.

Tendo como propósito o desenvolvimento de uma investigação que visa a interpretação e a compreensão da problemática da edificação de territórios educadores e dinâmicas associadas numa área muito específica, importa, pois, desencadear os processos de recolha, de tratamento e de interpretação de dados que, com o máximo de viabilidade e de fiabilidade possível, concorram para esse desiderato. Assim, foi adotada uma metodologia que pretendeu proporcionar as condições necessárias à obtenção da maior complementaridade,

integração e congruência possível das informações recolhidas para conferir o máximo de robustez às inferências a nele enunciar.

Desta forma, o presente estudo assume-se, essencialmente, descritivo, mas suporta-se na triangulação metodológica e de dados, pois tal como referem Carmo e Ferreira (2008) “A lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade” (Carmo & Ferreira, 2008, p.202) e numa abordagem multimétodo nos processos de recolha, tratamento e análise da informação, traduzida pela combinação e utilização cruzada de técnicas e de dados (quantitativos e qualitativos) no “pressuposto central (...) de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas” (Paranhos et al, 2016, p.39). Igualmente dinâmico e flexível, este estudo desenvolveu-se em duas fases temporais distintas, embora interligadas, concomitantes e convergentes: - num primeiro momento foi realizado um estudo exploratório com uma abordagem prévia à unidade de análise traduzida pelo estabelecimento de conversas prévias (entrevistas não estruturadas) com alguns dos seus atores e pela concretização de uma atividade em articulação com um educador não formal num dos espaços do território; e - num segundo momento, em parte orientado e conduzido pelo anterior, procedeu-se a análise documental específica, à aplicação de inquéritos por questionário a diversos atores, à realização de entrevistas a responsáveis e representantes de entidades e estruturas relacionadas com a escola e à concretização de uma atividade em articulação com uma associação local no espaço escolar.

Uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo de caso qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. O produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo. (Carmo & Ferreira, 2008, p.236).

#### **4. Sujeitos da pesquisa**

O presente estudo foi realizado junto da comunidade educativa do agrupamento em análise pelo que foram inquiridos diversos atores internos e externos, tais como os representantes da autarquia, nomeadamente, o Presidente e o responsável pela vereação da educação da Câmara Municipal respetiva, os professores membros do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e do Conselho Municipal de Educação, o(a) Diretor(a) do agrupamento de

escolas, Pais e Encarregados de Educação, profissionais das dimensões emocional e espiritual do agrupamento, e os alunos das turmas do 9ºano.

Foram, também, auscultados alguns munícipes, aqui designados como educadores não formais, que, quer pela sua participação nas atividades realizadas no âmbito deste estudo, quer pela sua colaboração em atividades/projetos desenvolvidos anteriormente, ou ainda pela preponderância que foram assumindo durante a investigação, foram considerados pertinentes, representativos e significantes e, por conseguinte, relevantes para o presente estudo, tendo sido incluídos. Ver quadro: 4.2.

De igual forma, é de destacar que a relevância e/ou significância de alguns atores e/ou linhas de investigação foi diminuindo ao longo do processo, tendo dele sido suprimidos.

## **5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tendo a recolha de dados sido organizada no sentido da obtenção contínua de informações, tal conduziu à definição de procedimentos específicos, à combinação de diversas técnicas e à produção própria de instrumentos, tidos como essenciais e adequados à investigação. Esta, respeitou o seguinte procedimento:

**A. trabalho de continuidade:** ao longo do processo foi realizada **análise documental**, sendo generalista numa fase inicial e especificada numa fase posterior. Assim, foram consultados diversos documentos estruturantes relativos à organização e população escolar, aos resultados e rede escolar, e às características e condições do território em estudo. Destes, salienta-se o *Projeto Educativo (PE)* e o *Plano Anual de Atividades (PAA)*, nas suas versões atualizadas, que incorporam e refletem o ideário dos seus responsáveis e intervenientes. Quanto ao PAA optou-se por uma análise do biénio mais recente, 2023/2024 e 2024/2025, por se ter verificado que sem essa agregação, num agrupamento de tão reduzida dimensão, uma apreciação mais fina tenderia a comprometer o princípio ético da confidencialidade. Foram ainda consultados documentos relacionados com o património histórico, cultural e natural, com o tecido empresarial, económico e político deste município e, especialmente, com a sua componente demográfica e social. Para esta última foram tidos em conta os dados constantes no *XVI Recenseamento Geral da População e VI Recenseamento Geral da Habitação - Censos 2021*, e os dados (mais recentes) fornecidos pela autarquia. Foram ainda consultadas as listas constitutivas dos Conselhos Pedagógico, Geral e Municipal de

Educação e legislação diversa sobre a transferência de competências para as autarquias e sobre a constituição e normas de funcionamento do órgão colegial: Conselho Geral.

**B. estudo exploratório**, num primeiro momento permitiu concretizar

- **Conversa (consulta prévia) com o Presidente da CMVVR**, realizada de forma não estruturada obedeceu ao propósito de divulgação da investigação e de solicitação de colaboração no âmbito dos seus trabalhos. Dela resultou uma contextualização geral da realidade em análise, uma variedade de possibilidades (atores, situações e espaços) consideradas relevantes em termos de educação não formal, e a autorização para a divulgação do nome do concelho neste estudo e em fases subsequentes, tal como consta no documento *2024,CM,S,CE,463/06-02-2024* apresentado no anexo II.

- **Observação participante de uma atividade num espaço do território**, com o claro objetivo de equacionar a viabilidade da incorporação de espaços exteriores (não escolares) na aprendizagem dos alunos, resultou da articulação entre os docentes das disciplinas de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento e um educador não formal, aqui designado por ENF1, que contou com a presença do responsável pelo SPO. Concretizando-se esta atividade numa exploração pecuária envolvendo, por isso, interação com animais foram registadas, num diário de campo, informações relativas às atitudes/reações de resposta imediata daí resultantes, e ao comportamento e ao desempenho geral dos alunos na realização das tarefas propostas. Foram ainda observados aspetos relacionados com a evolução atitudinal e comportamental dos alunos e a progressão do interesse e da participação dos mesmos ao longo da atividade.

- **Entrevista com ENF1**, na preparação da atividade foi realizada uma entrevista estruturada ao ENF1 cujo guião consta no anexo VII, e um trabalho de articulação entre o mesmo e os docentes intervenientes para aferir procedimentos e assegurar a abordagem de conteúdos essenciais. Foram ainda debatidas questões relacionadas com o bem-estar animal tendo estado presente, a convite do ENF1, o veterinário responsável pelo acompanhamento dos animais dessa exploração pecuária.

- **Presença do SPO**, como resposta ao convite endereçado pela investigação, teve como objetivo principal observar e captar respostas/reações emocionais dos alunos durante a atividade.

- **Conversa informal com um ENF** em potencial, o contacto proposto pelo representante autárquico deu origem a uma conversa informal com o responsável pela divisão camarária

dos bioresíduos. Apesar de terem sido tiradas notas e desse ENF se ter manifestado recetivo a integrar a investigação não foi efetuado o seu registo formal nem desenvolvida a sua participação.

**C. estudo subsequente**, após o estudo exploratório foi reequacionada e reorientada a estratégia de investigação e procedeu-se à elaboração e aplicação de diversos instrumentos de recolha e registo de dados, à definição de populações-alvo, à codificação dos participantes e à produção e recolha da documentação relativa aos aspetos éticos da investigação, a saber, os consentimentos livres e informados, ver anexo III, e as autorizações de investigação. Do que resultou:

- **Inquéritos por questionário**, foram aplicados a três tipos de população-alvo:

a) primeiro grupo, docentes membros de estruturas com responsabilidades a nível interno, Conselho Pedagógico, e a nível externo, Conselho Municipal de Educação e Conselho Geral. Esta opção permitiu a recolha de informação avalizada de docentes que, pelas estruturas que representam, pelas funções assumidas e/ou pelo tempo de permanência no agrupamento, se afiguraram à investigação como detentores de um conhecimento mais aprofundado da sua cultura escolar e dinâmicas de funcionamento, e das relações que o mesmo estabelece com o meio envolvente e a respetiva comunidade educativa (CE). No universo potencial de 18 indivíduos, a taxa de resposta atingiu os 89%, correspondendo a 35% do total de docentes do agrupamento. O respetivo guião consta no anexo IX;

b) segundo grupo, alunos das turmas do 9ºano de escolaridade encontrando-se a sua participação devidamente autorizada pela entidade competente e com a referência **MIME 1461300001 de 5 de julho de 2024**. O inquérito por questionário aplicado consta no anexo VIII. A opção por estes discentes não resulta da aplicação de uma técnica de amostragem, mas do facto de se encontrarem no final de um percurso de 9 anos na mesma escola e no mesmo território tendo, por isso, tido a oportunidade de durante esse tempo realizarem mais saídas de campo e visitas de estudo usufruindo de diversos espaços e estruturas do concelho e de várias situações de aprendizagem do que os outros seus colegas. Assim, no presente, por terem tido mais oportunidades de conviver e aprender no território que habitam e, por isso, de reunir maior conhecimento sobre ele, são os alunos que se afiguram à investigação como os detentores de uma opinião mais avalizada que importa conhecer. Sendo o 3º CEB deste agrupamento frequentado por apenas 80 discentes, os alunos-alvo correspondem a 39% do total desse ciclo, pelo que o inquérito pode dele ser considerado representativo;

c) terceiro grupo, pais/encarregados de educação, aqui também designados famílias, dos alunos que frequentam o 3º ciclo. A inclusão de famílias de alunos de outros níveis de ensino não foi considerada pertinente pelo seu reduzido percurso escolar. Num universo total de 80 indivíduos (incluindo irmãos), a taxa de resposta foi de 17,5% pelo que a investigação a considerou indicativa e suscetível de análise. O respetivo guião corresponde ao anexo X.

- **Entrevistas estruturadas**, foram realizadas entrevistas de profundidade ao responsável pela vereação da educação da CMVVR, também Presidente do CME, e ao Diretor(a) do agrupamento de escolas, também Presidente do CP, por serem os representantes dos órgãos estruturantes do agrupamento ao nível da ação estratégica, da coordenação e supervisão pedagógica e do acompanhamento e aconselhamento na esfera educativa. A relevância do Presidente do CG, inicialmente equacionada, foi-se esbatendo ao longo da investigação. Esclareça-se que a auscultação do responsável pela vereação da educação foi realizada por escrito devido à sua indisponibilidade temporal para a realização presencial da entrevista, não obstante, foi mantida a estrutura tridimensional anteriormente definida pela investigação. Os respetivos guiões constam nos anexos VI e IV.

- **Entrevistas semiestruturadas**, foram organizadas em duas categorias: a) primeira, concebida para os responsáveis pelo desenvolvimento das dimensões espiritual e emocional dos alunos com o objetivo de captar a sua perceção sobre a forma como essas áreas são encaradas/desenvolvidas pela escola e de perspetivar (novas) formas de realizar o trabalho pedagógico num cenário de eventual maior enfoque nelas. Foi aplicado idêntico guião de entrevista que consta no anexo V, e b) segunda, destinada aos educadores não formais como o ENF2 que pela sua participação na atividade realizada em espaço escolar resultante da colaboração com o CEENTAA ganhou maior relevância. O guião consta no anexo VII.

No anexo I consta a infografia da investigação apresentada no respetivo capítulo.

A relação existente entre os sujeitos da pesquisa e os métodos de recolha utilizados pode ser observada no quadro: 4.2.

Durante a fase de preparação e produção de instrumentos de recolha e de registos de dados foi preocupação constante da investigação manter a unidade e a coerência do desenho de pesquisa delineado e, para tal, foi mantida a convergência dos itens e questões colocadas com os temas gerais enunciados nos 3 eixos em análise independentemente dos meios e técnicas utilizados no processo, pelo que pode ocorrer a repetição, a insistência e/ou sobreposição dos mesmos. Assim, ao estabelecer um fio condutor coerente que estruture a

investigação pretendeu-se detetar as similitudes que confirmam maior consistência aos resultados obtidos e às inferências enunciadas.

Quadro: 4.2 - Sujeitos da pesquisa e métodos de recolha de informação.

Sujeitos da pesquisa		Método de recolha	Total de inquiridos
Autarquia local	Presidente da Câmara	Conversa/consulta prévia	1
	Vereação da Educação	Entrevista estruturada	1
Órgão unipessoal	Diretor(a) do agrupamento		1
Órgãos colegiais	Conselho Geral	Inquérito por questionário	5
	Conselho Municipal da Educação		2
	Conselho Pedagógico		9
Profissionais da dimensão emocional e espiritual		Entrevista semiestruturada	2
Pais/Encarregados de Educação		Inquérito por questionário	14
Educadores não formais	Interveniente em espaço do território	Entrevista semiestruturada	1
	Interveniente em espaço escolar		1
Alunos 9º ano de escolaridade*		Inquérito por questionário	31/30
		Observação participante	

\* número variável de alunos devido à forte componente migratória, população flutuante, *vide postea*

(fonte: elaboração própria)

## 6. Métodos de tratamento e análise de dados

Tendo a investigação optado por realizar uma análise qualitativa do fenómeno em estudo com o objetivo primordial de compreender a realidade observada, o cruzamento de métodos, técnicas, dados e instrumentos obriga à interpretação descritiva dos mesmos independentemente da sua natureza. Assim, a exploração interpretativa, por isso mesmo, mais detalhada e pormenorizada dos dados e informações obtidas, visa a identificação de eventuais padrões e a compreensão e a justificação das observações e ocorrências registadas. Durante o processo de tratamento e análise da informação recolhida, esteve sempre presente a preocupação com a manutenção da unidade e da coesão investigativa anteriormente enunciada, pelo que todo o trabalho realizado nesse âmbito tendeu a convergir para os três eixos temáticos delineados e apresentados na fundamentação metodológica deste estudo.

Desta forma, mantendo o fio condutor inicialmente delineado, a análise documental foi realizada com o objetivo de, por um lado, caracterizar e contextualizar a realidade e o fenómeno observado e, por outro, fundamentar e compreender as variáveis e os padrões encontrados. As entrevistas realizadas e os contactos informais seguiram idênticos objetivos, porém, a sua análise e respetiva interpretação beneficiaram do avanço computacional e do recurso a ferramentas digitais básicas, nomeadamente as fornecidas pela Google e pela Microsoft, no que ao registo, organização e concretização diz respeito. A informação

recolhida nos inquéritos por questionário foi alvo de tratamento estatístico básico e na sua análise foram incorporados alguns contributos e observações dos inquiridos.

Nesta fase da investigação foi particularmente relevante proceder à categorização e codificação das respostas e dos participantes no sentido de respeitar os aspetos éticos do estudo e, assim, foi observado o seguinte procedimento: Com exceção dos entrevistados, representantes e ou responsáveis pelos órgãos e estruturas com ligação ao agrupamento, a cada participante foi atribuída uma expressão alfanumérica na qual as letras fazem referência à estrutura e/ou à condição do respondente e o número à ordem a que o mesmo respondeu, p.e. o código CP1 corresponde ao primeiro docente do Conselho Pedagógico que respondeu ao questionário independentemente do cargo exercido e o código EE1 ao primeiro encarregado de educação a responder ao respetivo inquérito por questionário. Para a participação dos educadores não formais foi igualmente seguido este procedimento. O sistema de codificação e categorização observado pode ser consultado no quadro 4.3.

Quadro: 4.3 - Codificação e categorização dos participantes.

<b>Código</b>	<b>Categoria</b>
CP	Docente do Conselho Pedagógico
CG	Docente do Conselho Geral
CME	Docente do Conselho Municipal da Educação
ENF	Educador Não Formal
AL	Aluno
PEE	Pai/Encarregado de Educação

(fonte: elaboração própria)

## **7. Aspetos éticos**

Reconhecendo que a investigação no campo da educação, tal como refere a Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE), “comporta exigências de construção científica específicas e que, de modo particular, obrigam a refletir sobre as implicações e impactos pessoais, institucionais, sociocomunitários e ambientais do conhecimento produzido” (Carta Ética, 2020, p.9), importa, pois, por um lado, clarificar os participantes sobre o objetivo, os procedimentos adotados e as formas de divulgação dos resultados dos estudos e, por outro, garantir a salvaguarda dos seus direitos enquanto participantes, e a confidencialidade das informações e dos dados por si prestados.

Desta forma, são respeitadas as orientações inscritas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação no que à “decisão contextualizada, autónoma e esclarecida, feita

por cada investigador/a (...)” (Carta Ética, 2020, p.9) diz respeito, na sua relação com: participantes; comunidade de investigadores; estudantes e profissionais da educação; promotores da investigação e comunidades e a sociedade em geral. Por conseguinte, e relativamente aos participantes, por se constituírem como o ponto “central” do presente estudo, serão observados e acautelados os seguintes aspetos:

**I. Consentimento livre e informado**, a cada participante foi apresentada a respetiva declaração elaborada de acordo com as suas especificidades e categoria de participação e foram clarificados os propósitos da sua participação na investigação;

**II. Confidencialidade e Privacidade**, foi garantido a cada participante o seu direito ao anonimato e confidencialidade e fez-se recurso à codificação das respostas por categorias e subcategorias de participação;

**III. Divulgação da Informação**, foi clarificado a cada participante o destino do resultado do estudo em que participaram e assegurado o direito à consulta prévia das suas declarações, no caso das mesmas resultarem de uma entrevista individual ou de um grupo focal, para validação e eventual correção ou desistência;

**IV. Possibilidade de desistência de participação**, a cada participante foi dado o direito de não participação, de desistência em qualquer fase da sua participação ou de não resposta à(s) questão(ões) colocada(s);

**V. Bem-estar e Integridade**, foi sempre acautelada a adequação do local, da forma e das condições essenciais no decurso da colaboração de cada participante.

Durante todo o processo foi assegurada a clareza, a transparência e o respeito pela dignidade dos participantes e a diversidade das suas opiniões e singularidades. Foi, igualmente, disponibilizado a cada participante o contacto do responsável e transmitido o seu direito à exigência de responsabilidade ética do investigador.

## CAPÍTULO V. Caracterização da unidade de análise

Incidindo o presente estudo sobre a problemática da edificação de um território educador numa área específica do interior do país, o concelho de Vila Velha de Ródão, revela-se fundamental proceder a uma caracterização, tão completa quanto possível, nos domínios geográficos, educacionais, demográficos e sociais, que justifique e sustente a sua opção como foco central da investigação.

### 1. Território: enquadramento geográfico e patrimonial

De acordo com os objetivos delineados pretende-se captar a singularidade de que se reveste a problemática da edificação de um território educador na área específica e geograficamente bem delimitada que constitui o concelho de Vila Velha de Ródão.

Localizado na região centro de Portugal, mais concretamente no Sudoeste do distrito de Castelo Branco, este território encontra-se inserido na NUT III, na Sub-Região da Beira Baixa, conjuntamente com os concelhos de Castelo Branco, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor e Proença-a-Nova. Com Vila Velha de Ródão confinam os municípios portugueses de Castelo Branco e Proença-a-Nova do distrito de Castelo Branco, Mação do distrito de Santarém e Nisa do distrito de Portalegre, e o município raiano da comarca espanhola de Valência de Alcântara da província de Cáceres, Cedillo, também, conhecido no lado português da fronteira como Casalinho. Ver figura: 5.1.



Figura: 5.1 - Localização geográfica do território em estudo

(Fonte: [www.google.pt](http://www.google.pt))

Não obstante a proximidade com Espanha, o contacto com o país vizinho sofreu um forte revés a partir da década de 90 do século XX, altura em que se deu o encerramento da passagem livre por via terrestre pela barragem de Cedillo e as comunicações e as relações, outrora intensas e frutíferas, ficaram limitadas às 36 horas de autorização para travessia por fim-de-semana. Segundo Guedes (2023)

O fecho da barragem - com grades e câmaras de vigilância - isolou Cedillo, afastando a localidade espanhola das terras portuguesas com que tinha fortes laços de proximidade: Monte Fidalgo, do outro lado do rio Tejo, em Vila Velha de Ródão; e Montalvão, em Nisa, a seguir ao rio Sever. (Guedes, 2023, parágrafo 8).

Igualmente distante da capital portuguesa, da qual dista cerca de 206 km e mais de 2 horas de viagem em veículo próprio, são a autoestrada A23, o IP2, o IC8 e a linha férrea da Beira Baixa os principais acessos a este território marcado por uma localização geográfica periférica de grande isolamento e interioridade.

Este território concelhio fundado em 1296 cuja “existência do pelourinho manuelino confirma a autonomia municipal posterior ao século XIII” (Câmara Municipal de Vila Velha de Ródão [CMVVR], 2025), encontra-se administrativamente subdividido em quatro freguesias: Vila Velha de Ródão, Perais, Sarnadas de Ródão e Fratel e estende-se por 330 km<sup>2</sup> entre as águas, outrora cristalinas e navegáveis, do rio Tejo e do seu afluente Ocreza.

Num contexto geográfico dominado por importantes estruturas naturais que refletem a evolução geológica da região, este território cedo viu despontar a ocupação humana que desde o paleolítico inferior marcou a sua paisagem. Lugar estratégico de defesa e conquista, foi disputado por visigodos, romanos e muçulmanos, e contribuiu decisivamente para a manutenção da soberania portuguesa perante ameaças exteriores.

Território de passagem e interposto comercial foi





fundamental para assegurar o fluxo de mercadorias do interior para o litoral e do litoral para o interior e que tinha em Ródão o seu local privilegiado. Até ao Porto do Tejo chegavam as embarcações que subiam o rio, auxiliadas pela força humana e de bestas que ajudavam a vencer os rápidos, usando para tal os muros de sirga que ladeiam as margens do rio. (CMVVR, 2025).






A inavegabilidade do rio e a evolução dos meios e vias de transportes trouxeram novos desafios ao território que viu na pastorícia e na olivicultura intensiva, primeiro, e na atividade industrial, depois, formas de (sobre)vivência e de desenvolvimento económico e social.





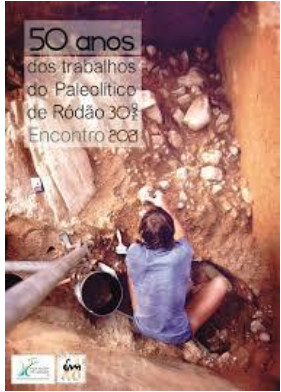
Apesar dos impactes, nem sempre favoráveis, da prática industrial estas “Terras de Oiro”, marca que “se prende com a promoção e divulgação, (...), do nosso território e dos produtos regionais” (CMVVR, 2025), apostam agora no equilíbrio ambiental e no desenvolvimento sustentável da economia assente no reconhecimento e valorização do seu património e num turismo de natureza que a enaltece e ao bem-estar dos visitantes.





Este território é, portanto, detentor de um vasto e diversificado património natural, cultural e histórico e um significativo e dinâmico tecido empresarial e industrial, do qual se destaca o que consta no quadro: 5.1 por se afigurar à investigação revelador de maior potencial educativo.


Quadro: 5.1 - Aspetos patrimoniais com potencial educativo

	Património	Ilustração
Cultural	<p><u>Gastronomia</u> Peixe do Rio, Sopas de peixe, Açorda de tomate, Arroz de lagostins</p> <p><u>Doçaria</u> “bolaria” tradicional: nógados, borrachões, bolos fintos, argolas, rochas, filhós, broas de mel, esquecidos...</p> <p><u>Produção local</u> Azeite, azeitona, mel, presunto, queijo, vinho, enchidos</p>	
	<p><u>Manifestações populares, lendas e festividades</u> Rancho Folclórico do CMCD de Vila Velha de Ródão Grupos de percussão e de bombos Bandas filarmónicas</p> <p>Festa de Nossa Senhora da Alagada (padroeira) Festa da Nossa Senhora da Orada Festival das sopas de peixe Feira dos Sabores Lenda da padroeira, Nossa Senhora da Alagada Lenda do Rei Wamba Lenda da Sra. do Castelo Lenda do Almourão Lenda da Nossa Sra. dos Remédios</p>	  

	<p><u>Artesanato</u>          Trapologia, Tapeçaria e Bordados          Trabalhos em xisto e em madeira (reciclada)</p>	
	<p><u>Museus e Artes</u>          Casa de Artes e Cultura do Tejo          Biblioteca Municipal José Baptista Martins          Estúdio cinematográfico (coproduções internacionais)          Museu de Mineralogia          Núcleo museológico do azeite          CIART - Centro de Interpretação de Arte Rupestre do Vale do Tejo          Núcleo museológico do linho e tecelagem          Núcleo museológico história de uma comunidade rural          Núcleo museológico do contrabando          Associação de Estudos do Alto Tejo</p>	
	<p><u>Lagar de Varas</u>          (...) do Cabeço das Pesqueiras é assim um monumento que documenta todas as fases históricas do fabrico do azeite, desde o uso da energia humana e animal até à hidráulica e à mecânica. Num concelho onde existem muitos testemunhos materiais da lagaragem, estamos perante o exemplar mais completo, pois mostra um conjunto de sistemas utilizados no fabrico do azeite e o edifício em xisto preserva os materiais de construção tradicionais desta região. (...) é apresentado numa perspetiva territorial enquadrada em todo o tipo de património associado à produção do azeite existente no concelho, com testemunhos históricos e atuais: desde os olivais nas várias fases da produção da azeitona até aos lagares de tecnologias tradicionais e de tecnologia de ponta a funcionar atualmente. (CMVVR, 2025)</p>	
<p><b>Natural</b></p>	<p><u>Portas de Ródão - ocorrência geológica natural</u>          Garganta imponente escavada pelo rio na crista quartzítica da serra do Perdigão, as Portas de Ródão são uma referência incontornável nesta paisagem e servem de habitat para a maior colónia de grifos do país. Trata-se de um lugar privilegiado onde podem ser observadas 116 espécies de aves, muitas delas consideradas em vias de extinção (CMVVR, 2025)          Formação geológica com 45 metros de largura corresponde a um geosítio classificado como Monumento Natural em 2009.</p> <p><u>Portas de Almourão - ocorrência geológica natural</u>          (...) situam-se entre a Aldeia do Xisto da Foz do Cobrão (Vila Velha de Ródão) e Sobral Fernando (Proença-a-Nova), correspondendo à garganta do rio Ocreza. (...) resulta da ação deste rio, cujas águas rasgaram as imponentes escarpas quartzíticas (...) Esta diversificada paisagem geológica suporta ecossistemas muito bem preservados, que albergam uma importante área de nidificação de aves de rapina e outras espécies muito importantes como, por exemplo, o melro azul, a lontra, o texugo e o esquilo.(...) No local regista-se a presença constante de espécies animais com elevado estatuto de proteção, entre as quais se destaca a colónia de grifos que nidifica nos rochedos que ladeiam o rio Ocreza, a cegonha-preta, o bufo-real, a garça real e a águia-cobreira, entre outras espécies. No rio é</p>	 

	<p>possível observar as lontras que pescam e brincam nas suas águas. (CMVVR, 2025)</p> <p>Geosítio classificado no Geoparque NaturTejo corresponde a um desfiladeiro de 400 metros de profundidade.</p> <p><u>Penedo Gordo</u></p> <p>Aos 566 m, este miradouro proporciona uma vista geral sobre o compartimento tectónico do Ródão, a escarpa de Falha do Ponsul a delimitar o alvéolo tectónico de Vila Velha de Ródão e a prolongar-se na direção da Raia, o Vale Morto de Alfrívada a testemunhar outras épocas, o relevo quartzítico de Monforte da Beira, o vale do Tejo Internacional, profundamente encaixado na superfície da Meseta, e, no horizonte, a serra quartzítica de S. Pedro, já em Espanha (Naturtejo, 2025).</p> <p>Formação rochosa que permite uma visão de 360° sobre todo o complexo paisagístico.</p>	
	<p><u>Outros lugares naturais de interesse</u></p> <p>definidos pela Naturtejo são os <u>Miradouros</u>: do castelo dos Mouros, do cabeço da Achada e do Vale Mourão</p> <p><u>Passeios</u>: de barco a montante e a jusante no Tejo e pedestres pela Natureza e pelos caminhos de xisto.</p> <p><u>Rio Tejo, local privilegiado</u> para a prática de desportos náuticos junto ao cais do Porto do Tejo</p>	
	<p>Os Troncos Fósseis (...) são testemunhos reais da floresta tropical que povoou a região há mais de 5 milhões de anos. Representam restos de árvores petrificadas, onde a matéria orgânica que as constituiu foi lentamente substituída por sílica. Estes exemplares, da família das anoneiras, totalmente exóticos na paisagem actual, são pouco frequentes no registo português e extremamente raros nesta região da Bacia de Ródão-Moraleja (CMVVR, 2025)</p>	
<p><b>Histórico</b></p>	<p><u>Complexo de Arte Rupestre do Vale do Tejo</u></p> <p>A região abriga (...) um dos mais importantes conjuntos de arte pós-paleolítico da Europa, constituído por mais de 20 mil gravuras, cuja descoberta conduziu a várias campanhas de salvamento arqueológico até à sua quase completa submersão, em 1974, devido à construção da barragem do Fratel. (CMVVR, 2025)</p>	
	<p><u>Parque Ambiental do Tejo-Enxarrique e Estação Arqueológica do Enxarrique</u></p> <p>Com acesso (...) por uma ponte pedonal que atravessa a foz do ribeiro do Enxarrique (...) foi criado para valorizar a estação arqueológica da Foz do Enxarrique, um acampamento atribuído ao Paleolítico Médio e descoberto em 1982, considerado um dos sítios arqueológicos e paleontológicos mais importantes a nível internacional. Aí foram encontrados vestígios de materiais líticos talhados e identificados vestígios de diversos animais, incluindo alguns dos mais recentes vestígios datados da presença do Elefante europeu neste continente, antes da sua extinção. Outros vestígios encontrados no local apontam para o seu uso como acampamento militar durante o período da presença romana no território português. No local existem estruturas e painéis que informam sobre a sua importância cultural e científica, uma escavação-escola destinada à prática de trabalho de campo e um espaço verde de recreio e lazer (CMVVR, 2025)</p>	

	<p><u>Barragem da Lameira</u></p> <p>(...) terá sido construída entre (...) o século II a.C. e o século II d.C. (...) Com uma extensão de 380 metros, de orientação Este/Oeste, (...) é considerada uma das mais notáveis obras (...) O seu volume de aterro é de 16.000 m<sup>3</sup>, (...), tendo de altura respetivamente 8 e 11m. Quanto à capacidade de volume da albufeira, temos respetivamente 840.000 m<sup>3</sup> e 180.000 m<sup>3</sup>. (...) apresenta um traçado diferente de todas as outras barragens romanas (...) Com traçado poligonal desenhado em três troços, a sua estrutura tem “um estrangulamento numa linha de água (Ribeirão) por meio de um enorme aterro em terra” que se caracteriza pelo uso de matriz/base argilo-arenosa, com blocos de xistos e grauaques mal rolados e mal calibrados. (...) No seu passado, hipoteticamente, terá servido de estrutura de apoio à atividade mineira da época romana (...) Esta estrutura (...) reúne interesses científicos não só na área da arqueologia, como também da engenharia hidráulica, arquitetura e paisagem. (CCDR Centro, 2025)</p>	
	<p><u>Rocha com covinhas</u></p> <p>Enquadra-se no contexto da arte rupestre do Alto Tejo português, associada ao período Neocalcolítico, tendo, portanto, interesse científico e cultural, (...) para além do interesse turístico e didático, (...) é reforçado pelo facto de se enquadrar num território de particular importância, mais concretamente na área compreendida entre os rios Ocreza e Tejo e a serra das Talhadas, onde existe um vasto e diversificado conjunto de vestígios arqueológicos do referido período cronológico, desde núcleos habitacionais, monumentos megalíticos e várias outras manifestações de arte rupestre, sobretudo nas margens do rio Tejo. (CMVVR, 2025)</p>	
	<p><u>Castelo de Ródão ou Castelo do Rei Wamba</u></p> <p>(...) ergue-se numa escarpa sobranceira ao rio Tejo, sobre as Portas de Ródão, num local de (...) grande importância estratégica. Acredita-se que a sua origem remonte ao tempo da ocupação muçulmana e esteja relacionada com a doação do território da Açafa, por D. Sancho I, à Ordem do Templo, em 1199, embora se admita uma origem anterior e a tradição oral o associe ao Rei Wamba, rei visigodo. A torre atalaia remanescente terá sido erguida, nos séculos XII a XIII, por indicação dos Templários. (...) Enquanto construção para fins militares, deve ser considerado uma torre de vigia, embora mais complexa que o comum destas estruturas. Durante a Reconquista Cristã, teria como principais funções a vigilância da linha de fronteira do Tejo das incursões muçulmanas provenientes do sul. A partir dos tempos modernos, o Castelo viria a ser utilizado, em particular no século XVIII e XIX, como base de artilharia, tendo em vista impedir a passagem do Tejo e a entrada no Alentejo, de acordo com uma rota de invasão através da Beira Baixa, como sucedeu durante a Guerra dos Sete Anos e na 1.ª Invasão Francesa (1807).O castelo tal como hoje se apresenta é um monumento classificado e o produto de sucessivas reconstruções, as últimas das quais terão ocorrido no início do século XIX, por ordem do Marquês de Alorna. Devido ao seu mau estado de conservação, sofreu obras de recuperação em 2007, deixando-o com o aspeto que agora se apresenta. (CMVVR, 2025)</p>	 
	<p><u>Estruturas militares de Ródão (Bateria da Achada)</u></p> <p>A Beira Baixa é uma das entradas naturais de Portugal. Este facto determinou a construção de monumentos militares estrategicamente implantados, de modo a constituir uma barreira aos exércitos invasores. Na serra das Talhadas, na região de Vila</p>	

	Velha de Ródão, são conhecidas algumas fortificações do tipo bateria, destinadas a controlar as vias de comunicação com o recurso a artilharia, (...) Ainda que pouco visíveis, estas edificações foram construídas e utilizadas em três importantes momentos da história militar: a Guerra dos Sete Anos, a Guerra da Sucessão de Espanha e a 1ª Invasão Francesa, entre os séculos XVIII e XIX. (CMVVR, 2025).	
<b>Industrial</b>	Numerosas indústrias relacionadas com a exploração florestal, com a produção e transformação de pasta de papel, com a fabricação de papel, papel tissue e cartão, e com soluções de embalamento e complexos revestidos Entidades industriais relacionadas com a produção local	
<b>Empresarial</b>	Empresas de restauração, distribuição alimentar, comércio a retalho e turismo	
<b>Social</b>	Associação Humanitária Bombeiros Voluntários de Vila Velha de Ródão, Associação de Estudos do Alto Tejo, CEENTAA, Centro Desportivo Recreativo e Cultural de Vila Velha de Ródão, Associação Gentes de Ródão, Santa Casa de Misericórdia de Vila Velha de Ródão; Wamba Jovem	

(Fonte: elaboração própria, com imagens [www.cm-vvrodao.pt](http://www.cm-vvrodao.pt))

## 2. Comunidade: contexto sociodemográfico

Composto por 42 localidades, este território vê refletir na sua constituição demográfica e social a tendência de desertificação que assombra o interior do país. Segundo os dados mais recentes publicados pelo portal PORDATA, em 2023 residiam neste concelho 3 515 habitantes, dos quais, 251, cerca de 7%, constituíam-se como população estrangeira com estatuto legal de residente, sendo, por isso, a sua densidade populacional geral de 11 hab/km<sup>2</sup> aproximadamente.

Apesar dos dados publicados indicarem uma variação populacional positiva com um acréscimo de 48 indivíduos, o saldo natural deste concelho, em 2023, permanecia negativo com um valor de -59, relacionando-se, portanto, o seu crescimento demográfico com a imigração, tendo o saldo migratório registado o valor de 107 indivíduos nesse ano.

À semelhança de territórios vizinhos, este concelho regista uma tendência acentuada de envelhecimento populacional chegando o índice respetivo a atingir o valor de 451,2 em 2023. O número de crianças e jovens com idade até aos 19 anos é de apenas 446, face aos 1 279 adultos com idades compreendidas entre os 65 e os 84 anos e aos 387 indivíduos com 85 ou mais anos, o que traduz, ainda segundo o PORDATA, um índice de dependência de idosos muito elevado, rondando os 88,9%, e uma Taxa de Natalidade reduzida que atinge somente os 6,9‰.

Trata-se de um território onde o envelhecimento populacional é uma realidade e, por isso, nos últimos anos (...) tem procurado assegurar a qualidade de vida e o apoio à população mais envelhecida. Ao mesmo tempo têm sido adotadas diversas estratégias e medidas com vista à fixação da população jovem e de famílias no concelho. (CMVVR, 2025).

Impulsionado por um exigente parque industrial que vê “aqui instaladas grandes unidades industriais ligadas à fileira do papel, as quais contribuem decisivamente para a dinâmica da economia local e para o emprego, assim como para os níveis do PIB regional e nacional” (CMVVR, 2025), este concelho regista “uma taxa de desemprego inferior à taxa de desemprego do país e, sobretudo, mais reduzida do que a dos municípios do interior” (Projeto Educativo, 2025, p.37), que em 2023 era, segundo o PORDATA, constituída por 23 indivíduos beneficiários do subsídio de desemprego da segurança social, 0,6% do total, e por 61 desempregados inscritos nos centros de emprego, ou seja, 1,7% do total. Com uma realidade demográfica incapaz de satisfazer a oferta, o território em análise assiste igualmente à chegada de numerosa população de nacionalidade não portuguesa que aí fixa residência e de indivíduos residentes em concelhos vizinhos que a ele se deslocam por motivos laborais.

### **3. Escola: contexto educativo**

O agrupamento de escolas palco deste estudo constitui-se como a única instituição de ensino público no território e após anos de acentuada diminuição do número de alunos que o frequentavam, atingindo um mínimo de 136 discentes em 2015/2016, assistiu à inversão dessa tendência registando, atualmente, mais do dobro desse valor, como se pode constatar no gráfico:5.1. Mantém, no entanto, a sua reduzida dimensão face à média dos agrupamentos a nível nacional, como se pode observar na figura: 5.2, pois apesar do crescimento registado, o agrupamento é frequentado apenas por 354 alunos, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, e nele desenvolvem atividade somente 5 técnicos, 20 membros não docentes e 46 docentes.

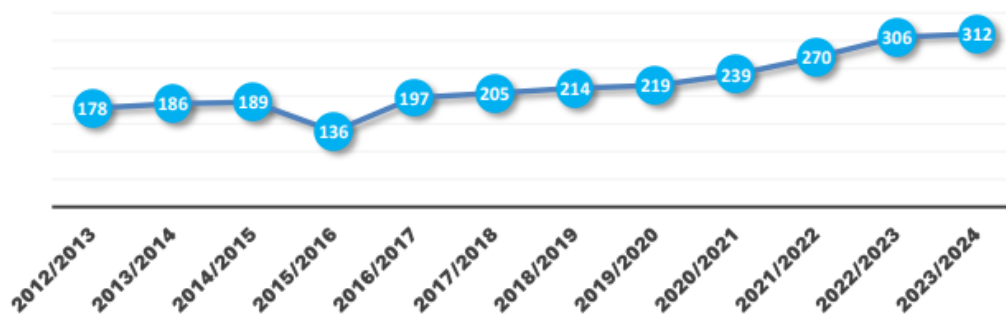


Gráfico:5.1 - Evolução do número de alunos

(Fonte: Projeto Educativo, 2025)



Figura: 5.2 - Composição da população escolar

(fonte: [www.aevvr.pt](http://www.aevvr.pt))

Num concelho marcado pelo envelhecimento populacional, o crescimento do número de alunos prende-se com as condições sociais e económicas, entretanto, desenvolvidas pois, tal como se defende no respetivo PE, “O Agrupamento tem vindo a registar um aumento gradual no número de alunos que tem como causa a elevada taxa de empregabilidade do concelho devido à presença de indústrias.” (Projeto Educativo, 2025, p.21) que conduziram, de acordo com os dados constantes no quadro: 5.2, à chegada de numerosas crianças e jovens de nacionalidade não portuguesa que acompanharam as suas famílias na migração realizada. Independentemente do local de origem dos alunos recém-chegados o tempo de permanência dos mesmos na escola e no território não é muito prolongado chegando, mesmo, alguns a frequentar a escola apenas parte do ano letivo, o que conduz a uma certa instabilidade e a serem considerados a nível interno por população flutuante.

