

ANA MARIA LOUSADA FERREIRA

**ESCOLA INCLUSIVA E COMUNIDADE LOCAL – UM
ESTUDO SOBRE AS PARCERIAS E OS MUSEUS NUM
TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA**

Orientador: Mário Caneva de Magalhães Moutinho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

ANA MARIA LOUSADA FERREIRA

**ESCOLA INCLUSIVA E COMUNIDADE LOCAL – UM
ESTUDO SOBRE AS PARCERIAS E OS MUSEUS NUM
TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Profº Doutor Mário Caneva de Magalhães Moutinho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Não gostaria ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedam aos domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de nada se pudesse discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

(Paulo Freire, 1993,p.10)

Dedicatória

À minha mãe e ao meu pai, pelos ensinamentos de vida, alegria de viver e apoio incondicional que me transmitem todos os dias.

À Madalena e ao Francisco pelo privilégio que tem sido vê-los crescer.

Ao Helder pelo amor, cumplicidade e apoio indispensáveis para a minha realização pessoal e profissional.

À minha irmã pelo estímulo e confiança constantes.

Agradecimentos

O caminho percorrido, repleto de dúvidas, exigência académica e esperanças só foi possível trilhá-lo, pelo amor à profissão que abracei e graças aos muitos e diferentes contributos, aos apoios de colaboração e à confiança depositada por todos no decorrer deste longo percurso. A todos quero deixar aqui expressa a minha gratidão.

Aos meus alunos inspiradores do meu trabalho pelas interrogações e desafios constantes que me colocam levando-me a pensar e a construir diferentes caminhos para lhes oferecer.

Ao professor Mário Moutinho, meu orientador e responsável pelo despertar da minha vocação para as questões e práticas de uma museologia social, o meu agradecimento por ter aceitado ser orientador deste trabalho. Agradeço a acutilância e o espírito crítico presente no decorrer do trabalho mas também o respeito pela minha liberdade de escolhas e pela confiança manifestada.

À professora Maria Célia M. Santos, amiga sempre presente e disponível, incentivadora e mestra que generosa e incansavelmente, me fez acreditar que o sonho é possível, e que só desiste quem não ama e não acredita no seu trabalho.

Ao professor António Teodoro pelas orientações científicas e metodológicas decisivas que me transmitiu numa fase importante de tomada de decisões.

Um especial abraço à minha mãe, Maria da Conceição, e à sua e minha amiga, Adelaide Rodrigues pelas revisões realizadas e leituras críticas inestimáveis.

Um agradecimento muito particular é também dirigido às minhas amigas e colegas de trabalho pela atenção, incentivo e enorme paciência que tiveram em responder a todas as minhas entrevistas e pedidos de ajuda e opinião ao longo da realização deste trabalho: Maria João Leote, Osvaldo Lima, Helena Borges, Arlete Carvalho, Isabel Cabral, Filomena Moura, Teresa Pinto, Isabel Aleixo, Elisa Almeida, Ema Fogaça, Cláudia Melo, Lourdes Carvalho, Adelaide Matos, César Ribeiro, Carlos Conceição, José Marques, Cristina Bártolo e Rute Saraiva.

No plano institucional, agradeço toda a colaboração e disponibilidade dos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas do contexto da investigação, manifestadas ao longo deste percurso de instigação.

Uma palavra de agradecimento à Maria, amiga de longa data, de caminhos partilhados pelas reflexões conjuntas e pelas conversas intermináveis.

Este trabalho, também não teria sido possível, sem o apoio e o encorajamento incondicionais do Helder que aceitou os meus intermináveis tempos de ausência, emergindo como verdadeiro porto de abrigo, de partilha e de incentivo, mesmos nos momentos mais difíceis deste percurso.

Ao companheiro da minha vida um imenso obrigado.

RESUMO

Escola Inclusiva e Comunidade Local- Um estudo sobre as parcerias e os museus num território educativo de intervenção prioritária

PALAVRAS-CHAVE: escola inclusiva, parceria, museus, museologia, museus inclusivos.

Os Territórios educativos de intervenção prioritária foram criados no ano de 1996. Esta medida educativa assentava em medidas de discriminação positiva direcionadas para uma área geográfica carenciada que continha diferentes estabelecimentos de ensino que se procuravam articular entre si, assegurando o percurso escolar dos alunos. Entendidos como uma medida educativa de cariz compensatório de combate à exclusão social, os TEIP apesar dos constrangimentos e limitações têm-se afirmado com uma resposta positiva que contempla alguns caminhos de inclusão.

Neste contexto, a tese **Escola Inclusiva e Comunidade Local- Um estudo sobre as parcerias e os museus num território educativo de intervenção prioritária** analisa os contributos das parcerias educativas e das ações desenvolvidas com os museus num território Educativo de Intervenção Prioritária. (TEIP) situado no concelho de Oeiras, área metropolitana de Lisboa.

Ao longo de três anos letivos, 2006 a 2009, anos de implementação do programa TEIP2, realizou-se um estudo de caso, assente na conjugação de metodologias qualitativas e quantitativas, numa lógica analítica que se baseou no paradigma compreensivo.

Como conclusão, a análise dos dados indiciou o papel renovador e de agente de mudança das parcerias educativas e o carácter inclusivo de algumas ações educativas praticadas com os museus. A interligação entre o Agrupamento TEIP, as parcerias e os museus evidenciou novas redes de relações onde se afirmam interfaces catalisadoras para a construção de importantes dimensões de inclusão.

ABSTRAT

Inclusive School and Local Community - A Study on Partnerships and Museums on a Priority Intervention Educative Territory

KEYWORDS: inclusive school, partnership, museums, museology, inclusive museums.

Educational priority intervention territories (TEIPs) were created in 1996. This educational measure was based on positive discrimination measures addressed to a deprived area with several schools that sought to coordinate with each other, ensuring the students' school career. In spite of constraints and limitations, TEIPs, which are considered a compensatory educational measure against social exclusion, have acquired an increasingly prominent role with a positive response that includes a range of inclusion systems.

In this context, the thesis **Inclusive School and Local Community - A Study on Partnerships and Museums on a Priority Intervention Educative Territory** examines the contributions of educational partnerships and actions carried out with museums on an Educational Priority Intervention Territory (TEIP) located in the municipality of Oeiras, Greater Lisbon area.

Over the course of three school years, 2006 to 2009, in which the TEIP2 programme was implemented, a case study combining qualitative and quantitative methodologies was conducted using an analytical logic based on the comprehensive paradigm.

In conclusion, the analysis of the data obtained gave evidence of the renewing and change agent role of educational partnerships and the inclusive nature of some educational activities carried out with museums. The interconnection between TEIP Grouping, partnerships and museums showed new relationship networks where catalyst interfaces for the construction of important dimensions of inclusion are established.

RESUMÉ

École inclusive et communauté locale- Une étude locale sur les partenariats et les musées situés sur un territoire éducatif d'intervention prioritaire

MOTS-CLÉS : école inclusive, partenariat, musées, muséologie, musées inclusifs.

Les territoires éducatifs d'intervention prioritaire ont été créés en 1996. Cette mesure éducative était basée sur des mesures de discrimination positive, visant une zone géographique déficitaire, avec plusieurs établissements d'enseignement qui cherchaient à s'articuler entre soi, assurant le parcours scolaire des élèves. Compris comme une mesure éducative à connotation de compensation, de lutte contre l'exclusion sociale, les TEIP, malgré les contraintes et les limites, ont été confirmés avec une réponse positive qui inclut certains chemins d'inclusion.

Dans ce contexte, la thèse **École inclusive et communauté locale-Une étude locale sur les partenariats et les musées situés sur un territoire éducatif d'intervention prioritaire** analyse les contributions des partenariats éducatifs et des actions menées à bien avec des musées, dans un territoire éducatif d'intervention prioritaire (TEIP) situé dans la municipalité d'Oeiras, région métropolitaine de Lisbonne.

Au long de trois années scolaires, de 2006 à 2009, les années de mise en œuvre du programme TEIP2, nous avons effectué une étude de cas, basée sur une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives, selon une logique d'analyse qui s'appuie sur le paradigme compréhensif.

En guise de conclusion, l'analyse des données nous fait percevoir un rôle rénovateur et d'agent du changement des partenariats éducatifs et le caractère inclusif de certaines actions éducatives pratiquées avec certains des musées. L'interconnexion entre le Regroupement TEIP, des partenariats et des musées, a mis en évidence de nouveaux réseaux de relations où des interfaces à effet catalyseur s'affirment pour la construction de dimensions d'inclusion importantes.

Abreviaturas Utilizadas

ACES- Agrupamento de Centros de Saúde Lisboa Ocidental e Oeiras

AML- Área Metropolitana de Lisboa

ANACOM- Autoridade Nacional de Comunicações

ANDDEMOT- Associação Nacional de Desporto para Deficientes Motores

APA- American Psychological Association

APOM - Associação Portuguesa de Museologia

APOREM - Associação Portuguesa de Empresas com Museus

ASSOMADA - Associação de Solidariedade Social

CECA- Comité Internacional do ICOM para a Educação e Ação Cultural

CEF- Cursos de Educação e Formação

CERCI OEIRAS- Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade.