Tratando-se de um agrupamento de dimensões reduzidas, onde convivem no presente 17 nacionalidades diferentes, “pode caracterizar-se como um Agrupamento multicultural” (Projeto Educativo, 2025, p.21) ao qual se exige o desenvolvimento de ações que visem a integração plena dos cerca de 32% de alunos estrangeiros na comunidade escolar, como a

recente constituição do Gabinete de Apoio ao Aluno Estrangeiro (GAEE) nos termos definidos no seu projeto educativo (2025).

Quadro: 5.2 - Composição da população escolar por nacionalidade não portuguesa

Continente africano		Continente americano		Continente asiático		Continente europeu	
África do Sul	3	Brasil	69	Bangladesh	1	Hungria	1
Angola	7	Colômbia	1	Índia	7	Reino Unido	2
Cabo Verde	5	E.U.A.	1	Paquistão	2	Ucrânia	4
São Tomé e Príncipe	5	Peru	1				
		Venezuela	3				
		Argentina	2				

(Fonte: elaboração própria)

Definindo-se como uma instituição “aberta, dentro dos limites legais, a toda a comunidade (...) com intervenção direta ou indireta no processo educativo dos alunos. (...) tem tentado dar respostas a todas as necessidades (...) para que todos aprendam de uma forma eficaz” (Projeto Educativo, 2025, p.18) no sentido de superar os “Resultados escolares pouco consistentes, de forma continuada” (Projeto Educativo, 2025, p.8) assentes na “Falta de hábitos de estudo, de concentração nas aulas e de uma cultura de valorização do trabalho por parte de um número muito significativo de alunos” (Projeto Educativo, 2025, p.9) pertencentes a uma “População escolar flutuante e com reduzidas expectativas em relação à escola;” (ibidem). Assim, apostando na “Ligação ao meio local e às suas instituições e empresas, projetando o Agrupamento e contribuindo para a criação de oportunidades de aprendizagem para os alunos“, (Projeto Educativo, 2025, p.9), na “Relação professor/aluno caracterizada pela proximidade e disponibilidade para o diálogo” (ibidem) e no “Aproveitamento dos recursos naturais e culturais do meio, para a prática letiva e o desenvolvimento de projetos que podem contribuir para a formação integral dos alunos;” (Projeto Educativo, 2025, p.10) é pretensão do agrupamento implementar uma visão de escola que “forme cidadãos completos, capazes de viver em comunidade, de serem produtivos e criativos no seu trabalho, e de praticarem empatia e responsabilidade social.” (Projeto Educativo, 2025, p.6).

## **CAPÍTULO VI. Apresentação da informação recolhida**

*Uma boa escola faz uma boa comunidade*

(T. Mendes, comunicação pessoal, 23 de janeiro de 2025)

### **1. Alunos**

Tendo presente que os alunos são os principais destinatários e os maiores beneficiários das “novas” perspetivas e/ou propostas educativas foi pretensão da investigação auscultar a sua opinião sobre o modelo educacional em que se enquadram e sobre o novo ideário que os coloca no centro do processo de ensino e os responsabiliza pela própria aprendizagem. Foi definido igualmente o objetivo de aferir a perceção que os discentes têm do potencial educativo do seu território e da possibilidade de expansão da (sua) escola para ele, incorporando, para tanto, outros espaços e outros atores no processo de ensino-aprendizagem que desenvolve.

#### **1.1. Escola, aprendizagem e território**

Desta forma, verificou-se que a larga maioria dos discentes, cerca de 62%, afirma que o que é realmente importante para o seu futuro não se aprende só na escola, ver gráfico: 6.1, e que são unânimes em considerar, tal como se pode constatar no gráfico: 6.2, que o que aprendem fora da escola também é importante na sua vida e para o seu futuro.

Analisando o seu território, conhecendo-o como ninguém, 85% dos alunos acreditam que no mesmo existem pessoas que, mesmo não sendo professores, são capazes de lhes dar conhecimentos importantes para a sua vida e para o seu futuro, ver gráfico: 6.3. É interessante notar que somente 15% dos discentes considera que apesar disso só os professores devem ensinar. É convicção, também, de todos os alunos de que o seu território dispõe de espaços com potencial educativo que pode ser utilizado no trabalho pedagógico, ver gráfico: 6.4, porém, enquanto 69% dos alunos consideram que o mesmo não está a ser aproveitado pela escola, 23% deles revelam dúvidas sobre o aproveitamento que dele a escola faz. É de realçar que apenas 8% dos alunos afirmam que a escola já aproveita bem o território envolvente aquando da realização de atividades e que tal se reflete na sua aprendizagem, e que nenhum aluno refere que as aulas devem ser dadas na escola por considerar que lá se aprende melhor.

Refletindo sobre a territorialização educativa, e apesar da incerteza manifestada por cerca de 31% dos alunos, 46% concordam com a possibilidade de o seu território contribuir para a educação escolar, no entanto, 23% dos alunos não concordam com essa eventualidade e declaram que na sua escola devem ser ensinados os mesmos conteúdos que em todas as outras escolas, ver gráfico: 6.5. Relativamente ao contributo da comunidade educativa para a definição curricular, a incerteza acentua-se e, como se pode ver no gráfico: 6.6, atinge os 46%, a discordância com essa possibilidade é de 15% e a total concordância com ela é manifestada por apenas 39% dos discentes. A este propósito o AL3 expressa que *“Acho que poderíamos aproveitar tanto o espaço que temos (...) Seria uma forma de aprendizagem diferente. Em relação a outras pessoas para desenvolver as nossas aprendizagens, não tenho conhecimento suficiente para indicar alguém que fará um bom trabalho. (AL3).*

No que diz respeito à relação entre a escola e o meio envolvente, a larga maioria dos discentes, 77%, afirma que a escola valoriza o seu território, tendo os restantes 23% manifestado algumas dúvidas sobre essa valorização por parte da instituição escolar. Nenhum aluno refere que a escola desvaloriza o seu território, ver gráfico: 6.7. Ainda neste contexto, 92% dos alunos reconhecem que a escola que frequentam é importante para o seu território e, como se pode verificar no gráfico: 6.8, manifestam-se com dúvidas apenas 8% dos respondentes.

No que concerne à edificação de um construto educativo, aqui designado **Território Educador**, traduzido por uma articulação entre a sua escola e o seu território que lhes permitisse ter aulas tanto dentro da escola, como noutros espaços do concelho, e que as mesmas fossem dadas pelos professores e, também, por outras pessoas (não professores) especialistas e/ou conhecedoras das suas áreas, 85% dos alunos afirmam concordância com essa eventualidade e apenas 15% manifesta dúvidas. É de salientar que nenhum aluno se opôs a esse ideário. Ver gráfico: 6.9.

## **1.2. Atividades realizadas**

Com o objetivo de aferir a viabilidade e os impactes da realização de aulas noutros espaços do território e concretizadas por especialistas não professores, aqui designados Educadores Não Formais, foram planificados dois momentos: exploração pecuária e sala de aula.

**1.2.1. no território.** Realizado num espaço fora da escola, concretizou-se numa exploração pecuária e foi dinamizada pelo ENF1. Este, apoiado pela família e no veterinário que assegura o bem-estar dos seus animais, promoveu uma atividade que foi gradualmente libertando os alunos da formalidade escolar e da rigidez de ação permitindo que todos os presentes participassem nas atividades diárias de uma exploração pecuária concretizando as aprendizagens essenciais das disciplinas de geografia e de cidadania e desenvolvimento em contexto real. Na sua apreciação, o AL14 referiu *“Eu gostei muito de fazer esta visita porque com esta saída de campo à quinta do (...) aprendi bastantes coisas como a importância do bem-estar animal para a produção de gado e como esse processo é realizado.”*, acrescenta, *“Aprendi a trabalhar com alguns instrumentos e, também, como é o dia-a-dia do Sr. (...) na criação de gado ovino.”* e conclui *“Durante o processo de identificação das ovelhas, o Sr. (...) e o Dr. (...) responderam às perguntas da nossa turma, o que nos fez conhecê-los melhor e entender algumas das suas opiniões face ao passado, ao presente e ao futuro da agricultura.”* (AL14). Também o AL15 relata *“Chegamos lá, almoçamos e partimos para a aprendizagem. Começámos por ver e momentaneamente participar na desparasitação e na colocação dos chips para identificar os animais, neste caso ovelhas”* e *“depois fizemos uma simulação de como funcionaria a ordenha diariamente e vimos como o trabalho dos agricultores e pessoas que trabalham no campo é difícil. Por fim, fizemos as despedidas e partimos de autocarro novamente para a escola”* (AL15). Ainda a este propósito o AL16 refere *“Achei muito interessante a relação que o agricultor, (...) tem com os seus animais. Aprendi muita informação que eu desconhecia, por não fazer parte deste mundo que é a criação de gado.”* e conclui *“só quero referir a importância desta profissão para a sociedade e dizer que devia ser mais reconhecida tanto a nível nacional, como a nível mundial. Obrigado por nos ter levado e que venham muitas mais visitas de estudo.”* (AL16).

### **1.2.2. em sala de aula.**

Preparada em articulação com a associação local CEENTAA, esta atividade ocorreu em sala de aula tendo sido dinamizada pelo ENF2 sob o tema “Um olhar na parte e outro no TODO”. Neste contexto, os alunos realizaram um jogo relacional que sem palavras lhes permitiu desenvolver a parte sensorial e interiorizar a importância da ligação ao outro e à natureza assente no património local. A este propósito, o AL6 refere *“Achei interessante a maneira como (...) conhece bastante o território. Acho que os professores podiam adotar as ideias*

*dessa (...) porque acho que muitos alunos iriam interessar-se mais por isso e poderiam até aprender melhor”, o AL5 explica que “Achei uma aula interessante e divertida, acho que com esse tipo de atividades nós (alunos) podemos evoluir de diversas formas”, o AL9 reconhece que é “importante falar sobre estes temas e que poderá vir fazer mudança no futuro” e o AL10 que “a atividade da (...) foi interessante pois foi diferente do contexto do que normalmente são as aulas”.*

Nas suas apreciações, também o AL11 refere que *“Foi uma atividade (...) que de certa forma mostrou-nos de uma maneira interessante e diferente os conteúdos que aprendemos em aula, também acho que devemos repetir atividades como estas em outras disciplinas, pois é com exemplos práticos que ficamos a perceber melhor os conteúdos dados em aula.”*, o AL13 *“Acho que foi uma excelente iniciativa e que deveria haver mais como esta. Serve para respirarmos ideias de outras pessoas e ouvir novas formas de ensinar, que não sejam apenas por professores.”* e o AL12 que *“Foi muito interessante pelo facto de aprendermos coisas sobre a natureza, e é um tipo de aulas que eu gosto de fazer.”*

## **2. Profissionais e documentos escolares**

### **2.1. Órgãos colegiais**

O corpo docente a exercer funções neste agrupamento é reduzido e composto por apenas 46 professores, do pré-escolar ao ensino secundário, pelo que a metodologia adotada e apresentada anteriormente permitiu inquirir cerca de 35% do universo total. Da informação recolhida foi possível constatar que todos os níveis de ensino e ciclos de escolaridade foram abrangidos neste estudo e que todas as estruturas do agrupamento se encontram significativamente bem representadas. Ver quadro: 6.1.

No que diz respeito ao tempo de permanência no agrupamento, ver gráfico: 6.10, verifica-se que uma larga maioria dos docentes inquiridos, 81% do total, já exerce funções há mais de 1 ano e que destes, cerca de 44%, há mais de 5 anos. Não obstante, permanece um valor, ainda que não muito elevado, de docentes que logo no seu primeiro ano no agrupamento assumiram cargos nos órgãos colegiais auscultados.

No entanto, é importante realçar que, tal como demonstra a tabela: 6.1, apesar da maioria dos docentes permanecer há muito tempo em exercício de funções no agrupamento, apenas 31% refere que conhece bem o território em que a escola está inserida, assumindo os

restantes professores, cerca de 69%, que o conhece pouco ou que conhece apenas a área que envolve e/ou está relacionada com a escola.

Independentemente do grau de conhecimento declarado pelos participantes, 56% dos docentes respondentes consideram que o território que envolve a escola tem algum potencial educativo e 25% chegam mesmo a reconhecer muito potencial educativo a este território. Alguns dos docentes que garantem conhecer bem o concelho assumem igualmente a sua relação com ele, tal como o CP5 quando acrescenta que “*Resido nele e conheço bem o seu património e dinâmica económica e social*” e realça que o território “*Possui um rico e diversificado património natural e cultural e um tecido económico diversificado e moderno*”. É particularmente relevante que, tal como se pode observar na tabela: 6.2, a quase totalidade dos docentes, 94%, considere que o potencial educativo deste território é diversificado em termos naturais, culturais e humanos e que pode/deve ser utilizado pela escola, mas que, e apesar disso, 33% dos participantes refira que o mesmo está subaproveitado pela escola que dele não tira o máximo partido. Os docentes reconhecem, também, que, tal como referem 28,5% dos inquiridos, o mesmo é apenas utilizado pontualmente pela escola quando nele desenvolve visitas e atividades, e que, segundo 38% dos respondentes, é sobretudo utilizado no desenvolvimento de atividades extracurriculares. Neste contexto, o CG2 destaca as múltiplas valências deste território e o seu potencial educativo a vários níveis ao referir que “*o concelho dispõe de fábricas que poderão contribuir para a preparação de alguns alunos para a entrada no mundo do trabalho*”. A análise da restante informação manteve a linha de investigação traçada e respeitou os 3 eixos fundamentais enunciados pelo que segue uma estrutura tridimensional.

### **EIXO 1. Educação integral e multidimensionalidade do aluno**

No que diz respeito à multidimensionalidade do aluno e à responsabilidade que caberia (ou não) à escola assumir no seu desenvolvimento harmonioso, a maioria dos docentes, 69%, considera que a escola deve ser responsável por todas as dimensões, no entanto, deve manter o especial enfoque e a preponderância da vertente intelectual face às demais, assumida que é essa a razão da sua existência, ver gráfico: 6.11. As motivações que convergem para este posicionamento dos docentes respondentes podem, no entanto, não ser coincidentes, pois enquanto o CP3 salienta que “*o individuo é um ser cognitivo, mas também social e afetivo. Assim deve a escola promover uma forma dos alunos promoverem aprendizagens, mas*

*igualmente saberem mobilizar competências socio-afetivas*”, o CP1 esclarece que *“Julgo competir à escola a tentativa de colmatar algumas “lacunas” relativamente ao “saber estar” geral, ao “trabalhar” para...”*. Não negligenciável é, também, o facto de 31% dos participantes considerarem que a escola deve dar igual foco e importância a todas as dimensões do aluno, chegando mesmo o CG1 a referir que *“A educação do aluno é responsabilidade de todos quantos o envolvem e o rodeiam”*, e de nenhum docente considerar que a escola se deva responsabilizar apenas pela dimensão intelectual do aluno recusando, assim, liminarmente a ausência de responsabilidade da escola pelo desenvolvimento das suas outras dimensões. É igualmente relevante que perante a possibilidade de a escola se assumir como responsável pelo desenvolvimento de todas as dimensões do aluno, apenas um número residual de respondentes admita um afastamento entre as componentes letivas e não letivas dessa sua (outra) função, e este facto é válido quer se associe o tratamento da mesma ao nível dos clubes, quer se admita que o mesmo possa ocorrer fora dos tempos letivos, ver gráfico: 6.12. A este propósito o CP9 refere que *“A ocupação dos tempos não letivos devia ser dirigida para “clubes” onde os trabalhos de projeto implicassem a interdisciplinaridade aglutinando vários saberes”*.

Os dados recolhidos apontam, pois, para a aceitação generalizada da incorporação das diversas dimensões do aluno no currículo e na prática letiva, particularmente por parte dos membros do CP, e da possibilidade de as mesmas serem desenvolvidas em projetos implementados com esse objetivo e como resultado da articulação interdisciplinar. Não parece negligenciável o facto de em todos os órgãos colegiais se considerar a possibilidade da criação de uma estrutura própria e adequada para esse efeito.

Admitindo a responsabilidade das disciplinas pelo desenvolvimento de todas as dimensões do aluno, verificou-se que cerca de 50% dos participantes, em especial os docentes membros do CP, consideram que as mesmas devem ser incorporadas no currículo, na prática letiva e consideradas para todos os efeitos incluindo a avaliação nas diversas disciplinas, ver gráfico: 6.13. No entanto, e ainda no que diz respeito aos membros do CP, salienta-se uma percentagem não negligenciável de participantes que admitem a sua incorporação no currículo, na prática letiva e para efeitos avaliativos, porém, consideram que tal deve ocorrer apenas em algumas disciplinas. É desse órgão, também, o único docente que manifesta discordância total com a associação das diversas dimensões do aluno ao nível disciplinar referindo taxativamente que *“Não advogo a responsabilidade das disciplinas por todas as*

*dimensões do aluno” CP5. Ainda relativamente a este assunto é interessante constatar que no CG a quase totalidade dos participantes, 60% dos seus membros, se manifestam contra a incorporação das várias dimensões do aluno ao nível das disciplinas e consideram, por isso, que as mesmas devem ser desenvolvidas em momentos/atividades específicas e não incorporar o currículo nem a prática letiva.*

## **EIXO 2. Aprendizagem e exercício da cidadania**

Relativamente aos conhecimentos obtidos extraescola, todos os docentes reconhecem a sua existência e nenhum respondente declara que, obtidos dessa forma, os conhecimentos se constituam como formas de deseducação ou como um obstáculo ao trabalho pedagógico desenvolvido ou a desenvolver. Assim, 68% dos docentes respondentes consideram que os conhecimentos obtidos extraescola contribuem positivamente para a aquisição dos conteúdos escolares e os restantes 31,5% chegam mesmo a considerar que esses conhecimentos devem ser incorporados no currículo e no trabalho pedagógico. Ver gráfico: 6.14. Em ambos os casos, são os professores membros do CP aqueles cuja opinião mais converge para a tendência observada.

Quando questionados sobre a eventualidade de o currículo poder ser, em parte, construído de forma conjunta entre a escola e a CE, incluindo as empresas, a autarquia, os pais/encarregados de educação, as associações e/ou outras entidades, por forma a garantir a incorporação dos contributos de todos os interessados na esfera educativa, a larga maioria dos respondentes, cerca de 81%, manifesta a sua concordância com tal possibilidade, chegando o CPI a relacioná-la com a capacidade evolutiva da instituição escolar em função de uma certa visão globalizante dos discentes quando refere *“É o aluno no seu todo, com as suas “aprendizagens todas” que temos à frente; é com ele que é suposto evoluir(mos)!”*. Denota-se que só 12% dos inquiridos não está de acordo com essa prática, verificando-se que a discordância advém do órgão pedagógico da escola. É de salientar que o CG é unânime em demonstrar concordância com esta eventualidade. Ver gráfico: 6.15.

Ainda no que respeita à construção do currículo e ao facto de a mesma poder ou dever assentar numa consulta prévia da CE, no que às suas expectativas e propostas diz respeito, salvaguardando-se, no entanto, a responsabilidade de as incorporar ou não à escola e aos seus professores, mantém-se a tendência geral de concordância com essa possibilidade, pois cerca de 75% dos respondentes afirmam estar de acordo ou totalmente de acordo com ela.

Salienta-se que é no CME que a concordância máxima ocorre, sendo os seus membros unânimes com essa consulta da CE. Porém, o CP 5 alerta para que *“Este processo de construção partilhada do currículo justifica um conjunto de quesitos prévios que assegurem a coerência com o currículo nacional”*. Ver gráfico: 6.16.

Relativamente à participação da CE, ver gráfico: 6.17, cerca de 41% dos docentes participantes, sendo a larga maioria membros do CP, consideram que a mesma deve ser tida em conta e as suas contribuições incorporadas na vida escolar e nas escolhas curriculares e pedagógicas, pois, tal como salienta o CG1 *“Todos os intervenientes na escola devem participar ativamente na educação de cada aluno”*. No entanto, e ainda a este propósito, o CP1 alerta para as condições em que tal se realizaria e para as necessárias limitações dessa participação, pois realça que *“Pelo desconhecimento por parte dessa comunidade, não me parece ter “noção”, de facto, da liberdade/ limite da escola!”*. Convergente com esta linha de pensamento, cerca de 12,5% dos inquiridos referem que a participação da CE se deve limitar às ações solicitadas pela escola e ocorrer apenas quando solicitada e nos termos que a mesma define. De salientar que apenas 6% dos membros do CG e 12% no total de inquiridos consideram que essa participação se deve restringir à esfera do CG.

Perante a possibilidade da efetiva construção e desenvolvimento do currículo em conjunto com a CE, e tal como se pode constatar no gráfico: 6.18, 37,5% dos docentes participantes consideram que tal deve ser da inteira responsabilidade do CP. É interessante verificar que enquanto os membros do CG consideram que esse construto deverá ser da responsabilidade do CP, estes, atribuem maioritariamente essa responsabilidade a uma eventual direção pedagógica, assumida como uma estrutura especificamente constituída para esse efeito e a instituir. Realça-se que nenhum participante considera que tal deve ser da responsabilidade única e isolada de um docente e que apenas 12,5% dos inquiridos equaciona a formação de um grupo de trabalho criado para esse efeito. Ainda neste contexto, 37,5% dos respondentes afirmam que foram dadas às escolas condições em termos de flexibilidade e autonomia que permitem efetivar essa construção curricular conjunta, porém 31% dos inquiridos consideram, também, que tal não será possível concretizar pois falta à CE conhecimentos nucleares na área educativa. Ver gráfico: 6.19. Revela-se igualmente importante denotar que nenhum docente se colocou ou ao agrupamento à margem dessa construção conjunta, e/ou exclui liminarmente a colaboração com a CE, pelo contrário, a opção referente à

exclusividade da escola, dos professores e da tutela no que à construção curricular diz respeito, não foi sequer assinalada por qualquer participante.

### **EIXO 3. Escola: núcleo central de uma rede educativa**

No que concerne às relações estabelecidas entre a escola e o meio em que a mesma está inserida, a população inquirida reconhece de forma unânime a existência de uma verdadeira inter-relação entre ambas as entidades, ver gráfico: 6.20, e o CP5 chega mesmo a declarar que *“A escola não pode ser uma instituição à parte da comunidade sob pena de fracassar na sua função educativa”*. É igualmente unânime a concordância dos respondentes quanto à importância do trabalho desenvolvido nas escolas para a valorização identitária dos seus meios envolventes, ver gráfico: 6.21, e o reconhecimento de que tal se encontra aquém desse potencial, pois tal como refere o CP5, as mesmas *“Podiam fazer melhor do que o que na realidade acontece”*. Unânime é também o reconhecimento demonstrado pelos docentes dos diversos órgãos auscultados relativamente à importância que a escola assume enquanto entidade impulsionadora do desenvolvimento local, ver gráfico: 6.22, no entanto, enquanto o CP9 adverte para as suas (evidentes) limitações, o CP5 destaca que tal será, especialmente, alcançado *“Se cumprir a sua missão com qualidade e conseguir estabelecer um diálogo com a comunidade educativa”*.

No entanto, quando se reflete sobre a expansão da escola para o território de que faz parte, essa unanimidade esbate-se e apesar de ainda ser bem aceite por parte dos respondentes a possibilidade de a instituição escolar integrar no trabalho letivo o património do meio envolvente, pois como afirma o CP9 tal proporciona *“experiências enriquecedoras, motivantes e que podem diminuir as limitações físicas das escolas”*, o mesmo já não se verifica no que à eventual incorporação do seu capital humano diz respeito. Ver gráfico: 6.23 e gráfico: 6.24. Assim, enquanto 94% dos participantes concordam e/ou concordam totalmente com a possibilidade de a escola passar a lecionar certos conteúdos e a desenvolver parte do seu currículo noutros espaços (públicos e privados) do concelho, apesar de o CP5 identificar a carga horária como fator limitante nessa expansão, apenas 69% dos mesmos estão de acordo com a eventual incorporação pela escola do capital humano do meio envolvente, mesmo que os conhecimentos e/ou experiências demonstrados por certos membros da CE sejam por ela reconhecidos. Desta forma, 31% dos respondentes manifesta discordância relativamente à colaboração da CE na leção de determinados conteúdos e

na avaliação das aprendizagens deles decorrentes. A este respeito 6% dos docentes participantes chegam, mesmo, a afirmar veementemente a sua discordância.

É interessante notar que são sobretudo os membros do CG, com 25% do total de respondentes e 80% no seu grupo de análise, aqueles que mais se manifestam contra essa eventualidade.

Neste contexto, quando solicitados a clarificar o seu posicionamento face à colaboração de membros da CE cujos conhecimentos e/ou experiências se encontrem validados, e que, por essa circunstância, possam eventualmente ser reconhecidos como educadores não formais, cerca de 31% dos docentes inquiridos consideram que os mesmos podem e devem colaborar na lecionação de determinados conteúdos, mas nunca na avaliação das aprendizagens, mesmo daquelas que estejam associadas aos conteúdos ministrados. Verificou-se, igualmente, que 31% dos respondentes admitem a sua eventual participação, mas apenas de forma pontual e em atividades propostas pela escola. Ver gráfico: 6.25.

Os docentes inquiridos nesta investigação, reconhecendo que a escola não dispõe de todos os recursos de que necessita e que os mesmos podem ser disponibilizados pelo meio envolvente e pela respetiva CE, admitem unanimemente a sua partilha com outras entidades do território numa reciprocidade profícua que permita a sua potencialização e se revista de uma mais-valia no desenvolvimento da ação educativa. Ver gráfico: 6.26 e gráfico: 6.27.

É interessante denotar alguma dificuldade na obtenção de respostas por parte dos docentes inquiridos em duas questões fundamentais: uma, relacionada com a atribuição de responsabilidades face a uma eventual expansão da escola para o território, e outra, relativa ao alargamento da esfera de ação do órgão de direção de uma escola. Ver gráfico: 6.28 e gráfico: 6.29. Desta forma, e admitindo a existência de uma escola que se expande e incorpora na sua vida e na sua cultura o território e a CE de que faz parte, 44% dos inquiridos optaram por não responder, e dos que o fizeram, as opiniões dividem-se exatamente na mesma proporção, 25%, entre os que aceitam a criação e existência de uma entidade externa e imparcial que concretize este construto educativo, e aqueles que atribuem ao CG essa responsabilidade. Ver gráfico: 6.28. Apenas um número quase residual de respondentes, 6%, considera que cabe somente à escola desenvolver todo o processo de edificação e monitorização desse construto educativo.

No que diz respeito a um eventual alargamento da esfera de ação de uma direção escolar, pressupondo-se esta mais como a direção da CE e menos como a direção apenas dos

professores, cerca de 37,5% dos docentes optaram por não emitir opinião, tendo os restantes, 37,5%, manifestado a sua concordância com essa visão mais abrangente e apenas 25% a sua discordância com tal empreendimento. Ver gráfico: 6.29.

## 2.2. Áreas espiritual e emocional

Tendo em conta os objetivos definidos e a temática da multidimensionalidade de um indivíduo, tornou-se, de imediato, evidente à investigação a necessidade de a mesma não se restringir à componente intelectual do aluno. Assim, foi incluída a visão de dois profissionais que desempenham funções relacionadas com a lecionação, o acompanhamento e a orientação dos alunos a nível espiritual e emocional no agrupamento. Ambos os entrevistados admitiram que, apesar de já terem ouvido falar do seu património natural e da sua força industrial, desconheciam por completo o território no qual a escola está inserida. Não obstante, referem que desde o seu ingresso no agrupamento o grau de conhecimento sobre o meio foi aumentando e que atualmente lhe reconhecem elevado potencial educativo.

No que diz respeito à **multidimensionalidade do aluno** e à responsabilidade que caberia (ou não) à escola assumir no seu desenvolvimento harmonioso, o RDEE1 considera que atualmente a educação já tem em conta as várias dimensões que compõem o aluno enquanto indivíduo, mas que a escola deve *“acima de tudo, focar-se nos resultados, sim, na parte académica”* (RDEE1) e menos nas restantes dimensões. Considera, igualmente, que foram dadas às escolas as condições necessárias, em termos de autonomia e flexibilidade, para efetivar o ideário de uma educação integral, mas que as mesmas não dispõem dos recursos físicos e humanos para o concretizar, salientando, no entanto, que o quadro legislativo não seria o principal constrangimento nesse constructo *“Por lei, sim. Humanamente, não.”* (RDEE1). Este entrevistado clarifica que as dificuldades não se colocam tanto ao nível das reconfigurações temporais, espaciais e/ou curriculares, pois para que tal possa ocorrer *“Acho que é preciso só vontade, de quem gere, de quem trabalha diretamente com os alunos.”* (RDEE1). A este propósito, o RDEE2 declara que em termos legislativos *“já aborda o ser humano de uma forma integrada e tem uma perspetiva humanista. Portanto, o perfil do aluno tem, claramente, uma perspetiva humanista (...) está a tentar distanciar-se dessa questão somente de conhecimentos e da base intelectual”* e considera que *“estamos a formar cidadãos, claramente, até porque a cidadania (...) é a sustentação, é o que engloba, é a transversalidade de todas as áreas (...) em termos legislativos, já é essa a visão”* (RDEE2).

Perante a efetivação de uma educação integral e a responsabilização da escola pelo desenvolvimento multidimensional do aluno, o entrevistado RDEE1 considera que é imprescindível o contributo da CE nesse construto, sejam os pais, as empresas ou a autarquia pois *“Sem dúvida, porque faz parte da composição do que é a vida do aluno.”* (RDEE1) e admite que o mesmo resulte, não só, da articulação com entidades exteriores, sejam públicas ou privadas, incluindo empresas e/ou associações, mas também, da colaboração e da presença, pontual ou institucionalizada, de outros elementos internos, que não apenas docentes, e externos à escola desde que os seus conhecimentos sejam por ela validados. Também o RDEE2 considera legítima e necessária a participação da CE, porém acrescenta *“desde que sejam muito claros os objetivos, o trabalho que se vai fazer com o aluno, a monitorização que se vai fazer das aprendizagens, (...) eu penso que será possível, mas sempre com a escola como motor de monitorização”* (RDEE2). Para este entrevistado é preciso ter presente que *“na perspetiva de centrar-nos no que é o melhor para o aluno, é óbvio que temos que pensar na comunidade, nas necessidades da comunidade, mas a escola, enquanto educação, tem políticas, tem visões”* e acrescenta que *“se tem que centrar naquilo que é a liberdade de escolha do aluno, naquilo que é o crescimento pessoal dele, porque o crescimento pessoal de um indivíduo assegura tudo o resto e assegura uma cidadania plena”* e que *“Portanto, a liberdade tem que estar sempre aqui, a liberdade boa, (...) liberdade informada e responsável. Se tivermos isto como meta, porque cidadãos livres, responsáveis e informados, e adaptáveis também, penso que é por aí o caminho, mas a comunidade tem que estar”* e justifica *“porque neste momento nós temos uma visão de inclusão, e, portanto, se é de inclusão, temos que considerar o indivíduo como único, integrado num todo, que depois todos juntos fazem um todo.”* (RDEE2).

O RDEE1 não considera possível uma separação de responsabilidades entre a componente intelectual, que caberia apenas à escola, e as restantes, a desenvolver por entidades exteriores, pois defende que *“Ninguém consegue ensinar sem (...) componente emocional, ou seja, nem o educador informal, nem o educador formal, conseguem transmitir seja qual for o conhecimento, sem as duas componentes, tanto a do conhecimento em si, tanto a intelectual, como a emocional.”* (RDEE1).

No que diz respeito às **múltiplas formas e redes de aprendizagem**, mais concretamente naquela que é realizada extraescola, e ao reconhecimento por parte da escola dos conhecimentos adquiridos através delas, o RDEE1 considera que a escola, no geral, não tem

em conta essas redes de aprendizagem sociais e comunitárias do meio “*porque as políticas educativas não estão adaptadas, não são construídas pelo próprio meio, logo...*”, e embora não as ignore, propriamente, a sua incorporação também não surge, segundo ele, de forma muito natural pois considera que “*é um encaixe forçado, (...) é uma peça de um puzzle que forçamos a entrar, mas que não fica a imagem completa e bonita (...) é possível incorporar, no entanto, não vai encontrar aquilo que é a necessidade da comunidade.*” (RDEE1). Aliás para este responsável, os conhecimentos obtidos extraescola podem até ser considerados “*um obstáculo à aprendizagem no sentido de que, se calhar, estamos a responder perguntas que não são colocadas pelos miúdos.*” e clarifica “*Os miúdos nunca suscitaram essas perguntas para lhes podermos responder e tu só aprendes aquilo que tens curiosidade de aprender. Aquilo que não te diz nada, não aprendes, eu acho*” (RDEE1) e é esse desfasamento existente entre a expectativa que os alunos trazem para a escola e aquilo que a mesma pretende transmitir que pode dificultar a aprendizagem.

O RDEE2 considera que as informações vindas do exterior podem ser muito importantes para compreender os alunos, pois podem dar pistas à escola sobre o seu contexto e ajudar a perceber se é o aluno que tem “*dificuldade em adaptar-se a outro tipo de meio, ou outro tipo de meio que não corresponde.*” e especifica que “*essa informação vinda do exterior é muito importante. Se a escola valoriza isso em momentos de avaliação (...) acho que não está ainda muito preocupada em recolher essa informação.*” (RDEE2). Por isso este responsável defende que a escola deve “*numa primeira abordagem (...) conhecer individualmente cada encarregado de educação (...) para conhecer outras áreas de vida do aluno em que aquele é bom, e perceber que há ali potencialidades*” para detetar as “*que podem ser exploradas, ou que estão a ser exploradas e que podem ser rentabilizadas para a escola.*” (RDEE2).

Sendo responsáveis pelo desenvolvimento das, aqui, designadas outras dimensões ambos os entrevistados consideram que as suas áreas atuam transversalmente e que contribuem pela sua ação para que um discente se possa tornar “*Melhor aluno não sei, mas acredito que possa ser melhor cidadão, melhor pessoa. Tornar-se melhor para com os outros.*” (RDEE1), pois segundo o RDEE2 “*uma coisa é clara, que a emoção tem que estar ao serviço da aprendizagem, tem que estar, é inevitável,*” e “*ninguém aprende se não gostar de si próprio, se não se sentir valorizado pelos outros, se não se sentir competente, se não se sentir que pertence, acarinhado, e que pertence àquele grupo, ou que pertence a algo. Ninguém aprende assim.*” (RDEE2).

No entanto, e apesar das pontes que reconhecem existir com outras disciplinas e áreas do conhecimento muito raramente lhes é proposto colaborar em atividades assentes na articulação interdisciplinar.

Relativamente à temática da **territorialização das políticas educativas** e da construção conjunta do currículo com a CE, o entrevistado RDEE1 é perentório em concordar afirmando que *“isso é contribuir para a educação integral, porque os de cá sabem o que lhes faz falta. (...) a própria comunidade consegue detetar aquilo que mais precisa.”*, pois *“sendo a comunidade capaz de perceber (...) era capaz de aplicar ao currículo aquilo que faz falta, ou seja, ensinar aos nossos alunos aquilo que precisavam para colmatar as nossas debilidades na nossa comunidade concreta.”* (RDEE1). Porém, e apesar de considerar que *“É importante que haja conteúdos que sejam mais aprofundados consoante a realidade em que estamos”*, alerta para que tal possa contribuir para uma certa desvirtualização das orientações emanadas a nível nacional e teme que tal possa comprometer a prestação de provas por parte dos discentes pois os exames nacionais *“são transversais ao país inteiro, não tendo em conta os currículos, a autonomia de cada escola. Mas lá está, se o conteúdo for dado, aplicado aqui, mas o essencial for dado, (...) no exame não tem qualquer problema.”* Relativamente aos recursos de que a sua escola não dispõe, o RDEE1 considera que existem no território e na comunidade, mas *“Os serviços estão fisicamente longe da escola, a escola está cá no topo, (...) e às vezes o físico mostra um bocadinho daquilo que é a intenção ou a tendência natural. A escola está um bocadinho (...) afastada das coisas.”* (RDEE1). Mas seguindo a ideia de um algo construído conjuntamente, esses espaços passam a ser espaços da escola também *“Têm de passar a ser, (...) com todos a querer que isto aconteça, (...) é fácil através dos transportes, através das pessoas motivadas, portanto, a parte física é mais fácil de ultrapassar numa circunstância quando as pessoas querem alterar.”* (RDEE1). Para o entrevistado RDEE2 essa construção conjunta, esse agregar de sinergias deve assentar em princípios e ações definidos *“com muita clareza, com muita organização, com muita capacidade de comunicação, organização, negociação.”* (RDEE2). Perante a possibilidade da edificação de um **território educador** visto como uma unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional, ambos concordam com a constituição de uma entidade reconhecidamente competente e multifacetada assente numa estrutura multinível que a concretize, porém, enquanto o RDEE1 considera que a responsabilidade desse construto educativo caberia *“Se calhar uma direção pedagógica, (...) porque é preciso os*

(...) *vários intervenientes da comunidade, da escola, dos professores, para que isso seja possível*” e acrescenta *“porque não pode estar só ao critério de alguém do nada, se lembra (...) Não, isto não é importante, isto é importante.”* (RDEE1), o RDEE2 estabelece o paralelismo com o conceito das *“cidades educativas, não é? Qualquer território tem, qualquer território conseguiria, acho eu, idealmente conseguiria”* (RDEE2) e defende, para tal, a existência de uma equipa multidisciplinar que não incorpore apenas professores pois *“Tem de ter visões de outras áreas, tem que ir buscar outras áreas. Uma equipa multidisciplinar que integra um professor, que integra um técnico, que integra alguém da comunidade.”* e acrescenta que *“o Conselho Geral são as figuras que já estão instituídas, (...) estão em determinadas posições, têm que ter estas competências”* e que essa equipa deve *“ser uma equipa que trabalhe, trabalhe bem, que saiba ouvir, que saiba negociar e que tenha visão e com os limites morais bem claros”* porque *“Isto envolve muita coisa e tem que ter essa clareza. E depois tendo essa capacidade, mobilizadora.”* (RDEE2), e clarifica *“As equipas multidisciplinares são importantes para fazer mudar. E sobretudo, (...) com muita competência a muitos níveis. (...) de planeamento, de criatividade, moralmente com a cabeça bem estruturada, com capacidade de negociação.”* e atesta, *“Ou seja, uma equipa multidisciplinar, de alguma forma, tem a capacidade de um perfil de aluno.”* (RDEE2).

Confrontados com a eventualidade de um alargamento da esfera de ação de uma direção escolar, pressupondo-se esta, mais como uma direção da CE e menos como apenas uma direção só dos professores, ambos os entrevistados revelam dificuldade em responder e enquanto o RDEE1 refere que *“Sim, no sentido de que quem estuda pedagogia sabe da pedagogia, ou seja, tem o saber próprio da área, mas que precisa também de ir pensar fora (...) também com elementos exteriores à escola. Ok? Sim, no sentido de agregar”* e afirma, *“Mas quem deve coordenar deve ser a direção da escola e com voto superior aos outros.”*, já o RDEE2 reflete sobre a importância do CG e do que representa, pois *“vai buscar as forças políticas, as forças económicas. (...) vai determinar a visão para essa comunidade. (...) A visão. Porque depois há ação.”* e por isso *“A ação vai de encontro a essa visão. Mas aí já estamos a falar de gente tecnicamente boa. Uns determinam a visão. (...) Para depois a comunidade conseguir ter autonomia para funcionar nesta e corresponder a esta visão”*. O RDEE1, acreditando na função social da escola, defendendo a sua importância para a valorização da identidade comunitária local e reconhecendo que as mudanças na área educativa são demoradas reflete

*“acho que isso é algo que para a nossa educação integral, (...) tem de transmitir, e que a agricultura também ajuda a transmitir, que é o esperar, as coisas não são imediatas, tudo tem um tempo, e numa atividade em que nós fazemos uma plantação, hoje, sabemos que amanhã não vamos ver as coisas a nascer, e daqui a um mês, ou daqui a dois, quando lá voltarmos e começarmos a ver um bocadinho fruto do nosso trabalho, vamos percebendo que as coisas são preciso esperar para acontecer.” (RDEE1).*

### **2.3. Liderança**

Num contexto de eventual edificação de um construto educativo assente na integração de conteúdos, tempos, espaços e atores vinculados a um determinado território e respetiva comunidade, revelou-se imprescindível auscultar o líder de topo do agrupamento de escolas nele inserido e determinar a sua posição sobre essa visão holística da educação.

Desta forma, o diretor do agrupamento considera que questões como a abertura da escola ao meio e a edificação de um **território educador** se revelam especialmente problemáticas nos territórios mais pequenos pois, ao contrário, do que se poderia supor não é a escassez ou a pouca diversidade de recursos existentes o seu principal obstáculo, mas antes a concentração excessiva de toda ação numa única instituição escolar. Tal, considera o diretor, iria concorrer para uma certa absorção da escola por parte do meio que, no limite, descaracterizaria o seu trabalho e a distanciaria do seu desígnio.

*“Os territórios mais pequenos têm mais entraves para desenvolver este tipo de projetos, acho eu. (...) Primeiro porque têm menos meios, há menos, não é? Pronto. E depois porque seria muito mais fácil escancarar, que não é o que se pretende. A ideia não é escancarar a escola. Lá para fora, é abrir a escola. A escola tem de ser aberta. Incorporar o meio. Mas depois o meio iria absorver a escola. E nós vemos quando há alguma atividade num meio pequeno, que é sempre para a escola, porque não há outra forma de realizar essa atividade. E íamos ficar muito absorvidos. No meio grande, talvez não, porque até essa entidade, não é? Que quisesse fazer uma atividade, hoje ia para aquela escola daquela zona, no dia a seguir, naquela zona há outra escola lá ao lado, e não ia absorver só uma escola (...). E não ia tomar posse dessa escola.”*

Este responsável alerta igualmente para um outro risco a que as escolas dos meios mais pequenos estariam sujeitas numa eventual abertura plena ao meio que é o da participação abusiva dos atores externos, na maior parte das vezes sem formação na área educativa, pois

*“acho que se corre o risco, e corre-se o risco porque as pessoas não sabem nunca a linha que separa. As pessoas têm essa tendência a não saber, a não saber onde é que começa e onde é que acabam as coisas. É isso. As pessoas têm essa tendência. E acho que o problema neste momento da educação é mesmo esse. É ter-se escancarado de uma forma brutal, que até nós professores hoje em dia temos dificuldade em trabalhar sem sermos apontados por isto ou por aquilo. Pronto. Devia ser escola aberta, eu acho que sim, mas escola tem que ser sempre aberta, porque senão não é uma escola. Mas depois é preciso saber a linha que separa. (...) Se nós damos um dedo, apanham-nos um braço. É isso. (...). É abrir a escola à comunidade para a comunidade participar, para a comunidade ouvir, para a comunidade estar. Não é abrir a escola à comunidade para a comunidade nos demitir a nós daquilo que nós sabemos fazer e fazerem eles à sua maneira ou criticarem aquilo que nós estamos a fazer.”*

Apesar de não residir no concelho, este responsável reconhece o potencial educativo do território no qual a sua escola está inserida e considera que o mesmo está a ser bem aproveitado, em especial, por alguns setores, e destaca o trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação Desportiva em parceria com o núcleo do Desporto Escolar que permite uma outra (com)vivência com o rio Tejo *“e a canoagem e a escalada, está a ser muito bem aproveitado. E vem cá pessoas que nós às vezes nem temos noção (...) Está a ser muito bem aproveitado até para atividades de outras escolas que vem cá”*.

A este propósito realça que a escola detém os recursos essenciais para cumprir a sua missão e aponta a sua posição geográfica como o principal obstáculo, nem sempre fácil de ultrapassar, pois *“Temos algumas coisas, mas não temos muitas. Isto também é uma vila, não é? Agora, depois a questão é, a escola está aqui em cima e tudo se passa lá em baixo.”* e clarifica *“depois temos de ir a pé ou pedir o autocarro, depois não há autocarro, (...) mas lá está, depois é isto, do a pé. (...) O problema é sempre este entrave. (...) Metade da aula perde-se no caminho.”*. Reconhece, no entanto, que com a edificação de uma unidade orgânica, coesa e multinível, aqui designada território educador, seria possível ultrapassar esse constrangimento e potenciar o que meio tem para oferecer e exemplifica com a eventual utilização dos laboratórios da fábrica da celulose. Este responsável não teme que a territorialização da ação educativa que tal permitiria, concorra para o afastamento das diretivas nacionais, pelo contrário, considera que *“Não (...) o conhecimento é muito vasto, não é? E nós conseguimos interligar. Aliás, eu acho que até se calhar ficávamos era mais*

*dentro da matriz nacional, (...) É interdisciplinaridade, não é? (...)”* isso porque defende *“Os planos de inovação, estão fartos de pedir isso e de batalhar para as escolas com isso. Não sei se nos afastávamos ou se nos aproximávamos.”*

No que diz respeito à **multidimensionalidade do aluno** e à responsabilidade que caberia (ou não) à escola assumir no seu desenvolvimento harmonioso, o diretor do agrupamento reflete sobre a evolução dessa visão ao longo do tempo e considera que muito tem sido feito nas escolas para ultrapassar o distanciamento que outrora existiu

*“Tocava para a entrada, tocava para a saída. O professor era o centro do ensino-aprendizagem. (...) Até havia o palco. Eles estavam lá em cima do palco. No meu liceu havia um palco. Eles estavam ali. Era o centro. Agora o centro são os alunos. E como o centro são os alunos, nós trabalhamos com eles. (...) não trabalhamos para eles, trabalhamos com eles. Nós trabalhamos com eles.”*

Por esse motivo considera o responsável *“que nós, professores, pelo menos aqueles com quem eu me tenho cruzado e eu também, acho que nos preocupamos com os nossos alunos e temos em conta, (...), não só a parte intelectual, mas temos em conta até muito do resto.”* e que *“os professores fazem muito essa parte, fazem essa parte de tentar conhecer, tentar saber, tentar ajudar. Promover o bem-estar do aluno, estar sempre preocupado. Eu acho que sim, acho que sim. (...) Somos pessoas preocupadas.”*. Refere também que essa forma de viver a docência é própria de cada professor *“eu acho que está dentro de cada um fazer esse trabalho”* e que é apenas complementada com as orientações da tutela e com a aplicação da legislação que impele a *“considerar a individualidade de cada um.”*. O líder deste agrupamento reflete sobre o caminho percorrido na educação e sobre esse *“sentido de missão no professor”* que *“se está a perder, e que é grave, eu acho que se está a perder”*, pois nota *“há muitos colegas que estão muito desmotivados, muito descontentes com a profissão, mas se calhar ainda não procuraram, se calhar a desmotivação está dentro deles”*, mas acreditando que *“Somos nós que temos de procurar porque nenhuma profissão é perfeita. Nem todos os dias são bons, não é? (...) porque aquelas crianças estão à espera de me ver em sala de aula”* acrescenta *“eles sentem quando não estamos a dar o melhor que sabemos. E depois, porque o professor tem à sua frente, eu acho sempre que o professor tem à sua frente, a turma que constrói.”*

Para este responsável, a evolução do sistema educativo não provocou somente a recentragem do processo de ensino-aprendizagem, assentou também numa abertura ao meio que ocorre

não tanto na construção conjunta do currículo, mas, essencialmente, pelas atividades que se planeiam e concretizam, pois “*antigamente a escola era fechada ao meio. E agora a escola é aberta ao meio. Em que forma? Nas atividades, nos projetos, muito nas visitas de estudo, nos projetos. E é nas atividades, eu acho que não é em sala de aula (...)*” dado que “*em sala de aula nós temos que dar matéria, mas nas atividades e nestas saídas de campo com os nossos alunos e nestas coisas que estamos, que nós começamos a criar laços.*” É sua convicção, porém, que certas atividades, particularmente aquelas que derivam de entidades externas, não se revestem da intencionalidade educativa exigida e, por vezes, não só, não estão adequadas ao público-alvo nem às características do meio, como também, não correspondem às necessidades nem aos timings da escola, pelo que concorda com um trabalho conjunto de articulação e de ajustamento curricular entre os proponentes e a escola. Relativamente às atividades propostas pelos diversos professores no âmbito das suas disciplinas ou àquelas que resultem, eventualmente, da articulação entre a escola e a CE, considera que todas devem ser avaliadas, *per si*, e que a avaliação das aprendizagens realizadas durante as mesmas cabe apenas aos profissionais da educação.

Defende igualmente que o PASEO prevê esse entendimento, promove a interdisciplinaridade e desvincula o professor da mera transmissão de conteúdos, pois considera que “*nós até o 9º ano estamos a desenvolver crianças, (...) e quando se diz desenvolver crianças, é desenvolver a todos os níveis, não é?*” pois “*Nós estamos a criar homens e mulheres, (...) E como estamos a criar, temos que lhes dar outras valências e temos que lhes abrir os horizontes*”. No entanto, adverte para aquele que considera ser

“*O primeiro constrangimento (...) quando a maior parte da classe docente considera as atividades como um entrave à aprendizagem. Há atividades que são um entrave à aprendizagem, quando não valem nada, mas as atividades passam por um filtro, não é? (...) São filtradas. Agora, não se pode olhar para elas como um entrave, porque é nas atividades que há crescimento e que se põe em prática, e que há alegria, e que há relacionamento entre pares, não é? As atividades, pelo menos até ao nono ano, não são um entrave, são um crescimento, desde que bem implementadas. (...) Não tem impedimento nenhum.*”.

Recetivo à incorporação possível dos **conhecimentos obtidos pelos alunos em contextos e redes extraescola** na prática letiva defende as boas práticas do seu agrupamento ao fazer referência às atividades desenvolvidas em contexto de CAA onde, acredita, esses

conhecimentos são mobilizados, porém, admite que nem todos os professores os valorizem e que alguns possam mesmo considerá-los obstáculos à aprendizagem.

Neste contexto, considera possível auscultar a opinião da CE, por exemplo no âmbito do CG, e legítima a colaboração de certos atores externos, no entanto, discorda veementemente da construção conjunta do currículo fora da escola e em parceria com elementos sem formação na área da pedagogia e da educação. Clarifica referindo que o currículo foi intencionalmente desenhado e estruturado pelo que considera inadmissível alterá-lo sem fundamentação especializada *“acho que não, acho quem sabe de educação, de pedagogia, pelo menos é quem estudou pedagogia, não é? (...) somos nós”* admite, porém que *“nós podemos ouvir toda a gente, nós podemos ouvir tudo, podemos ouvi-los (...) agora mexer nos currículos, trabalhar os currículos com pessoas que não são da área educativa, não”*.

A participação da CE não é de forma alguma rejeitada por este líder, sendo, aliás, bem aceite no desenvolvimento de múltiplas atividades e na presença pontual de diversos atores, tidos como especialistas na sua área, pois *“isso é outra coisa, chamar à escola quem sabe de alguma área, aproveitar, aproveitar a comunidade educativa (...) podemos aproveitar os seus conhecimentos para, sim, vir passar um dia com as crianças ensinar aquilo que sabe fazer, agora para construir um currículo?”* e relembra *“quando vêm essas pessoas externas às escolas desempenhar alguma atividade com os alunos pedem sempre ajuda ao professor para planificar (...) mesmo sabendo mais dessa área do que o próprio professor (...) porque nós é que temos as pedagogias nós é que sabemos ensinar”*.

Admitindo, no entanto, a efetivação de uma articulação mais abrangente com a CE, este responsável considera que essa tarefa não pode ser realizada de forma isolada nem executada apenas por um professor, e defende, nesse caso, a constituição de um grupo de trabalho que organizaria e se responsabilizaria por a concretizar sob supervisão pedagógica *“Acho que era um grupo de trabalho, (...) Tinha de ser assim, (...), tinha que se refletir com os conselheiros em pedagógico como se faz com o plano anual de atividades”* e acrescenta *“aquelas que são aprovadas o grupo de trabalho teria que as organizar porque não podia ser uma pessoa sozinha (...) o que é muito complicado”*.

O responsável deste agrupamento, liderando uma escola cuja localização geográfica não lhe é, particularmente, favorável, defende que tal facto pode constituir-se até mais como oportunidade de que como um obstáculo, pois permite o acesso a diversos programas nacionais e internacionais destinados a combater o isolamento que de outra forma não teria.

Reconhece que nem todas as escolas têm essa visão, e confessa que tem programado algumas iniciativas que visam quebrar o distanciamento e a promoção de intercâmbios diversos com outras regiões, nomeadamente, do país vizinho e completa *“Acho que é uma oportunidade, não é obstáculo (...) não estamos a desaproveitar (...) há quase dois anos que ando a batalhar para conseguirmos ou um intercâmbio ou um Erasmus, (...) acho que isso ainda há muita estrada para andar”* pois *“falta-lhes mundo, mas eu estou a batalhar nisso.”*

Como diretor escolar, assume, sem hesitar, que a direção de uma escola deve ser também a direção da CE e que essa visão permite, precisamente, fazer a separação entre o que é escola e o que é comunidade, e ao funcionar como o fiel da balança num território de tão reduzida dimensão, consente uma convivência pacífica e harmoniosa entre a escola e a sua comunidade.

*“deve considerar-se direção de uma comunidade educativa e daí, por isso, é que eu digo que há uma linha que separa entre a direção abrir a escola ou escancarar a escola, por isso, se fosse só da comunidade escolar eu não tinha a preocupação entre o aberto e o escancarado, não é? Porque sabia que ninguém metia aqui o bedelho naquilo que nós fazemos, mas eu acho que uma escola principalmente de vila, que é um meio mais pequeno, é uma das instituições mais importantes do meio e tudo o que acontece numa vila se passa numa escola (...) a escola é um impulsionador da vila (...) temos todos os olhos sobre nós, não é como uma escola de cidade. Nós temos todos os olhos sobre nós, vem alguém para apresentar alguma coisa, é à escola, corre bem ou corre mal, é a escola, o meu filho, é fruto da escola (...) daí que uma direção, e não é só uma direção, porque (...) quando se fala numa direção ser aberta à comunidade educativa é ter atenção que todos os professores estão abertos à comunidade educativa, quer queiram quer não, todos os funcionários estão abertos à comunidade educativa, quer queiram quer não, e também é dever deles (...) não escancarar as portas (...) nós somos um todo, a cara é minha, eu é que tenho que dar, mas eu não faço o trabalho sozinha (...) tenho que confiar em quem cá está “.*

#### **2.4. Documentos orientadores: Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades**

O projeto educativo deste agrupamento, elaborado para o triénio 2024/2027, reconhece de imediato o seu carácter *“estratégico, uniformizador de estratégias/prática (...) que define as áreas de intervenção, objetivos, missão e compromissos, (...) resulta da participação de todos*

os agentes educativos” (Projeto Educativo, 2025, p.3) e defende que o seu “sucesso depende do envolvimento da Comunidade, que dele se deve apropriar, para que seja possível a sua operacionalização e o alcançar das suas principais metas e prioridades.” (ibidem).

Este apelo à participação de todos é justificado e veiculado repetidamente no documento tendo como destinatários, não só, a comunidade escolar, mas também as entidades externas com quem é referido o estabelecimento de novas parcerias e o fortalecimento das já existentes “A participação ativa dos diversos intervenientes do processo educativo é essencial para a obtenção de bons resultados escolares, como tal, devem fomentar-se projetos e atividades que sejam abrangentes e consigam envolver os alunos, familiares e entidades locais.” (Projeto Educativo, 2025, p.7).

Apesar da alusão constante à **participação de todos os agentes educativos** e ao contributo da mesma para o sucesso da aprendizagem dos alunos, no PE não se faz referência às ações, aos procedimentos, e/ou aos tempos exigidos para a sua concretização, nem são mencionadas as estratégias a adotar ou as práticas a desenvolver para uma verdadeira integração da CE. Com efeito, o presente documento parece dirigido, essencialmente, à comunidade escolar da qual se aguarda participação e envolvimento na implementação de uma visão estratégica de escola “que forme cidadãos completos, capazes de viver em comunidade, de serem produtivos e criativos no seu trabalho, e de praticarem empatia e responsabilidade social. O foco será sempre o desenvolvimento dos alunos, valorizando tanto o saber quanto o ser.” (Projeto Educativo, 2025, p.6).

Assumindo que no “contexto escolar atual, constitui um enorme desafio garantir respostas que se ajustem à diversidade de todos os alunos da nossa comunidade (...), quer pelas suas necessidades específicas de aprendizagem, quer pelo seu «background» educacional e cultural, quer pelos variados perfis de aprendizagem que apresentam” (Projeto Educativo, 2025, p.3), no seu PE o agrupamento reitera que a sua missão

é formar todos os alunos, sem exceção, transmitindo competências e conhecimentos que lhes proporcionem um integral e harmonioso desenvolvimento de todas as suas capacidades física, intelectual, social e emocional, de princípios e valores, formando cidadãos capazes, autónomos e com espírito crítico, rompendo os obstáculos de línguas, culturas, raças e etnias (Projeto Educativo, 2025, p.6),

e defende que a sua consecução assenta na equidade pois “não tratamos todos por igual, tratamos cada um de acordo com as suas diferenças, as suas especificidades. Tentamos

trabalhar de acordo com a individualidade de cada um.” e na “adoção de recursos para que todos alcancem os seus resultados de maneira justa, abrindo o acesso a todos ao seu próprio sucesso, considerando aquilo que difere cada um dos alunos e que os torna num indivíduo distinto do seu par” (ibidem). O PE deste agrupamento declara, ainda, ter presente que

Dotar os jovens com ferramentas para que possam ser cidadãos do mundo é uma missão do século XXI que só é possível com uma diversidade integrada de experiências e vivências, que se pautem por igualdade de oportunidades, pela valorização do conhecimento, respeito e tolerância, para que consigamos formar jovens com espírito crítico e criativo, capazes de serem agentes de mudança na construção de uma sociedade equilibrada e competente (Projeto Educativo, 2025, p.6),

pelo que parece legítimo inferir que nele transparece o reconhecimento da individualidade de cada discente, o incentivo à adoção de práticas pedagógicas inovadoras e globalizantes, e os fundamentos de uma **perspetiva integral** do aluno que concorra para o desenvolvimento de uma cidadania global.

No que diz respeito ao PAA, verifica-se que a participação da CE é reduzida, pois a sua colaboração só se verificou em apenas 22% do total de atividades realizadas no biénio 2023/24 - 2024/25 como se pode ver no quadro: 6.2 e, uma vez que não se registou e/ou concretizou nenhuma atividade proposta pelos agentes exteriores, pode inferir-se que a mesma ocorreu somente quando foi solicitada. É também notório que a larga maioria das atividades propostas foram realizadas na esfera escolar pois só 16% das mesmas foram concretizadas nos espaços exteriores da escola, ou seja, no seu território envolvente.

É possível constatar também no quadro: 6.2 que para além do trabalho desenvolvido pelos departamentos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do EB, são as disciplinas do departamento de ciências sociais e humanas aquelas que parecem tirar maior partido do património local, que são as do departamento de línguas as que mais solicitam a colaboração das famílias e que o maior número de atividades desenvolvidas em parceria com entidades locais, nomeadamente na área ambiental e da saúde, é proposto, essencialmente, por outras estruturas da escola relacionadas com o funcionamento de projetos e de programas de âmbito nacional, tais como o programa Ecoescolas, o projeto de Promoção e de Educação para a Saúde e do Desporto Escolar. É de salientar ainda que grande parte das atividades propostas pelo órgão unipessoal de direção se concretizam fora do recinto escolar, parecendo evidenciar um maior aproveitamento dos recursos do meio.

### 3. Agentes da comunidade alargada

Debruçando-se a presente investigação sobre a eventualidade de edificação de um construto educativo assente na integração de conteúdos, tempos, espaços e atores vinculados a um determinado território e respetiva CE, revelou-se indispensável a auscultação dessa mesma comunidade, através de atores que embora exteriores à escola detêm, formal ou informalmente, interesse na esfera educativa. Assim, foram auscultadas as famílias, a vereação da educação da autarquia local e os dois munícipes que aqui se configuraram como educadores não formais.

#### 3.1. Famílias e encarregados de educação

Admitindo que cada pessoa é composta por diversas dimensões apenas uma pequena percentagem de pais/encarregados de educação considera que a escola deve ser unicamente responsável por ensinar os diversos conteúdos curriculares deixando as restantes áreas para as famílias e/ou outras entidades, pois verificou-se que a larga maioria considera que a mesma deve ser responsável por todas as suas áreas, mas deve preocupar-se principalmente em transmitir as matérias das várias disciplinas, ver gráfico: 6.30. Tal é igualmente comprovado pelas afirmações de vários inquiridos que admitem o **envolvimento da escola noutras dimensões dos seus educandos**, mas não descuram nem subestimam a importância dessa instituição na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento cognitivo dos mais novos. Aliás, os EE reconhecem e valorizam nos professores as suas capacidades de ensinar e de avaliar, e confiam no seu contributo para o enriquecimento pessoal e social das crianças que lhes entregam diariamente. Assim, o EE4 considera que *“A escola deve ser um complemento à família nas valências sociais, espirituais e emocionais, mas deve preocupar-se especialmente em enaltecer o papel do professor”*, e o EE6 especifica que *“sendo um prof. formado deverá transmitir e dar os seus conhecimentos, partilhar as suas experiências e demonstrar que tem cultura geral para poder falar sobre qualquer assunto”*. Ainda a este propósito, o EE5 acrescenta que *“A escola deve preocupar-se com todas áreas de modo a manter o equilíbrio físico/emocional dos alunos, só deste modo este encontrará as condições necessárias para aferir com sucesso todas as aprendizagens escolares - objetivo primordial daquela.”*, o EE13 confirma que *“A escola tem um papel importante na vida académica dos alunos, mas também deve acompanhar em outras áreas como orientar os alunos nas áreas a seguir, ajudar a ultrapassar dificuldades, entre*

outras” e o EE11 alerta para o facto de que o aluno “*é um todo, não se deveria avaliar todos (...) por igual, bem como não podemos querer que todos tenham competências iguais(...) só quando a escola vir o aluno (...) e não como um robô (...) se conseguira avançar para a excelência*” (EE11). Também o EE14 contextualizando que “*vivemos na sociedade do conhecimento, todas as áreas devem ser partilhadas monitorizadas e acompanhadas, neste caso o educador/professor terá uma importância fundamental*” realça a importância do professor e da escola, o que na opinião do EE8 advém, também, do facto de “*que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, esta terá certamente impacto nas suas vidas.*” e acrescenta “*Eles estão lá para estudar cada disciplina e aprender cada matéria, e não é obrigação do professor formar os alunos a nível emocional, espiritual, social, mas todos crescemos com o que nos rodeia, com os que nos rodeiam.*”. Este EE refere também que “*Os alunos captam o exemplo dos professores, ouvem as suas opiniões, as suas histórias, identificam-se com eles, e muitas vezes levam-nos como exemplo para a vida.*” e que um professor “*pode não ensinar sobre justiça, mas mostrar ser justo, e isso é ensinar sem perder tempo de aula a falar sobre o assunto. Os professores não estão na escola para educar, mas o seu exemplo pode e deve ser inspirador.*”, e especifica “*Indo mais longe, investir tempo de aula a falar de algo pertinente, importante ou interessante para os alunos nesse momento, não será necessariamente uma perda de tempo, mas sim um ganho! Ganho de consciência, experiência, confiança...*” e lamenta que “*Muitas vezes essas oportunidades perdem-se em prol do cumprimento dos infundáveis programas curriculares. Esta não é uma obrigação do professor, é preciso este estar disponível a dar de si, mas é sem dúvida uma oportunidade para deixar a sua marca para lá do ensino*”. (EE8).

O EE5, corroborando as opiniões já veiculadas, refere entender que “*a escola deve ter em conta as diversas áreas (...) os princípios serão da responsabilidade dos pais, mas como as crianças e jovens passam grande parte do seu dia na escola era importante debater outros temas onde possam evoluir mais*” e defende “*que sejam permitidos debates onde possam ser confrontados com várias opiniões e vivências, penso que seria benéfico para o seu crescimento e aprendizado no que diz respeito ao próximo sabendo desde cedo respeitar e conhecer mais ideologias.*” (EE5).

A maioria dos inquiridos é igualmente de opinião que **os conhecimentos que os alunos levam para a escola, mesmo sendo obtidos em redes extraescola**, devem ser reconhecidos

por ela pois podem ajudar na aprendizagem das matérias escolares, ver gráfico: 6.31. A este propósito, o EE7 reconhece que o “*conhecimento é dinâmico por isso deve ser considerado pelo contexto escolar*”, o EE4 refere que “*As aprendizagens que os alunos fazem fora do seu contexto escolar são importantes para a cultura do aluno permitindo auxiliar na sua aprendizagem*”, o EE5 acrescenta que “*A parte académica é importante, mas tudo o resto também, em várias atividades são exploradas outras competências como o saber trabalhar em grupo, a empatia, o respeitar as dificuldades e diferenças nos outros, etc.*”, e o EE8 defende que “*Acredito que todo o conhecimento que um aluno leve para a escola seja uma mais valia*” e que “*uma partilha de conhecimento deve ser algo positivo e não uma afronta*”. Também o EE6 refere que “*Qualquer conhecimento extra é sempre um benefício para a nossa cultura geral*” e defende que “*Não é só da escola que se obtém o conhecimento*” (EE6).

No que diz respeito à construção conjunta do currículo, as famílias são unânimes em concordar com essa eventualidade, porém, as suas opiniões dividem-se quanto à intensidade e à abrangência desse empreendimento como se pode ver no gráfico: 6.32. Assim, enquanto cerca de metade dos encarregados de educação respondentes considera que a CE deve contribuir para a construção do currículo porque “*A comunidade conhece o território, as suas vivências*” tal como refere o EE14 e porque a “*comunidade educativa deve contribuir sempre para melhorar o que a escola ensina e de que forma*” como defende o EE7, colaborando dessa forma na **territorialização da ação educativa**, a outra metade declara apenas que “*é importante que os EE possam perceber efetivamente o que os seus educandos apreendem*” (EE4) acreditando que “*se deva ouvir a comunidade e as propostas mas os professores devem saber como as aplicar da forma mais correta*” (EE5), pois “*pode ser viável dependendo do ano letivo e das disciplinas*” (EE8), e delegando aos professores e à escola, como profissionais da educação, a responsabilidade de as equacionar e incorporar ou não. Neste sentido os encarregados de educação defendem igualmente, como consta no gráfico: 6.33, que a CE deva ser consultada, mas aceitam e defendem, quase unanimemente, a imposição de limites a essa participação, quer seja porque entendem que cabe à escola, pela sua natureza e pela sua profissionalidade, desenvolver esse trabalho, quer seja porque reconhecem que na CE possa não existir o conhecimento adequado para tal. O EE7 expressa bem a opinião da maioria quando refere “*A comunidade educativa deverá ser sempre consultada, mas a escola e os professores*

ao conhecerem a realidade escolar, ou seja, as características de cada aluno é que devem definir o que se ensina” (EE7). Reconhecendo a viabilidade e a necessidade do contributo da CE, o EE4 refere que “É importante sim, pois poderão existir valências, nuances que o legislador, o professor não tenha tido em conta”, e o EE11 defende “Há tanta coisa importante para a vida que não se ensina na escola, e que talvez pudesse ser incorporada”. Porém, é convicção dos encarregados de educação que a implementação das suas sugestões pode ser condicionada pela realidade e objetivos escolares pois tal como refere o EE5 “Penso que em algumas disciplinas podem ser dadas algumas opiniões, mas em outras terá de ser seguido o programa curricular”.

No entanto, esta unanimidade é quebrada pela opinião daqueles encarregados de educação que não reconhecem, por parte da escola, vontade de ouvir nem de considerar as opiniões e/ou sugestões oriundas da CE, expressando, tal como o EE6, que “apesar de terem formação acho cada vez mais são mais limitados, nem estão para se dar ao trabalho de incutir ou falar sobre outros assuntos sem serem na área deles.” (EE6).

No que diz respeito à participação efetiva da CE, a larga maioria dos respondentes, cerca de 79%, considera que a mesma deveria ser incorporada no trabalho desenvolvido pela escola uma vez que, tal como refere o EE14, numa “escola participativa toda a comunidade, professores, alunos, pais e assistentes” devem ser integrados, o que segundo o EE7 já acontece pois “a comunidade educativa contribui com ideias e sugestões para a comunidade escolar deste modo é incorporada no trabalho da escola” (EE7). Esta participação é tida como importante também “porque o meio onde a escola está envolvida pode influenciar determinadas realidades” (EE4) e porque poderá ser, de acordo como EE5, uma forma de tornar “a educação (...) mais "leve" para todos, seja uma forma de aproximação das famílias e (...) também seria mais fácil compreender o que está menos bem em ambas as partes e corrigir (...) motivando as crianças e jovens.” (EE5), pois “a informação de todos os lados contribui para uma melhor aprendizagem” (EE6), e, como refere o EE8, “As crianças passam mais tempo na escola do que em casa.” por isso “sempre que a família é convidada a participar no trabalho desenvolvido na escola, é uma oportunidade de se unir as famílias ao trabalharem em conjunto ou simplesmente perceberem e contemplarem o trabalho desenvolvido pelos educandos. Sentirem que também fazem parte.” (EE8).

No entanto, as famílias, apesar de admitirem o seu desconhecimento face ao enquadramento legislativo das escolas, têm consciência das dificuldades que a sua participação acarreta, quer seja porque consideram, tal como o EE6, que “*a escola não é autónoma*”, ou como o EE4 que assume “*desconheço se a escola possui essas condições*”, mas que acredita terem sido “*dadas às escolas condições em termos de flexibilidade e autonomia que o permitem realizar*”, quer seja porque não se sentem reconhecidos pela instituição escolar, referindo que “*não me parece que esta escola tenha flexibilidade, abertura e muito menos vontade para que isso resulte*” como o EE5, ou que “*a escola não reconhece de igual modo toda a comunidade escolar*” (EE14). Ver gráfico: 6.34 e gráfico: 6.35.

Relativamente às relações que se estabelecem entre a escola e o meio, os encarregados de educação são unânimes em concordar que são de interdependência e complementaridade, ver gráfico: 6.36, dado que vários inquiridos as encaram com uma unicidade indivisível traduzida pelas expressões “*Todos em conjunto formam o todo*” do EE4, “*ambos fazem o todo*” do EE6 ou “*só uma relação entre ambos, permite um melhor conhecimento e igualdade das pessoas*” defendida pelo EE7. Também o EE14 vê uma relação profícua entre ambos e salienta “*a escola como local de aprendizagem, de futuro*” (EE14).

Fazendo referência expressa de que a sua, como outras, “*comunidades pequenas tem o condão de preservar alguns valores de solidariedade que vão faltando noutros lugares especialmente nos grandes aglomerados*” (EE14), e que dela “*pode-se tirar o proveito de aprender os valores e (...) culturas*” (EE6), todos os encarregados de educação inquiridos defendem que a escola contribui para a valorização da sua comunidade e para o desenvolvimento do meio envolvente, ver gráfico: 6.37 e gráfico: 6.38. Consideram, igualmente, que “*a escola pode contribuir ao nível da valorização, mas também do aumento das populações*” (EE7) e que tal será especialmente alcançado “*se todos participarem com atividades concertadas*” (EE14).

Quando questionados sobre uma eventual **expansão da escola para o meio** envolvente, apenas uma pequena percentagem de respondentes, cerca de 14%, se manifesta contra essa possibilidade referindo que a “*escola deve ser centralizada*” (EE7) e defendendo que as aulas devem ser dadas na escola, onde, consideram que se aprende melhor. Assim, a larga maioria dos inquiridos, 86%, concorda com a incorporação do património local na prática letiva admitindo que parte do trabalho pedagógico possa ser desenvolvido noutros locais do território e defendendo que “*cada concelho tem diferentes costumes culturais, gastronomia*

*diversificada*” (EE6) que deveriam ser trabalhados pela escola, mas reconhecem que “*por motivos logísticos é difícil implementar*” (EE14). Ver gráfico: 6.39.

Porém, 36% desses encarregados de educação considera que tal só deve ocorrer pontualmente pois concordam que a maior parte das matérias deve ser dada em sala de aula. Relativamente à incorporação do capital humano deste território no trabalho e na prática letiva, a sua aceitação é quase unânime, ver gráfico: 6.40, tendo em conta que “*quanto mais informação maior seria o conhecimento*” (EE6) e que “*cada indivíduo é uma enciclopédia*” (EE14), daí que tal participação contribuiria para o enriquecimento intelectual das suas crianças e jovens. É de salientar, no entanto, que, apesar da incorporação do capital humano ser bem aceite, 43% dos inquiridos consideram que tal não deveria abranger a avaliação das aprendizagens. Embora em menor número, alguns encarregados de educação discordam dessa eventualidade e defendem veementemente que “*o ensino das matérias deverá ser feito pelo pessoal especializado que são os professores*” (EE7).

Chamados a aprofundar esta temática da existência e incorporação de membros da CE que pelos seus conhecimentos e/ou experiências possam ser, eventualmente, considerados educadores não formais, ver gráfico: 6.41, verifica-se uma dispersão tripartida de opiniões oscilando, embora com igual valor percentual, entre aqueles que consideram que os mesmos devem colaborar no ensino de certos conteúdos e na avaliação das aprendizagens associadas, pois “*se têm bases suficientes para ensinar e transmitir os seus conhecimentos também têm capacidades em fazer a avaliação*” (EE6), os que admitem a sua colaboração apenas pontualmente em atividades promovidas pelas diversas disciplinas e os que não lhes reconhecem competência para ensinar conteúdos disciplinares nem efetuar a avaliação das aprendizagens, ainda que associadas às matérias que ministrariam, pois como refere o EE7 “*Só o pessoal especializado tem competência para ensinar*”. Ainda neste contexto, o EE14, apesar de concordar com a colaboração dos educadores não formais, alerta para a necessidade de que se reveste essa hipotética seleção de membros da CE pois os mesmos teriam de estar dispostos a participar, “*mas sem vaidade, apenas transmitir conhecimento*” (EE14) nas áreas em que são reconhecidamente especialistas.

Relativamente ao conhecimento que os inquiridos detêm sobre este território, ver gráfico: 6.42, constatou-se que praticamente todos declararam conhecê-lo bem uma vez que dele são naturais, e/ou nele habitam ou trabalham, por isso, são suas as palavras “*nasci e*

*trabalho neste concelho já fiz diversos trabalhos para o INE sobre o mesmo” (EE14), “nascer e crescer neste concelho faz com que tenhamos um vasto conhecimento de hábitos e costumes” (EE6), “Como sou natural do concelho, tenho alguns conhecimentos sobre ele” (EE7) e “Sou funcionária do município e sou de uma aldeia do concelho o que me permite conhecer muito bem todo o concelho” (EE13). Não será, por isso, de estranhar que, orgulhosos da sua terra, refiram que o mesmo tem muito potencial educativo e que ele é diversificado em termos naturais, culturais e humanos, bem como o considerem subaproveitado pela escola que o utiliza “pontualmente através de visitas e atividades ao concelho o potencial educativo” (EE7). Ver gráfico: 6.43, gráfico: 6.44 e gráfico: 6.45. Defendem, assim, que a escola se afaste da mera comemoração de efemérides pois “as atividades só são mais desenvolvidas em dias de comemoração” (EE6) e nele desenvolva outras ações “desde a investigação, inquéritos, passeios, ou outros que pudessem dar enriquecimento” (EE6) dado que o mesmo tem “lendas, castelos, padroeira, o rio Tejo, serras, animais enfim, com muitas histórias e descobertas para fazer” (EE6). Também o EE14 defende uma maior articulação da escola com o património local acreditando que “todos juntos somos mais fortes” que é possível “trabalhar em simbiose com todos” pois reitera que “temos meios humanos para acontecer” (EE14).*

### **3.2. Autarquia local, vereação da educação**

Refletindo sobre o contexto educativo atual, este responsável considera que numa sociedade globalizada “*que vive alterações constantes, a escola não pode nem deve ficar à parte. (...) entende-se que se adapta e se renova, por forma a ir de encontro a uma educação que deve ter em conta o seu todo.*” e defendendo a importância da escola para a construção de uma sociedade mais humana, assente no reconhecimento da **multidimensionalidade do aluno** e na promoção do seu bem-estar integral, considera igualmente que “*Atualmente a escola observa diversas dimensões dos seus alunos. Se o aluno está bem no contexto escolar coopera para determos uma sociedade mais unida, notando a saúde mental, a aprendizagem, cativando o gosto e a alegria em aprender.*” e que por isso “*o meio escolar pode e deve integrar todas as dimensões só desta forma temos a ligação, escola, família e comunidade a contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais do aluno*”.

A cooperação entre a escola, as famílias e as comunidades revela-se, para este responsável, essencial para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças e jovens que têm a seu cargo, e reconhece, como positivo, o trabalho realizado pela escola no sentido “*da ligação ao seu todo, à comunidade*” do qual destaca “*a preocupação do reviver das tradições, e até na observância das vivências das comunidades estrangeiras. Eventos que são de integração, mas também de ligação social, preservando a individualidade de cada grupo. Que são um bom caminho*”.

Porém, aparenta defender um maior aprofundamento relacional quando refere “*A comunidade educativa pode e deve ter um papel na formação do aluno. Porque o caminho se faz caminhando, a definição atual de integração de atividades no contexto escolar parece ser o caminho a seguir*” e acrescenta “*Para que de futuro, em conjunto, com todos os atores se definirem caminhos integrados. (...) julgo ser a junção de forças entre o município e a escola. Sendo uma comunidade mais pequena a ligação é profícua e fácil ligação escola-comunidade.*”

Este responsável, conhecedor do território que habita, enaltece o seu património histórico e natural, e reconhece no capital humano o potencial necessário para o desenvolvimento local. Assim, refere que o mesmo é “*rico em História, lendas, tradições e contexto natural, não fosse este um território onde se destaca o rio Tejo, as Portas de Ródão*” onde se foram reunindo “*as condições ideais para estabelecer os primeiros acampamentos (...) grandes exemplos da ancestral presença humana. O Castelo de Ródão e a lenda que o circunda refletem a presença muçulmana e as guerras da Reconquista Cristã.*”. Realça igualmente a sua riqueza “*em capital humano, seja no setor da agricultura onde os produtos locais atingem grande dinâmica, (...) ou até no setor industrial que detém grande dinâmica e onde também as pessoas são sem dúvida o maior motor*”.

A esse propósito, é de opinião que “*A escola faz uma boa ligação à comunidade, seja na ligação ao Tejo, à natureza, aos espaços museológicos e às indústrias. De ambos a aceitação é fluida.*”, mas realça também, que “*a boa ligação pode e deve permitir que o vínculo não seja só feito de fora para dentro, mas também de dentro para fora. Só feito desta forma espontânea é que poderemos falar numa boa ligação*”. Ainda neste contexto, o responsável pela vereação da educação local assume que a “*relevância que a escola tem no meio, comunidade é enorme. Por isso uma boa ligação se reveste de enorme importância. Este é um polo de dinamismo para a comunidade*” e salienta que “*prova disso é o*

*desenvolvimento social e económico dos últimos anos. A colaboração entre município e escola tem sido ímpar, reflexo são os investimentos feitos no edifício escolar e o crescimento do número de alunos (...) e da oferta educativa”.* E conclui

*“neste território o desenvolvimento local é feito por todos e para todos, só assim poderemos crescer e pugnar pelo desenvolvimento. Neste contexto (...) a ligação escola comunidade é para todos de suma importância, em prol do bem-estar de todos os que a compõem. Julga-se que só desta forma teremos um mecanismo de empenho, realização académica e adaptação geral, havendo uma relação direta entre bem-estar e provas de sucesso que se irão refletir na comunidade.”*

### **3.3. Educadores não formais**

Tendo sido realizadas, no âmbito deste estudo, duas atividades resultantes da articulação entre docentes e membros da comunidade educativa, revelou-se pertinente auscultar aqueles que com os seus conhecimentos contribuíram para essa concretização.