CESNOVA- Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

CIES-ISCTE- Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

CMO - Câmara Municipal de Oeiras

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPCJ - Comissão de Proteção a Crianças e Jovens

CRI- Centros de Recursos para a Inclusão

CTT- Correios de Portugal

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo

DREC - Direção Regional de Educação do Centro

DREALG - Direção Regional de Educação do Algarve

DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

EAD- Equipa de Acompanhamento Disciplinar

EAZ- Education Action Zones

EB- Escola Básica

EFA- Educação e Formação de Adultos

ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência

EUA - Estados Unidos da América

EVT- Educação Visual e Tecnológica

HGP- História e Geografia de Portugal

IIE - Instituto de Inovação Educacional

J.I. - Jardim de Infância

ICOFOM - Comité de Museologia (do ICOM)

ICOM - Conselho Internacional dos Museus

INE - Instituto Nacional de Estatística

IpC - Índice de Poder de Compra

IPHAN - Instituto Superior do Património Histórico e Artístico Brasileiro

IPPAR - Instituto Português do Património Arquitetónico

IPPC - Instituto Português do Património Cultural

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

J.I. - Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MINOM - Movimento Internacional para a Nova Museologia

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCE - Projeto Curricular de Escola

PE - Projeto Educativo

PER - Programa Especial de Realojamento

PIPSE- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PNL- Plano Nacional de Leitura

PROALV- Agência Nacional Para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da
Vida

PSE- Polícia de Segurança Pública

PT - Portugal Telecom

RPM - Rede Portuguesa de Museus

SASE- Serviço da Ação Social Escolar

TACE- Trilhar, Agir, Conseguir, Evoluir

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TSSS- Técnica Superior de Serviço Social

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização
das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- United Nations Children`s Fund

ZEP- Zone d`Education Prioritaire

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. As razões de uma escolha | 19 |
| 2. Contexto da investigação | 22 |
| 3. Percurso metodológico | 25 |
| 3.1. Questões de partida, objetivos da investigação, hipóteses formuladas | 27 |
| 3.2. Características do método de investigação: um estudo de caso..... | 31 |
| 3.3. Técnicas e instrumentos de investigação | 32 |
| 3.3.1. Análise documental | 33 |
| 3.3.2. Observação participante | 37 |
| 3.3.3. Entrevista..... | 38 |
| 3.4. Tratamento da informação recolhida..... | 40 |
| 3.4.1. Análise de conteúdo | 40 |
| 3.4.2. Grelha de análise dos sítios <i>Web</i> dos museus- dimensões | 41 |
| 4. Estrutura do trabalho | 45 |
| CAPÍTULO I | 47 |
| ESCOLA INCLUSIVA: OS CAMINHOS DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO | 47 |
| 1.1. O caminho da escola inclusiva | 48 |
| 1.2. A educação Inclusiva..... | 55 |
| 1.3. Os binómios: exclusão / inclusão; educação inclusiva e exclusão escolar | 64 |
| 1.4. Resistências e contradições da inclusão escolar | 67 |
| 1.5. Passar da integração à inclusão escolar no contexto português..... | 78 |
| CAPÍTULO 2 | 83 |
| PARCERIAS E MUSEUS: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE MUDANÇA..... | 83 |
| 2.1. A relação escola-comunidade local e o papel das parcerias | 84 |
| 2.2. As parcerias: prática coletiva geradora de novas dimensões de inclusão | 87 |
| 2.3. Os museus, a função educativa e a inclusão social | 91 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. A articulação escola museus e os contributos para a renovação de práticas escolares inclusivas | 104 |
| CAPÍTULO 3 | 113 |
| OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR | 113 |
| 3.1. A criação dos TEIP: contexto político e influências | 114 |
| 3.2. A territorialização das políticas educativas e os TEIP | 118 |
| 3.3. Objetivos e enquadramento legal da Intervenção prioritária..... | 122 |
| 3.4. A importância do projeto educativo para os TEIP | 125 |
| 3.5. Os TEIP entre a integração e o assistencialismo | 126 |
| 3.6. Territórios educativos de intervenção Prioritária-TEIP I e TEIP 2 – Balanços e Opiniões | 129 |
| CAPÍTULO 4 | 133 |
| O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA - CONTEXTOS URBANO E SOCIAL | 133 |
| 4.1. O território educativo e o contexto urbano e social do concelho de Oeiras..... | 134 |
| 4.1.1. A Freguesia de Carnaxide e o lugar da Outurela Portela | 137 |
| 4.2. Rede educativa da freguesia de Carnaxide: escolas e população escolar | 143 |
| 4.3. Outras ofertas educativas na freguesia de Carnaxide | 146 |
| 4.4. A população dos bairros sociais envolventes ao território educativo | 148 |
| 4.5. Potencialidades do território educativo | 151 |
| CAPÍTULO 5 | 157 |
| O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA – CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA. A VISÃO DOS PROFESSORES | 157 |
| 5. 1. As escolas do território | 158 |
| 5.2. Os alunos..... | 160 |
| 5.2.1. Distribuição etária dos alunos | 161 |
| 5.2.2. Distribuição dos alunos segundo a origem étnico-cultural..... | 162 |
| 5.2.3. Caraterização socioprofissional do grupo parental | 163 |
| 5.2.4. Ação social escolar..... | 163 |
| 5.3. Pessoal docente e não docente | 164 |
| 5.4. Os outros atores | 166 |

| | |
|---|------------|
| 5.5. Os espaços físicos | 167 |
| 5.6. Recursos académicos disponibilizados à comunidade | 169 |
| 5.7. Os motivos para uma intervenção prioritária..... | 170 |
| 5.8. O TEIP e o ponto de vista dos professores..... | 171 |
| 5.9. O TEIP e as práticas educativas | 173 |
| 5.10. O TEIP e as atividades de complemento curricular | 174 |
| 5.10.1. Os clubes escolares | 181 |
| 5.11. O TEIP – O que foi feito / O que faltou fazer..... | 184 |
| CAPÍTULO 6 | 187 |
| AS PARCERIAS E OS PROJETOS- PONTES PARA NOVAS DIMENSÕES DE INCLUSÃO | 187 |
| 6.1. Parcerias e projetos- novas formas de organização..... | 188 |
| 6.2. Apresentação dos projetos com parcerias educativas..... | 192 |
| 6.2.1. Âmbito dos projetos com parcerias | 192 |
| 6.2.2. Enfoque dos projetos com parcerias..... | 193 |
| 6.2.3. Instituições parceiras no desenvolvimento de projetos..... | 200 |
| 6.2.4. As Instituições locais: parceiros privilegiados | 202 |
| 6.2.5. Os outros parceiros | 205 |
| 6.3. Características dos projetos com parcerias..... | 207 |
| 6.3.1 .Projetos de âmbito local e nacional..... | 207 |
| 6.3.2. Projetos de âmbito nacional com ligações ao mundo universitário | 225 |
| 6.3.3. Projetos de âmbito Internacional..... | 230 |
| 6.3.4. Dinamizadores dos projetos | 234 |
| 6.3.5. Destinatários dos projetos | 236 |
| 6.4. Síntese conclusiva..... | 237 |
| CAPÍTULO 7 | 242 |
| OS MUSEUS E O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: PONTES PARA A RENOVAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS | 242 |
| 7.1. Os museus que trabalharam com o território educativo de intervenção prioritária..... | 243 |
| 7.1.1. Tutelas | 249 |
| 7.1.2. Tipologias | 250 |
| 7.2. Os serviços de educação e a programação das atividades..... | 253 |
| 7.3. Os Sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o território educativo de intervenção prioritária - análise dos conteúdos <i>online</i> , em particular dos serviços de educação..... | 256 |

| | |
|---|------------|
| 7.3.1. Informação logística | 260 |
| 7.3.2. Informação geral..... | 261 |
| 7.3.3. Serviços de educação | 261 |
| 7.3.4. Programa educativo | 262 |
| 7.3.5. Organização das atividades e tipos de atividades | 263 |
| 7.3.6. Preparação das atividades | 264 |
| 7.3.7. Funcionalidade e interactividade..... | 265 |
| 7.4. Ações educativas desenvolvidas entre o território educativo e os museus – a visão dos professores | 267 |
| 7.4.1. Ações educativas no pré- escolar | 267 |
| 7.4.2. Ações educativas no 1º ciclo..... | 270 |
| 7.4.3. Ações educativas no 2º ciclo..... | 271 |
| 7.4.4. Ações educativas no 3º ciclo..... | 272 |
| 7.4.5. Contacto com os museus e preparação das actividades..... | 278 |
| 7.4.6. Formação para trabalhar com o património | 278 |
| CONCLUSÃO | 280 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 294 |
| 1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS | 295 |
| 1.1. Legislação na área da educação | 296 |
| 1.2. Legislação na área da museologia..... | 297 |
| 1.3. Referências bibliográficas de carácter metodológico | 298 |
| 1.4. Referências bibliográficas temáticas..... | 298 |
| 1.5- Referências bibliográficas: concelho de Oeiras | 316 |
| 2- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS | 318 |
| 2.1-Referências bibliográficas de carácter metodológico | 318 |
| 2.2- Referências bibliográficas temáticas..... | 319 |
| 2.5-Referências bibliográficas: concelho de Oeiras | 347 |
| 2.6- Relatórios e Protocolos | 349 |
| Índice de Quadros | 351 |
| Índice de Gráficos | 353 |
| Índice de Figuras | 353 |
| Índice de Mapas | 354 |
| Índice Remissivo | 355 |
| APÊNDICES | I |