Aqui designados por educadores não formais, ambos revelam fortes ligações a este território e reconhecimento do seu potencial educativo. Defendem igualmente a abertura da escola ao meio e a incorporação dos conhecimentos dos alunos obtidos noutras redes de aprendizagem no trabalho educativo. Porém, enquanto o ENF1 considera que o seu território *“tem muito potencial para isso”* e que a escola deste meio *“sempre foi uma escola com alguma abertura a certos desafios”* defendendo, no entanto, que na mesma se deve *“sensibilizar mais um pedaço as crianças e ao mesmo tempo descentralizá-los um pedaço só do ensino específico e dá-lhes ali um know-how diferente da vida, que é o futuro deles”*, o ENF2 considera que a escola *“está demasiado fechada sobre si própria. O potencial educativo da comunidade e do território envolvente é completamente ignorado, salvo alguns projetos pontuais quando convidam elementos da comunidade para apresentar temas específicos da sua competência/experiência profissional ou algumas visitas de estudo”*.

Quanto à participação da comunidade educativa na vida escolar e à sua formalização, o ENF1 refere que *“acho que era uma mais-valia muito grande”* e que tal competiria ao *“Conselho Geral e a Associação de Pais, porque o Conselho Geral para decidir e a Associação de Pais para dar os temas.”* (ENF1). O ENF2 também se pronuncia favoravelmente, mas acrescenta que *“é necessário garantir que as entidades envolvidas representam setores diversificados e se preocupam verdadeiramente com a formação*

*integral de cada aluno (...) Se não houver esta visão holística nem maturidade ética esta proposta, que é interessante, pode ser completamente pervertida”* pois considera que *“Se as entidades chamadas a participar não tiverem essa visão a sua participação pode ser muito negativa e depois é difícil encontrar mecanismos para encontrar equilíbrios”*. (ENF2).

Apesar de terem integrado uma atividade na qual transmitiram os seus conhecimentos e suas experiências, ambos consideram que não devem participar na avaliação dos alunos remetendo-a para os seus professores, pois como refere o ENF1 *“É assim, eu faço a minha parte, mas acho que o professor é que devia, conhece a turma”* e que através da sua atividade o professor *“consegue ter ali uma avaliação diferente”*. O ENF2 vai mais longe e considera que *“Tudo o que se passa na aula deve ser tomado em conta, por todos, mas considero que a avaliação sumativa não deve ser usada pois tem mais malefícios que benefícios.”* (ENF2). Questionados sobre a sua participação nas atividades escolares ambos admitem apreensão, seja por receio de *“não conseguir abordar a temática proposta de forma adequada e frustrar as expectativas quer da professora, quer dos alunos”* (ENF2) quer seja porque *“dá sempre aquele nervoso miudinho de correr bem ou não correr. Há aquelas perguntas marotas, eu já tive 14 anos, mas estou preparado, (...) é sempre um prazer”* (ENF1).

## CAPÍTULO VII. Discussão dos resultados

*É abrir a escola à comunidade para a comunidade participar, para a comunidade ouvir, para a comunidade estar. Não é abrir a escola à comunidade para a comunidade nos demitir a nós daquilo que nós sabemos fazer e fazerem eles à sua maneira ou criticarem aquilo que nós estamos a fazer.*

(S. Jordão, comunicação pessoal, 20 de janeiro de 2025)

Versando a presente investigação sobre a eventualidade da edificação de um Território Educador numa área geográfica específica, foi possível reunir ao longo deste estudo informação diversificada, avalizada e representativa dos três pilares que constituem o trinómio educativo (Território-Escola-Comunidade) no qual assenta e que aqui se advoga. Assim, defendendo que os alicerces deste construto educativo requerem, para além do reconhecimento e valorização de cada componente do citado trinómio, uma relação equilibrada e fluida entre si que permita a edificação de uma unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional assente numa estrutura competente multifacetada e multinível que a concretize, a discussão dos resultados obtidos converge para a aferição da situação atual e para a perspetivação das suas potencialidades.

O **Território**, periférico e de fronteiras bem delimitadas, é detentor de um rico e diversificado património natural, histórico, cultural, social, empresarial e humano, cujo potencial educativo é reconhecido e valorizado por todos quantos sobre ele se manifestaram. De múltiplas valências, nele se vislumbram numerosas oportunidades geradoras de situações de aprendizagem significativas e significantes para as crianças e jovens que o habitam e que importa concretizar, como defendem a esse propósito os referenciados autores Milheiro Silva e Marques Silva (2018).

Igualmente marcado pela interioridade e pelos problemas demográficos que lhe estão associados, este território assiste na atualidade ao desafio de uma multiculturalidade imposta pela chegada de numerosa população migrante, muita não falante da língua portuguesa, que a ele aflui por motivos laborais.

Para alguns destes, a **Escola** constitui, de facto, o local do seu primeiro contacto com a cultura, com a lei e com a cidadania do país que os acolheu, concretizando-se neste território específico o fenómeno descrito por Enguita (2008) e já aqui referenciado.

Num contexto escolar de reduzida dimensão, onde a contínua transferência de alunos (de e para o agrupamento) obriga a constantes (re)ajustamentos no trabalho pedagógico visando a inclusão e a integração desta, internamente designada, população flutuante, e onde a estabilidade do corpo docente aparenta não ter relação direta com o grau de conhecimento que o mesmo detém sobre o meio envolvente, parece encontrar-se justificação para o subaproveitamento que assumidamente (por todos) a instituição escolar faz do património local do seu território. Recorrendo a ele apenas pontualmente e/ou para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, a escola não tira, na opinião da larga maioria dos intervenientes da esfera escolar, o máximo partido do seu potencial e que é comprovado no respetivo PAA dado que apenas cerca de 16% das atividades realizadas no último biénio foram concretizadas nos espaços exteriores da escola, ou seja, no seu território envolvente. Um outro fator que, segundo a opinião da maioria dos docentes, concorre para o escasso aproveitamento do património local é a posição geográfica que a escola detém no seu território, implantada numa das colinas da Serra das Talhadas e sobranceira à vila, a concretização de diversas atividades obriga a deslocções consumidoras de tempo e de verbas de difícil gestão. Porém, alguns docentes consideram, a par do seu líder, que com a eventual edificação de uma unidade orgânica, coesa e multinível, aqui designada Território Educador, seria possível ultrapassar esse constrangimento e potenciar o que meio tem para oferecer.

O corpo docente deste agrupamento, independentemente do órgão auscultado e das funções nele exercidas, parece revelar um posicionamento coeso, ainda que com ligeiras discordâncias, face a um TEC. Assim, a larga maioria dos docentes concorda com a responsabilização da escola pelo desenvolvimento multidimensional do aluno e com a incorporação dos conhecimentos obtidos em redes extraescola e das várias dimensões humanas no trabalho pedagógico, embora transpareça mais uma perspetiva de supremacia da dimensão intelectual face às outras do que a de uma efetiva integração multidimensional. É igualmente defendido pela maioria dos docentes que apesar da importância de que se revestem as outras dimensões do aluno para o seu bem-estar físico e emocional e para a melhoria das aprendizagens realizadas, atribuindo-lhes a intencionalidade necessária, a

escola deve focar-se essencialmente na componente académica, razão da sua existência e não comprometendo a matriz nacional.

Perante a efetivação de uma educação integral e de uma eventual construção conjunta do currículo assente na colaboração com a CE, o corpo docente defende a importância do seu contributo e a legitimidade da sua participação, nunca rejeitando a possibilidade de integrar sugestões ou propostas emanadas por ela, no entanto, alerta para os riscos de que se pode revestir essa cooperação e para uma certa ausência, natural, de conhecimentos na área educativa dos agentes exteriores à escola, pelo que considera que a mesma deve ocorrer dentro dos limites previstos e nos termos definidos pela escola. Por esse motivo também, os profissionais das dimensões espiritual e emocional, embora considerando a participação comunitária imprescindível, defendem a clareza dos objetivos, dos procedimentos e da ação, a par da inegável e insubstituível monitorização de todo o processo por parte da escola. Este posicionamento revela uma certa aproximação à perspetiva apresentada por Enguita (1992), aqui enunciada anteriormente, e que aparenta ser igualmente defendida pelo líder escolar ao considerar a eventualidade da participação abusiva de atores externos, na maior parte das vezes sem formação na área educativa, um risco que as escolas dos meios mais pequenos enfrentariam num cenário de abertura plena ao meio. Ainda neste contexto, este responsável considera possível auscultar a opinião da CE, por exemplo no âmbito do CG, e legítima a colaboração de certos atores externos, porém, discorda veementemente da construção conjunta do currículo fora da escola e em parceria com elementos sem formação na área da pedagogia e da educação. Clarifica referindo que o currículo foi intencionalmente desenhado e estruturado pelo que considera inadmissível alterá-lo sem fundamentação especializada. A participação da CE não é de forma alguma rejeitada por este líder, sendo, aliás, bem aceite no desenvolvimento de múltiplas atividades e na presença pontual de diversos atores, tidos como especialistas na sua área, que considera contribuir para o enriquecimento das aprendizagens.

Admitindo, aliás, a efetivação de uma articulação mais abrangente com a CE, este diretor considera que essa tarefa não pode ser realizada de forma isolada nem executada apenas por um professor, e defende, nesse caso, a constituição de um grupo de trabalho que, sob supervisão pedagógica, a organizaria e se responsabilizaria por a concretizar. O corpo docente, no seu todo, manifesta-se em linha com essa visão colaborativa do trabalho, no entanto, a sua uniformidade esbate-se quanto à atribuição da competência e da

responsabilidade por ele, assim, revela-se interessante que parte significativa dos docentes atribua a responsabilidade por esse construto educativo ao CP, que, porém, considera que tal deveria ser assumido por uma estrutura especificamente constituída para o efeito, uma direção pedagógica. A este propósito, refira-se ainda que é residual o número de docentes do CG que restringem a participação da CE à a esfera de atuação do órgão em que têm assento. Também os profissionais das dimensões espiritual e emocional são a concordar com a partilha de responsabilidades e do trabalho que esse empreendimento envolveria, e defendem a constituição de estruturas competentes e multifacetadas, como uma direção pedagógica, ou a existência de uma equipa multidisciplinar que não incorporando apenas professores, agregue diferentes entidades e competências em torno da visão educativa consensualmente alcançada.

Ainda a este propósito, o diretor do agrupamento em estudo considera que questões como a abertura da escola ao meio e a edificação de um território educador se revelam especialmente problemáticas nos territórios mais pequenos pois, ao contrário, do que se poderia supor não seria a escassez ou a pouca diversidade de recursos existentes o seu principal obstáculo, mas antes a concentração excessiva de toda ação numa única instituição escolar. Tal, considera, poderia concorrer para uma certa absorção da escola por parte do meio que, no limite, descaracterizaria o seu trabalho e a distanciaria do seu desígnio.

No que concerne à assunção da escola como o núcleo central de uma rede educativa mais vasta e diversificada de atores e de espaços, é unânime o reconhecimento por parte dos docentes inquiridos da inter-relação entre a instituição escolar e o seu meio, do contributo da escola para a valorização identitária e comunitária, e da mesma como uma entidade impulsionadora do desenvolvimento local. Porém, quando se reflete sobre a expansão da escola para o seu território, essa unanimidade esbate-se e apesar de ainda ser bem aceite a possibilidade de a instituição escolar integrar no seu trabalho letivo e pedagógico o património do meio envolvente, o mesmo já não se verifica no que à eventual incorporação do seu capital humano diz respeito. Assim, embora reconhecendo a validade dos conhecimentos/experiências de certos membros da comunidade educativa, mais de 1/3 dos respondentes, em particular os membros do CG, manifestam discordância com essa eventualidade, pelo que a colaboração dos, aqui designados, educadores não formais é aceitável se confinada à participação solicitada pela escola no apoio à lecionação de

determinados conteúdos, e se nunca abranger a avaliação das aprendizagens, mesmo daquelas que a eles estejam associadas.

Os docentes inquiridos reconhecem, na sua totalidade, que a escola não dispõe de todos os recursos de que necessita e admitem, por isso, a partilha dos existentes com outras entidades do território numa reciprocidade profícua que permita a sua potencialização e que se revista de uma mais-valia para o desenvolvimento da ação educativa.

O responsável deste agrupamento, liderando uma escola cuja localização geográfica não lhe é particularmente favorável e partilhando a perspetiva de Amiguinho (2008), aqui referenciada, defende que tal facto pode constituir-se até mais como oportunidade de que como um obstáculo ao permitir o acesso a diversos programas nacionais e internacionais destinados a combater o isolamento a que pretende aderir.

Como diretor escolar, assume, sem hesitar, que a direção de uma escola deve ser também a direção da CE e que essa visão permite, precisamente, fazer a separação entre o que é escola e o que é comunidade, e ao funcionar como o fiel da balança num território de tão reduzida dimensão, consente uma convivência pacífica e harmoniosa entre a escola e a sua comunidade. Esta perspetiva parece transparecer no PE do agrupamento pois apesar de nele ser feito um apelo reiterado à participação de todos os agentes educativos e realçado o seu contributo para o sucesso da aprendizagem dos alunos, não se faz referência às ações, aos procedimentos, e/ou aos tempos exigidos para a sua concretização, nem são mencionadas as estratégias a adotar ou as práticas a desenvolver para uma verdadeira integração da CE. Com efeito, tal documento parece dirigido, essencialmente, à comunidade escolar da qual se aguarda participação e envolvimento na implementação de uma visão estratégica de escola. É importante notar, porém, que a missão subjacente à formulação do PE do agrupamento converge com o conceito de educação integral enunciado por Costa (2024), e apresentado anteriormente, uma vez que também ele refere que é sua pretensão formar todos os alunos sem exceção transmitindo as competências e os conhecimentos que lhes proporcionem o desenvolvimento integral e harmonioso das suas capacidades física, intelectual, social e emocional, e convocando para a sua consecução a equidade, e não a igualdade, de tratamento pois só dessa forma, consideram, se pode respeitar a individualidade e singularidade de cada um.

Apesar de algumas hesitações evidenciadas pelo corpo docente, traduzidas por alguma dificuldade na resposta, face a uma expansão da escola para o meio e ao alargamento da

esfera de ação de um líder escolar, foi possível verificar uma certa convergência com essa visão holística da escola e um posicionamento docente revelador de uma margem substantiva de progressão quer em termos do aprofundamento do conhecimento do território, quiçá através de visitas de reconhecimento promovidas em articulação com a autarquia e os agentes externos, quer em termos da integração pedagógica do diversificado património local, pela realização de atividades escolares potencializadoras dos recursos endógenos, em articulação interdisciplinar e em comunhão com o meio, lideradas por uma eventual direção pedagógica. Neste contexto, a constituição de um Território Educador parece não ser liminarmente rejeitada e vislumbra-se potencialidades para a sua edificação.

É interessante notar que os profissionais das dimensões espiritual e emocional entrevistados se encontram em consonância com o corpo docente auscultado em quase todas as questões colocadas revelando, no entanto, diferentes perspetivas sobre as mesmas. Assim, enquanto um se debruça, essencialmente, sobre a vertente relacional, o outro revela uma visão mais tecnicista da vida escolar e do construto educativo, eventualmente, a edificar. Neste contexto, parece reconhecida a importância das várias dimensões humanas, nomeadamente a espiritual e a emocional, e a necessidade da sua inclusão no desenvolvimento integral do aluno, e a inevitável integração das mesmas na efetivação de um Território Educador.

Debruçando-se a presente investigação sobre a eventualidade de edificação de um construto educativo assente na integração de conteúdos, tempos, espaços e atores vinculados a um determinado território e respetiva **Comunidade** educativa, revelou-se indispensável a sua auscultação através de atores que embora exteriores à escola revelam, formal ou informalmente, interesse na esfera educativa.

Refletindo sobre o contexto educativo atual, o responsável pela vereação da educação defende a importância da escola na construção de uma sociedade mais humana e o seu contributo para a edificação de uma cidadania ativa e global, assentes no reconhecimento da multidimensionalidade do indivíduo, na promoção do bem-estar integral dos alunos e na cooperação entre ela, as famílias e as comunidades no desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças e jovens que todos têm a seu cargo. Neste contexto, reconhece o trabalho já realizado pela escola no sentido da relação positiva que tem estabelecido com a comunidade local e do apoio efetivo que tem demonstrado na inclusão e integração da população estrangeira que tem aportado ao território. O reconhecimento do papel

desempenhado pela escola na receção à população migrante por parte deste responsável reflete, uma vez mais, o fenómeno que Enguita (2008) apresentou e aqui se fez alusão.

Este responsável, conhecedor do território que habita, enaltece o seu património histórico e natural, e reconhece no capital humano o potencial necessário para o desenvolvimento local, a este propósito considera que a escola tem desenvolvido com a comunidade uma relação profícua, mas deixa transparecer o desejo de maior aprofundamento e estreitamento relacional ao realçar que uma boa ligação deve ser, além de facilitada, recíproca e integradora. Reiterando a enorme relevância da escola para o meio como polo de dinamismo e como meio de crescimento e desenvolvimento local, este vereador vê surgir uma relação direta entre o percurso e o sucesso escolar das crianças e jovens do território e o progresso e a melhoria generalizada da qualidade de vida da comunidade a que pertencem.

Também no sentido do reconhecimento do papel que a escola tem desempenhado na evolução da comunidade e na construção de uma cidadania mais global, se posicionaram os encarregados de educação respondentes e os educadores não formais convidados a participar neste estudo.

Admitindo que cada pessoa é composta por diversas dimensões (emocional, física, espiritual, social, cultural e intelectual) apenas uma pequena percentagem de pais/encarregados de educação considera que a escola deve ser unicamente responsável por ensinar os diversos conteúdos curriculares deixando as restantes áreas para as famílias e/ou outras entidades. No entanto, e apesar de admitirem o envolvimento e a responsabilidade da escola no desenvolvimento das outras dimensões dos seus educandos, não descuram nem subestimam a importância dessa instituição na transmissão de conhecimentos e no progresso cognitivo dos mais novos. Aliás, os encarregados de educação reconhecem e valorizam nos professores as suas capacidades de ensinar e de avaliar, e confiam no seu contributo para o enriquecimento pessoal e social das crianças que lhes entregam diariamente. Consideram igualmente que a evolução social e educativa conduziu a uma adaptação da escola que, agora, mais aberta e próxima dos alunos lhe permite e aos seus profissionais alargar a sua ação integrando questões relacionadas com as outras dimensões humanas na prática letiva e no trabalho pedagógico sem ser necessário criar espaços e/ou tempos exclusivos para tal. De acordo com alguns encarregados de educação, o tempo que as crianças e jovens passam na escola permite, numa perspetiva convergente com o já referenciado por Enguita (2007),

partilhar com os professores a custódia dos filhos, pelo que neles confiam e no impacto que as suas atitudes e personalidades têm nas vidas deles.

A maioria dos inquiridos é também de opinião que os conhecimentos que os alunos levam para a escola, mesmo tendo sido obtidos em redes extraescola, devem ser reconhecidos e incorporados por ela pois além de auxiliarem na aprendizagem das matérias escolares nunca, sendo conhecimento, podem ser vistos como afronta ou obstáculo ao trabalho escolar.

No que diz respeito à construção conjunta do currículo, as famílias são unânimes em concordar com essa eventualidade, porém, as suas opiniões dividem-se quanto à intensidade e à abrangência desse empreendimento pois enquanto cerca de metade dos encarregados de educação considera que a CE deve contribuir porque é a entidade que melhor conhece o território e sabe aquilo de que a própria necessita e pretende, colaborando dessa forma na territorialização da ação educativa, a outra metade declara apenas ser importante conhecer o que efetivamente se espera que os seus filhos aprendam. Porém, e apesar de manifestar vontade em participar, a larga maioria dos encarregados de educação acredita que as suas sugestões e propostas podem ser liminarmente rejeitadas ou condicionadas pela realidade e objetivos escolares, que desconhecem, delegando, por isso, nos profissionais da educação, a responsabilidade de as equacionar e incorporar ou não.

Neste sentido os encarregados de educação defendem também que a CE deve ser consultada, mas aceitam e defendem, quase unanimemente, a imposição de limites a essa participação, quer seja porque entendem que cabe à escola, pela sua natureza e pela sua profissionalidade desenvolver esse trabalho, quer seja porque reconhecem que na CE possa não existir o conhecimento adequado para tal. No entanto, esta unanimidade é quebrada pela opinião daqueles que não reconhecem, por parte da escola, vontade de ouvir nem de considerar as opiniões e/ou sugestões oriundas da CE.

Relativamente às relações que se estabelecem entre a escola e o meio, os encarregados de educação são unânimes em concordar que são de interdependência e de complementaridade, encarando essas duas entidades como uma unidade indivisível pautada por uma relação recíproca e profícua entre ambos, e defendem, assim, que a escola contribui para a valorização da sua comunidade e para o desenvolvimento do meio envolvente. É interessante notar que quando questionados sobre uma eventual expansão da escola para o meio envolvente, apenas uma pequena percentagem de respondentes, cerca de 14%, se manifesta contra essa possibilidade defendendo que as aulas devem ser dadas na escola, onde,

consideram, se aprende melhor. Assim, a larga maioria dos inquiridos concorda com a incorporação do património local na prática letiva admitindo que parte do trabalho pedagógico possa ser desenvolvido noutros locais do território, embora considerem também que tal só deva ocorrer de forma pontual e que por motivos logísticos seja difícil de implementar.

Quanto à incorporação do capital humano deste território no trabalho e na prática letiva, a sua aceitação é quase unânime, considerando os encarregados de educação que tal participação contribuiria para o enriquecimento intelectual das suas crianças e jovens, porém, convergindo com o posicionamento dos professores, grande parte deles discorda que essa participação possa abranger a avaliação das aprendizagens ou ocorrer de forma generalizada. Chamados a aprofundar esta temática da existência e incorporação de membros da CE que pelos seus conhecimentos e/ou experiências possam ser, eventualmente, considerados educadores não formais, verifica-se uma dispersão tripartida de opiniões oscilando, embora com igual valor percentual, entre aqueles que consideram que os mesmos devem colaborar no ensino de certos conteúdos e na avaliação das aprendizagens associadas, os que admitem a sua colaboração apenas pontualmente em atividades promovidas pelas diversas disciplinas e os que não lhes reconhecem competência para ensinar conteúdos disciplinares nem efetuar a avaliação das aprendizagens.

Neste contexto, a posição generalizada dos encarregados de educação parece concorrer para a inevitabilidade de um retorno incessante e voluntário da ação educativa à forma escolar, já referida por Canário (2004), e para a rendição incondicional a uma visão conservadora da educação que, como refere Amiguinho (2008), parece ser um dos problemas das escolas mais pequenas em meio rural e revelador de que a comunidade também não ficou imune a uma certa naturalização do modelo escolar vigente.

Rompendo, no entanto, com este aparente *status quo* a unanimidade dos encarregados de educação, orgulhosos da sua terra, enaltecem o potencial educativo do território em que vivem, descrevem-no como rico e diversificado em termos naturais, culturais e humanos, e consideram-no subaproveitado pela escola. Defendem, por isso, que a escola se afaste da mera comemoração de efemérides e que nele desenvolva outras ações e atividades, ainda que pontualmente, como resultado de uma maior articulação entre ela e a comunidade tendo como palco e objeto o seu património local, concretizando em plenitude o trinómio educativo aqui explanado.

Corroborando a perspectiva de diversos autores já referenciados, como Padilha (2018), os encarregados de educação desta comunidade encontram em cada canto e recanto do seu território potencial educativo e sugerem com entusiasmo atividades, locais e atores que consideram poder contribuir para o enriquecimento da aprendizagem das suas crianças e jovens.

Estes, chamados a pronunciarem-se sobre a presente temática, numa tentativa de incorporar a(s) perspectiva(s) dos maiores beneficiários da ação educativa que tal como defende Batista (2016) não devem continuar à margem desse diálogo, consideram que as aprendizagens que são realmente importantes para a sua vida e para o seu futuro não se adquirem exclusivamente na escola e nos espaços escolares, e que a posse e a transmissão de conhecimentos e de informações não se restringe aos professores. Assim, revelam abertura para a edificação de um construto educativo assente na articulação entre a escola e o seu meio que lhes permita aprender nos vários espaços do território (escolares ou não) e com aqueles cujo valor demonstrado nas suas áreas seja reconhecido pela instituição escolar. No entanto, os alunos não se distanciam da forma escolar e confiam e delegam na escola e nos seus professores a responsabilidade de determinar as situações de aprendizagem, os conteúdos, as atividades e os eventuais educadores não formais que nela possam ser incorporados.

Pelo exposto, pode considerar-se que na realidade observada coexistem múltiplos aspetos relacionados com a temática analisada, sendo uns convergentes e revestidos de enorme potencial, e outros discordantes constituindo-se como constrangimentos, mais ou menos declarados, à edificação do construto educativo que, aqui, se advoga. Esta multiplicidade encontra-se sistematizada no quadro: 7.1.

Quadro: 7.1 - Potencialidades e constrangimentos na edificação de um território educador na unidade de análise

Potencialidades	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade e riqueza patrimonial</li> <li>- Facilidade de gestão operacional e logística (dimensão territorial e escolar)</li> <li>- Perspetiva simbiótica da relação escola-meio</li> <li>- Perceção positiva do contributo da escola para a identidade comunitária e desenvolvimento local</li> <li>- Bom relacionamento entre as instituições locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parco conhecimento do território por parte significativa dos docentes</li> <li>- Localização geográfica da escola no território</li> <li>- Obrigatoriedade nas deslocações consumidoras de tempo e de verbas</li> <li>- Recurso pontual e unidisciplinar do património local</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabilidade do corpo docente</li> <li>- Generalização da perspectiva multidimensional do aluno</li> <li>- Aceitação pelo corpo docente da incorporação dos conhecimentos extraescola e das diversas dimensões do aluno no currículo e na prática letiva</li> <li>- Predomínio de uma visão articulada do conhecimento e da necessidade do trabalho colaborativo</li> <li>- Aceitação pelo corpo docente da participação e do exercício da cidadania por parte da CE</li> <li>- Disponibilidade para colaborar por parte da CE</li> <li>- Perspetiva favorável da incorporação do património local no trabalho pedagógico</li> <li>- Visão educativa do órgão de direção da escola</li> <li>- Perceção dos discentes sobre o contributo para a sua aprendizagem do trabalho realizado segundo as “novas” perspetivas educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de atividades essencialmente no espaço escolar e com reduzida colaboração da CE</li> <li>- Reajustamentos constantes devido à chegada/saída de população migrante e não falante da língua portuguesa</li> <li>- Aceitação generalizada da primazia da dimensão intelectual face às outras</li> <li>- Naturalização do modelo escolar vigente (estrutura, espaços e tempos)</li> <li>- Limitação da participação da CE</li> <li>- Dificuldades de aceitação de uma construção conjunta do currículo efetiva</li> <li>- Receio (algum) da territorialização educativa</li> <li>- Receio de interferência/ingerência na esfera escolar</li> <li>- Dificuldade de aceitação da incorporação do capital humano (educadores não formais) fora da participação pontual e modelada pela escola</li> </ul>
---	---

(Fonte: elaboração própria)

A análise efetuada, pretensamente rigorosa e pormenorizada, aponta para uma convergência generalizada de opiniões entre o corpo docente e a comunidade educativa, nomeadamente no que à multidimensionalidade do aluno, à incorporação do património local, às formas de participação e à estrutura e modelo escolar diz respeito.

Assim, verificou-se que a problemática da multidimensionalidade do aluno é vista por todos como uma consequência da evolução da sociedade que na esfera educativa se traduziu por uma maior aproximação ao aluno e por uma maior preocupação com o seu bem-estar geral e desenvolvimento pessoal, social e cívico. A incorporação das várias dimensões humanas no trabalho pedagógico é, por isso, tida como natural prescindido da criação de espaços e tempos específicos para esse efeito.

Foi possível também apurar que a participação da CE é bem aceite pela escola e desejada, pelo menos em parte, pela própria, no entanto, ambas ponderam os termos em que a mesma deve ocorrer e defendem limitações na forma e na intensidade de que se revestiria tal colaboração. A este propósito, é interessante notar que parece existir maior preocupação da escola com a participação da CE do que vontade da CE em participar na esfera educativa.

Pois, confrontados com a possibilidade de um maior aprofundamento dessa participação traduzida pela construção conjunta do currículo e com a integração de educadores não formais na lecionação de conteúdos, a CE não se revela especialmente interessada, considerando, em geral, que as questões educativas essenciais devem ser entregues aos profissionais da educação e delegando neles a responsabilidade de equacionar e incorporar (ou não) as suas sugestões e propostas no trabalho pedagógico. Por oposição ao corpo docente que, ponderando sobre as questões da abertura da escola ao meio e os efeitos a ela associados, revela alguma preocupação com uma eventual intervenção abusiva de atores exteriores desconhecedores da área educativa que, no limite, descaracterizaria o seu trabalho e a distanciaria do seu desígnio de ensinar.

Reconhecendo o subaproveitamento de um património tão rico e diversificado e o contributo da escola para a valorização da identidade comunitária e para o desenvolvimento local, é convicção geral que existe uma margem significativa de progressão no fortalecimento de um TEC, porém, tal não poderá de forma alguma comprometer a estrutura e o modelo escolar instituído que se naturalizou e ao qual ninguém, aparentemente, terá ficado imune.

Desta forma, a edificação da unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional, ou seja, o Território Educador, aqui idealizada aparenta, por um lado, estar condicionada, não podendo, por isso, alcançar a sua plenitude tripartida, e, por outro, especial viabilidade e pertinência se focalizada na sua componente territorial, obrigando, portanto, a uma recentragem conceptual. Assim, tendo como núcleo central da sua ação o património local, o TEC funcionaria com uma entidade fluida, multifacetada, multinível e consensual que permitiria maximizar todo o potencial educativo deste território em função do desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e significante para as suas crianças e jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. Súmula

Tendo como fundamento principal a ideia de que a conjugação de sinergias das componentes natural, escolar e comunitária permitiriam uma aprendizagem mais enriquecedora e frutífera para os alunos, foi realizado um estudo descritivo, rigoroso, amplo e pormenorizado, num território específico e geograficamente bem delimitado, com o objetivo de equacionar a viabilidade de edificação desse construto educativo que aqui se designou Território Educador. Este, necessariamente assente no trinómio TEC (Território-Escola-Comunidade) aparenta algumas dificuldades de implementação pois apesar da Escola e da Comunidade reconhecerem e valorizarem reciprocamente o trabalho e a participação que são chamadas a realizar, e de ambas considerarem que o Território detém um enorme e diversificado potencial educativo, o retorno à forma escolarizada de ensino (com receios de uns e demissões de outros) não parece permitir enraizar visões e práticas pedagógicas inovadoras e maximizar o contributo de todos para o desenvolvimento pessoal e local.

Coexistindo na realidade observada múltiplos aspetos concomitantes e interrelacionados, sendo uns convergentes e revestidos de enorme potencial, e outros discordantes constituindo-se como constrangimentos que condicionariam a edificação desse construto educativo, é, porém, consensual que tal empreendimento poderia contribuir para ultrapassar as dificuldades detetadas e potenciar o muito que o meio tem para oferecer. Assim, reconhecendo o subaproveitamento de um património tão rico e diversificado e o contributo da escola para a valorização da identidade comunitária e para o desenvolvimento local, é convicção geral que, sem comprometer a estrutura e o modelo escolar instituído, existe uma margem significativa de progressão no fortalecimento e no aprofundamento de um TEC.

Desta forma, a edificação da unidade educativa coesa, orgânica e multidimensional, ou seja, o Território Educador, aqui idealizada, aparenta, por um lado, estar condicionada, não podendo, por isso, alcançar a sua plenitude tripartida, e, por outro, especial viabilidade e pertinência se focalizada na sua componente territorial, obrigando, portanto, a uma recentragem conceptual. Assim, tendo como núcleo central da sua ação o património local, o TEC funcionaria de forma fluida e consensual gerida por uma estrutura competente, multifacetada e multinível que permitiria maximizar todo o potencial educativo deste território em função do desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e significativa para as suas crianças e jovens.

## **2. Limitações do estudo**

Apesar de neste estudo se ter realizado uma descrição pormenorizada da percepção que os atores internos e externos à escola têm sobre a edificação de um Território Educador e do papel que nele poderiam vir a desempenhar, denota-se que a mesma se concentrou, essencialmente, naqueles que revelam uma ligação mais direta à instituição escolar. Assim, teria sido interessante equacionar a percepção de outros atores igualmente relacionados com a área educativa, como as empresas, instituições e associações locais, e aferir formas de interação que afluíssem para a efetivação e fortalecimento deste constructo educativo. Teria sido igualmente interessante aprofundar as questões relacionadas com a transferência de competências para o local e equacionar a forma como elas permitiriam (ou não) contribuir para concretizar um Território (realmente) Educador.

## **3. Perspetivas futuras**

De futuro seria interessante aferir o impacto deste estudo na unidade de análise uma vez que o mesmo permitiu levantar questões e despertar consciências que até aqui permaneciam “adormecidas”, desconhecidas ou desvalorizadas. Seria, portanto, aliciante verificar se este estudo foi impactante e se no território surgiram novas propostas, atividades e experiências, se se apresentaram outros educadores não formais e/ou se foram instituídas formas de potenciar uma articulação escola-comunidade que fundamentada no seu território aparenta vontade de acontecer.

Seria igualmente desafiante e enriquecedor desenvolver estudos análogos noutras realidades, territórios e contextos com o objetivo de detetar similitudes com os resultados obtidos na presente investigação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. A. S. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. (Tese de doutoramento, ISCTE, Lisboa, Portugal)
- AICE (2020). *Carta das cidades educadoras*.  
[https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)
- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviours of school principals: a qualitative study. *Educational Studies*, 49 (4), 1-15.  
[https://www.researchgate.net/publication/359708781\\_Toxic\\_leadership\\_behaviours\\_of\\_school\\_principals\\_a\\_qualitative\\_study](https://www.researchgate.net/publication/359708781_Toxic_leadership_behaviours_of_school_principals_a_qualitative_study)
- Alves, M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11590/1/Reinventar%20a%20Escola%20para%20Redescobrir%20as%20Pessoas.pdf>
- Alves, J. M. & Baptista, C.M.P.F. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. *Educa, Internacional Catholic Journal of Education*, 4, 127-143.  
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25672>
- Amiguiño, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.  
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37418202.pdf>
- Amiguiño, A. (2008). Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, 33 (1), 11-32.  
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16/28>
- Araújo, V.P.C. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3 (6), 29-39.  
[https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341)
- Arroyo, M. (23/11/2018). *Conceito de Educação Integral*. Miguel Arroyo: pluralidade como condição para educação integral. Cidade Escola Aprendiz.  
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>
- Atlas cultural. (sd). CCDR Centro  
<https://www.culturacentro.gov.pt/pt/mapa/ficha-patrimonio/?patrimonioId=59515>
- Atuação Sistêmica. (sd). Cidade Escola Aprendiz.  
<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>
- Baptista, C.M.P.F. (2016). *O mal-estar discente numa escola de outro século. Olhares de alunos*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal).
- Barroso, J. J. R. P. (1993). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas & Problemas*, 12 e 13, 13-25.  
<https://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11/5>
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>

- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.  
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>
- Carmo, H., & Ferreira. M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Universidade Aberta.
- CIM Médio Tejo, (2024). PEDIME. *Ficha\_PEDIME\_III*.  
[https://mediotejo.pt/images/2024/Ficha\\_PEDIME\\_III.pdf](https://mediotejo.pt/images/2024/Ficha_PEDIME_III.pdf), parágrafo 1
- CIM Médio Tejo, (sd). PEDIME. *Ficha de projeto*.  
[https://mediotejo.pt/images/pdf/ficha de projeto PEDIME 1.pdf](https://mediotejo.pt/images/pdf/ficha_de_projeto_PEDIME_1.pdf)
- CIM Médio Tejo, (sd). PEDIME. *Áreas de intervenção*.  
<https://mediotejo.pt/index.php/areas-de-intervencao/educacao/pedime-sucesso-educativo>
- Coelho, C. (2009). Educação e transformação social. *Resenhas Educativas*, 71, 1-15.  
[https://www.academia.edu/23733653/Resenha do livro Educa%C3%A7%C3%A3o e Transforma%C3%A7%C3%A3o Social de Mariano Fern%C3%A1ndez Engueta 2007](https://www.academia.edu/23733653/Resenha_do_livro_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Transforma%C3%A7%C3%A3o_Social_de_Mariano_Fern%C3%A1ndez_Engueta_2007)
- Conceito. (sd). Cidade Escola Aprendiz.  
<https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>
- Conde, M.T.B. (2005). O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 6 (6), 117-137.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/850>
- Costa, J.A. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912>
- Costa, N. (2024). *Educação Integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras*. Cidade Escola Aprendiz.
- Educação Integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras - Centro de Referências em Educação Integral
- Delors, J. (1998). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Engueta, M.F., (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Paidós Educador.
- Engueta, M.F. (2006). La corporación contra la comunidade. *Participación Educativa*, 3, 18-22.  
[https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-3-revista-cuatrimestral-del-consejo-escolar-del-estado-participacion-del-profesorado-en-la-educacion\\_180210/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-3-revista-cuatrimestral-del-consejo-escolar-del-estado-participacion-del-profesorado-en-la-educacion_180210/)
- Engueta, M. F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. In Jordi Garreta Bochaca (coord), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Univesitat de Lleida.
- Engueta, M.F. (2008). *Escola e cidadania na era global*. Researchgate.net.  
[https://www.researchgate.net/publication/261790910\\_Escola\\_e\\_cidadania\\_na\\_era\\_global](https://www.researchgate.net/publication/261790910_Escola_e_cidadania_na_era_global)
- Engueta, M.F. (2016). Desafíos de los centros educativos en un contexto de cambios. In José Manuel Arribas Álvarez, Julieta Soria García-Pomareda & Pablo Guerrero Villar (coord). *Claves para la transformación educativa en la Comunidad de Madrid*.  
<https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016300.pdf>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.  
[https://www.researchgate.net/publication/228982878 Currículo e Organizacao As equipas educativas como modelo de organizacao pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/228982878_Currículo_e_Organizacao_As equipas educativas como modelo de organizacao pedagogica)
- Freitas, A. I. & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na escola. In Lídia Grave, Glória Bastos & Isolina Oliveira (coord). *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos*.