| | |
|---|----------|
| APÊNDICE nº 1 | II |
| Grelha de análise dos sítios <i>WEB</i> dos museus que trabalharam com o Agrupamento- serviços de educação..... | II |
| APÊNDICE Nº2 | IV |
| Guião de entrevista semi- estruturada aos professores Coordenadores..... | IV |
| APÊNDICE Nº3 | VI |
| Guião de entrevista semi- estruturada ao Diretor Executivo do Agrupamento | VI |
| APÊNDICE Nº4 | VIII |
| Guião de entrevista semi- estruturada aos professores que realizaram ações educativas com museus. | VIII |
| APÊNDICE Nº5 | X |
| Guião de entrevista semi- estruturada ao Coordenador do Programa Escolhas | X |
| APÊNDICE Nº 6 | XII |
| Ficha de registo das parcerias..... | XII |
| APÊNDICE nº 7..... | XIII |
| Grelhas de análise das entrevistas adotando os procedimentos do <i>software</i> WebQDA. | XIII |
| ANEXOS | I |
| ANEXO I..... | II |
| Entrevista ao Diretor Executivo do Agrupamento | II |
| ANEXO II..... | VI |
| Entrevista ao Coordenador de Projeto Escolhas | VI |
| ANEXO III..... | VIII |
| Entrevistas às Coordenadoras de Departamento, Coordenadora do projeto TEIP, Coordenadora do pré-escolar, Coordenadoras de Clubes e Projetos..... | VIII |

INTRODUÇÃO

**Pudesse eu não ter laços nem limites
Ó vida de mil faces transbordantes
Para poder responder aos teus convites
Suspensos na surpresa dos instantes!**

Sophia de Mello Breyner Andresen, 1991, p.35

1. As razões de uma escolha

O trabalho que apresentamos focalizou-se na política educativa dos TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) enquanto instância de inclusão social. Centra o seu desenvolvimento em dois eixos principais: um primeiro analisa o potencial das parcerias educativas e o seu funcionamento e impactos para o desenvolvimento de um território educativo prioritário; um segundo investiga os contributos que podem ocorrer das relações estabelecidas entre os museus e um território educativo de intervenção prioritária para a construção de práticas educativas diferenciadas, através das quais poderão resultar cruzamentos profícuos entre a educação formal e informal, capazes de proporcionar a criação de novos processos de aquisição /construção de conhecimentos e o estabelecimento de novas relações com o meio envolvente. Apesar de não ser uma área nova de trabalho, o papel do museu enquanto espaço educativo, o enfoque pretendido nesta investigação é analisar as ações educativas, enquanto potencial de instâncias de inclusão.

As escolas, compreendidas como lugares privilegiados de encontro entre as políticas educativas e as práticas de atores (Perrenoud, 2002) têm um papel relevante a desempenhar na construção de uma educação que se quer para todos. Escolarizar todos os alunos significa ter presente que fazem parte da escola populações educativas muito diversificadas: minorias culturais e sociais, alunos com problemas de aprendizagem, alunos com problemas comportamentais mais ou menos agressivos, alunos com problemas socioeconómicos que transpõem para a escola problemas sociais que se transformarão inevitavelmente em problemas escolares. Esta explosão escolar iniciada com o advento da escola de massas, continua a alargar-se, proveniente de uma sociedade, que progressivamente se heterogeneiza e se complexifica com a vinda de comunidades emigrantes para Portugal oriundas das mais diversas origens (Cortesão & Stoer, 1999, Cortesão, 2000). O princípio da escola de massas, ensinar a muitos como se de um só se tratasse, prevalece na génese da escola atual, uma escola, subjacente à ideia de Boaventura Sousa Santos indiferente à diferença, (Sousa Santos, 1999) com uma gramática escolar rígida, com regras específicas de organização do espaço e do tempo, centrada no cumprimento dos programas escolares e com formas de avaliação direcionadas quase exclusivamente para os exames.

Vários estudos nacionais e internacionais têm chamado a atenção para qual o papel a desempenhar pela educação. Consoante o paradigma científico que se adota e as correntes da educação preconizadas podemos situar-nos como afirma Luísa Cortesão entre

uma educação com “efeitos mais ou menos reprodutores”, ou “mais ou menos emancipatórios” (Cortesão, 2000, p.8). A assunção destas complexidades leva-nos a questionar que escola defendemos e que escola ajudamos a construir. A nossa atuação no campo educativo, desde cedo procurou interrogar os processos estabelecidos e contribuir para a construção de uma escola que assenta nos ideais democráticos de uma sociedade, que assegura o bem-estar de todos na escola, regida pelos princípios da inclusão e da justiça social, uma escola que não pode continuar invisível às diferenças, sejam elas de que tipos forem, deve sim valorizá-las positivamente. Defendemos, parafraseando Ana Benavente, “que a educação tem um papel fundamental na luta contra a exclusão social, pela coesão social (...) e para o desenvolvimento de sociedades mais justas” (Benavente, 2010, p.139). Mas, recorrendo à ideia de David Rodrigues, pode a escola seguir outro caminho? (Rodrigues,2003)

Estas interrogações prendem-se com as nossas vivências da prática docente e com a necessidade de dar corpo a uma reflexão mais aprofundada e sustentada do trabalho desenvolvido no terreno ao longo de vinte e dois anos de ensino, colocando-nos no papel de professora “investigadora-atriz-crítica.” (Cortesão, 2000 p.10)

Os anos 80 na Faculdade de Letras de Lisboa permitiram-nos aprofundar, abrir caminhos para o conhecimento da nossa paixão inicial, a história da arte, o património. O tempo de formação de professora com a realização do estágio, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, deu-nos a conhecer as teorias de reprodução de Bourdieu & Passeron (1970), as análises de Basil Bernstein (1977) sobre o discurso pedagógico, as teorias de diferenciação pedagógica de Philippe Perrenoud (1997), a conceção problematizadora da educação de Paulo Freire (1970/1987). A atualidade destas temáticas, que sempre nos acompanharam ao longo da nossa vida profissional e pessoal levaram-nos a adotar uma atitude de “vigilância crítica” (Cortesão, 2000, p 8.) face às práticas de ensino adotadas, ao papel da escola face às (des) igualdades de oportunidades e ao papel do professor, face à diversidade das populações que hoje convivem na escola.

A escola em que começámos a trabalhar, no início da década de 1990, vivia já uma “era de incertezas” (Canário et al., 2001, p.15) composta por uma população escolar muito heterogénea marcada pelas crises urbanas, pelo afluxo migratório e pelo agravamento dos contrastes sociais. O contexto profissional que encontrámos dava-nos ainda a esperança de pensar que os professores não eram invisíveis e que podiam ter alguma voz na construção dos seus contextos escolares. Participámos em projetos que ligavam a escola ao meio envolvente e realçámos a importância desta articulação não só em termos institucionais de ligação às autarquias, mas em termos curriculares e de consolidação de identidades.

A atenção à diversidade e às questões da multiculturalidade obrigaram à necessidade da construção de práticas educativas diferenciadas, conduzindo-nos novamente, ao estudo e ao questionamento do património. O curso de pós-graduação, de dois anos, no âmbito da museologia social, completado com um estágio nos museus do Québec (1993) veio responder às necessidades de explorar o património cultural, aplicando-o a outros contextos visando o desenvolvimento social, a construção e reconstrução de um conhecimento crítico. Escolas e museus podiam realizar ações conjuntas e potencializar os recursos educativos de uma comunidade. “Promover o intercâmbio necessário entre o ensino formal e não formal, um alimentando o outro e se enriquecendo mutuamente” (Santos, 2008, p. 31). Na mesma linha de pensamento, Huges de Varine, sublinhou que o papel do museu é criar pontes de entendimento e aceitação da diferença, pois só assim se pode começar a praticar a mediação (Varine, 2012), mediação entre instituições, entre culturas, entre um tempo passado e um tempo presente. Igualmente Júnior e Chagas mostraram que os museus “ são portas que se abrem e se fecham para diferentes mundos, são espaços de convivência entre diferentes”. (Júnior & Chagas, 2006, p.14).