- [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7396/4/EaD%20e%20eLearning\\_N%c2%ba4.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7396/4/EaD%20e%20eLearning_N%c2%ba4.pdf)
- Guedes, N. (2023). *Entre a “vergonha” e o “terceiro mundo”*. CNNPortugal.  
<https://cnnportugal.iol.pt/fronteira/fechada/entre-a-vergonha-e-o-terceiro-mundo-a-ultima-fronteira-fechada-da-uniao-europeia-fica-entre-portugal-e-espanha/20231006/6520758bd34e65afa2f62077>
- Ivónia, J. (22/05/2017). *Uma escola chamada cidade*. Universidade de Aveiro.  
<https://www.ua.pt/pt/noticias/0/50510>
- Meirinhos, M. (2016). Problemáticas educativas geradas pelo desenvolvimento da e-sociedade. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 20 (1), 47-52.  
[https://www.researchgate.net/publication/341095676\\_Problematicas\\_educativas\\_geradas\\_pelo\\_desenvolvimento\\_da\\_e-sociedade](https://www.researchgate.net/publication/341095676_Problematicas_educativas_geradas_pelo_desenvolvimento_da_e-sociedade)
- Miranda, G.V. (2007). Escola Plural. *Estudos Avançados*, 21 (60), 61-74.  
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10237>
- Moll, J. (2013). *A educação integral não é uma tecnologia social, é uma nova forma de viver a vida*. Cidade Escola Aprendiz.  
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-integral-nao-e-uma-tecnologia-social-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>
- Nico, J. C. B. (2020). *Educação comunitária: a teoria de uma prática*. De facto Editores.
- Nóvoa, A. (22/07/2020). Virtual Educa Connect.  
<https://www.youtube.com/watch?v=HKUkbHKKxy0>
- Oliveira, I. (2018). *Liderança(s) e Inovação Tecnológica*. Researchgate.net.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9642/1/Lideran%C3%83%C2%A7a%28s%29\\_e\\_Inova%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o\\_Tecnol%C3%83%C2%B3gica.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9642/1/Lideran%C3%83%C2%A7a%28s%29_e_Inova%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o_Tecnol%C3%83%C2%B3gica.pdf)
- Orubon, N.O. (2020). The Menace of Toxic Leadership in School Organisations. *Euro Afro Studies International Journal*, 1(4), 1-14.  
[https://www.researchgate.net/publication/341778522\\_The\\_Menace\\_of\\_Toxic\\_Leadership\\_in\\_School\\_Organisations](https://www.researchgate.net/publication/341778522_The_Menace_of_Toxic_Leadership_in_School_Organisations)
- Padilha, P.R. (2018). Educar em todos os cantos: educação integral com qualidade sociocultural e socioambiental no Município que Educa. In Moacir Gadotti & Martin Carnoy (orgs), *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 119-135). Instituto Paulo Freire.
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C., Júnior, J. A. S. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 42, 384-411.  
<https://www.scielo.br/j/soc/a/WtDMmCV3jQB8mT6tmpnzKk/?lang=pt>
- Pontos de interesse (sd). Câmara Municipal de Vila Velha de Ródão  
<https://www.cm-vvrodão.pt/municipio.aspx>
- Pordata (2025). PORDATA  
[www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)
- Projeto Educativo (2025). Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão  
<https://www.aevvr.pt>
- Sanches, M.F.C. (2009). *A (in)sustentável leveza da liderança dos professores em contextos de mudança: contrastes entre idealidade e realidade*. Researchgate.net.  
[https://www.researchgate.net/publication/323457325\\_LID\\_DOS\\_PROF09finalcomplet](https://www.researchgate.net/publication/323457325_LID_DOS_PROF09finalcomplet)
- Santos, M. (1999). O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, 1(1), 7-13.  
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>
- Silva, A.M. & Silva, S.M. (2018). Relação entre escola, local e comunidade em regiões de fronteira de Portugal continental. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 28-46.  
<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/73>

- SPCE (2020). Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Lisboa:SPCE.  
<https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Território educativo. (28/08/2018). Cidade Escola Aprendiz.  
<https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>
- UNESCO (1998). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- UNESCO (2015a). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- UNESCO (2015b). *Educação para a cidadania global. A abordagem da UNESCO*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292/PDF/371292por.pdf.multi>
- Vistas (2025). Naturtejo  
<https://www.naturtejo.com/conteudo.php?opt=o-que-visitar&id=92>

### **Legislação**

- Lei n.º 46/86. D.R. I Série. 237 (86-10-14) 3067-3081. Assembleia da República.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>
- Decreto-Lei n.º 75/2008. D.R. I Série. 79 (08-04-22) 2341-2356. Ministério da Educação.  
<https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017. D.R. II Série. 143 (17-07-26) 15484-15484. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/143-2017-107752582>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. D.R. I Série. 129 (18-07-06) 2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
Infografia da investigação

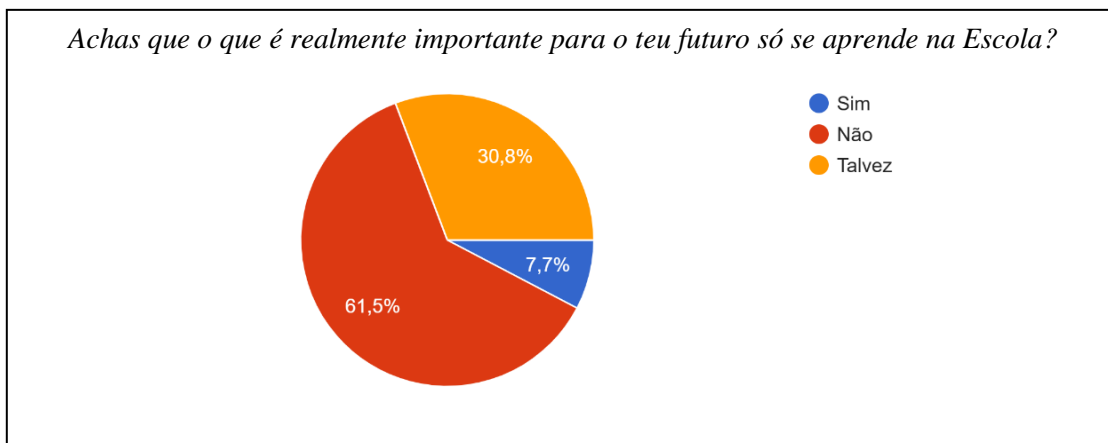


Gráfico: 6.1 - Importância dos conteúdos curriculares para o futuro dos alunos  
(Fonte: elaboração própria)

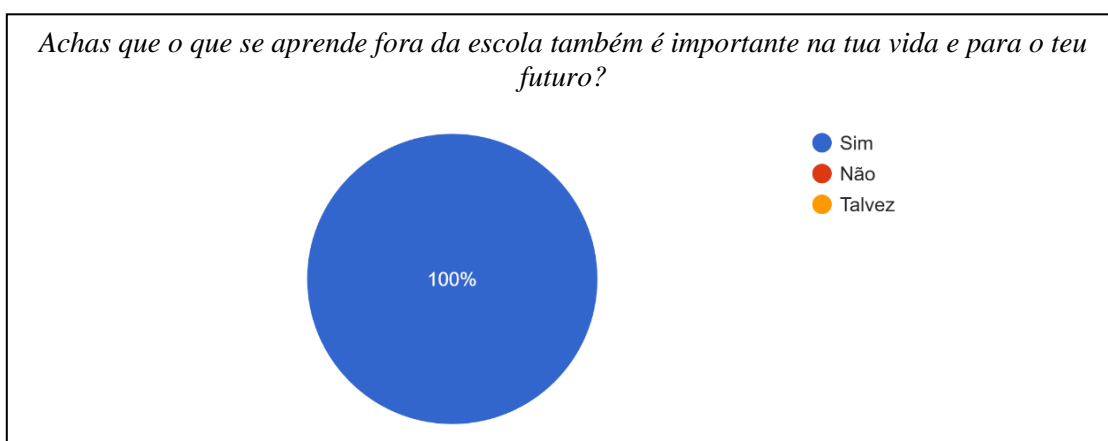


Gráfico: 6.2 - Importância dos conhecimentos extraescolares para o futuro dos alunos  
(Fonte: elaboração própria)

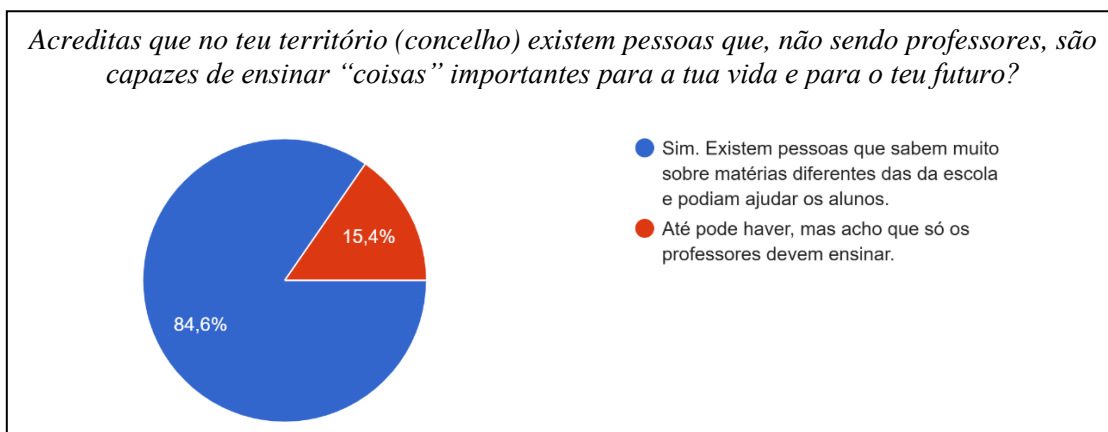


Gráfico: 6.3 - Os alunos e os educadores não formais  
(Fonte: elaboração própria)

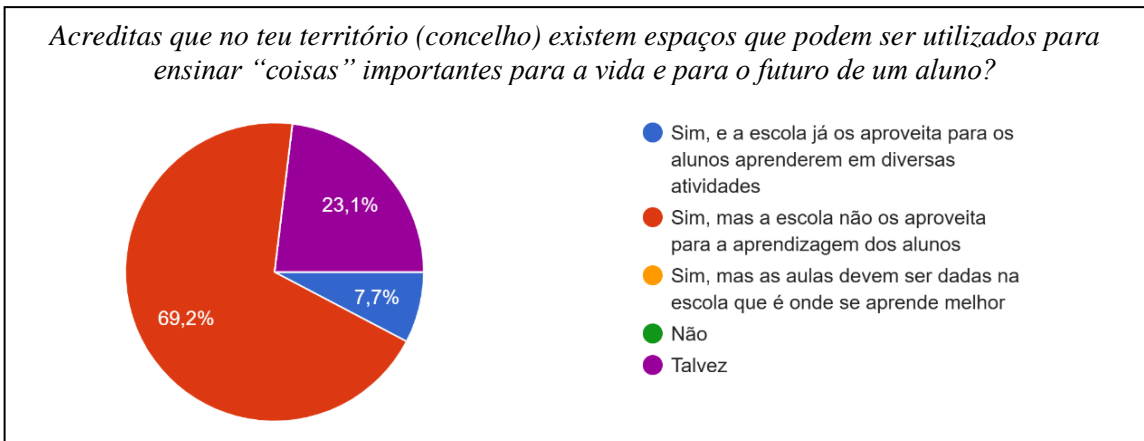


Gráfico: 6.4 - Os alunos e o património local

(Fonte: elaboração própria)

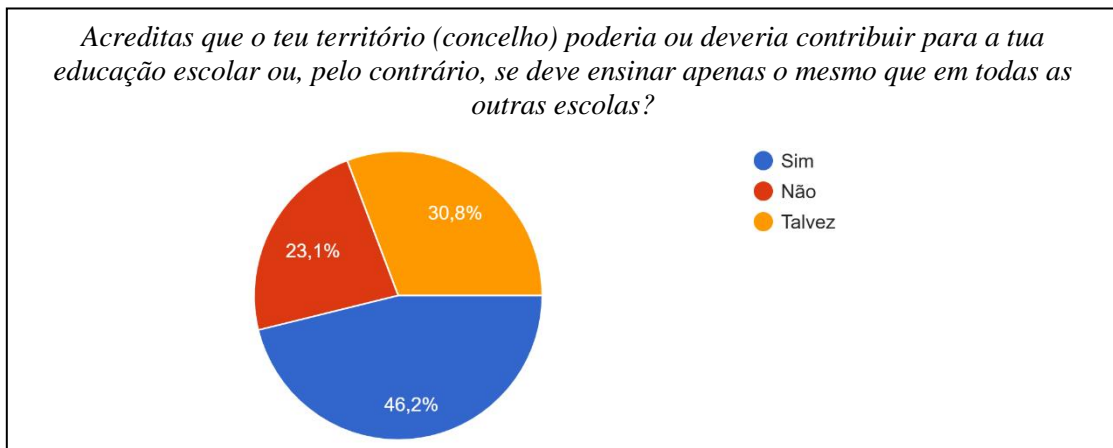


Gráfico: 6.5 - Os alunos e a participação comunitária

(Fonte: elaboração própria)

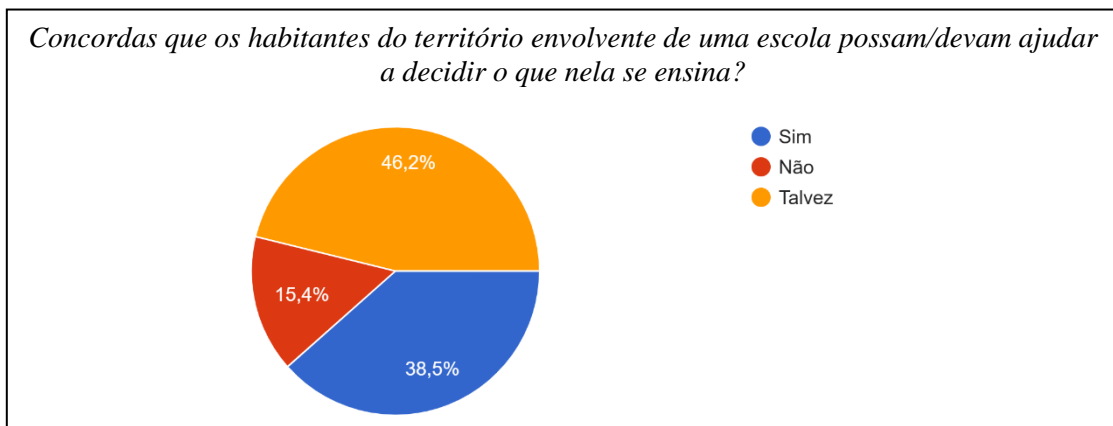


Gráfico: 6.6 - Os alunos e a construção conjunta do currículo

(Fonte: elaboração própria)

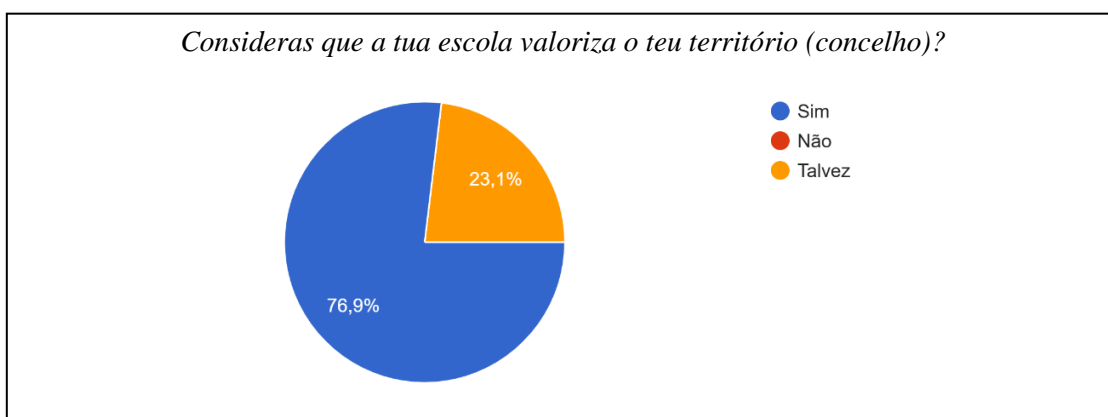


Gráfico: 6.7 - Perceção dos alunos sobre a valorização do território pela escola  
(Fonte: elaboração própria)

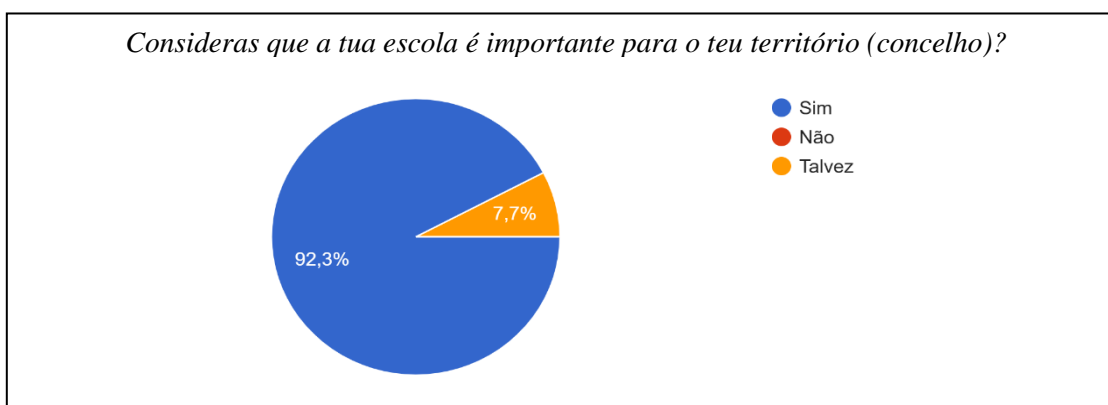


Gráfico: 6.8 - Perceção dos alunos sobre o reconhecimento do território pela escola  
(Fonte: elaboração própria)

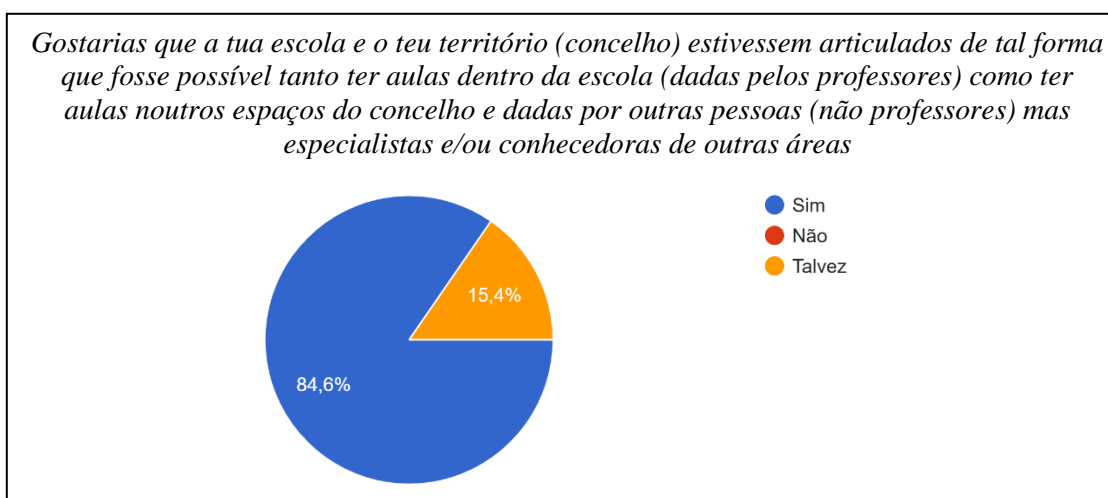


Gráfico: 6.9 - Os alunos e o Território Educador  
(Fonte: elaboração própria)

Quadro: 6.1 - Composição e representatividade dos participantes por órgão colegial

Órgão colegial	Total de docentes		Representatividade	
	membros	participantes	no respetivo órgão	no Universo do agrupamento
Conselho Pedagógico (CP)	10	9	90%	
Conselho Geral (CG)	6	5	83%	
Conselho Municipal de Educação (CME)	2	2	100%	
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>89%</b>	<b>35%</b>

(Fonte: elaboração própria)

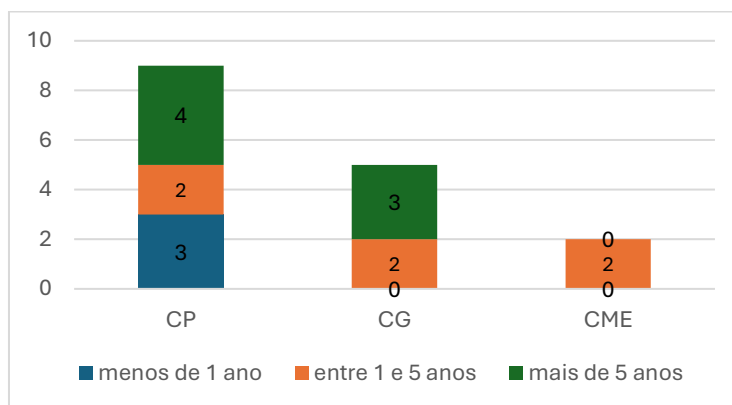


Gráfico: 6.10 - Tempo em exercício de funções no agrupamento, por órgão colegial

(Fonte: elaboração própria)

Tabela: 6.1 - Grau de conhecimento dos docentes sobre o território

Quanto ao grau de conhecimento que detém sobre este território concelhio, considera que conhece:

ÓRGÃO COLEGIAL	bem todo o concelho	pouco esse concelho	apenas a área que envolve e/ou está relacionada com a escola	não responde
CP	3	4	2	0
CG	2	0	3	0
CME	0	1	1	0
<b>Valor absoluto   percentual</b>	<b>5   31%</b>	<b>5   31%</b>	<b>6   37,5%</b>	<b>0   0%</b>

Do que conhece este concelho, considera que é um território com:

ÓRGÃO COLEGIAL	muito potencial educativo	algum potencial educativo	potencial educativo semelhante ao de outros territórios	não responde
CP	3	4	1	1
CG	1	3	1	0
CME	0	2	0	0
<b>Valor absoluto   percentual</b>	<b>4   25%</b>	<b>9   56%</b>	<b>2   12,5%</b>	<b>1   6%</b>

(Fonte: elaboração própria)

Tabela: 6.2 - Grau de reconhecimento do potencial educativo do território

O potencial educativo deste o concelho:	Órgão colegial			Valor absoluto	Valor percentual
	CP	CG	CME		
Resume-se ao seu património natural	1	0	0	1	6%
É diversificado em termos naturais, culturais e humanos e todos podem/devem ser utilizados pela escola	8	5	2	15	94%
Apesar de diversificado só o património natural e cultural (construído) pode/deve ser utilizado pela escola	0	0	0	0	0%
No que diz respeito ao seu capital humano é rico, mas não é possível/não deve ser incorporado pela escola	0	0	0	0	0%
Não responde	0	0	0	0	0%

O potencial educativo deste concelho:*	Órgão colegial			valor absoluto	valor percentual
	CP	CG	CME		
Não tem de ser aproveitado pela escola pois esta desenvolve as atividades principalmente no seu próprio espaço	0	0	0	0	0%
Está subaproveitado pela escola que dele não tira o máximo partido	4	2	1	7	33%
É utilizado pontualmente pela escola quando nele desenvolve visitas e atividades	3	2	1	6	28,5%
É sobretudo utilizado no desenvolvimento de atividades extracurriculares	4	3	1	8	38%
Não responde	1	0	0	1	6%

\* Admite até 2 opções pelo que a análise remete para a totalidade de respostas e não do número de participantes

(Fonte: elaboração própria)

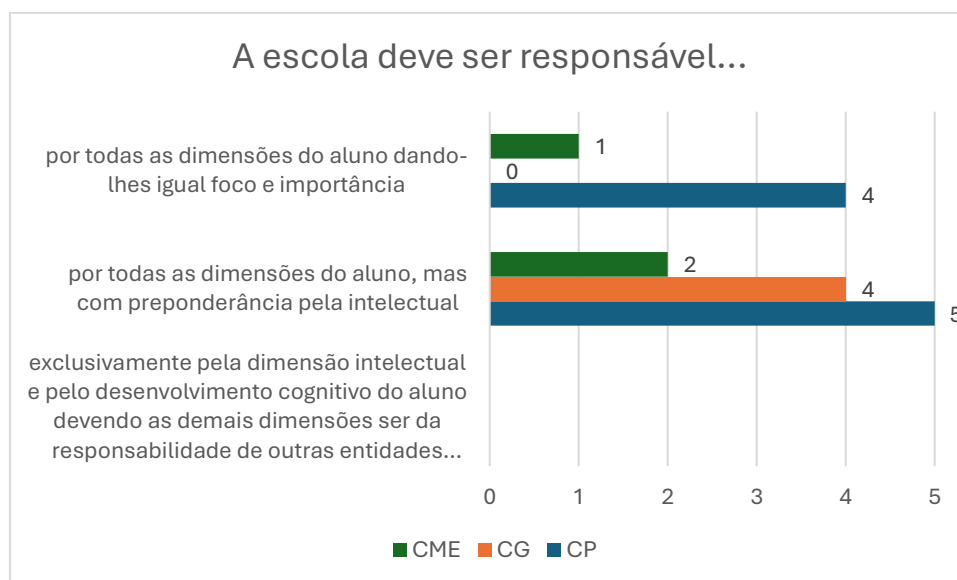
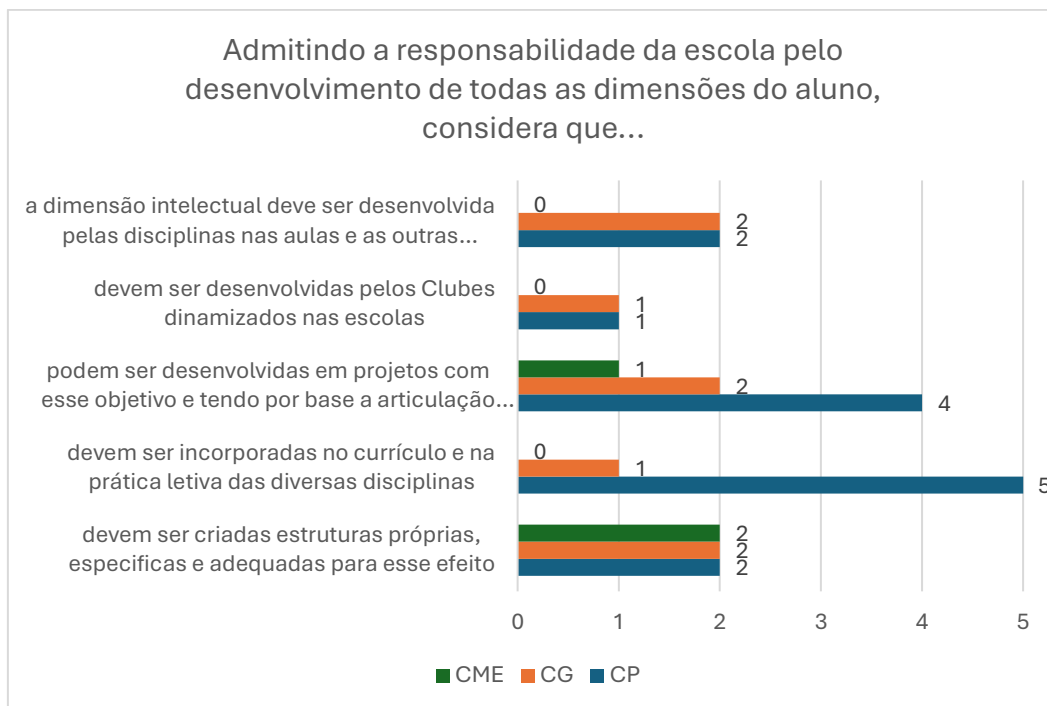
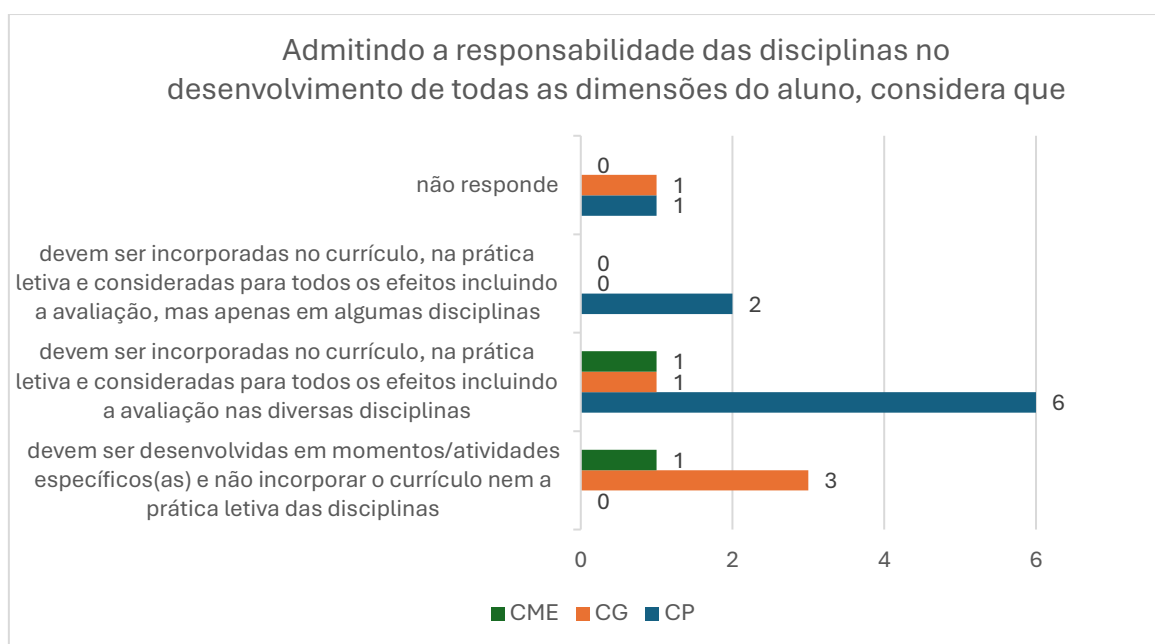


Gráfico: 6.11 - Responsabilidade da escola pela multidimensionalidade do aluno

(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.12 - Entidade responsável pelo desenvolvimento multidimensional**  
(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.13 - Formas de desenvolvimento e de integração da multidimensionalidade**  
(Fonte: elaboração própria)

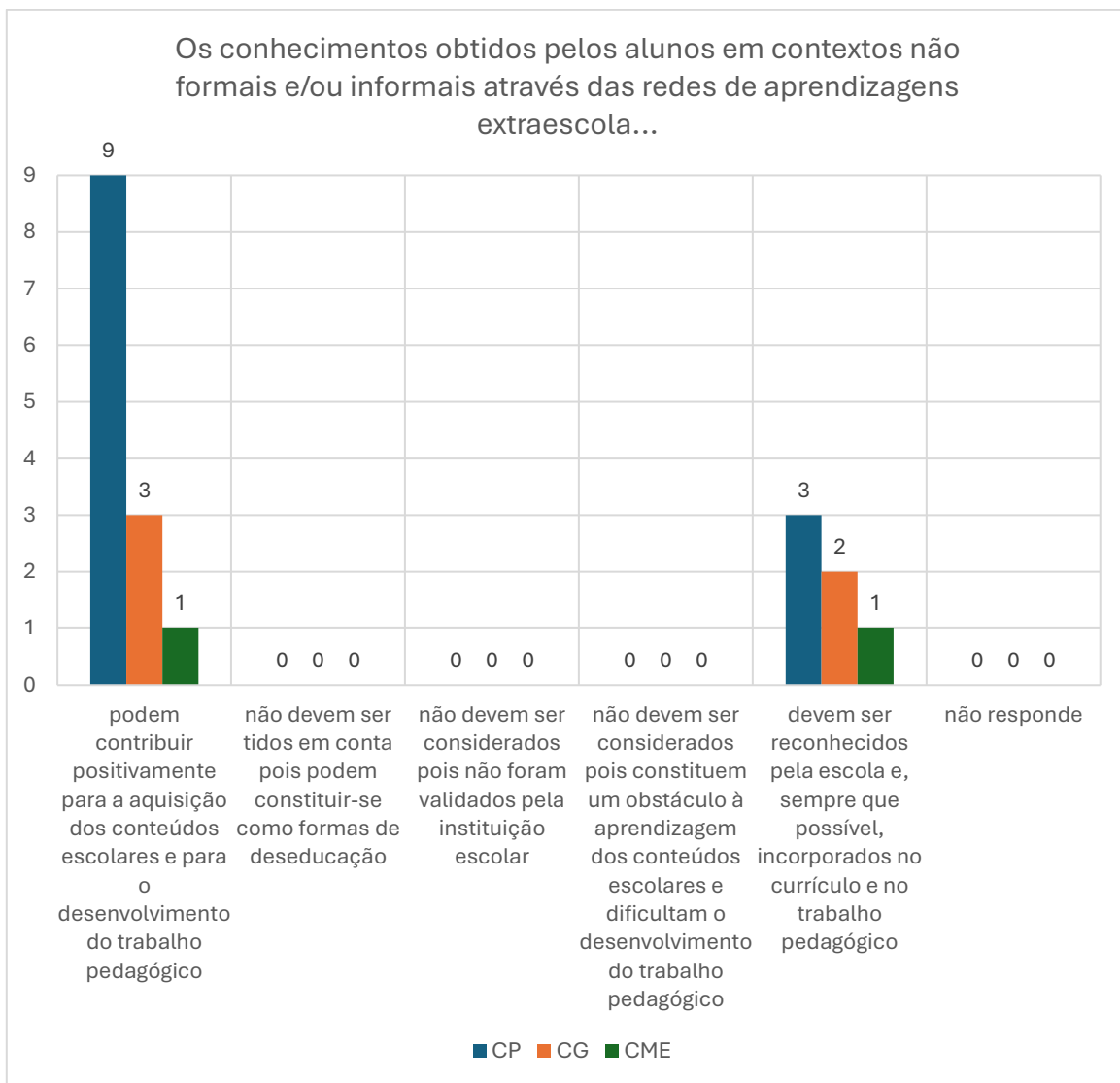


Gráfico: 6.14 - Reconhecimento dos conhecimentos obtidos em redes extraescola  
(Fonte: elaboração própria)

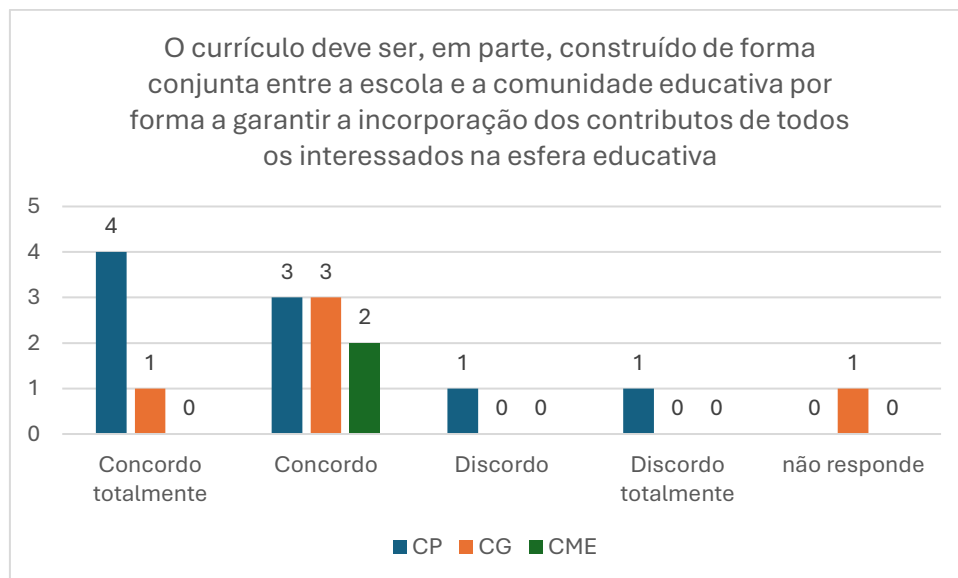


Gráfico: 6.15 - Construção conjunta do currículo entre a escola e a CE  
(Fonte: elaboração própria)

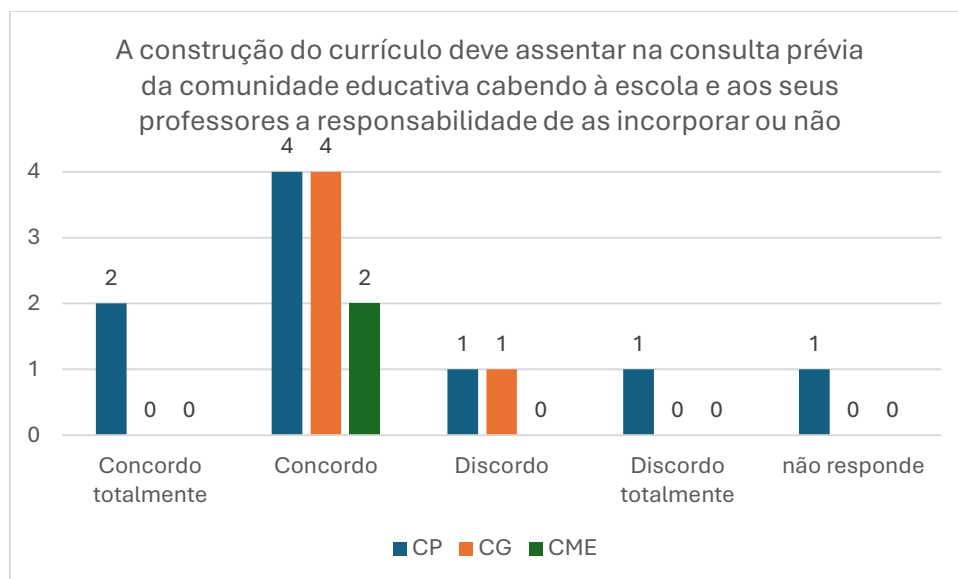
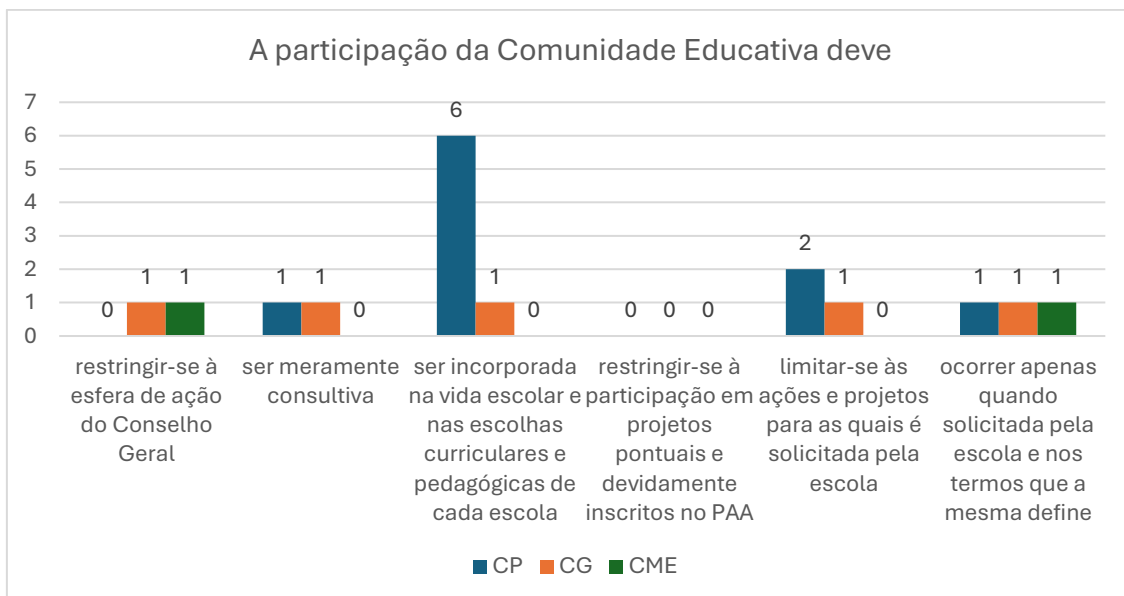
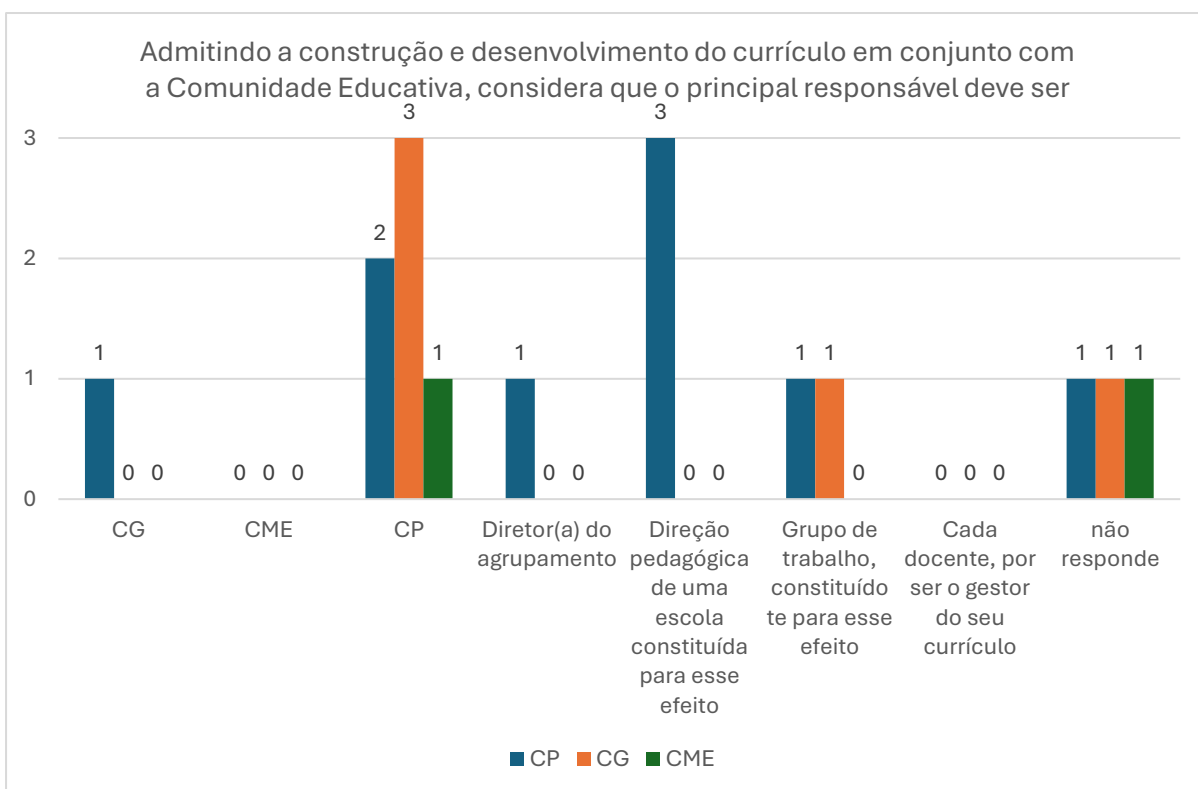