A perspetiva social da museologia tem como referencial as práticas sociais, o homem e os seus problemas, as suas relações com o meio ambiente e não apenas o objeto e as coleções, colocando a tónica no papel social do museu que tem por missão o questionamento crítico da sociedade. (Moutinho, 1989, 1993) Esta compreensão permitiu uma ampliação do conceito de património e a conseqüente redefinição do objeto museológico, levando à revisão dos processos museológicos instituídos. Esta perspetiva da nova museologia/ da sociomuseologia (Moutinho, 2007, 2012) busca a compreensão dos problemas contemporâneos e aceita o direito à diferença dos museus construírem o seu projeto museológico, ao invés, da repetição do modelo único de museu, possibilitou-nos um atentar para múltiplas realidades de projetos museológicos locais, onde o envolvimento com as comunidades em prol do desenvolvimento social assume um papel de destaque.

O compromisso com este entendimento da museologia e dos seus processos permitiu-nos desenvolver uma “ pedagogia do património “ (Bruno, 2002, p. 87) aplicada em vários projetos educativos, clubes escolares, cursos de formação para professores na área da educação patrimonial e da relação escola museu, cursos de especialização para professores sobre museologia e educação. Este imenso capital de informação e experiência ajudou-nos a consolidar a ideia que há caminhos, embora estreitos, para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas capazes de contribuir para a construção de um conhecimento crítico.

Presentemente, a escola em que exercemos funções é um Agrupamento, sinalizado como um território educativo de intervenção prioritária onde emergem questões pertinentes de exclusão social, de insucesso e de abandono escolar. Questiona-se o alcance que tem o programa TEIP 2 que lhe foi aplicado e que dimensões de inclusão podem ser conseguidas. Muitas interrogações a necessitar de reflexão, de enquadramento de estudos teóricos, de orientação, de desocultação da prática profissional. Foi justamente com este espírito que regressámos à Academia que nos permitiu: Estudar, Conhecer, Investigar, Olhar mais longe e estruturar a problemática para o estudo apresentado.

2. Contexto da investigação

Esta investigação desencadeou-se num território educativo de intervenção prioritária situado na periferia da área metropolitana de Lisboa e processou-se ao longo dos três primeiros anos da implementação do programa TEIP2 (2006 a 2009). O enfoque da análise decorreu do interface entre dois vetores: o primeiro interroga o papel das parcerias educativas enquanto instrumentos potenciadores de novas dimensões de inclusão; o segundo investiga os contributos que podem advir das relações estabelecidas entre o Agrupamento TEIP e os museus na sua contribuição para a construção de práticas educativas diferenciadas, práticas educativas inclusivas.

Estes dois eixos de análise foram um ponto de entrada para aceder à problematização do conceito de escola inclusiva, movimento que tem como grande objetivo promover a integração e o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na escola. A partir da década de 1990 as organizações internacionais, os teóricos da educação e alguns discursos políticos vão no sentido de promover a construção da “Escola para Todos” (Conferência de Jomtien 1990, Declaração de Salamanca, 1994, Conferência de Dakar, 2000), de uma educação inclusiva cujos objetivos principais são: o combate à exclusão social e a valorização da diversidade humana. (Ainscow, 1997, 2009; Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2001, 2003, 2006; M. Correia, 2001; A. Correia, 2003; Warwick, 2001; Sanches & Teodoro, 2007; Sanches, 2011; M. César, 2003). Este conceito permite a compreensão de novas “formas emergentes de cidadania” (Stoer & Magalhães, 2005, p.100) que assentam no respeito pela identidade individual e em grupo e cuja legitimidade reside nelas mesmas. (Stoer & Magalhães, 2001; 2005; Cortesão, 2001)

O atentar para as diferenças pressupõe o desenvolvimento de metodologias aplicadas que vão no sentido da diferenciação pedagógica inclusiva. (Booth & Ainscow 2002; Perrenoud, 1997, 2002; Roldão, 2003;) Estas metodologias são herdeiras das práticas

de aprendizagem colaborativas de C. Freinet (1978), das práticas da pedagogia emancipatória de Freire (1970/1987,1992, 1996/2008) e do olhar sensível do professor “ ao arco-íris sociocultural” materializado na pluralidade dos seus alunos (Cortesão,2006,p.123).

A educação inclusiva não se restringe apenas aos professores e à escola. Outros atores são convocados neste processo, em especial as famílias e também todas as estruturas políticas, sociais, culturais e económicas da comunidade envolvente. O desenvolvimento de uma educação inclusiva pressupõe uma articulação e um trabalho conjunto e concertado entre escolas, famílias, movimentos sociais e de cidadania, associações e poder local. (Latas,2011)

No contexto português uma das medidas educativas implementadas no combate à exclusão foi a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária em 1996. (Benavente, 1999) que tinham como grande objetivo promover o sucesso educativo de todos os alunos, em especial os que se encontravam em áreas geográficas mais fragilizadas e consideradas carenciadas pelos problemas económicos e sociais da sua população. A assunção desta prioridade colocou os TEIP como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, marcada por uma orientação política que enfatiza as políticas sociais. (Sarmiento et al., 2000).

O processo de constituição dos territórios educativos é um dos aspetos críticos que os estudiosos têm assinalado (Canário et al., 2000, 2001; Canário, 2004; Sarmiento et al., 2000; Stoer & Rodrigues, 2000). Com efeito, a definição dos territórios a regra e esquadro por parte da administração central, sem que as dinâmicas locais existentes fossem tidas em conta, criou uma visão redutora do conceito de território educativo.

A política TEIP é situada, segundo certos estudiosos entre uma “ lógica paliativa” que procura assegurar as necessidades básicas de uma população escolar” e uma lógica de “ igualdade de oportunidades” subsidiária de uma estratégia compensatória”. (Canário et al., 2000,p.143) Há ainda autores que realçam o potencial dos TEIP no desafio colocado às escolas para interagirem com a comunidade envolvente levando ao “ descentramento dos TEIP das práticas escolares e do seu recentramento nas necessidades e nas capacidades educacionais da comunidade”, (Sarmiento et al., 2000, p.135) evidenciado a complexidade da relação de autonomia entre o Estado e as instituições escolares e os limites que as escolas apresentam nos modos de articulação com as dinâmicas locais. Os constrangimentos enunciados não impedem que os TEIP se tenham constituído como redes de escolas, de recursos educativos e de agentes da comunidade que, partindo da construção de um projeto educativo local coeso, adotem um caráter territorial de articulação com os agentes locais. (Barbieri, 2003)

Neste contexto assumiu particular relevância na nossa investigação, o potencial das práticas de parcerias, compreendidas como uma prática coletiva capaz de promover novas dimensões de inclusão. O estudo de Stoer & Rodrigues (2000) sobre o processo de conceção, implementação e consolidação das parcerias em dois territórios educativos de intervenção prioritária, evidenciando o potencial deste instrumento “facilitador e estruturador de articulações” (Stoer & Rodrigues, 2000, p.171) reveste-se de particular importância e constituiu uma das linhas orientadoras deste trabalho. O conceito de parceria, base de um novo paradigma cultural e educativo (Zay, 1997) encontra-se associado a um conjunto de outros conceitos: participação, corresponsabilidade e comunicação, (Diogo, 1998, Barroso, 1996, Marques, 1996, Martins, 2009) é entendido como portador de uma dimensão democrática (Estaço, 2001) e deve ser exercido quando existe uma partilha de interesses comuns (Epstein, 2009). Trata-se de um conceito dinâmico, compreendido como uma “ prática social inovadora” (Canário, 1993, p.97) capaz de renovar e potenciar novos desafios de mudança.

Outro enfoque olhado sob o potencial de criação de práticas educativas diferenciadas foram os museus e a relação que estabelecem com o Agrupamento TEIP. Os museus aspiram, hoje, e alguns conseguem-no, desenvolver importantes ações inclusivas tornando-se efetivos parceiros ao serviço da inclusão social e cultural. O atentar para a diferença, para a diversidade cultural, para os problemas das comunidades, independentemente das suas coleções, faz dos museus verdadeiros “catalisadores de regeneração social” (Sandell, 2002, p.75). O trabalho desenvolvido entre o Agrupamento TEIP e os museus pode potenciar profícuas dimensões de inclusão.

A reflexão produzida sobre a relação escola museu foi sustentada partindo da perspetiva de uma museologia social, cujo epicentro do conhecimento museológico se encontra nas relações interpretativas do homem com o seu meio envolvente, dos sujeitos com o património. (Varine, 1969/1992; Moutinho, 1989, 1993, 1996; Chagas, 1996, 2002a, 2008; Santos, 1987, 1993, 2008; Bruno, 1996, 2007; Primo, 2001).