Gráfico: 6.16 - Consulta prévia da CE na construção do currículo  
(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.17 - Formas de participação da CE**  
(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.18 - Construção conjunta do currículo e entidades responsáveis**  
(Fonte: elaboração própria)

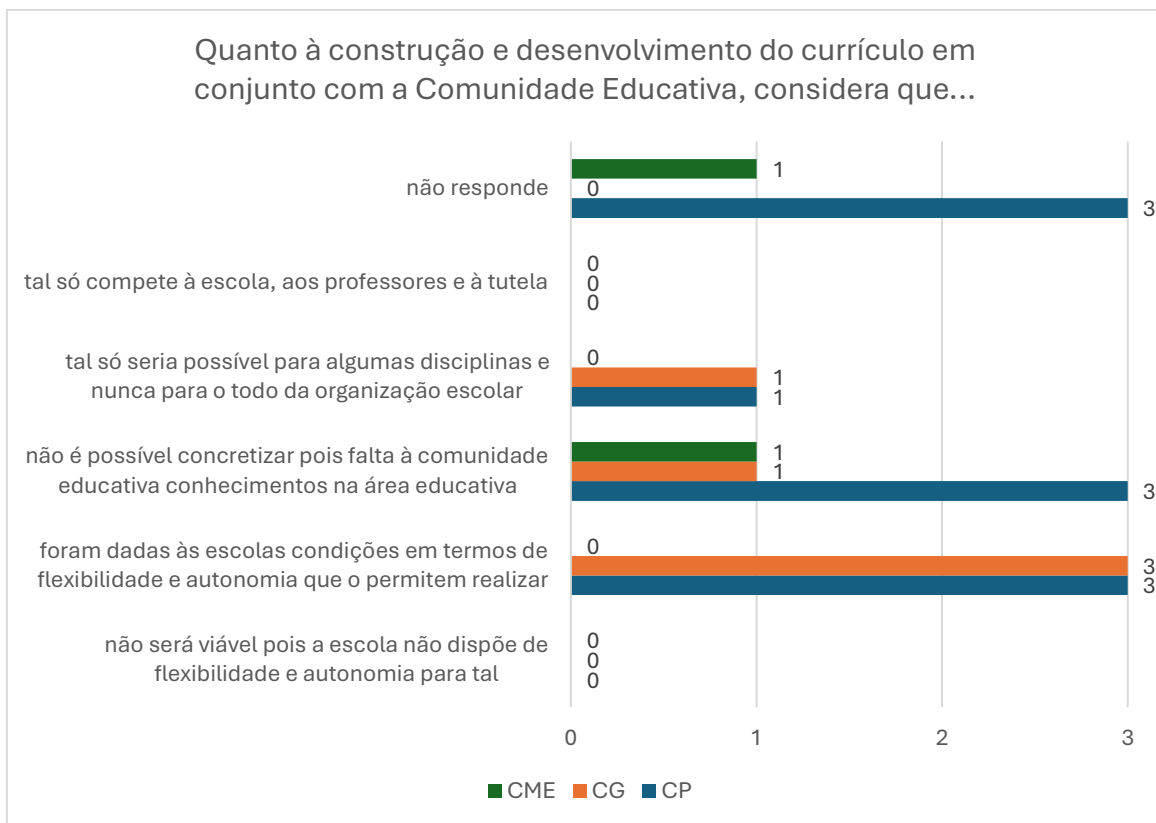


Gráfico: 6.19 - Construção conjunta do currículo e entidades competentes  
(Fonte: elaboração própria)

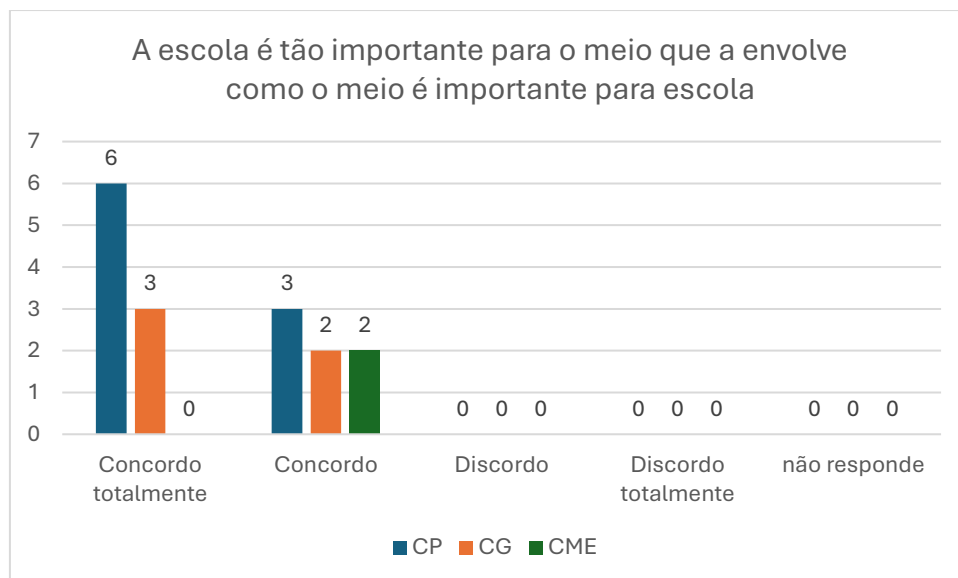
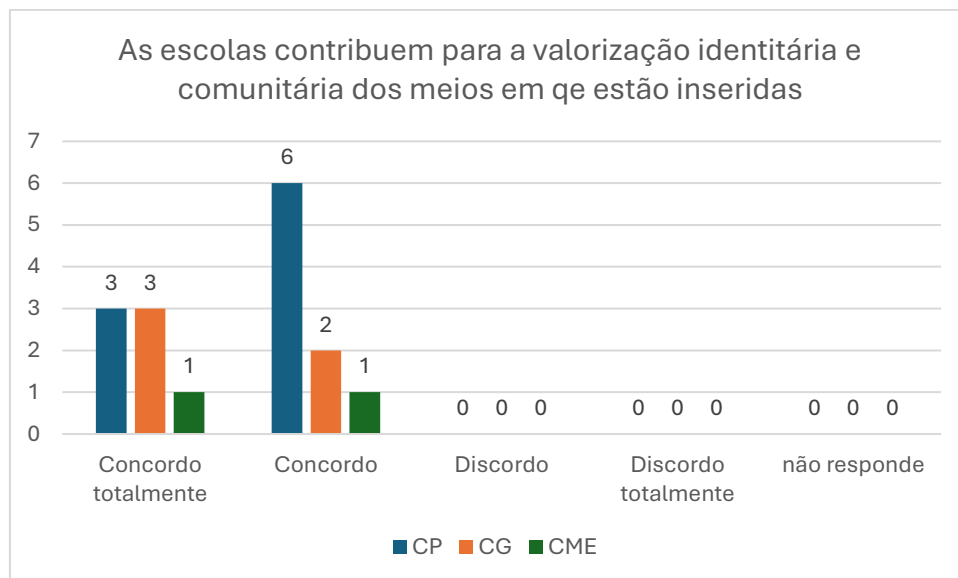
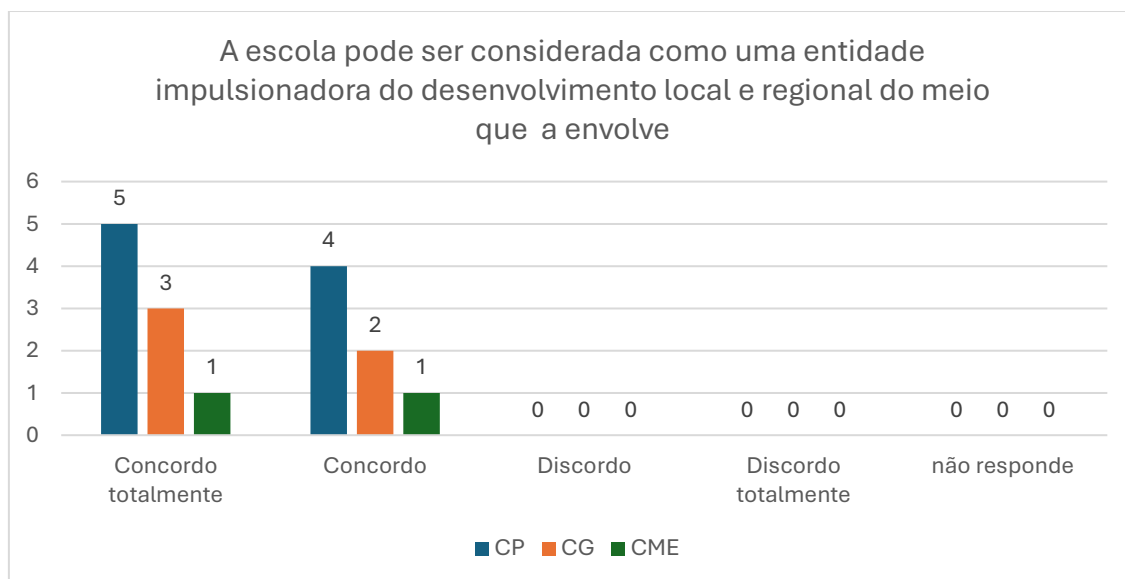


Gráfico: 6.20 - Relações escola-meio  
(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.21 - A escola e a valorização identitária**

(Fonte: elaboração própria)



**Gráfico: 6.22 - A escola e o desenvolvimento local**

(Fonte: elaboração própria)

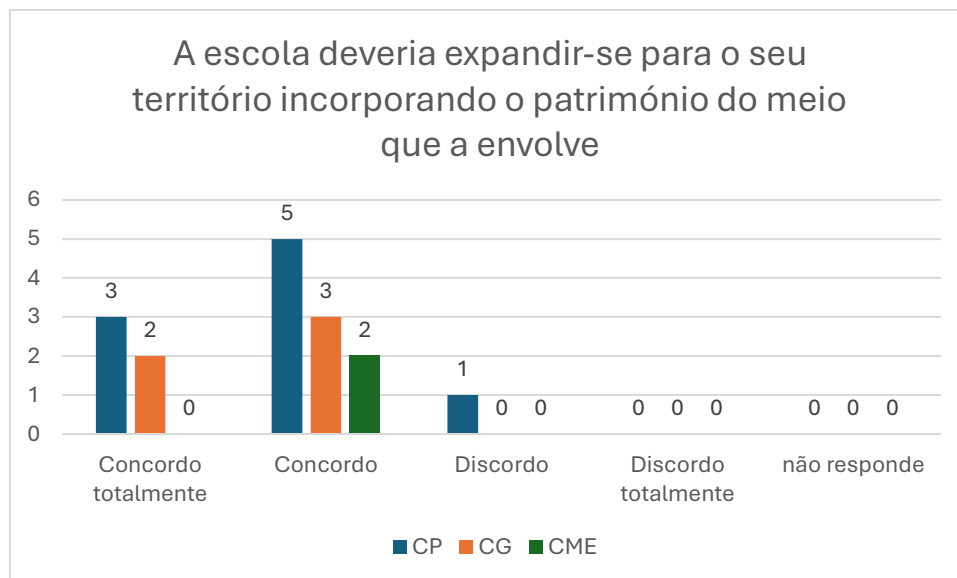


Gráfico: 6.23 - A escola e o património local

(Fonte: elaboração própria)

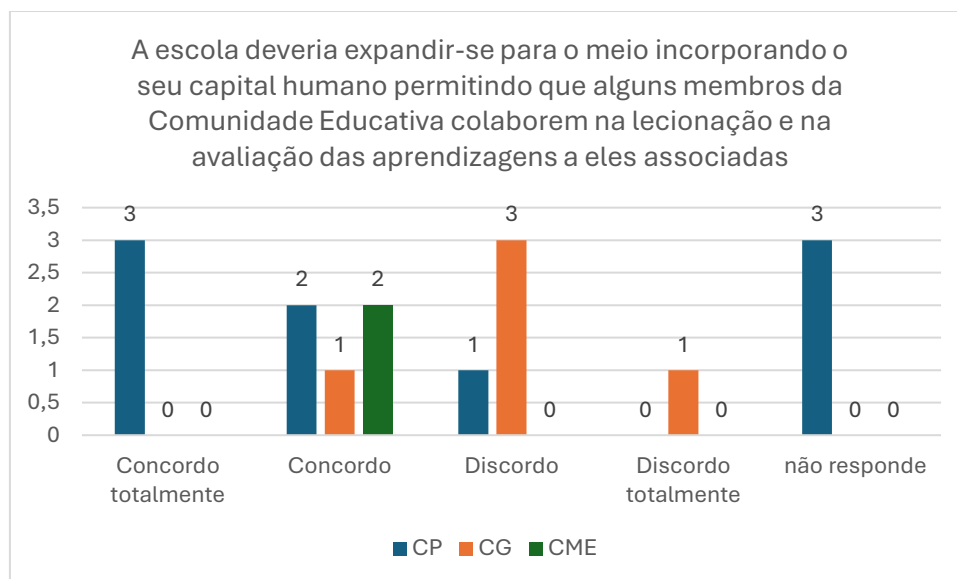


Gráfico: 6.24 - A escola e o capital humano

(Fonte: elaboração própria)

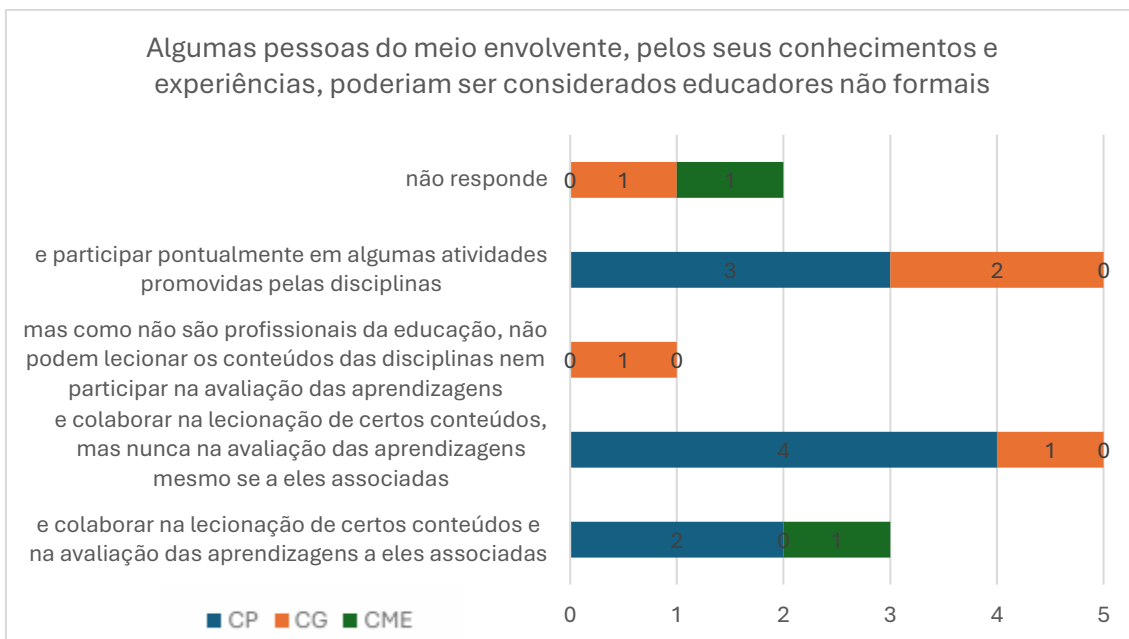


Gráfico: 6.25 - A escola e os educadores não formais

(Fonte: elaboração própria)

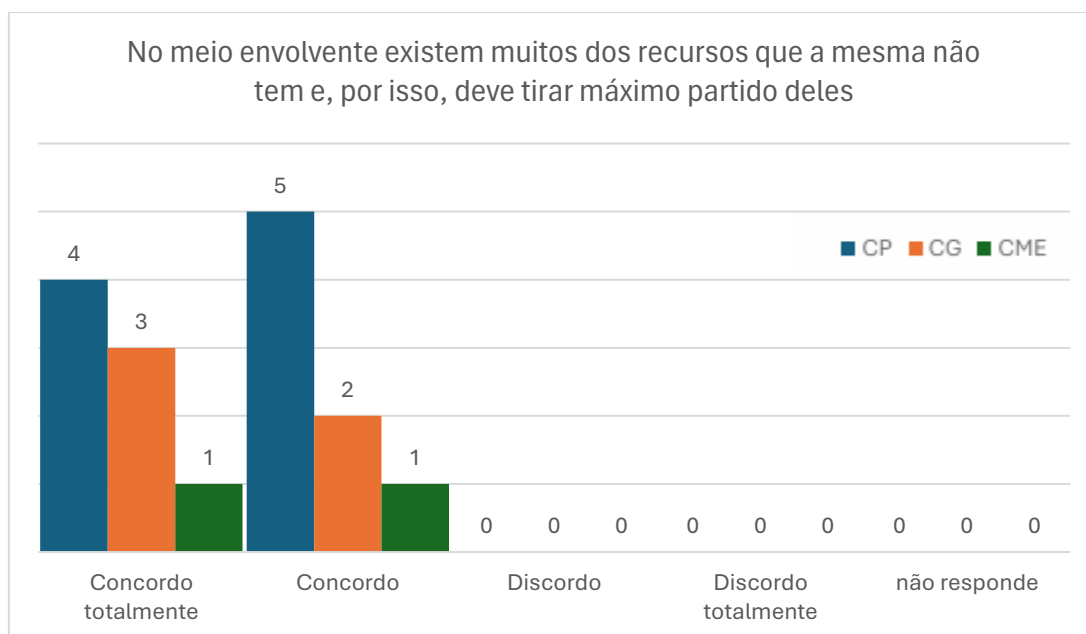


Gráfico: 6.26 - A escola e os recursos do território

(Fonte: elaboração própria)

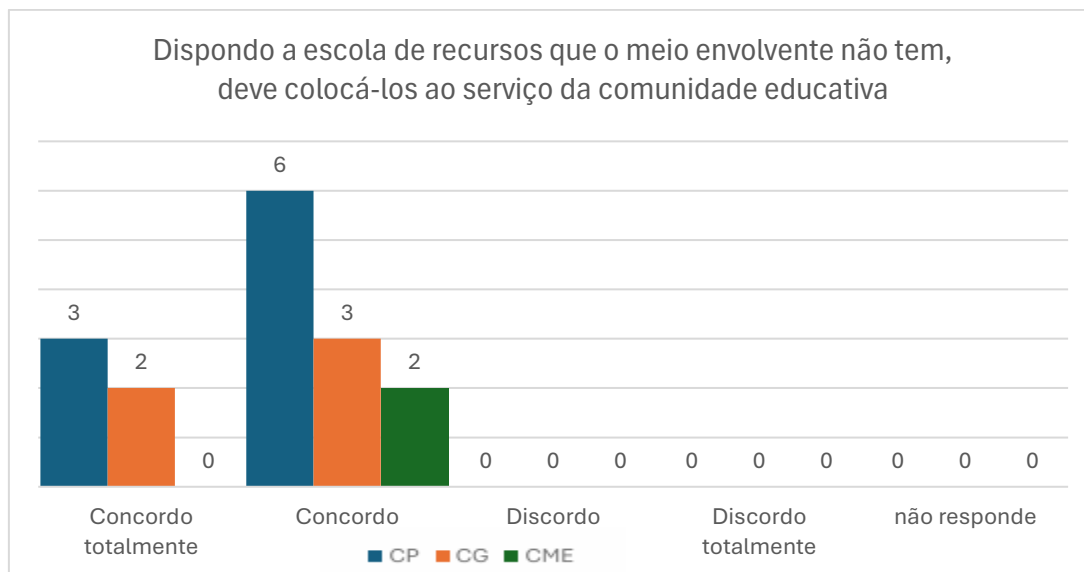


Gráfico: 6.27 - A escola e os recursos próprios

(Fonte: elaboração própria)

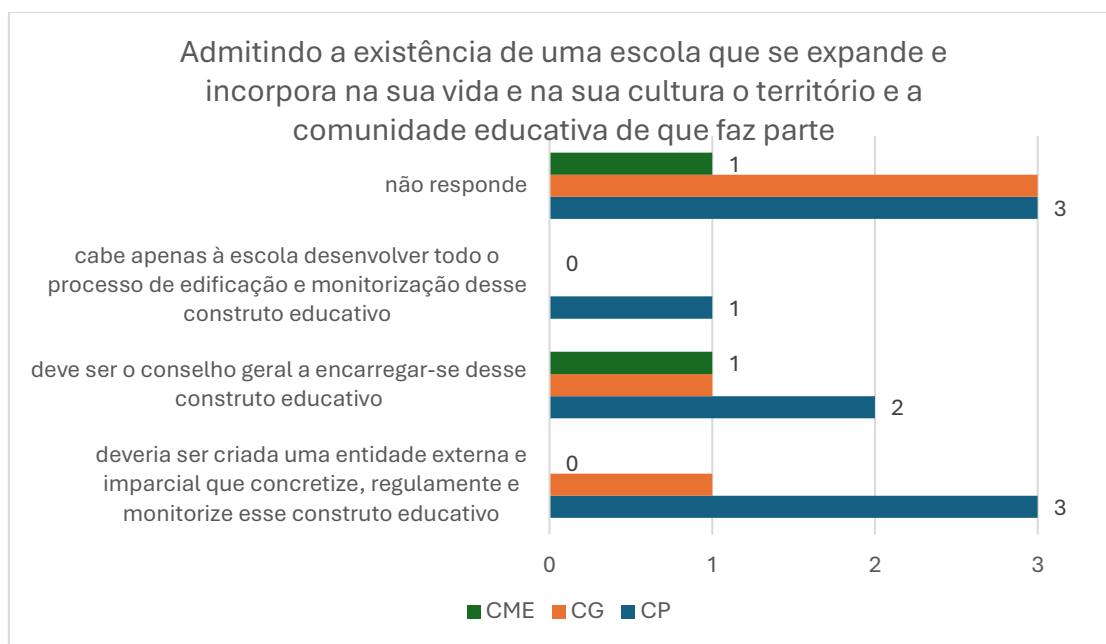


Gráfico: 6.28 - A expansão da escola para o território

(Fonte: elaboração própria)

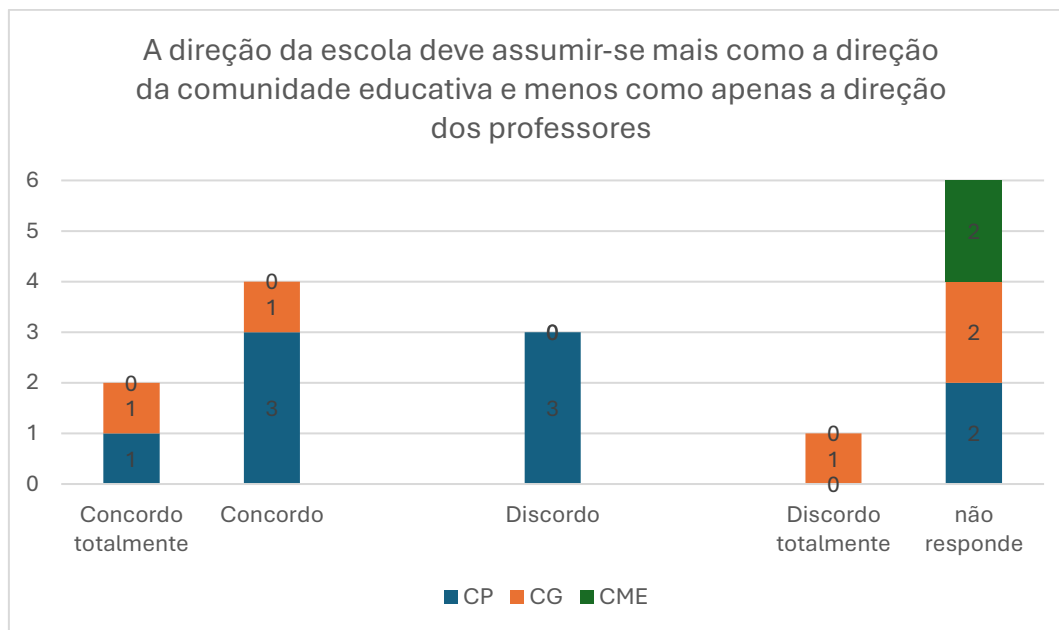


Gráfico: 6.29 - A esfera de ação de uma direção escolar

(Fonte: elaboração própria)

		Biénio 2023/2024 - 2024/2025			
		Total de atividades	Propostas pela CE	Com a colaboração da CE	Realizada nos espaços do território
Ensino Pré-escolar		23	0	10	6
1º Ciclo do Ensino Básico		32	0	11	5
2º e 3º Ciclos do EB e Secundário	Departamento de Línguas	24	0	4	2
	Departamento de Ciências Sociais e Humanas	23	0	1	7
	Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	13	0	1	0
	Departamento de Expressões	20	0	1	3
Outras estruturas	Serviço de Psicóloga e Orientação (SPO)	3	0	0	1
	Biblioteca Escolar e Centro de Recursos (BECRE)	15	0	2	0
	Desporto Escolar	13	0	0	1
	Projeto de Promoção e de Educação para a Saúde	7	0	6 (entidades)	0
	Programa Ecoescolas	19	0	4	2
	Outros: - Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Núcleo de segurança - ...	15	0	7	3
Órgão unipessoal de direção		8	0	0	5
<b>Total</b>	<b>Absoluto</b>	<b>215</b>	<b>0</b>	<b>47</b>	<b>35</b>
	<b>Percentual</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>22%</b>	<b>16%</b>

Quadro: 6.2 - Relação entre as atividades do PAA e a CE e o território, por proponente

(Fonte: elaboração própria)

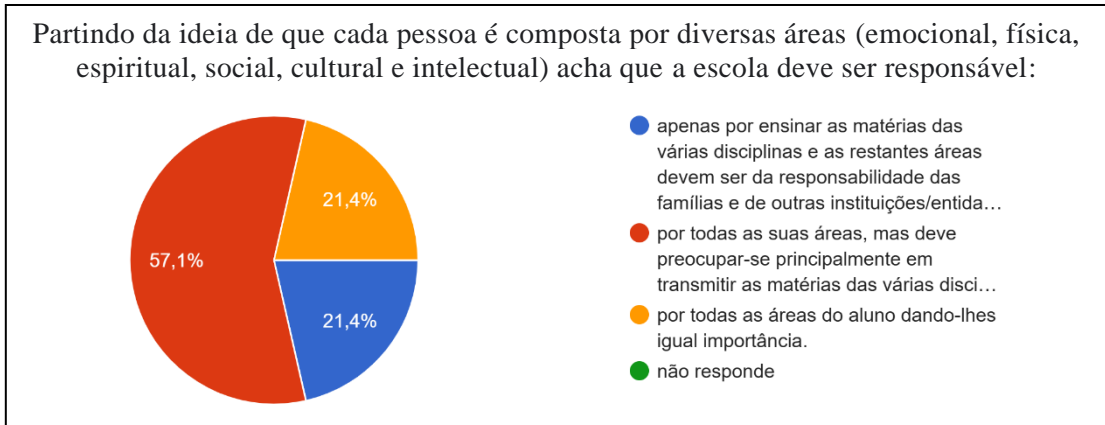


Gráfico: 6.30 - Percepção dos EE sobre a responsabilidade da escola pela multidimensionalidade do aluno  
(Fonte: elaboração própria)

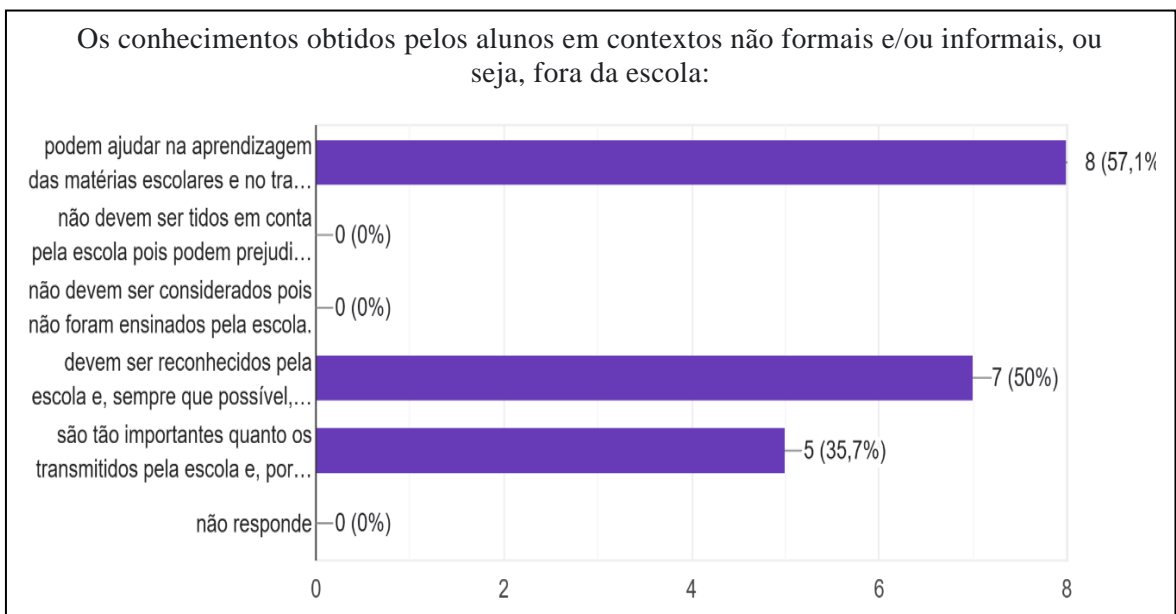


Gráfico: 6.31 - Reconhecimento dos conhecimentos obtidos em redes extraescolares pelos EE  
(Fonte: elaboração própria)

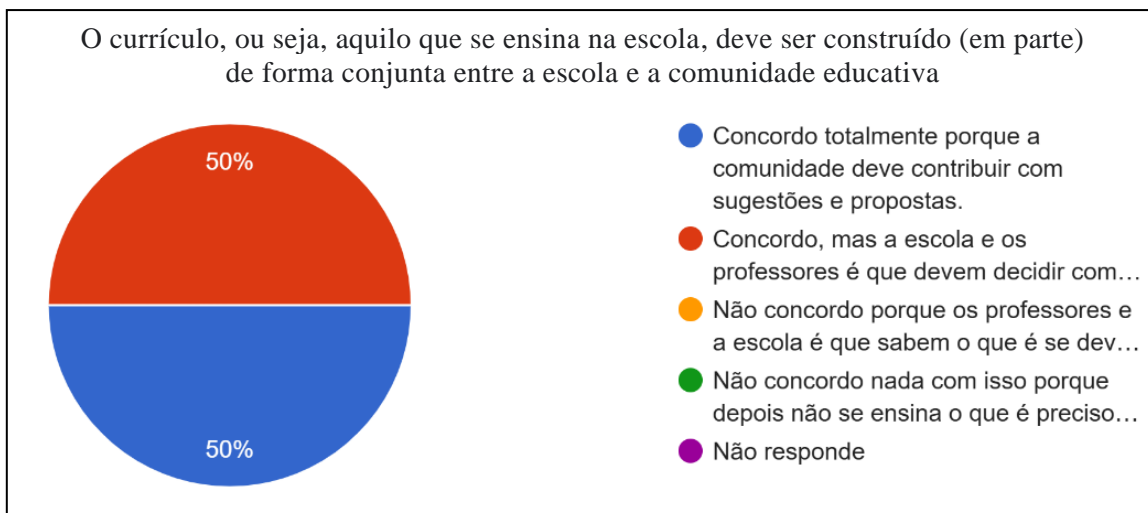


Gráfico: 6.32 - Perceção dos EE sobre construção conjunta do currículo entre escola e CE  
(Fonte: elaboração própria)



Gráfico: 6.33 - Consulta prévia da CE na construção do currículo, pelos EE  
(Fonte: elaboração própria)

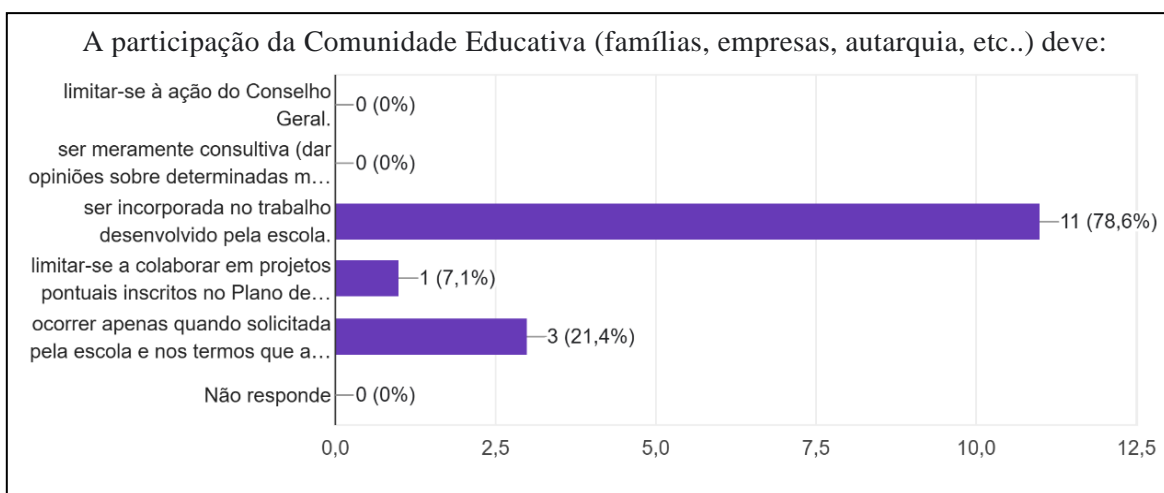


Gráfico: 6.34 - Formas de participação da comunidade educativa  
(Fonte: elaboração própria)

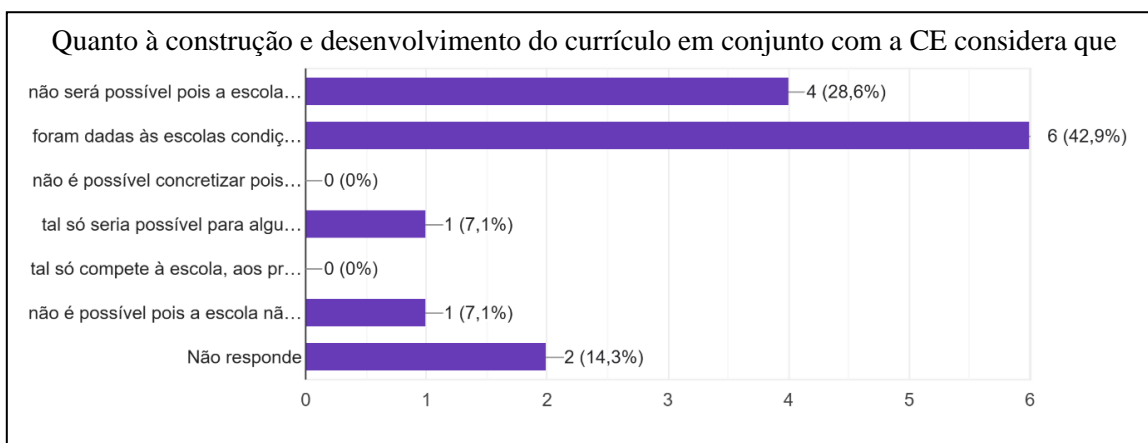


Gráfico: 6.35 - Viabilidade e competências na construção conjunta do currículo pelos EE  
(Fonte: elaboração própria)

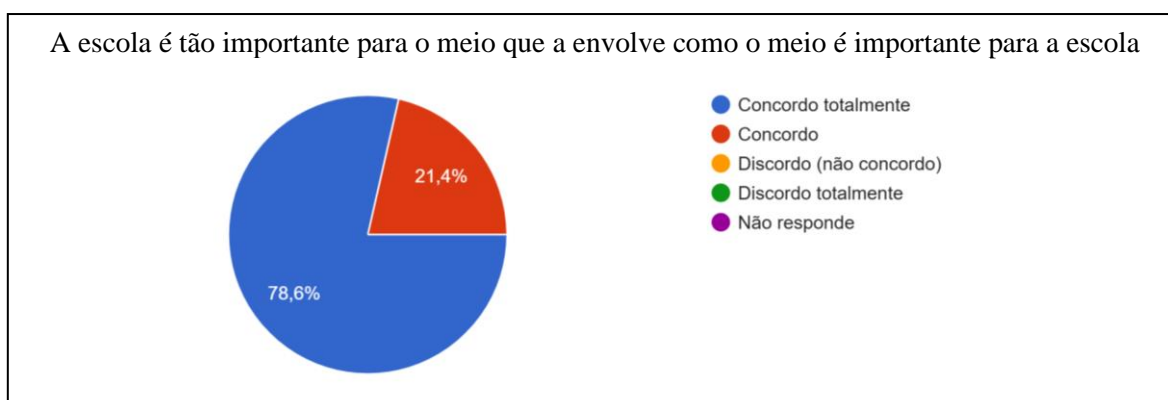


Gráfico: 6.36 - Aferição das relações escola-meio pelos EE  
(Fonte: elaboração própria)



Gráfico: 6.37 - Percepção dos EE do contributo da escola para a valorização comunitária  
(Fonte: elaboração própria)