Neste processo museológico, o sujeito passa de uma aprendizagem passiva e contemplativa para uma aprendizagem proactiva, tornando-se agente produtor de conhecimento. Assim o preservar é substituído pelo apropriar-se e ao apropriar-se do património cultural constrói novas práticas sociais. (Santos, 2002, 2008) O museu não é um produto estático, reconstrói-se sempre que se desenvolve uma prática social de reinterpretação. (Varine, 1969/92, Moutinho, 1996, Chagas, 1996, Santos, 1987, Bruno, 1996). Os museus compreendidos como “processos e práticas culturais de relevância social” (Júnior & Chagas, 2006, p.13) têm uma função social de questionamento e atitude crítica

face à sociedade em que estão inseridos, levando à transformação e ao desenvolvimento social. (Moutinho, 1989; Rivard,1987; Mayrand, 2004). A sociomuseologia compreende a atuação da museologia como um processo multidisciplinar que aprofunda o potencial da museologia enquanto recurso para o desenvolvimento social (Moutinho, 2007, 2012). O assumir deste papel conduz-nos a outra das funções de que os museus do século XXI não podem alhear-se, o seu compromisso com o desenvolvimento das comunidades, com a criação e fortalecimento de processos de identidade, com o desenvolvimento de uma cidadania ativa, no combate contra as desigualdades sociais em prol da inclusão social. (Moutinho, 2007; Varine, 1969/1992, 2012; Chagas, 2008; Santos, 2002,2008; Sandell, 2002).

A função educativa dos museus é apresentada sob a perspetiva compreensiva do museu como um todo educativo. A dimensão educacional encontra-se presente em todo o processo museológico, reivindicando esta função educativa como uma das dimensões centrais dos museus. (Santos, 2002, 2008; Blanco, 1998;Homs, 2004;Fleming, 2002; Hooper-Greenhill,1994).

Nesta linha de pensamento, o museu é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas e em colaboração com as escolas, ou estabelecendo mesmo parcerias com elas (Cabral, 2005; Buffet, 1998) é capaz de construir aprendizagens que aprofundam um pensamento crítico, um crescimento pessoal, um aprofundamento da identidade individual e coletiva, um desenvolvimento de metodologias de trabalho diferenciadas, um abrir-se a diálogos de diferentes culturas afirmando-se, assim, como um museu inclusivo.

3. Percorso metodológico

O estudo sobre o contributo das parcerias e dos museus num território educativo de intervenção prioritária levou-nos à opção da configuração de um estudo de caso, que explicitaremos neste ponto e incidiu sobre realidades múltiplas e particulares, sob diferentes ângulos de análise, em que a escola é compreendida como um objeto de estudo. Procurámos com a presente investigação dar uma maior visibilidade à escola, enquanto objeto social dotada de uma identidade e cultura próprias. (Canário, 1996)¹. Como salientou Canário, o assumir da escola como objeto de estudo, permitiu-nos desenvolver uma perspetiva de investigação em que o estabelecimento de ensino é visto como “ uma

¹ Canário estabelece uma diferenciação entre escola como objeto de estudo e escola como objeto social.

totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o meio ambiente” (Canário,2005,p.54). Compreender o estabelecimento de ensino como uma totalidade corresponde, na perspetiva deste investigador:

“ Criar uma realidade concetual nova, um utensílio mental que permite abordar as problemáticas que construo, em cada processo de investigação. Assim partindo do concetualização do estabelecimento de ensino como uma realidade sistémica, posso analisar domínios mais restritos e internos à escola, como posso, com o mesmo ponto de partida, analisar relações da escola com outros níveis mais vastos, a montante ou a jusante.” (Canário, 1996, p.132)

Constituir a escola como objeto de estudo, possibilita, valorizar o estabelecimento como “meio de vida social “ (Canário,2005,p.55) relativizando a importância do “modo escolar “ (Canário,2005, p.55) e pondo em evidência efeitos importantes decorrentes do funcionamento mais global das instituições. Possibilita, também, considerar a escola como objeto de estudo e permite dar visibilidade à dimensão formativa desta instituição abrindo perspetivas a novos estudos sobre as situações de trabalho.

O quadro teórico foi o ponto de partida para iniciar o caminho da presente investigação, entendido como um guião flexível e aberto a novas leituras suscitadas pelas questões decorrentes da pesquisa empírica. Partiu-se de uma perspetiva compreensiva onde o objeto e o sujeito da investigação se encontram interdependentes. Como sublinham Bourdieu & Passeron (1970), os objetos de estudo não são objetivos, são dependentes das características sociais e pessoais daqueles que os observam. A assunção desta perspetiva levou-nos à consecução de um desenho de investigação que assenta sobretudo no campo da investigação qualitativa. De acordo com Paillé & Mucchielli (2003/2012) a investigação qualitativa é compreendida em dois sentidos: um sentido que utiliza instrumentos e métodos para recolher dados qualitativos e outro sentido que analisa estes dados de forma qualitativa. Este duplo sentido da investigação qualitativa permite que o conjunto do processo seja conduzido de uma forma natural, sem a criação de situações artificiais, segundo uma lógica próxima das pessoas, das suas ações e dos seus testemunhos, uma lógica de proximidade visando “ a compreensão e a interpretação das práticas e das experiências” em estudo. (Paillé & Mucchielli,2003/2012, p.13). Neste contexto, a pesquisa qualitativa adotada procurou obedecer às características principais deste tipo de investigação:

- “1) a investigação é concebida em grande parte numa perspetiva compreensiva,
- 2) aborda o seu objeto de estudo de maneira aberta e bastante lata,

- 3) inclui uma recolha de dados a partir de métodos qualitativos, isto é métodos, que não implicam nenhuma quantificação, que é o caso, entre outros, da entrevista, da observação livre e da recolha de documentos,
- 4) dá lugar a uma análise qualitativa dos domínios em que as palavras são analisadas diretamente em confronto com outras palavras sem que se tenha passado por uma operação numérica,
- 5) esta investigação resulta numa narrativa ou numa teoria (e não numa demonstração).” (Mucchielli, 1966,p.196)

As opções metodológicas seguidas articulam diferentes instrumentos metodológicos em função da especificidade do objeto delineado, da problemática enunciada e das hipóteses estabelecidas. A escolha do estudo de caso permitiu-nos dar profundidade à investigação em causa, recorrendo para a sua validade e rigor à estratégia da triangulação, (Denzin, 1989) tanto na recolha de dados como nos percursos metodológicos seguidos, de modo a poder satisfazer a diversidade e a complexidade do fenómeno estudado. ”A complementaridade dos métodos de investigação quantitativos e qualitativos aumentam a fiabilidade dos resultados”. (Fortin, 1996/2003, p.326)

3.1. Questões de partida, objetivos da investigação, hipóteses formuladas

A questão de partida serviu de primeiro fio condutor do trabalho de investigação devendo preencher as condições de clareza, de exequibilidade e de pertinência. (Quivy & Campenhoudt, 1992)

As questões que se apresentam decorreram da reflexão sobre a nossa experiência profissional, sobretudo da prática exercida no terreno nos últimos anos, se bem que a atenção e a propensão para as questões, que se relacionam com o papel da educação perante a desigualdade social e a inclusão escolar estiveram sempre presentes ao longo da nossa carreira profissional, embora com enfoques distintos e desenvolvidos noutras áreas do saber, como por exemplo, o da museologia social.

A criação dos TEIP ² insere-se numa orientação política que privilegia as políticas sociais recentrando a questão, cada vez mais atual na realidade portuguesa, do contributo da educação para a (des)igualdade social. (Sarmiento et al., 2000). Constituídos, desde o

² A criação dos territórios educativos de intervenção prioritária iniciou-se no ano letivo de 1996-97. Os diplomas fundadores foram os seguintes: Despacho conjunto n.º 147 de 1 de agosto de 1996 complementado posteriormente pelo Despacho conjunto n.º 73 de 3 de setembro de 1996 e pelo Despacho normativo n.º 55 de 14 de outubro de 2008

ano letivo de 1996-1997 os TEIP são representados como instrumentos pedagógicos cujo principal objetivo é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos dos alunos do ensino básico, em especial daqueles que se encontram em risco de exclusão escolar e social. Inserem-se, porém, numa política educativa mais ampla, organizada, segundo Canário et. al., em duas vertentes:” a vertente da modernização e a vertente da democratização “. (Canário et al., 2000, p. 139) Na perspetiva destes autores, a vertente da modernização acompanha os processos da globalização e da europeização educativa e assiste-se no entender de Nóvoa (1996) à dependência das políticas educativas a uma racionalidade económica de desenvolvimento assente na trilogia “produtividade-competitividade-emprego” (Canário et al., 2000, p. 139). A vertente da democratização responde a uma política que pretende superar o carácter “ tardio e inacabado” do processo da construção da escola de massas em Portugal. Esta última vertente encontra-se demarcada entre dois propósitos: “ o da justiça social (“igualdade de oportunidades”) e o da finalidade paliativa (“luta contra a exclusão”). (Canário et al., 2000, p. 139)

Apesar destas ambiguidades, os TEIP sobrevivem no terreno como instâncias singulares compostas por redes de escolas que articulam recursos, desenvolvem ações educativas em que progressivamente se valoriza o meio local e estabelecem um conjunto de parcerias socioeducativas capazes de lhes proporcionar, ou não, novas dinâmicas e novas formas de transformação sócio educacional. (Sarmiento et al., 2000; Canário et al., 2000, 2001; Stoer & Rodrigues, 2000).

Perceber qual o papel atribuído aos TEIP enquanto instâncias de inclusão social, é pois o campo de ação da nossa investigação. Para tal, direcionámos o nosso olhar para um território educativo de intervenção prioritária situado na periferia urbana da grande Lisboa, mais exatamente no concelho de Oeiras, analisando os seus projetos e parcerias ao longo de três anos letivos: 2006 a 2009, recorte temporal em que se desenvolverá a primeira fase da implementação do programa TEIP 2 no Agrupamento. A abordagem centrou-se, sob dois enfoques distintos:

1. O contributo das parcerias desenvolvidas durante a 1ª fase da implementação do programa TEIP 2: as conceções, as dinâmicas e os efeitos. Neste ponto focalizámos o estudo nas práticas sociais- as práticas de parceria- percebendo os seus propósitos, as suas organizações e dinâmicas e ainda os seus impactos na instituição escola. As parcerias foram entendidas como “ dispositivo facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada multidimensional e socialmente coerente” (Stoer & Rodrigues, 2000, p.171) apresentando potencialidades e limites de que o território procura tirar partido. Questiona-se se as parcerias contribuem para o fortalecimento de uma

individualidade da escola; se as parcerias contribuem para otimizar um melhor relacionamento com a comunidade local; se as parcerias contribuem para o reforço da escola enquanto agente local promotor de desenvolvimento; se as parcerias contribuem para o desenvolvimento da escola enquanto espaço promotor de educação não formal e informal ajudando no desenvolvimento socioeducativo do território; se as parcerias contribuem para o desenvolvimento de práticas inclusivas. São estas as interrogações a que pretendemos dar resposta, procurando compreender as dimensões de inclusão que encerram os projetos de parceria desenvolvidos pelo território prioritário em estudo.

2. A análise das dimensões de inclusão a partir das ações educativas estabelecidas entre o Agrupamento TEIP e os museus. A contribuição das relações estabelecidas entre os museus e o território educativo abarcam potencial para a renovação de práticas educativas diferenciadas, práticas educativas inclusivas. Neste ponto analisaram-se as ações educativas desenvolvidas entre as escolas e os museus, percebendo se estas geram práticas educativas inclusivas: se utilizam metodologias que promovem um ensino mais individualizado, se contribuem para a construção de uma identidade do aluno, se promovem o estudo da diversidade cultural independentemente das suas coleções, se incentivam a valorização do património enquanto recurso para o desenvolvimento individual e coletivo e se reforçam a relação entre a escola e o meio local.

Museus e escolas partilham objetivos, públicos e finalidades resultando num trabalho interdisciplinar, que se pode desenvolver a partir do estabelecimento de parcerias. A parceria educativa estabelecida entre museus-escolas é privilegiada, uma vez que ambas as instituições têm vontades e interesses comuns. (Cabral, 2005) Compreendemos a relação escola-museu sob a perspetiva de uma museologia social, em que o processo educacional tem como referencial o património cultural nas suas múltiplas dimensões. As ações museológicas de preservação, pesquisa e comunicação constituem o suporte metodológico para a análise e reflexão sobre o património, geram a produção de um novo conhecimento e constroem, assim, uma nova prática social. (Santos, 2002, 2008) Neste âmbito, as dimensões de participação, de atenção ao diálogo de culturas, de democratização do património caracterizam o processo construtivo do conhecimento museológico conduzindo a um museu “novo”, a um museu inclusivo.

Constituíram estas questões o ponto de partida desta investigação, contextualizada em torno de duas linhas de orientação: a primeira em torno da análise dos pressupostos da escola inclusiva. Pretendemos aqui investigar as condições e os processos da construção das parcerias educativas tendo como base um questionamento teórico que privilegia os princípios subjacentes da escola inclusiva.

” A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado- e, desta forma, atinge a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (...) Uma escola inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde arquitetónicas às curriculares) promotora da colaboração e de equidade”. (Rodrigues, 2006,p.302)

A segunda linha de orientação teve subjacente a perspetiva de uma museologia social que segundo um dos grandes pensadores da temática, “ o conceito (...) traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea. “ (Moutinho, 1993, p.7) O museu deve colocar-se ao serviço da sociedade, estar aberto ao meio envolvente, à participação da comunidade e estar comprometido com as questões da inclusão social, do desenvolvimento e da sustentabilidade. (Moutinho, 2012) A nova museologia, a museologia social, pelos métodos e técnicas utilizadas promove um desenvolvimento de conhecimentos no campo da museologia, assim como a transformação dos processos museais dando centralidade à participação das comunidades e ao desenvolvimento social. (Varine, 2012)

Enunciamos, de seguida, de uma forma mais operacional a problemática, entendida como “ uma tensão construída pelo investigador entre os conhecimentos preexistentes insuficientes e o fenómeno a estudar. Traduz uma incompreensão e uma orientação da vontade de melhor compreender” (Paillé & Mucchielli,2003/ 2012,p.70), sintetizando-a em duas questões orientadoras:

1ª- As parcerias desenvolvidas no Agrupamento TEIP possibilitam a abertura de novas dimensões de inclusão e construção de uma cidadania ativa, participando no desenvolvimento socioeducativo do território?

2ª- Quais os contributos que podem advir da relação estabelecida entre o Agrupamento TEIP e os museus para a renovação de práticas educativas abertas à inclusão e à interação do fazer museológico?

Por forma a dar resposta às duas questões centrais enunciadas avançamos com duas hipóteses explicativas, que foram ao longo desta investigação revistas e aperfeiçoadas num movimento “vaivém entre uma reflexão teórica e a pesquisa empírica” (Quivy & Campenhoudt,1992,p.120). Entendidas estas como uma “ resposta prematura, um diagnóstico provisório “ que vai buscar as sua fontes quer à ideologia do investigador quer a elementos pensados como mais significativos” (Paillé & Mucchielli, 2003/2012,p.71).

1ª Hipótese: as parcerias, enquanto mecanismos facilitadores de articulações, abrem caminhos para o desenvolvimento de novas dimensões de inclusão, na medida em que potenciam: (i) o reforço dos recursos; (ii) o reforço do relacionamento com a comunidade local; (iii) o reforço na relação escola-família; (iv) o fortalecimento de um espaço promotor da educação formal e não formal; (v) a mudança nas práticas educativas, na sua contribuição para o sucesso escolar dos alunos, em particular para aqueles que se encontram em risco de exclusão (escolar e social.)

2ª Hipótese: a relação entre a escola e os museus é caracterizada pela convergência de possibilidades e constrangimentos potenciadores de novas dimensões de inclusão: (i) um quadro legislativo vago preso a um discurso sobre a função educativa dos museus pouco avançado; (ii) um aparelho burocrático asfixiante existente nas escolas; (iii) programas educativos dos museus pré-estabelecidos e pouco flexíveis à introdução de novos temas; (IV) promoção de algumas ações educativas que renovam as práticas educativas na sua contribuição para uma educação inclusiva.

As hipóteses formuladas constituem os aspetos que nos propomos verificar empiricamente, não para chegarmos a conhecimentos inquestionáveis mas sobretudo para trazer uma maior clareza aos fenómenos estudados gerando novos questionamentos e possibilidades de estudo.

3.2. Características do método de investigação: um estudo de caso

Partindo das questões equacionadas e das hipóteses explicativas enunciadas, o método de investigação que se considerou com mais possibilidades para responder aos nossos propósitos foi o estudo de caso, uma vez que nos permite uma análise em profundidade das ações inseridas nos seus contextos reais. Alguns autores referem as limitações que este tipo de estudos pode conter, referindo-se às questões respeitantes à representatividade e à fidelidade do tipo de informação recolhida, salientando assim a impossibilidade de generalizações uma vez que este tipo de estudo contacta com realidades singulares.