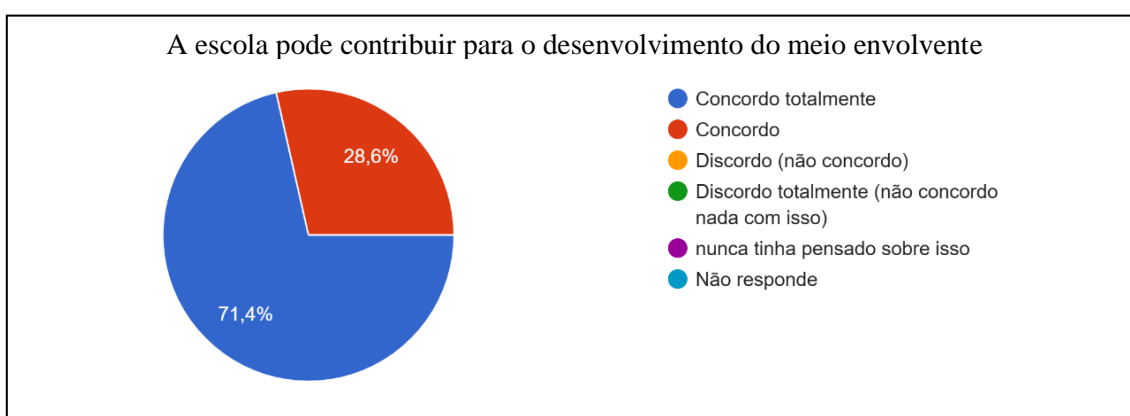


Gráfico: 6.38 - Percepção dos EE sobre o contributo da escola para o desenvolvimento local  
(Fonte: elaboração própria)

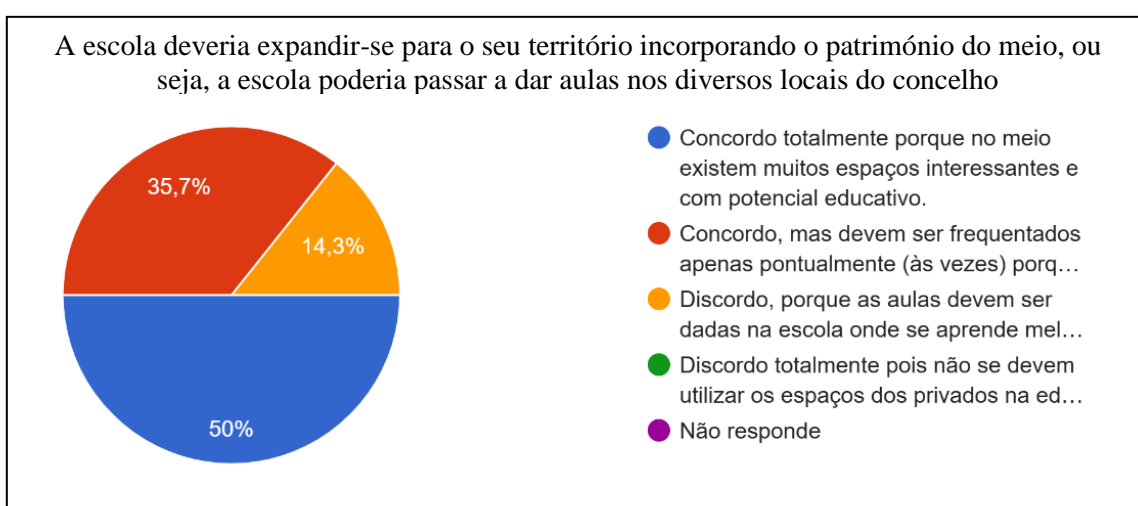


Gráfico: 6.39 - Percepção dos EE sobre a expansão da escola para o território  
(Fonte: elaboração própria)

A escola deveria expandir-se para o meio incorporando o seu capital humano, ou seja, deveria deixar que certas pessoas da CE pelos seus conhecimentos ser responsáveis pelo ensino de algumas matérias e pela sua avaliação

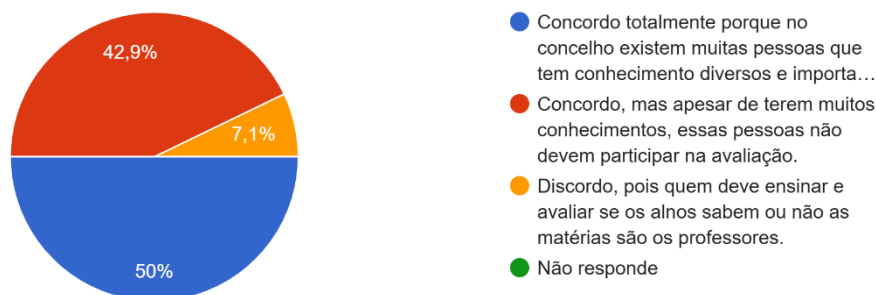


Gráfico: 6.40 - Percepção dos EE sobre o recurso ao capital humano pela escola

(Fonte: elaboração própria)

Algumas pessoas do meio envolvente da escola, pelos seus conhecimentos e experiências, poderiam ser considerados educadores não formais (professores por um dia)

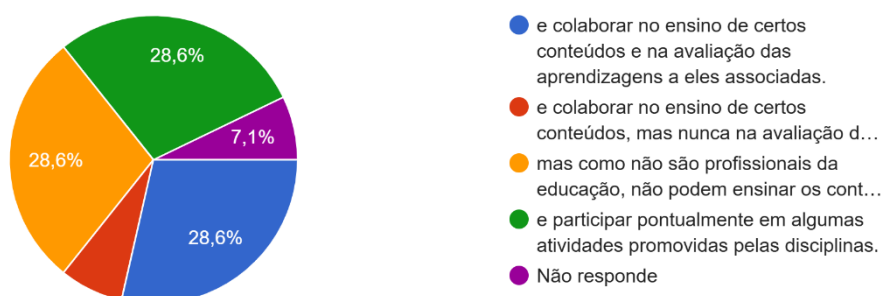


Gráfico: 6.41 - Percepção dos EE sobre a participação dos educadores não formais

(Fonte: elaboração própria)

Quanto ao grau de conhecimento que detém sobre o território considera que conhece

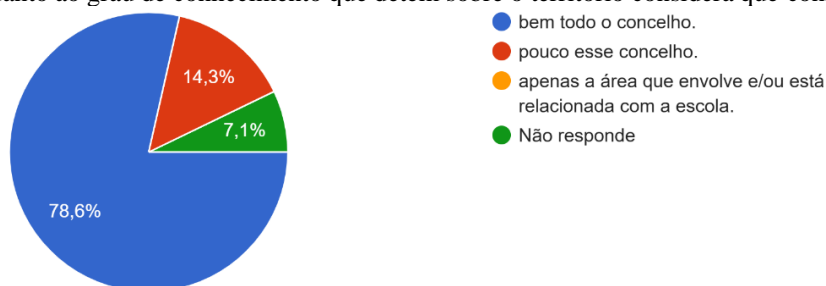


Gráfico: 6.42 - Grau de conhecimento dos EE sobre o território

(Fonte: elaboração própria)

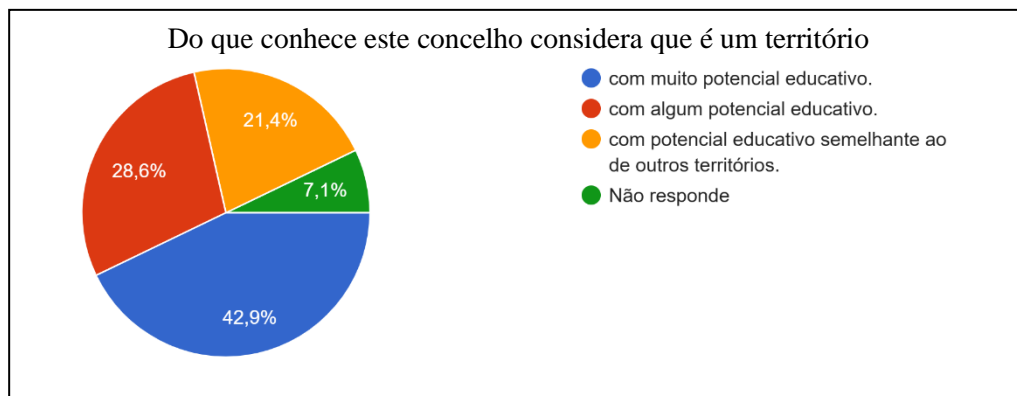


Gráfico: 6.43 - Nível de conhecimento do potencial educativo do território dos EE  
(Fonte: elaboração própria)

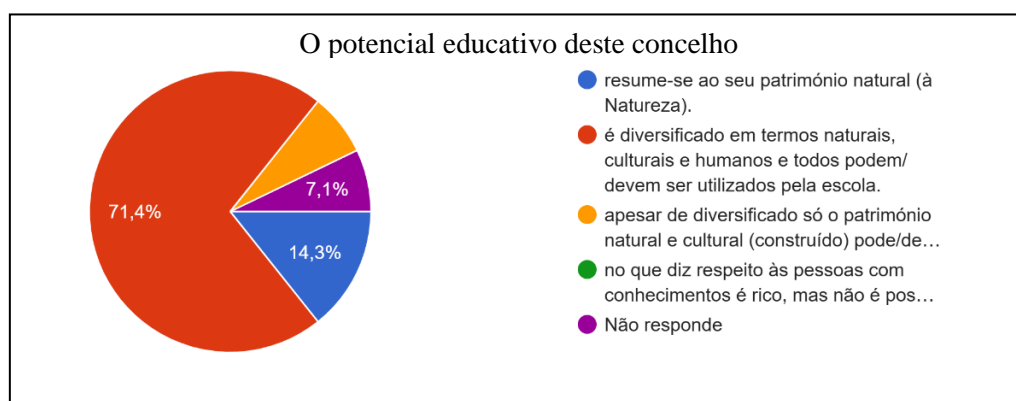


Gráfico: 6.44 - Grau de reconhecimento do potencial educativo do território pelos EE  
(Fonte: elaboração própria)

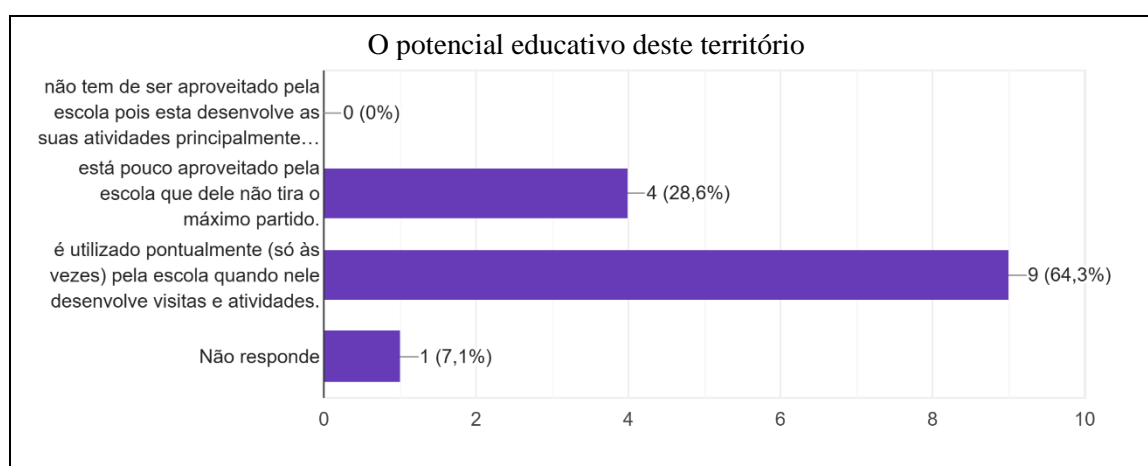


Gráfico: 6.45 - Percepção dos EE sobre o aproveitamento do potencial educativo pela escola  
(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO II**

Despacho camarário de autorização de identificação e de divulgação do concelho



**Município de Vila Velha de Ródão**

Câmara Municipal de Vila Velha de Ródão

**Professora Maria Manuela Cardoso**

manuelacardoso.mage@gmail.com

Ass referência	Ass comunicação de	Nova referência	Data	Processo
	11-01-2024		06-01-2024	

**Assunto: Projeto de Investigação**

Bonsa, Sr. Professora,

Na sequência da sua comunicação, informamos que o Município autoriza a divulgação do nome do conselho para o projeto em causa, manifestando a intenção de colaborar e participar, sempre que necessário, para o bom desenvolvimento do trabalho em causa.

Com os melhores cumprimentos,

O Presidente da Câmara Municipal



Assinado por Luis Pereira  
Data: 06-01-2024 10:40:33

Este e-mail contém dados de natureza pessoal. Se não for o destinatário pretendido, não deve divulgar o conteúdo deste e-mail para terceiros.

### **ANEXO III**

Declaração de consentimento informado para a realização de entrevista

## CONSENTIMENTO ESCLARECIDO, LIVRE E INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional promovido pela Universidade Aberta, a professora Manuela Cardoso do quadro do Agrupamento de Escolas de XXXXX, encontra-se a desenvolver um estudo sobre *Territórios Educadores*. Este estudo decorre do seu projeto de investigação e tem como objetivo geral:

*Determinar a perspetiva da comunidade educativa de um agrupamento de escolas da região interior centro de Portugal - face à possibilidade de este concelho se constituir como um território educador e ao papel que cada ator dessa comunidade (interno e externo à escola) deve assumir na sua edificação.*

ou seja, pretende-se conhecer a opinião de certos elementos da Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas sobre a possibilidade deste concelho (pessoas, entidades e espaços) se constituir como parte integrante e estruturada da educação das crianças e jovens do mesmo contribuindo com o seu conhecimento e património.

O estudo é realizado pela citada professora que poderá contactar caso pretenda esclarecer qualquer dúvida ou partilhar algum comentário através do e-mail: [XXXXX@gmail.com](mailto:XXXXX@gmail.com).

A sua participação no estudo é extremamente relevante e consiste numa entrevista com o objetivo de obter a sua opinião sobre o tema em investigação. A citada entrevista respeita o regulamento geral de proteção de dados e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal e não existem quaisquer riscos associados à sua participação sendo a mesma estritamente **voluntária**. Para além de voluntária, a sua participação é também **anónima** e **confidencial** e em nenhum momento da entrevista precisa de se identificar e pode sempre desistir ou decidir não responder a alguma das questões colocadas durante a mesma. A divulgação dos dados e/ou informações recolhidos durante a entrevista será feita apenas no âmbito deste projeto de investigação que pode incluir comunicação em encontros e/ou publicações científicas e será precedida de consulta por parte do entrevistado.

Agradeço a participação.

-----  
Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e a possibilidade de desistir caso assim o pretenda. Declaro, ainda, que me foram dadas garantias de confidencialidade, de anonimato e de consulta prévia, pelo que, de forma consciente e voluntária, aceito participar neste estudo e na entrevista que me foi proposta.

Nome do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Assinatura:

Data: ...../...../202..

#### **ANEXO IV**

Guião de entrevista à liderança escolar/diretor(a) do agrupamento de escolas

## Guião de entrevista à liderança escolar/diretor(a) do agrupamento de escolas

### Parte 0. Dados gerais

1. Há quanto tempo exerce este cargo de direção no agrupamento?
2. Habita no concelho ou estudou no concelho?
3. Detinha conhecimento prévio deste território antes de concorrer para a direção do agrupamento?

### Parte 1 - Educação integral (currículo e aprendizagem)

#### Escola e a multidimensionalidade do aluno | Equidade de tratamento ou supremacia do intelectual

1. Considera que atualmente a escola em geral tem em conta as várias dimensões (física, emocional, social, cultural) que compõem o aluno enquanto indivíduo, ou pelo contrário, considera que a escola continua a focar-se em exclusivo ou maioritariamente na sua componente intelectual?

A. Se sim,

- a) considera que todas as dimensões têm/devem ter igual importância/tratamento ou, pelo contrário, considera que a escola deve debruçar-se de forma diferente de acordo com a natureza de cada uma delas?
- b) de que forma se está a realizar esse trabalho nas escolas? [aulas/clubes/atividades/SPO]
- c) de que forma está a sua escola a realizar esse trabalho?

B. Se não,

- a) considera possível e/ou desejável que a escola assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as dimensões do aluno e pelo seu desenvolvimento equitativo?
- b) considera que o deveria fazer, ou seja, deve a escola ser responsável pelo desenvolvimento integral e equitativo do aluno ou, pelo contrário, a escola deve focar-se na sua dimensão intelectual e outras entidades nas demais componentes do indivíduo-aluno? Porquê?

#### Grau de abertura ao meio | Construção conjunta do currículo | Participação da Comunidade Educativa | Trabalho em rede

2. Admitindo a efetivação da educação integral, considera que:

- a) as escolas detêm os recursos (físicos, humanos, ...) necessários para tal?
- b) as escolas têm autonomia e flexibilidade para tal?
- c) é necessário mais tempo, outros espaços, outros atores e novas reconfigurações curriculares e disciplinares?
- d) é imprescindível a colaboração da C.E.?

3. Admitindo a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento multidimensional do aluno, considera que o mesmo deve ser realizado exclusivamente na esfera escolar ou, pelo contrário, admite que se realize em articulação com entidades exteriores à escola, quer sejam públicas ou privadas, incluindo empresas, associações, autarquias...?

A. Se considera que este trabalho deve ficar circunscrito à escola,

a) de que forma pode/deve ser concretizado?

- na sala de aula e da responsabilidade de cada disciplina,
- em projetos de articulação interdisciplinar,
- em novas composições curriculares,
- e/ou em colaboração com os clubes e demais estruturas em funcionamento na escola

b) acha que ela dispõe dos recursos necessários para tal, ou que às escolas faltam recursos para trabalhar nesse sentido?

c) acha que existem disciplinas que pela sua natureza se adequam mais a essa realidade e a esta forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico e curricular ou, pelo contrário, todas as disciplinas podem/devem desenvolver o seu trabalho nesse sentido?

B. Se considera que este trabalho pode ser desenvolvido em articulação com entidades externas à escola admite

a) a separação de componentes da educação integral, devendo a intelectual ser da exclusiva responsabilidade da escola e as demais da responsabilidade de outras entidades, competentes para o efeito?

b) a presença, pontual ou institucionalizada, de outros profissionais nos espaços escolares para desenvolver esse trabalho?

c) a incorporação de elementos da Comunidade Educativa, não necessariamente professores, no desenvolvimento desse trabalho?

d) concebe a existência de projetos globalizantes que integrem todas as dimensões e a conjugação de atores internos e externos?

### Parte 2 - Territorialização da ação educativa

#### Potencialidades | Constrangimentos | Recursos do meio | Construção conjunta do currículo | Inclusão da CE | Redes de aprendizagem | Educação comunitária | Trabalho em rede

1. Considera que o agrupamento dispõe das condições e dos recursos necessários para concretizar a sua missão? Em termos

- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]
- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]
- temporais [fora do horário letivo]
- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]

2. Considera que o meio que envolve esta escola dispõe dos recursos adequados que possam complementar a ação da escola? Em termos

- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]
- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]
- temporais [fora do horário letivo]
- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]

3. Tendo em conta as características do meio que envolve o agrupamento:

A. qual(s) considera ser as suas áreas de maior potencial educativo? Em termos, físicos, humanos, outros...

B. qual(s) considera ser os seus maiores obstáculos no que ao seu potencial educativo diz respeito? Em termos, físicos, humanos, outros...

C. considera que o seu potencial educativo está a ser corretamente aproveitado por parte da escola? Se não, o que acha que se poderia fazer mais, ou como acha que se poderá aproveitar mais esse potencial?

D. admite a realização de atividades letivas (aulas) fora do recinto escolar noutros espaços (públicos ou privados) do território?

E. admite que outros atores da C.E., não necessariamente, professores possam ser corresponsáveis pelas aprendizagens dos alunos, em termos de planificação, lecionação e/ou avaliação?

4. Considera que a territorialização da ação educativa se pode efetivar pela construção conjunta do currículo, ou, pelo contrário, defende outras formas de a concretizar? Quais?

5. Receia que a territorialização da ação educativa realizada desta forma conduza a um desvio da matriz nacional?

6. Considera possível a construção conjunta do currículo com a Comunidade Educativa no sentido de canalizar para o trabalho escolar os recursos (físicos, humanos, temporais) de que o meio dispõe? Em termos

- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]

- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]

- temporais [fora do horário letivo]

- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]

7. Considera importante e legítimo que a Comunidade Educativa participe na construção de parte do currículo escolar? Ou seja, considera pertinente e possível que a Comunidade Educativa contribua com as suas propostas na definição dos conteúdos lecionados indicando, por exemplo, alguns conteúdos que se deveria ensinar em detrimento de outros?

A. Se sim, que tipo de conteúdos faria sentido a Comunidade Educativa indicar?

B. Se não, porque acha que a Comunidade Educativa não o deve fazer... (sem legitimidade? falta de preparação? sem imparcialidade? desvio na matriz nacional? falta de interesse por parte dessas entidades? dificuldades de aceitação por parte da escola?)

8. Assumindo que a Comunidade Educativa participa na definição e construção do currículo:

a) como acha que tal deveria ocorrer? Apenas por meio de atividades, projetos ou algo mais estruturado?

b) de quem deveria ser a iniciativa? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?

c) quem seria o responsável por essa articulação/construção? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?

d) concorda com essa possibilidade?

e) qual seria, em sua opinião, a reação do restante corpo docente?

9. Considera que a escola tem em conta as redes de aprendizagem sociais e comunitárias do meio que a envolve, ou, pelo contrário, opta por ignorar os conhecimentos, saberes e experiências que os seus alunos carregam consigo e trazem para a escola? E eventualmente a considerará-los um obstáculo à aprendizagem?

### Parte 3 - Escola e território

#### Escola e Meio | Escola e Desenvolvimento | Território educador

1. Considera possível que a escola se possa estender para o meio e passar a realizar parte das suas atividades em infraestruturas do concelho (públicas ou privadas), mudando, não só de espaços, mas criando tempos escolares, desenvolvendo projetos interdisciplinares em parceria com o meio (pessoas, infraestruturas e património)?

2. Considera viável que a escola e o seu território construam uma estrutura articulada e orgânica de ensino? Ou seja, será possível a escola e o território evoluírem no sentido de criar uma unidade de ensino conjunta e partilhada?

A. a existir, quem acha que deve ser o responsável por essa conceção e monitorização? Ou seja, quem deve ser o responsável pela sua "criação"?

B. deveria ser constituída uma direção pedagógica e/ou um grupo de trabalho para esse fim?

C. qual seria a reação do seu agrupamento a essa forma orgânica de desenvolver e trabalho e o currículo? [ingerência?]

D. como acha que as forças vivas deste concelho acolheriam essa entidade? [abuso de poder?]

3. Considera que a direção de uma escola, nomeadamente a sua escola, se deve assumir como a direção da C.E. e não apenas como a direção da escola e dos professores?

4. Qual a sua opinião sobre a importância da escola para o meio e vice-versa? Ou seja, considera que a escola é importante para o meio e o meio é, igualmente, importante para a escola, ou tem uma opinião diferente?

5. Considera que a escola tem tirado partido da sua situação de fronteira? E do facto de se localizar no interior do país? Ou pelo contrário funciona de forma igual a todas as outras independentemente da sua localização?

6. Considera que a escola tem aproveitado os recursos ao dispor, independentemente, de serem públicos ou privados, nacionais ou internacionais?

7. Considera que uma escola, especialmente em meios mais interiores e geograficamente mais distantes, podem contribuir para o desenvolvimento local? Ou seja, podem ser um impulsionador da valorização da identidade comunitária e motor do desenvolvimento regional?

8. Considera que, pelo contrário, a escola não deve ter intencionalidade interventiva e política?

9. Considera que a escola tem, para além da ação educativa, uma função social?

**Questões-chave: construção conjunta do currículo; redes de aprendizagem; escola: nó da rede socioeducativa**

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO V**

Guião de entrevista a profissionais das dimensões espiritual e emocional

## Guião de entrevista a profissionais das dimensões espiritual e emocional

### Parte 0. Dados gerais

Há quanto tempo exerce funções no agrupamento?

Habita neste concelho ou estudou neste concelho?

Detinha conhecimento prévio deste território antes de concorrer para o agrupamento?

### Parte 1 - Educação integral (currículo e aprendizagem)

#### Escola e a multidimensionalidade do aluno | Equidade de tratamento ou supremacia do intelectual

1. Considera que atualmente a escola em geral tem em conta as várias dimensões (física, emocional, social, cultural) que compõem o aluno enquanto indivíduo, ou pelo contrário, considera que a escola continua a focar-se em exclusivo ou maioritariamente na sua componente intelectual?

Se sim,

a) considera que todas as dimensões têm/devem ter igual importância/tratamento ou, pelo contrário, considera que a escola deve debruçar-se de forma diferente de acordo com a natureza de cada uma delas?

b) de que forma se está a realizar esse trabalho nas escolas? [aulas/clubes/atividades/SPO]

c) de que forma está a sua escola a realizar esse trabalho?

Se não,

a) considera possível e/ou desejável que a escola assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as dimensões do aluno e pelo seu desenvolvimento equitativo?

b) considera que o deveria fazer, ou seja, deve a escola ser responsável pelo desenvolvimento integral e equitativo do aluno ou, pelo contrário, a escola deve focar-se na sua dimensão intelectual e outras entidades nas demais componentes do indivíduo-aluno? Porquê?

#### Grau de abertura ao meio | Construção conjunta do currículo | Participação da Comunidade Educativa | Trabalho em rede

2. Admitindo a efetivação da educação integral, considera que:

a) as escolas detêm os recursos (físicos, humanos, ...) necessários para tal?

b) as escolas têm autonomia e flexibilidade para tal?

c) é necessário mais tempo, outros espaços, outros atores e novas reconfigurações curriculares e disciplinares?

d) é imprescindível a colaboração da Comunidade Educativa?

3. Admitindo a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento multidimensional do aluno, considera que o mesmo deve ser realizado exclusivamente na esfera escolar ou, pelo contrário, admite que se realize em articulação com entidades exteriores à escola, quer sejam públicas ou privadas, incluindo empresas, associações, autarquias...?

A. Se considera que este trabalho deve ficar circunscrito à escola,

a) de que forma pode/deve ser concretizado?

- na sala de aula e da responsabilidade de cada disciplina,

- em projetos de articulação interdisciplinar,

- em novas composições curriculares,

- e/ou em colaboração com os clubes e demais estruturas em funcionamento na escola

b) acha que a escola dispõe dos recursos necessários para tal, ou que às escolas faltam recursos para trabalhar nesse sentido?

c) acha que existem disciplinas que pela sua natureza se adequam mais a essa realidade e a esta forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico e curricular ou, pelo contrário, todas as disciplinas podem/devem desenvolver o seu trabalho nesse sentido?

B. Se considera que este trabalho pode ser desenvolvido em articulação com entidades externas à escola admite

a) a separação de componentes da educação integral, devendo a intelectual ser da exclusiva responsabilidade da escola e as demais da responsabilidade de outras entidades, competentes para o efeito?

b) a presença, pontual ou institucionalizada, de outros profissionais nos espaços escolares para desenvolver esse trabalho?

c) a incorporação de elementos da Comunidade Educativa, não necessariamente professores, no desenvolvimento desse trabalho?

d) concebe a existência de projetos globalizantes que integrem todas as dimensões e a conjugação de atores internos e externos?

#### 4.A. Sendo responsável pela área espiritual:

A. como acha que a área espiritual e emocional que desenvolve têm sido encaradas nas escolas em geral e na sua escola em particular?

B. considera que essa área tem sido secundarizada, ou detém exatamente a importância que deveria ter uma vez que é facultativa?

C. apesar de ser uma área facultativa, ou por isso mesmo, considera que os conteúdos que nela são lecionados deveriam ser tratados de forma transversal por outras ou noutras disciplinas?

D. como acha que a área que leciona pode contribuir para a educação integral do aluno, enquanto indivíduo?

E. considera possível que a área espiritual seja desenvolvida fora do espaço escolar ou em articulação com o meio envolvente, com ou em parceria com os atores locais?

F. que formas concebe para efetivar essa articulação com o meio na sua área de leção?

#### 4.B. Sendo responsável pela área emocional:

A. como acha que a área psicológica e emocional que desenvolve têm sido encaradas nas escolas em geral e na sua escola em particular?

B. considera que essa área tem sido secundarizada, ou detém exatamente a importância que deveria ter?

C. como acha que a área pela qual é responsável contribuir para a educação integral do aluno, enquanto indivíduo?

D. considera que o bem-estar físico e emocional são determinantes na aprendizagem, ou pelo contrário podem ser dissociados?

- E. considera possível que a área pela qual é responsável possa ser desenvolvida fora do espaço escolar ou em articulação com o meio envolvente, com ou em parceria com os atores locais?  
F. que formas concebe para efetivar essa articulação com o meio na sua área de atividade?

Relativamente à atividade na qual participou como observante na exploração pecuária:

- A. considera que este tipo de atividades são uma mais-valia para os alunos? De que forma se reveste essa mais-valia?  
B. denotou alterações no campo das atitudes nos alunos participantes?  
C. considera que este tipo de atividades (em articulação com o meio e com a participação de educadores não formais) contribuem/podem contribuir para melhorar os níveis de bem-estar e psicológico dos alunos?  
D. considera que este tipo de atividades (em articulação com o meio e com a participação de educadores não formais) contribuem/podem contribuir para uma tomada de decisão mais avalizada dos alunos em relação ao seu futuro escolar e/ou profissional?  
E. considera que o meio e a CE têm/devem ter responsabilidade na definição e na orientação dos seus alunos?  
F. Gostaria de acrescentar algo sobre a observação que realizou na atividade com o educador não formal?

## Parte 2 - Territorialização da ação educativa

Potencialidades | Constrangimentos | Recursos do meio | Construção conjunta do currículo | Inclusão da CE | Redes de aprendizagem | Educação comunitária | Trabalho em rede

1. Considera que o agrupamento dispõe das condições e dos recursos necessários para concretizar a sua missão? Em termos  
- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]  
- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]  
- temporais [fora do horário letivo]  
- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]
2. Considera que o meio que envolve esta escola dispõe dos recursos adequados que possam complementar a ação da escola? Em termos  
- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]  
- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]  
- temporais [fora do horário letivo]  
- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]
3. Tendo em conta as características do meio que envolve este agrupamento:  
A. qual(s) considera ser as suas áreas de maior potencial educativo? Em termos, físicos, humanos, outros...  
B. qual(s) considera ser os seus maiores obstáculos no que ao seu potencial educativo diz respeito? Em termos, físicos, humanos, outros...  
C. considera que o seu potencial educativo está a ser corretamente aproveitado por parte da escola? Se não, o que mais acha se poderia fazer, ou como acha que se poderá aproveitar mais esse potencial?  
D. admite a realização de atividades letivas (aulas) fora do recinto escolar noutros espaços (públicos ou privados) do território?  
E. admite que outros atores da C.E., não necessariamente professores, possam ser corresponsáveis pelas aprendizagens dos alunos, em termos de planificação, lecionação e/ou avaliação?
4. Considera que a territorialização da ação educativa se pode efetivar pela construção conjunta do currículo, ou, pelo contrário, defende outras formas de a concretizar? Quais?

5. Receia que a territorialização da ação educativa realizada desta forma conduza a um desvio da matriz nacional?

**6. Considera possível/desejável a construção conjunta do currículo com a Comunidade Educativa no sentido de canalizar para o trabalho escolar os recursos (físicos, humanos, temporais) de que o meio dispõe? Em termos**

- físicos [outros espaços, nomeadamente fora da escola e pertencentes à CE]  
- humanos [outros educadores, não necessariamente professores]  
- temporais [fora do horário letivo]  
- curriculares [conteúdos e/ou projetos propostos pela CE]

**7. Considera importante e legítimo que a Comunidade Educativa participe na construção de parte do currículo escolar? Ou seja, considera pertinente e possível que a Comunidade Educativa contribua com as suas propostas na definição dos conteúdos lecionados indicando, por exemplo, alguns conteúdos que se deveria ensinar em detrimento de outros?**

Se sim, que tipo de conteúdos faria sentido a Comunidade Educativa indicar?

Se não, porque acha que a Comunidade Educativa não o deve fazer... (sem legitimidade? falta de preparação? sem imparcialidade? desvio na matriz nacional? falta de interesse por parte dessas entidades? dificuldades de aceitação por parte da escola?)

**8. Assumindo que a Comunidade Educativa participa na definição e construção do currículo:**

- a) como acha que deveria ocorrer? Apenas por meio de atividades, projetos ou algo mais estruturado?  
b) de quem deveria ser a iniciativa? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?  
c) quem seria o responsável por essa articulação/construção? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?  
d) concorda com essa possibilidade?  
e) qual seria, em sua opinião, a reação do restante corpo docente?

**9. Considera que a escola tem em conta as redes de aprendizagem sociais e comunitárias do meio que a envolve, ou, pelo contrário, opta por ignorar os conhecimentos, saberes e experiências que os seus alunos carregam consigo e trazem para a escola? E eventualmente a considerará-los um obstáculo à aprendizagem?**

### Parte 3 - Escola e território

#### Escola e Meio | Escola e Desenvolvimento | Território educador

1. Considera possível que uma escola se possa estender para o meio e passar a realizar parte das suas atividades em infraestruturas do território envolvente (públicas e/ou privadas), mudando, não só de espaços, mas criando outros tempos escolares, desenvolvendo projetos interdisciplinares em parceria com o meio (pessoas, infraestruturas e património)?
2. Considera viável que a escola e este território construam uma estrutura articulada e orgânica de ensino? Ou seja, será possível a escola e o território evoluírem no sentido de criar uma unidade de ensino conjunta e partilhada?
  - A. a existir, quem acha que deve ser o responsável por essa conceção e monitorização? Ou seja, quem deve ser o responsável pela sua “criação”?
  - B. deveria ser constituída uma direção pedagógica e/ou um grupo de trabalho específico para esse fim?
  - C. qual seria a reação do corpo docente a essa forma orgânica de desenvolver o trabalho e o currículo? [ingerência?]
  - D. como acha que as forças vivas deste concelho acolheriam essa entidade? [abuso de poder?]
3. Considera que a direção de uma escola se deve assumir mais como a direção da C.E. e não apenas como a direção da escola e dos professores?
4. Qual a sua opinião sobre a importância da escola para o meio e vice-versa? Ou seja, considera que a escola é tão importante para o meio como o meio o é para ela? Ou, pelo contrário, tem outra opinião?
5. Considera que a escola tem tirado partido da sua situação de fronteira? E do facto de se localizar no interior do país? Ou pelo contrário funciona de forma igual a todas as outras independentemente da sua localização?
6. Considera que a escola tem aproveitado os recursos que o meio coloca ao seu dispor, independentemente, de serem públicos ou privados, nacionais ou internacionais?
7. Considera que uma escola, especialmente, nestes meios mais interiores e geograficamente mais distantes podem contribuir para o desenvolvimento local? Ou seja, podem ser elas um impulsionador da valorização da identidade comunitária e o motor do desenvolvimento regional?
8. Considera que, pelo contrário, a escola não deve ter intencionalidade interventiva e política?
9. Considera que a escola tem, para além da ação educativa, uma função social?

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO VI**

**Guião de entrevista à vereação da educação**

## Guião de entrevista à Vereação da Educação - realizada por escrito

Notas:

1. Na primeira parte, por escola entende-se aqui a instituição escolar em geral e não uma escola em particular (não especificamente a deste município)
2. Na Comunidade Educativa inclui-se aqui, para além da escolar, os membros do Conselho Geral e todas as entidades públicas e privadas tradicionalmente conhecidas por “forças vivas”
3. As questões entre parêntesis não são para responder diretamente pois são meramente indicativas e auxiliares
4. É sempre possível emitir a sua opinião sobre qualquer assunto que não tenha sido perguntado

### Parte 1 - Educação integral (currículo e aprendizagem)

1. Considera que a escola atualmente tem em conta as várias dimensões (física, emocional, social, cultural) que compõem o aluno enquanto indivíduo, ou pelo contrário, a escola continua a focar-se apenas na sua componente intelectual?
2. Deveria ser responsabilidade da escola encarregar-se de todas essas dimensões?
  - a. Se não, considera que a escola deve focar-se na componente intelectual e outras entidades, que não a escola, nas restantes componentes?
  - b. Se sim, deveria, apesar disso, assentar numa supremacia da intelectual sobre as outras ou a sua ação deveria focar-se de igual forma sobre todas elas?
3. Considera importante e legítimo que a Comunidade Educativa participe na construção de parte do currículo escolar? Ou seja, considera pertinente e possível que a Comunidade Educativa contribua com as suas propostas na definição dos conteúdos ensinados pela escola, indicando, por exemplo, alguns conteúdos que se deveria ensinar?
  - a. Se sim, que tipo de conteúdos faria sentido a Comunidade Educativa indicar?
  - b. Se não, porque acha que a Comunidade Educativa não o deve fazer... (sem legitimidade? sem imparcialidade? desvio na matriz nacional? falta de interesse por parte dessas entidades? dificuldades de aceitação por parte da escola?)
4. Assumindo que a Comunidade Educativa participa na definição e construção do currículo:
  - a. como acha que deveria ocorrer? Apenas por meio de atividades, projetos ou considera possível algo mais estruturado?
  - b. de quem deveria ser a iniciativa? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?
  - c. quem seria o responsável por essa articulação/construção? Da escola, do conselho geral, da autarquia, do ministério da educação, de outros?
5. Considera que a escola tem em conta as redes de aprendizagem sociais e comunitárias do meio que a envolve, ou, pelo contrário, opta por ignorar os conhecimentos, saberes e experiências que os seus alunos carregam consigo e trazem para a escola?
6. Como é a realidade da escola do seu município? Existe essa articulação ou é apenas pontual?
7. Caso queira, pode dar a sua opinião sobre a educação integral e sobre a construção conjunta e articulada do currículo escolar (escola-meio).

### Parte 2 - Território-Escola-Comunidade

1. Considera que este concelho tem património natural/cultural/humano com potencial educativo?
  - a. Se sim, qual(s) dessas componentes destaca?
2. Considera que o potencial educativo deste concelho está a ser aproveitado pela escola?
  - a. Se sim, acha que está a ser bem aproveitado pela escola ou fica aquém do que seria possível/desejado?
  - b. Se não, porque acha que tal acontece? (desinteresse? desconhecimento?...)
3. Considera possível que a escola se possa estender para o meio e passar a realizar parte das suas atividades em infraestruturas do concelho (públicas ou privadas), mudando, não só de espaços, mas criando novos tempos escolares, desenvolvendo projetos interdisciplinares em parceria com o meio (pessoas, infraestruturas e património)?
4. Considera possível que algumas pessoas do meio que envolve a escola possam contribuir com o seu conhecimento ou experiências para desenvolver certos conteúdos? Ou seja, considera possível que essas pessoas sejam encaradas como educadores não formais e possam “dar aulas” e participar na planificação e avaliação das atividades que dinamizem?
  - a. Se sim, como acha que tal se possa vir a realizar?
  - b. Se não, porquê?
5. Considera possível que a escola e este território construam uma estrutura articulada e orgânica de ensino? Ou seja, será possível a escola e o território evoluírem no sentido de criar uma unidade de ensino conjunta e partilhada?
  - a. a existir, quem acha que deve ser o responsável por essa conceção e monitorização? Ou seja, quem deve ser o responsável pela sua “criação” e gestão?
  - b. qual seria a reação deste agrupamento a essa forma orgânica de desenvolver o trabalho e o currículo?
  - c. como acha que as forças vivas do seu concelho acolheriam essa entidade?
  - d. considera que a autarquia tem essa responsabilidade e/ou competências para o fazer?
6. Caso queira, pode dar a sua opinião sobre a construção dessa entidade que aqui se denomina “território educador”

### Parte 3 - Escola e desenvolvimento

1. Qual a sua opinião sobre a importância da escola para o meio e vice-versa? Ou seja, considera que a escola é importante para o meio e o meio é, igualmente, importante para a escola?
2. Considera que a escola tem sabido tirar partido da sua situação de fronteira? E do facto de se localizar no interior do país? Ou pelo contrário, considera que a escola funciona de forma igual a todas as outras independentemente da sua localização?
3. Considera que a escola tem aproveitado os recursos que o meio coloca ao seu dispor, independentemente, de serem públicos ou privados?
4. Considera que a escola, especialmente, nestes meios mais interiores e geograficamente mais distantes podem contribuir para o desenvolvimento local? Ou seja, podem ser elas um motor e impulsionador da valorização identidade comunitária e desenvolvimento regional? Ou pelo contrário, a escola não deve ter intencionalidade interventiva e política?
5. Considera que a escola tem, para além da ação educativa, uma função social?
6. Caso queira, pode dar a sua opinião sobre a relação entre a escola e o desenvolvimento local.