A escolha por este formato metodológico prendeu-se essencialmente pelas suas características intrínsecas na medida em que permitiu a investigação de um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, (Yin, 1988) constituindo uma realidade verdadeiramente singular em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos

de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência. (Yin, 1988) Uma das vantagens do estudo de caso é proporcionar uma situação onde se pode observar o jogo de um grande conjunto de fatores que interagem em conjunto permitindo fazer justiça à complexidade e à riqueza das situações sociais. (Mucchielli, 1966)

O caso concreto do presente estudo, permitiu-nos a recolha de traços qualitativos do desenvolvimento de práticas sociais -práticas de parcerias educativas e práticas pedagógicas- envolvendo os atores no contexto real e as suas representações, entendidas como elementos que ajudam a construir a realidade social. Adotou-se uma orientação etnográfica que nos permitiu uma inserção no campo da pesquisa, possibilitando uma interação investigador-sujeito. Procurámos analisar em termos qualitativos e compreensivos uma entidade no seu desenvolvimento por um período de tempo determinado. Concretamente, o estudo de caso desenvolvido focalizou-se na análise do potencial das parcerias educativas e das ações educativas com museus e a sua contribuição para a construção de novas dimensões de inclusão; num estudo de um Agrupamento de escolas, situado na periferia da zona urbana de Lisboa, sinalizado como território educativo de intervenção prioritária; (1ª fase de implementação do programa TEIP2) encarando-o num quadro mais alargado das políticas educativas que interrogam o papel atribuído à educação, perante as desigualdades escolares e sociais.

Complementarmente analisaram-se as representações dos atores no terreno, em posições chave, que foram sedimentando os nossos conhecimentos sobre a importância dos processos e dinâmicas advindas com a implementação do programa TEIP.

Este tipo de estudo de natureza qualitativa dá preferência às questões do tipo “Como” e “Porquê” (Stake, 2009; Yin, 1988), permite uma compreensão holística do fenómeno em estudo pois tem em conta a realidade na sua globalidade e desenvolve o contexto. O caso em estudo é visto como um sistema limitado, resiste ao reducionismo e procura compreender o seu objeto mais do que apreender como ele difere dos outros. (Stake, 2009). As conclusões obtidas não são generalizáveis, o conhecimento alcançado não formula leis gerais, permite sim aceder com detalhe à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades singulares e as estruturas sociais.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigação

Recorremos a uma pluralidade de técnicas de investigação onde se conjugaram metodologias qualitativas com metodologias de carácter quantitativo, tendo subjacente uma perspetiva de análise compreensiva. As abordagens qualitativa e quantitativa têm

perspetivas de análise diferentes, a primeira assenta numa perspetiva naturalista, procurando demonstrar a relação que existe entre os conceitos, a segunda baseia-se numa perspetiva de base positivista, na qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos. (Fortin,1996/2003) As técnicas qualitativas da recolha de dados colocam o investigador numa posição particular em relação ao fenómeno estudado, significa que o instrumento da investigação está intimamente ligado ao investigador, interagindo com a sua personalidade. (Mucchielli, 1966)

Por forma a assegurar uma maior fiabilidade do estudo, empregámos a estratégia da triangulação de métodos, compreendida como a combinação de diferentes métodos de investigação de natureza qualitativa e quantitativa. (Fortin,1996/2003). Elegemos para o presente estudo as seguintes técnicas de investigação:

3.3.1. Análise documental

Com o objetivo de um conhecimento aprofundado sobre a problemática em estudo começámos por uma análise bibliográfica que abarcou diferentes áreas do saber: no campo das ciências da educação selecionaram-se as temáticas da escola inclusiva, da política educativa TEIP, das parcerias educativas. No campo da museologia focalizámos o nosso olhar na área da museologia e educação.

Paralelamente e transversalmente ao período de investigação decorreu uma recolha documental, suporte essencial para a realização desta investigação, proveniente do Agrupamento em estudo. Esta foi solicitada, para consulta científica, ao Diretor do estabelecimento. Referenciamos os documentos consultados, da maior importância, para a prossecução da investigação. (Quadros 1,2,e 3)

Quadro 1: Documentos oficiais consultados.

| Agrupamento - Documentos oficiais consultados |
|---|
| . Projeto Educativo 2005-08. . Projeto Educativo 2009- 11. . Projeto de combate ao insucesso escolar em Língua Portuguesa e Matemática. . Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II) 2009. . Projetos Curriculares do Agrupamento 2006-07;2007-08;2008-09. . Planos Anuais de Atividades 2006-07;2007-08;2008-09. . Relatório de Balanços de atividades- pré-escolar- Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09. |

- . Relatório de Balanços de atividades- 1ºciclo- Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09.
- . Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Ciências Humanas e Sociais- Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09.
- . Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Línguas - Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008.
- . Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Expressões - Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008.
- . Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais - Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008.
- . Programa Escolhas 2006-09- Relatório final de avaliação, julho 2010.
- . Relatório Final de Avaliação Externa, E2G – Escolhas 2ª Geração, julho 2007.
- . Programa Escolhas 1º relatório preliminar, novembro de 2008.
- . Programa Relatório de Progresso 2, maio de 2009.
- . Programa Escolhas 2010-2012 - Avaliação externa 1º relatório de progresso.
- . Relatório Final de Avaliação Externa, E2G – Escolhas 2ª Geração, julho 2007.
- . Programa Escolhas 1º relatório preliminar, novembro de 2008.
- . Programa Escolhas -Relatório de Progresso 2, maio de 2009.
- . Projeto “ Plano Nacional de Leitura”, Ano letivo 2006-07.
- . Relatórios de balanço de atividades do Plano nacional de Leitura- Anos letivos.2006-07;2007-08;2008-09.
- . Plano de Ação da Matemática, Ano letivo 2006-07.
- . Plano da Ação da Matemática, Relatório Intercalar de atividades 2007.
- . Plano da Ação da Matemática, Relatório Intercalar de atividades 2008.
- . Plano da Ação da Matemática, Relatório final 2009.
- . Relatório da Intervenção Psicomotora em Meio Aquático. Ano letivo 2008-09.
- . Programa Pessoa - Balanço de atividades - Ano letivo 2008-2009.
- . Protocolo de colaboração entre comissão de proteção de crianças e jovens de Oeiras e o Agrupamento de escolas Carnaxide-Portela.
- . Protocolo entre o Agrupamento de Escolas e a Escola Superior de Educação João de Deus.
- . Plano de estágio da licenciatura em educação reabilitação psicomotora- Ano Letivo de 2006-2007.
- . Relatório da Intervenção Psicomotora em Meio Aquático na Piscina Municipal de Outurela Ano letivo 2008-09- Projeto “ Crescer Contigo.
- . Relatório de balanço de atividades- Clube de dança e movimento-. Ano letivo 2008-09.
- . Relatório de balanço de atividades- Clube dos Jograis- Ano letivo 2007-08.
- . Relatório e balanço de atividades- Programa Pessoa- Ano letivo 2008-09.
- . Relatório TEIP 2- Avaliação de Projetos- 2007-09.

Fonte: Elaboração própria (2012).

Quadro 2: Legislação consultada- Programa TEIP.

| Documentos legais – Legislação consultada no âmbito do programa TEIP |
|--|
| Lei .Lei nº 46 /1986 de 14 de outubro. Diário da Republica nº 237, Série I (Lei de Bases do Sistema Educativo- Com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). |
| Despacho conjunto .Despacho conjunto n.º37-A/1996 de 29 de julho. Diário da República, Série II (flexibilização da composição do Conselho Pedagógico do Território educativo). .Despacho conjunto nº 147/1996 de 1 de agosto. Diário da República nº 177 - Série II (Documento fundador dos territórios educativos de intervenção prioritária). .Despacho conjunto nº 73/1996 de 3 de setembro. Diário da República nº 204- Série (Operacionaliza o funcionamento dos TEIP, a partir do ano de 1996-97). . Despacho conjunto n.º 188/1997 de 4 de agosto. Diário da República n.º 178,Série II. (redefine os agrupamentos das escolas que se estabelecem como territórios educativos de intervenção prioritária para o ano letivo 1997-1998). |
| Despacho normativo . Despacho normativo n.º55/2008 de 23 de outubro. Diário da República n.º206, Série I (define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração). . Despacho normativo n.º 27/2009 de 6 de agosto. Diário da República n.º151, Série II (Programa Escolhas) . Despacho n.º 119/1988 de 15 de julho. Diário da República n.º 162, Série II (criação das escolas de intervenção prioritária). |
| Resolução do Conselho de Ministros . Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987, Diário da República n.º 17 Série II de 21 de janeiro de 1988. (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (P.I.P.S.E.) . Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho. Diário da República n.º141, I Série (renovação do Programa Escolhas para o período de 2010 a 2012) |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Quadro 3: Legislação consultada – Museologia.

| Documentos legais – Legislação consultada no âmbito da museologia |
|--|
| Portuguesa |

. Decreto-Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. Diário da República n.º 195, Série I (Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses)

. Despacho conjunto n.º 1053/2005 de 17 de novembro. Diário da República n.º 234, Série II. (afetação de pessoal docente a instituições do Ministério da Cultura, entre os quais os museus).

. Despacho conjunto n.º 834/2005 de 12 de outubro. Diário da República n.º 212, Série II. (aprova a promoção de projetos educativos na área da cultura desenvolvidos entre espaços de cultura, entre os quais os museus e as escolas)

Brasileira

Lei n.º 11.904/2009 de 14 de janeiro. (lei brasileira sobre museus no Brasil)

Fonte: Elaboração própria (2012).