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO VII**

**Guião de entrevista a educador não formal**

Guião para entrevista a Educadores Não Formais				
Dados gerais	Caracterização do entrevistado	Idade Género	Habilitações literárias Profissão	Local de residência Relação com a escola
Abertura	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e obter o consentimento informado</li> <li>- Garantir o anonimato e a confidencialidade</li> <li>- Solicitar e agradecer a colaboração do entrevistado</li> <li>- Transmitir confiança ao entrevistado</li> <li>- Informar sobre a disponibilidade de consulta do produto da entrevista antes da sua divulgação</li> <li>- Assegurar as condições ideais para a realização da entrevista (espaço físico e condições emocionais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter o consentimento informado</li> <li>- Verificar e proporcionar as condições ideais para a realização da entrevista (espaço físico, conforto, confiança...)</li> </ul>	<p><u>Internas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O consentimento informado já está assinado e guardado em local seguro?</li> <li>- O local da entrevista é o adequado e revela as condições ideais para a realização da mesma (espaço, ruído, reserva, temperatura ambiente, bebida disponível...)?</li> <li>- O entrevistado está confiante, seguro confortável e disponível?</li> </ul>
	Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade para participar</li> <li>- Informar sobre o âmbito da entrevista</li> <li>- Apresentar os objetivos do entrevistador, da entrevista e da investigação</li> <li>- Aferir a motivação para a participação do entrevistado</li> <li>- Introduzir a temática em investigação: <b>edificação de territórios educadores</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadrar a entrevista</li> <li>- Apresentar o tema em estudo</li> <li>- Clarificar os conceitos fundamentais em estudo (território educador, educação integral, educação inclusiva, múltiplas inteligências, liderança, municipalidade e territorialidade das políticas educativas...)</li> </ul>	<p><u>Internas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O âmbito da entrevista foi bem explicitado?</li> <li>- O tema em estudo foi bem explicado e clarificado ao entrevistado?</li> <li>- O entrevistado revela compreensão face ao âmbito da entrevista e do tema em estudo?</li> <li>- O entrevistado revela interesse, disponibilidade e motivação para iniciar a entrevista?</li> </ul>
Domínio	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
1. Educação integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir a opinião do entrevistado sobre a <i>Visão Educativa</i> atual</li> <li>- Determinar a perceção do entrevistado face ao reconhecimento da multidimensionalidade do aluno e à responsabilidade da Escola na sua abordagem e no seu desenvolvimento</li> </ul>	<p><b>Obter respostas às questões globalizantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola atual dá resposta às necessidades dos alunos?</li> <li>- A escola atual revela preocupações com o aluno enquanto pessoa?</li> <li>- Será a ausência da visão integral do aluno uma razão para a desmotivação e insucesso escolares?</li> </ul>	<p><b>Garantir que é abordado(a):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diversidade individual//homogeneidade cultural dos alunos</li> <li>- dicotomia teórico-prática do trabalho e da didática pedagógico(a)</li> <li>- adequação dos métodos de ensino face à sociedade/realidade atual (digital e virtual)</li> <li>- uni//multidimensionalidade do aluno</li> <li>- relação entre a visão integral do aluno e: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. motivação e sucesso escolar</li> <li>b. papel da Escola na sua abordagem e no seu desenvolvimento</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Salvaguardando a igualdade de direitos e de oportunidades...</b></p> <p><b>1.A.</b> Considera que o sistema educativo português (a Escola em Portugal) tem em conta as características individuais das crianças e jovens que educa ou, pelo contrário, os trata como se as suas personalidades, expectativas e bagagens (familiares, ambientais, ...) fossem todas iguais? OU SEJA Acha que a Escola tem em conta a diferença ou a personalidade própria de cada aluno? <u>Em caso negativo, acha que deveria ter?</u></p> <p><b>1.B.</b> Considera que a escola trata como alunos com dificuldades de aprendizagem aqueles cujos objetivos ou características pessoais não se dão bem com o método tradicional de transmissão e memorização de conteúdos? OU SEJA Acha que a Escola, perante um aluno que não segue o</p>

				<p>modelo clássico de aprendizagem, considera que o mesmo tem dificuldades em aprender?</p> <p><b>1.C.</b> Considera que todos os alunos são inteligentes, ou seja, admite a existência de múltiplas inteligências ou diferentes formas de inteligência?</p> <p>OU SEJA</p> <p>Acha que um aluno que não tem bons resultados escolares pode ser um bom aluno noutras áreas?</p> <p><b>1.D.</b> Considera que a Escola se foca apenas ou demasiado na dimensão académica do aluno?</p> <p>OU SEJA</p> <p>Acha que a escola está a ter em conta outras capacidades que os alunos possam ter para além da académica?</p> <p><b>1.D.1.</b> <u>Em caso afirmativo, acha que o método de ensino atual ajuda esses alunos a desenvolver os outros aspetos da sua vida?</u></p> <p><b>1.D.2.</b> <u>Em caso negativo, acha que a Escola se deve “preocupar” com isso ou, pelo contrário, esses aspetos da vida dos alunos devem ser tratados fora da Escola?</u></p> <p><b>1.E.</b> Qual é para si a(s) principal(ais) razão(ões) da desmotivação e do insucesso escolar dos alunos na atualidade?</p> <p>OU SEJA</p> <p>Acha que se o aluno fosse encarado como um indivíduo completo teria mais motivação para estudar e, por isso, mais sucesso escolar?</p>
--	--	--	--	---

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
2. Território Educador	<p>- Aferir a percepção do entrevistado sobre a possibilidade de um território fazer parte formal da educação dos jovens e crianças</p> <p>- Aferir a percepção do entrevistado sobre as relações entre a Escola e o Meio envolvente</p> <p>- Determinar a percepção do entrevistado sobre o potencial educativo do território em que vive</p> <p>- Equacionar potencialidades e constrangimentos do território em que vive o entrevistado para posterior análise SWOT</p>	<p><b>Obter respostas às questões globalizantes:</b></p> <p>- Terá um território capacidade para integrar a educação formal?</p> <p>- Que relação deve existir (ou não) entre a Escola e o meio envolvente?</p> <p>- Será admissível que pessoas não profissionais da educação (professores) possam transmitir e avaliar conhecimentos que até agora eram ensinados apenas pela Escola?</p> <p>- Os ensinamentos transmitidos pelos Educadores não formais deverão ser integrados na preparação e avaliação das crianças e jovens?</p> <p>- De que forma e com que abrangência deve/pode o meio envolvente deve participar no DUA?</p> <p>- Quais são as potencialidades e os constrangimentos deste concelho?</p>	<p><b>Garantir que é abordado(a):</b></p> <p>- princípios básicos da filosofia ubuntu</p> <p>- a relação (ou inexistência dela) escola – meio</p> <p>- a possibilidade de outros atores, que não professores, intervirem na educação das crianças e jovens</p> <p>- como seriam preparados e avaliados os conhecimentos transmitidos pelos educadores não formais</p> <p>- a participação do meio nas decisões da Escola</p> <p>- a alusão a locais e atores com possibilidade de integrar um território educador</p>	<p><b>Salvaguardando a possibilidade de o entrevistado não possuir conhecimentos pedagógicos...</b></p> <p><b>2.A.</b> Conhece o provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança “?”</p> <p><b>2.A.1.</b> Em caso afirmativo, qual é a sua opinião sobre o significado dessa expressão?</p> <p><b>2.B.</b> Considera que a Escola está demasiado fechada sobre si própria e que não aproveita o potencial educativo da comunidade envolvente?</p> <p><b>2.B.1.</b> <u>Em caso afirmativo, acha que esta situação acontece porque a Escola não quer desenvolver relações com a comunidade ou, pelo contrário, quer, mas não pode ou não consegue?</u></p> <p><b>2.B.2.</b> <u>ainda em caso afirmativo, acha que esta situação ocorre porque as entidades e as pessoas da comunidade têm receio, desconhecem ou desvalorizam essa possibilidade?</u></p> <p><b>2.C.</b> Considera que a educação deve estar circunscrita à Escola e aos professores ou, pelo contrário, pode integrar outros atores, espaços e tempos? OU SEJA Acha que os conhecimentos fundamentais devem ser transmitidos apenas pelos professores (que são os profissionais) na Escola ou, pelo contrário, existem nas comunidades envolventes pessoas com conhecimentos importantes para as crianças e jovens que podem contribuir para a educação dos mesmos?</p> <p><b>2.B.1.</b> <u>Em caso afirmativo:</u>  <u>- Acha que essas pessoas (educadores não formais) devem fazer parte da educação dos alunos?</u>  <u>- Acha que esses educadores não formais podem ensinar o que sabem, mas não devem participar na posterior avaliação dos conhecimentos adquiridos?</u></p> <p><b>2.C.</b> Considera que o meio que envolve uma Escola deve participar, dentro do que é legalmente permitido, na forma como e no que nela é ensinado? OU SEJA Acha que o meio envolvente deve construir em conjunto com a Escola uma visão educativa para as suas crianças e jovens? OU AINDA Acha que o meio que envolve uma Escola deve ter uma palavra a dizer sobre o que as suas crianças e jovens devem aprender e saber ou só o Ministério e a Escola é que devem decidir sobre esse assunto?</p> <p><b>2.D.</b> Considera que este concelho tem potencial para se constituir como um território educador?</p> <p><b>2.E.</b> Em sua opinião, quais seriam os locais e/ou as pessoas que teriam possibilidade de integrar o ensino pensado desta forma?  <u>Solicitar exemplos.</u></p>

Dimensão	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
<b>3. Experimental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a motivação e o interesse em participar na experiência</li> <li>- Determinar o grau de conhecimento sobre o assunto em investigação</li> <li>- Aferir o estado emocional do entrevistado face à participação na experiência</li> <li>- Preparar a participação do entrevistado na experiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as razões que estiveram na base da aceitação de participação na experiência</li> <li>- Determinar o grau de conhecimento do entrevistado relativamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. territórios educadores</li> <li>b. educação não formal</li> <li>c. trabalho pedagógico</li> </ul> </li> <li>- Preparar a participação do entrevistado na experiência: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. objetivos</li> <li>b. metodologia</li> <li>c. avaliação</li> </ul> </li> <li>- Esclarecer eventuais dúvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar sobre os motivos que conduziram à aceitação do papel de educador não formal</li> <li>- Aferir do grau de conhecimento, ou ausência dele, relativo ao tema em investigação</li> <li>- Abordar questões relacionadas com a experiência <i>per si</i></li> </ul>	<p><b>Salvaguardando a possibilidade de o entrevistado não possuir conhecimentos pedagógicos...</b></p> <p><b>3.A.</b> Que motivos o levaram a aceitar participar nesta experiência?</p> <p><b>3.B.</b> Sente-se nervoso, ansioso e/ou apreensivo com a sua participação?</p> <p><b>3.C.</b> Já alguma vez lhe tinham proposto algum parecido?</p> <p><b>3.D.</b> Considera que os seus conhecimentos podem ser úteis e importantes para os alunos participantes?</p> <p><b>3.E.</b> Considera que este tipo de atividade deve ser preparado em conjunto com um professor ou, pelo contrário, cada educador não formal deve preparar a sua atividade como acha mais adequado?</p> <p><b>3.F.</b> Considera que os conhecimentos que irá abordar devem fazer parte da avaliação dos alunos participantes?</p> <p><b>3.F.1.</b> <u>Em caso afirmativo, quem acha que deve avaliar e de que forma o deve fazer? O professor com os seus instrumentos, ou o educador não formal de acordo com os seus conhecimentos?</u></p>

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO VIII**

Guião do inquérito por questionário aplicado aos alunos

## Guião do inquérito por questionário a aplicar aos alunos do 9º ANO

O consentimento informado esclarecido e livre para a participação dos alunos é dado previamente e por escrito (em folha à parte) pelos respetivos encarregados de educação.

Inquérito por questionário aplicado aos alunos em duas fases distintas (parte I – fase anterior e parte II – fase posterior à participação na atividade).

A atividade consiste numa situação de aprendizagem (em contexto real/em sala de aula) dinamizada por um Educador Não Formal na sua área de especialidade em articulação (prévia) com o(a) docente da disciplina na qual a temática se insere.

<b>PARTE I – FASE PREPARATÓRIA (anterior à atividade)</b>			
Neste questionário todas as respostas são obrigatórias.			
No final de cada secção, o aluno tem a possibilidade de clarificar, completar ou acrescentar algo que considere importante e não foi perguntado.			
Devido ao escalão etário dos alunos participantes, algumas expressões, termos ou conceitos podem surgir numa forma simplificada.			
<b>Partes do questionário</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões de investigação</b>	<b>Perguntas</b>
<b>1. Dados gerais</b>	- Caracterizar genericamente o aluno participante	Dados gerais sobre o aluno e a sua relação com o meio (território e escola)	<b>1.A.</b> Ano de escolaridade <b>1.B.</b> Tempo de permanência no território e tempo de frequência da escola local
<b>2. Aprendizagem Escola Comunidade Território</b>	- Conhecer a opinião do aluno participante sobre a importância da Escola - Aferir o grau de conhecimento que o aluno participante tem sobre o sistema de ensino português - Determinar o grau de conhecimento que o aluno participante tem sobre sua própria multidimensionalidade - Conhecer a perceção que o aluno participante tem sobre a forma como a Escola o encara - Conhecer a opinião do aluno participante sobre o sistema de ensino português - Aferir a opinião do aluno participante sobre a possibilidade de o território envolvente de uma escola fazer parte da sua educação - Conhecer a opinião do aluno participante sobre a relação da escola com o meio envolvente - Conhecer a opinião do aluno sobre as potencialidades educativas do território que habita - Recolher exemplos de espaços, atores e situações de aprendizagem reconhecidas pelo aluno participante como potencializadoras de aprendizagem	- O aluno tem conhecimento sobre o sistema educativo português? - <u>O aluno tem noção da sua multidimensionalidade?</u> - <u>O aluno reconhece a importância da educação integral?</u> - Que perceção tem o aluno da forma como é encarado pela Escola e pelo sistema educativo atual? - <u>Que perceção tem o aluno da importância que a Escola atribui à educação integral?</u> - O aluno participante reconhece a importância que o meio envolvente de uma escola tem para a sua própria aprendizagem? - O aluno participante reconhece a importância das aprendizagens e/ou atribui significado às aprendizagens que realiza fora do ambiente escolar? - Que perceção tem o aluno da relação entre a Escola e o meio envolvente? - O aluno participante valoriza o potencial educador do território que habita? - Que perceção tem o aluno participante sobre a educação não formal? - O aluno participante reconhece no seu território outros espaços, atores, locais e/ou situações com potencial educador?	<b>2.A.</b> Achas que o que é realmente importante para o teu futuro só se aprende na Escola? <b>2.B.</b> Achas que o que se aprende fora da escola também é importante na tua vida e para o futuro? <b>2.C.</b> Acreditas que no teu território (concelho) existem pessoas que, mesmo não sendo professores, são capazes de ensinar “coisas” importantes para a tua vida e para o teu futuro? <b>2.D.</b> Acreditas que no teu território (concelho) existem espaços que podem ser utilizados para ensinar “coisas” importantes para a vida e para o futuro de um aluno? <b>2.E.</b> Acreditas que o teu território (concelho) poderia ou deveria contribuir para a tua educação escolar ou se deve ensinar apenas o que se ensina em todas as outras escolas? <b>2.F.</b> Achas que os habitantes do território envolvente de uma escola poderiam/deveriam ajudar a decidir sobre o que nela se ensina? <b>2.G.</b> Pensas que a tua escola valoriza o teu território (concelho)? <b>2.H.</b> Achas que a tua escola é importante para o teu território (concelho)? <b>2.I.</b> Gostarias que a tua escola e o teu território (concelho) estivessem articulados de tal forma que fosse possível tanto ter aulas dentro da escola (dadas pelos professores) como ter aulas noutros espaços do concelho e dadas por outras pessoas (não professores) mas especialistas e/ou conhecedoras de outras áreas? <b>2.J.</b> Dá exemplos de pessoas, espaços e situações específicas do

			teu território que poderiam ser consideradas para desenvolver aprendizagens
<p><b>PARTE II – FASE ANALÍTICA (posterior à atividade)</b></p> <p>Este questionário é constituído por uma secção na qual todas as respostas são obrigatórias. No final da secção, o aluno tem a possibilidade de clarificar, completar ou acrescentar algo que considere importante e não foi perguntado. Devido ao escalão etário dos alunos participantes, algumas expressões, termos ou conceitos podem surgir numa forma simplificada.</p>			
Partes do questionário	Objetivos	Questões de investigação	Perguntas
<p><b>3. Atividade (situação de aprendizagem em contexto real /em sala de aula)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentar a viabilidade de edificação de um território educador</li> <li>- Validar a possibilidade de um educador não formal realizar uma situação de aprendizagem significativa para os alunos</li> <li>- Validar o contributo do território em investigação para a educação integral dos alunos</li> <li>- Comprovar a riqueza do território em investigação</li> <li>- Aferir a opinião do aluno participante sobre a possibilidade de o território envolvente de uma escola fazer parte da sua educação</li> <li>- Conhecer a opinião do aluno sobre as potencialidades educativas do território que habita</li> <li>- Contribuir para o reconhecimento e valorização do território (atores, espaços e situações) por parte do aluno participante</li> <li>- Recolher exemplos de espaços, atores e situações de aprendizagem reconhecidas pelo aluno como potencializadoras de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a perceção do aluno participante sobre a experiência?</li> <li>- <u>O aluno manteve ou modificou a sua opinião e/ou perceção manifestada anteriormente?</u></li> <li>- <u>O aluno participante reconhece a importância das aprendizagens e/ou atribui significado às aprendizagens que realizadas no âmbito desta experiência?</u></li> <li>- Que perceção tem o aluno participante sobre a educação não formal?</li> <li>- <u>O aluno participante reconhece no seu território outros espaços, atores, locais e/ou situações com potencial educador?</u></li> </ul>	<p><b>3.A.</b> Achaste importante esta atividade?  <b>3.B.</b> Gostaste de participar nesta atividade?  <b>3.C.</b> Achas que o que foi trabalhado pelo educador não formal pode ser útil para ti ou para alguns dos teus colegas?  <b>3.D.</b> Achas que o educador não formal ensinou deveria ser avaliado pela professora que proporcionou esta experiência?  <b>3.E.</b> Achas que esta atividade foi preparada em conjunto pelo educador não formal e pelo professor?  <b>3.F.</b> Qual ou quais das seguintes dimensões/áreas foram tidas em conta nesta atividade? (  <b>3.G.</b> Achas que se fossem realizadas outras atividades deste tipo, os alunos se interessavam mais pela escola?  <b>3.H.</b> Depois desta atividade continuas/deixaste/passaste a acreditar que no teu território (concelho) existem pessoas que, mesmo não sendo professores, são capazes de ensinar “coisas” importantes para a vida e para o futuro de um aluno?  <b>3.I.</b> Depois desta atividade continuas/deixaste/passaste a acreditar que no teu território existem espaços que podem ser utilizados para ensinar “coisas” importantes para a vida e para o futuro de um aluno?  <b>3.J.</b> Depois desta atividade continuas/deixaste/passaste a acreditar que é possível aprender com o teu território (concelho)?  <b>3.K.</b> Depois desta atividade continuas/deixaste/passaste a acreditar que o teu território (concelho) poderia ou deveria contribuir para a tua educação escolar?  <b>3.L.</b> Depois desta atividade continuas/deixaste/passaste a valorizar mais o teu território (concelho)?  <b>3.M.</b> Dá a tua opinião geral sobre a atividade</p>

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO IX**

Guião do inquérito por questionário aplicado aos docentes membros de órgãos colegiais

# GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

## MEMBROS DE ÓRGÃOS COLEGIAIS

### CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, a professora Manuela Cardoso do quadro do Agrupamento encontra-se a desenvolver um estudo sobre Territórios Educadores. Este estudo decorre do seu projeto de investigação e tem como objetivo geral:

*Determinar a perspetiva da comunidade educativa de um agrupamento de escolas da região interior centro de Portugal - face à possibilidade de este concelho se constituir como um território educador e ao papel que cada ator dessa comunidade (interno e externo à escola) perspetiva assumir na sua edificação.*

ou seja, pretende-se conhecer a opinião de certos elementos da Comunidade Educativa deste Agrupamento de Escolas sobre a possibilidade de o concelho (pessoas, entidades e espaços) se constituir como parte integrante e estruturada da educação das crianças e jovens do mesmo contribuindo com o seu conhecimento e património.

O estudo é realizado pela citada professora que poderá contactar caso pretenda esclarecer qualquer dúvida ou partilhar algum comentário através do e-mail: xxxxx@gmail.com

A sua participação no estudo é extremamente relevante e consiste no preenchimento de um inquérito por questionário online com duração estimada de 10 minutos sendo possível guardar as respostas e completar o questionário mais tarde.

Este inquérito respeita o regulamento geral de proteção de dados e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal e, por isso, não existem riscos associados à sua participação sendo a mesma estritamente voluntária. Para além de voluntária, a sua participação é também anónima e confidencial e em nenhum momento do estudo precisa de se identificar podendo desistir ou decidir não responder a alguma das questões colocadas. Nessa situação deve selecionar a opção "não responde" para continuar e/ou finalizar o questionário.

Caso pretenda clarificar, fundamentar e/ou acrescentar algo na sua resposta pode fazê-lo no final de cada questão.

Os dados obtidos destinam-se apenas ao tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. A divulgação de dados será feita apenas no âmbito do projeto de investigação citado que pode incluir comunicação em encontros e/ou publicações científicas.

Ao submeter as suas respostas, concede o consentimento livre e informado para o tratamento dos dados, exclusivamente para efeitos estatísticos e de investigação.

Agradeço a sua participação.

---

#### 0.1. Órgão colegial | Cargo desempenhado

0.2. Tempo em exercício de funções no agrupamento

a. menos de 1 ano | b. entre 1 e 5 anos | c. mais de 5 anos | d. não responde

#### 1. Educação integral

1.1. No que diz respeito ao desenvolvimento multidimensional do aluno considera que a escola deve ser responsável:

*a. exclusivamente pela dimensão intelectual e pelo desenvolvimento cognitivo do aluno devendo as demais dimensões ser da responsabilidade de outras entidades competentes. | b. por todas as dimensões do aluno, mas com preponderância pela intelectual. | c. por todas as dimensões do aluno dando-lhes igual foco e importância. | d. não responde.*

1.2. Admitindo a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento de todas as dimensões do aluno, considera:

*a. devem ser criadas estruturas próprias, específicas e adequadas para esse efeito. | b. devem ser incorporadas no currículo e na prática letiva das diversas disciplinas. | c. podem ser desenvolvidas em projetos com esse objetivo e tendo por base a articulação interdisciplinar. | d. devem ser desenvolvidas nos Clubes dinamizados nas escolas. | e. a dimensão intelectual deve ser desenvolvida pelas disciplinas nas aulas e as outras podem ser desenvolvidas fora dos tempos letivos. | f. não responde.*

1.3. Admitindo a responsabilidade das disciplinas no desenvolvimento de todas as dimensões do aluno, considera:

*a. devem ser desenvolvidas em momentos/atividades específicos(as) e não incorporar o currículo nem a prática letiva das disciplinas. | b. devem ser incorporadas no currículo, na prática letiva e consideradas para todos os efeitos incluindo a avaliação nas diversas disciplinas. | c. devem ser incorporadas no currículo, na prática letiva e consideradas para todos os efeitos incluindo a avaliação, mas apenas em algumas disciplinas. | d. não responde.*

#### 2. Territorialização da ação educativa

2.1. Os conhecimentos obtidos pelos alunos em contextos não formais e/ou informais através das redes de aprendizagem extraescola:

*a. podem contribuir positivamente para a aquisição dos conteúdos escolares e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. | b. não devem ser tidos em conta pois podem constituir-se como formas de deseducação. | c. não devem ser considerados pois não foram validados pela instituição escolar. | d. não devem ser considerados pois constituem um obstáculo à aprendizagem dos conteúdos escolares e dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. | e. devem ser reconhecidos pela escola e, sempre que possível, incorporados no currículo e no trabalho pedagógico. | f. não responde.*

**2.2.** O currículo deve ser, em parte, construído de forma conjunta entre a escola e a comunidade educativa, incluindo as empresas, a autarquia, os pais/encarregados de educação, as associações e/ou outras entidades, por forma a garantir a incorporação dos contributos de todos os interessados na esfera educativa.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**2.3.** A construção do currículo deve assentar na consulta prévia da comunidade educativa, no que às suas expectativas e propostas diz respeito, cabendo, no entanto, à escola e aos seus professores a responsabilidade de as incorporar ou não.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**2.4.** A participação da Comunidade Educativa deve:

*a. restringir-se à esfera de ação do Conselho Geral. | b. ser meramente consultiva. | c. ser incorporada na vida escolar e nas escolhas curriculares e pedagógicas de cada escola. | d. restringir-se à participação em projetos pontuais e devidamente inscritos no PAA da escola. | e. limitar-se às ações e projetos para as quais é solicitada pela escola. | f. ocorrer apenas quando solicitada pela escola e nos termos que a mesma define. | g. não responde.*

**2.5.** Admitindo a construção e desenvolvimento do currículo em conjunto com a comunidade educativa, considera que o principal responsável deve ser

*a. Conselho Geral | b. Conselho Municipal da Educação | c. Conselho Pedagógico | d. Diretor(a) do agrupamento de escolas | e. Direção pedagógica de uma escola, assumida como uma estrutura especificamente constituída para esse efeito. | f. Grupo de trabalho, constituído especificamente para esse efeito. | g. Cada docente, por ser o gestor do currículo da sua disciplina. | h. Não responde.*

**2.6.** Quanto à construção e desenvolvimento do currículo em conjunto com a comunidade educativa, considera que

*a. não será viável pois a escola não dispõe de flexibilidade e autonomia para tal. | b. foram dadas às escolas condições em termos de flexibilidade e autonomia que o permitem realizar. | c. não é possível concretizar pois falta à comunidade educativa conhecimentos na área educativa. | d. tal só seria possível para algumas disciplinas e nunca para o todo da organização escolar. | e. tal só compete à escola, aos professores e à tutela. | f. não responde.*

### **3. Escola e território**

**3.1.** A escola é tão importante para o meio que a envolve como o meio é importante para a escola.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.2.** As escolas contribuem para a valorização identitária e comunitária dos meios em que estão inseridas.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.3.** A escola pode ser considerada como uma entidade impulsionadora do desenvolvimento local e regional do meio que a envolve.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.4.** A escola deveria expandir-se para o seu território incorporando o património do meio que a envolve passando a lecionar certos conteúdos e a desenvolver parte do seu currículo noutras espaços (públicos e privados) do concelho.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.5.** A escola deveria expandir-se para o meio incorporando o seu capital humano permitindo que alguns membros da comunidade educativa, pelos seus conhecimentos e/ou experiências, colaborem na lecionação de certos conteúdos e na avaliação das aprendizagens a eles associadas.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.6.** No meio envolvente da escola existem muitos dos recursos que a mesma não tem e, por isso, deve tirar o máximo partido deles.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.7.** Dispondo a escola de recursos que o meio envolvente não tem, deve colocá-los ao serviço da comunidade educativa.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

**3.8.** Algumas pessoas do meio envolvente da escola, pelos seus conhecimentos e experiências, poderiam ser considerados educadores não formais

*a. e colaborar na lecionação de certos conteúdos e na avaliação das aprendizagens a eles associadas. | b. e colaborar na lecionação de certos conteúdos, mas nunca na avaliação das aprendizagens mesmo se a eles associadas. | c., mas como não são profissionais da educação, não podem lecionar os conteúdos das disciplinas nem participar na avaliação das aprendizagens. | d. e participar pontualmente em algumas atividades promovidas pelas disciplinas. | e. não responde.*

**3.9.** Admitindo a existência de uma escola que se expande e incorpora na sua vida e na sua cultura o território e a comunidade educativa de que faz parte, considera que:

*a. deveria ser criada uma entidade externa e imparcial que concretize, regule e monitorize esse construto educativo. | b. deve ser o conselho geral a encarregar-se desse construto educativo. | c. cabe apenas à escola desenvolver todo o processo de edificação e monitorização desse construto educativo. | d. não responde.*

**3.10.** A direção da escola deve assumir-se mais como a direção da comunidade educativa e menos como apenas a direção dos professores.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo | d. Discordo totalmente | e. Não responde*

### **4. Este território**

**4.1.** Quanto ao grau de conhecimento que detém sobre este território concelhio que envolve a escola, considera que conhece:

*a. bem todo o concelho. | b. pouco esse concelho. | c. apenas a área que envolve e/ou está relacionada com a escola. | d. não responde.*

**4.2.** Do que conhece deste concelho considera que é um território:

*a. com muito potencial educativo. | b. com algum potencial educativo. | c. com potencial educativo semelhante ao de outros territórios. | d. não responde.*

**4.3.** O potencial educativo deste concelho:

*a. resume-se ao seu património natural. | b. é diversificado em termos naturais, culturais e humanos e todos podem/devem ser utilizados pela escola. | c. apesar de diversificado só o património natural e cultural (construído) pode/deve ser utilizado pela escola. | d. no que diz respeito ao seu capital humano é rico, mas não é possível/não deve ser incorporado pela escola. | e. não responde.*

**4.4.** o potencial do concelho de Vila Velha de Ródão

*a. não tem de ser aproveitado pela escola pois esta desenvolve as suas atividades principalmente no seu próprio espaço. | b. está subaproveitado pela escola que dele não tira o máximo partido. | c. é utilizado pontualmente pela escola quando nele desenvolve visitas e atividades. | d. é sobretudo utilizado no desenvolvimento de atividades extracurriculares. | e. não responde.*

Poderá, agora, apresentar propostas de lugares, pessoas, instituições, efemérides ou outras que considera ter potencial educativo deste concelho, mas que normalmente não são aproveitadas

(Fonte: elaboração própria)

## **ANEXO X**

Guião do inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação

# GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

## CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, a professora Manuela Cardoso do quadro do Agrupamento de Escolas encontra-se a desenvolver um estudo sobre *Territórios Educadores*. Este estudo decorre do seu projeto de investigação e tem como objetivo geral:

*Determinar a perspetiva da comunidade educativa de um agrupamento de escolas da região interior centro de Portugal - face à possibilidade de este concelho se constituir como um território educador e ao papel que cada ator dessa comunidade (interno e externo à escola) perspetiva assumir na sua edificação.*

ou seja, pretende-se conhecer a opinião de certos elementos da Comunidade Educativa do Agrupamento sobre a possibilidade de o concelho (pessoas, entidades e espaços) se constituir como parte integrante e estruturada da educação das crianças e jovens do mesmo contribuindo com o seu conhecimento e património.

O estudo é realizado pela citada professora que poderá contactar caso pretenda esclarecer qualquer dúvida ou partilhar algum comentário através do e-mail: [xxxxx@gmail.com](mailto:xxxxx@gmail.com)

A sua participação no estudo é extremamente relevante e consiste no preenchimento de um inquérito por questionário online com duração estimada de 10 minutos sendo possível guardar as respostas e completar o questionário mais tarde.

Este inquérito respeita o regulamento geral de proteção de dados e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal e, por isso, não existem riscos associados à sua participação sendo a mesma estritamente **voluntária**. Para além de voluntária, a sua participação é também **anónima** e **confidencial** e em nenhum momento do estudo precisa de se identificar podendo desistir ou decidir não responder a alguma das questões colocadas. Nessa situação deve selecionar a opção "não responde" para continuar e/ou finalizar o questionário.

Caso pretenda clarificar, fundamentar e/ou acrescentar algo na sua resposta pode fazê-lo no final de cada questão.

Os dados obtidos destinam-se apenas ao tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. A divulgação de dados será feita apenas no âmbito do projeto de investigação citado que pode incluir comunicação em encontros e/ou publicações científicas.

Ao submeter as suas respostas, concede o consentimento livre e informado para o tratamento dos dados, exclusivamente para efeitos estatísticos e de investigação.

Agradeço a sua participação.

---

## 0. O(a) meu(minha) educando(a) frequenta o... (ANO DE ESCOLARIDADE)

### 1. Educação integral

**1.1.** Partindo da ideia de que cada pessoa é composta por diversas áreas (emocional, física, espiritual, social, cultural e intelectual) acha que a escola deve ser responsável:

*a. apenas por ensinar as matérias das várias disciplinas e as restantes áreas devem ser da responsabilidade das famílias e de outras instituições/entidades. | b. por todas as suas áreas, mas deve preocupar-se principalmente em transmitir as matérias das várias disciplinas. | c. por todas as áreas do aluno dando-lhes igual importância. | d. não responde.*

### 2. Territorialização da ação educativa

**2.1.** Os conhecimentos obtidos pelos alunos em contextos não formais e/ou informais, ou seja, fora da escola:

*a. podem ajudar na aprendizagem das matérias escolares e no trabalho que se faz na escola. | b. não devem ser tidos em conta pela escola pois podem prejudicar a aprendizagem das matérias escolares. | c. não devem ser considerados pois não foram ensinados pela escola. | d. devem ser reconhecidos pela escola e, sempre que possível, incorporados no trabalho que a escola faz. | e. são tão importantes quanto os transmitidos pela escola e, por isso, devem ser considerados como os outros. | f. não responde.*

**2.2.** O currículo, ou seja, aquilo que se ensina na escola deve ser construído (em parte) de forma conjunta entre a escola e a comunidade educativa.

*a. Concordo totalmente porque a comunidade deve contribuir com sugestões e propostas. | b. Concordo, mas a escola e os professores é que devem decidir como o fazer, porque eles é que são os profissionais da educação. | c. Não concordo porque os professores e a escola é que sabem o que é se deve (ou não) ensinar. | d. Não concordo nada com isso porque depois não se ensina o que é preciso para entrar no ensino superior (tirar um curso). | e. Não responde.*

**2.3.** A comunidade educativa deveria ser consultada sobre o que se ensina nas escolas, ou seja, devia dar uma opinião sobre o que se ensina nas escolas...

*a. Concordo totalmente, mas depois deve caber à escola e aos professores decidir se aceitam ou não as suas sugestões e propostas. | b. Concordo, mas dentro de certos limites porque algumas pessoas da comunidade educativa podem não ter conhecimentos suficientes para isso. | c. Discordo, porque quem sabe o que se deve ensinar ou não são os professores, a escola e o ministério da educação. | d. Discordo totalmente porque se pode correr o risco de não se ensinar o que é preciso para fazer os exames e para tirar um curso. | e. Não responde.*

**2.4.** A participação da Comunidade Educativa (famílias, empresas, autarquia, associações, etc...) deve:

*a. limitar-se à ação do Conselho Geral. | b. ser meramente consultiva (dar opiniões sobre determinadas matérias). | c. ser incorporada no trabalho desenvolvido pela escola. | d. limitar-se a colaborar em projetos pontuais inscritos no Plano de Atividades da escola. | e. ocorrer apenas quando solicitada pela escola e nos termos que a mesma define. | f. não responde.*

**2.5.** Quanto à construção e desenvolvimento do currículo em conjunto com a comunidade educativa, considera que:

*a. não será possível pois a escola não dispõe de flexibilidade e autonomia para tal. | b. foram dadas às escolas condições em termos de flexibilidade e autonomia que o permitem realizar. | c. não é possível concretizar pois falta à comunidade educativa conhecimentos na área educativa. | d. tal só seria possível para algumas disciplinas e nunca para o todo da organização escolar. | e. tal só compete à escola, aos professores e ao ministério da educação. | f. não é possível pois a escola não reconhece os conhecimentos e as propostas da comunidade educativa. | g. não responde.*

### **3. Escola e território**

**3.1.** A escola é tão importante para o meio que a envolve como o meio é importante para a escola.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo (não concordo) | d. Não responde.*

**3.2.** As escolas contribuem para a valorização das comunidades em que estão inseridas.

*a. Concordo totalmente, em especial nas terras mais pequenas. | b. Concordo | c. Discordo (não concordo) | d. Não responde.*

**3.3.** A escola pode contribuir para o desenvolvimento do meio envolvente

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo (não concordo) | d. Discordo totalmente (não concordo nada com isso) | e. nunca tinha pensado sobre isso | f. Não responde.*

**3.4.** A escola deveria expandir-se para o seu território incorporando o património do meio, ou seja, a escola poderia passar a dar aulas nos diversos locais do concelho.

*a. Concordo totalmente porque no meio existem muitos espaços interessantes e com potencial educativo. | b. Concordo, mas devem ser frequentados apenas pontualmente (às vezes) porque a maior parte das matérias devem ser dadas nas salas de aula. | c. Discordo, porque as aulas devem ser dadas na escola onde se aprende melhor. | d. Discordo totalmente pois não se devem utilizar os espaços dos privados na educação. | e. Não responde.*

**3.5.** A escola deveria expandir-se para o meio incorporando o seu capital humano, ou seja, deveria deixar que certas pessoas (pelos seus conhecimentos e/ou experiências) colaborem no ensino de algumas matérias e na sua avaliação.

*a. Concordo totalmente porque no concelho existem muitas pessoas que tem conhecimento diversos e importantes para as crianças e jovens. | b. Concordo, mas apesar de terem muitos conhecimentos, essas pessoas não devem participar na avaliação. | c. Discordo, pois quem deve ensinar e avaliar se os alunos sabem ou não as matérias são os professores. | d. Não responde.*

**3.6.** No meio envolvente da escola existem muitos dos recursos que a mesma não tem e, por isso, deve tirar o máximo partido deles.

*a. Concordo totalmente | b. Concordo | c. Discordo (não concordo) | d. Não responde.*

**3.7.** Algumas pessoas do meio envolvente da escola, pelos seus conhecimentos e experiências, poderiam ser considerados educadores não formais (professores por um dia)

*a. e colaborar no ensino de certos conteúdos e na avaliação das aprendizagens a eles associadas. | b. e colaborar no ensino de certos conteúdos, mas nunca na avaliação das aprendizagens mesmo se a eles associadas. | c., mas como não são profissionais da educação, não podem ensinar os conteúdos das disciplinas nem participar na avaliação das aprendizagens. | d. e participar pontualmente em algumas atividades promovidas pelas disciplinas. | e. Não responde.*

### **4. Este território**

**4.1.** Quanto ao grau de conhecimento que detém sobre o território concelhio que envolve a escola, considera que conhece:

*a. bem todo o concelho. | b. pouco esse concelho. | c. apenas a área que envolve e/ou está relacionada com a escola. | d. não responde.*

**4.2.** Do que conhece o concelho considera que é um território:

*a. com muito potencial educativo. | b. com algum potencial educativo. | c. com potencial educativo semelhante ao de outros territórios. | d. não responde.*

**4.3.** O potencial educativo deste concelho:

*a. resume-se ao seu património natural (à Natureza). | b. é diversificado em termos naturais, culturais e humanos e todos podem/devem ser utilizados pela escola. | c. apesar de diversificado só o património natural e cultural (construído) pode/deve ser utilizado pela escola. | d. no que diz respeito às pessoas com conhecimentos é rico, mas não é possível/não deve ser incorporado pela escola. | e. não responde.*

**4.4.** O potencial educativo do concelho de Vila Velha de Ródão:

*a. não tem de ser aproveitado pela escola pois esta desenvolve as suas atividades principalmente no seu próprio espaço. | b. está pouco aproveitado pela escola que dele não tira o máximo partido. | c. é utilizado pontualmente (só às vezes) pela escola quando nele desenvolve visitas e atividades. | d. não responde.*

Poderá, agora, apresentar propostas de lugares, pessoas, instituições, efemérides ou outras que considera ter potencial educativo no concelho, mas que normalmente não são aproveitadas pela escola.

(Fonte: elaboração própria)