Todos os documentos apresentados foram objeto de análise documental posteriormente cruzada e completada com as outras análises efetuadas. A análise documental pode definir-se como “ uma operação ou um conjunto de operações visando responder o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação “. (Chaumier, cit. em Bardin, 1977/2009,p.47) O seu objetivo, segundo Bardin, é representar de forma diferente a informação recolhida através de “ procedimentos de transformação. (Bardin, 1977/2009, p.47).

Iniciámos o trabalho da análise documental com uma seleção dos documentos seguida de uma leitura crítica, conducente aos requisitos da pesquisa. Passámos a uma ordenação cronológica, seguida de um tratamento descritivo, onde foi realizada uma ordenação temática dos vários documentos, concluída com uma síntese dos seus conteúdos. O passo seguinte foi a criação de grelhas de análise com tipologias que respondiam às questões enunciadas, permitindo-nos passar como menciona Bardin (1977/2009, p.47) de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). Recorreu-se à técnica de análise documental para seleção, nos documentos da escola, relatórios, protocolos e normativos, da informação que nos pareceu mais pertinente e reveladora para se proceder à identificação, caracterização e desenvolvimento processual dos múltiplos projetos com parceria. Procedeu-se a uma leitura exaustiva dos textos, não esquecendo a sua realidade empírica e factual, procurando evitar a destruturação opinativa e impressiva desejando captar e desvendar os sentidos subentendidos das linguagens discursivas.

Como instrumento de recolha de informação dos documentos digitais dos sítios *Web* dos museus elaborámos uma grelha de análise que explicitaremos num ponto específico

deste desenho metodológico e que teve por base os estudos de Goldman e Wadman (2002).

3.3.2. Observação participante

A observação participante constitui “ uma prática que tipicamente integra o meio na sua análise” (Mucchielli, 1966, p. 38). Os contributos da psicologia cognitiva contribuem para o desenvolvimento desta técnica, defendendo que a veracidade dos fatos se encontra sempre ligada ao seu contexto e o enquadramento dos assuntos no seu contexto permite aumentar a sua exatidão. Apresenta como principais vantagens a recolha de um material que à partida não tinha sido previsto pelo investigador por isso é relativamente espontânea, a autenticidade, sempre relativa, dos acontecimentos comparativamente com as palavras e os escritos. (Quivy & Campenhoudt, 1992)

No caso particular desta investigação, a observação participante foi entendida como um instrumento auxiliar de pesquisa de dados, tendo-se concretizado nas seguintes ações: conversas informais com docentes, participação nas ações educativas levadas a cabo com os museus, participações nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos projetos com parcerias, registo fotográfico dos espaços e das situações que entendemos ser ilustrativas para a comprovação e ilustração do processo de investigação em curso. Todas estas participações revelaram-se adequadas e profícuas para a captação dos acontecimentos e das práticas educativas e sociais.

É importante referir que a motivação para este estudo ocorreu, em grande parte, pela nossa condição de professora, revestindo-se simultaneamente da faceta de investigadora. Assim sendo, somos pertença do grupo que investigámos, sendo reconhecida por ele que a aceitou nesta condição e acedeu responder a todas as suas questões. A nossa posição enquanto observadora é formal mas conhecida pelo grupo, as informações que recolhemos são de certa forma privilegiadas, em relação a um observador externo, uma vez que fazemos parte do grupo e convivemos com as mesmas situações. Temos consciência, por um lado, da nossa dupla condição e por outro, da nossa posição que não sendo neutral, procura nas várias circunstâncias ter o distanciamento suficiente para a prossecução de análises que requerem uma constante autovigilância para manter o equilíbrio.

A recolha das informações foi sendo feita em registos e anotações no diário de campo das impressões vivenciadas durante o recorte temporal estabelecido e procurámos que fossem “ detalhadas, precisas e extensivas” .(Bogdan & Biklen, 1994, p.150)

Este tipo de observação, por longos períodos no terreno, requiere um volume de registos consideráveis, que se traduz num enorme trabalho do qual só uma ínfima parte acaba por ser utilizada na produção final do estudo.

3.3.3. Entrevista

A entrevista é “um método presencial que se apoia na empatia do entrevistador sobre o ator entrevistado (individual ou em grupo), utilizada para a recolha de informações que dependem da subjetividade dos atores”. (Mucchielli, 1966, p.109) Possibilita ao investigador extrair das suas entrevistas “ elementos de reflexão muito ricos e matizados”, (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193) permitindo a recolha de testemunhos e interpretações pessoais, em que se respeitam os quadros de referência - linguagem e categorias mentais- dos interlocutores. (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Realizámos entrevistas semiestruturadas, em que as questões, de uma formal geral, foram formuladas de um modo suficientemente amplo por forma a que o entrevistado pudesse verbalizar as suas opiniões e reflexões sobre os temas focalizados. Cada um pôde abordar o tema de uma forma mais ou menos detalhada, como melhor lhe aprouvesse. Foram efetuadas entrevistas com durações diferentes e também com propósitos distintos: duas entrevistas com um guião mais longo ao Diretor do Agrupamento e ao Coordenador do projeto Escolhas, quatro entrevistas aos Coordenadores de Departamento, duas às Coordenadoras de projetos e clubes, uma à Coordenadora do ensino pré-escolar e uma outra à Coordenadora do projeto TEIP. A seleção destes entrevistados prendeu-se diretamente com as funções que cada um exercia, atores detentores de um conhecimento mais profundo sobre os processos em desenvolvimento. Finalmente foram efetuadas entrevistas breves com um guião reduzido composto apenas por cinco questões semiestruturadas a dezanove docentes do Agrupamento, contemplando os diversos graus de ensino. No caso destas entrevistas os docentes escolhidos foram os que tinham desenvolvido ações com museus. Embora com objetivos distintos, em todas as entrevistas subsiste um aspeto comum privilegiar o contato com os atores e com as suas reflexões acerca das suas práticas e das suas representações sobre as experiências desenvolvidas.

Em nenhuma das entrevistas efetuadas foi usada a técnica suplementar da gravação, foi produzido um registo escrito integral das opiniões dos respondentes dando-lhes posteriormente a conhecer o texto final, o qual teve a aceitação e o consentimento dos mesmos. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados. (Quadro 4)

Quadro 4: Quadro síntese das entrevistas realizadas.

| Entrevistados | Duração | Nº | Objetivos |
|--|----------------|-----------|---|
| Diretor Executivo | 100 Minutos | 1 | .Perceber a perspetiva, enquanto responsável pela direção do Agrupamento, do nível de importância e significado da implementação do Programa TEIP2. . Apreender as razões que dão significado, enquanto responsável pela Direção do Agrupamento, da seleção, importância e impacto dos vários projetos com parcerias implementados no Agrupamento. |
| Coordenador do Projeto Escolhas | 60 Minutos | 1 | . Compreender o significado e o impacto do desenvolvimento do Programa Escolhas no Território Educativo. . Compreender o alcance dos vários projetos desenvolvidos no âmbito do programa Escolhas. . Perceber a articulação entre o Programa Escolhas e o Território Educativo. |
| Coordenadoras de Departamento Curricular | 50 Minutos | 4 | . Captar o impacto do programa TEIP 2, enquanto professores Coordenadores do território educativo mais diretamente ligados aos processos de desenvolvimento, ao nível dos recursos, ao nível dos projetos com parceria, ao nível organizacional. |
| Coordenadoras de Ciclo | 50 Minutos | 1 | |
| Coordenadora do projeto TEIP | 50 Minutos | 1 | |
| Coordenadora de Clubes e Projetos | 50 Minutos | 2 | . Perceber a perspetiva, da influência do programa TEIP 2 ao nível das práticas educativas desenvolvidas, em contexto dentro e fora da sala de aula. |
| Entrevistas breves | | | . Perceber os motivos da realização de ações educativas realizadas com os museus. |
| Educadoras Pré-escolar | 15 Minutos | 4 | . Apreender os possíveis impactos das ações realizadas com os museus sob o ponto de vista da formação do aluno e do |
| Professoras do 1º Ciclo | 15 Minutos | 5 | |

| | | | |
|------------------------------|---------------|----|------------------------------------|
| Professoras do 2 e 3º Ciclos | 15 Minutos | 10 | desenvolvimento das aprendizagens. |
|------------------------------|---------------|----|------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria (2012).

3.4. Tratamento da informação recolhida

3.4.1. Análise de conteúdo

Na presente investigação privilegiou-se a análise de conteúdo categorial e temática na maior parte dos documentos de natureza qualitativa. Esta análise compreendido por Bardin como um instrumento “ técnico polimorfo e polifuncional” (Bardin, 1977/2009, p.11) na medida em que permite adaptar múltiplas técnicas de análise de comunicação, contribui para se alcançar “ o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) ” contido em qualquer texto. Esta prática da “ desocultação” (Bardin, 1977/2009, p.11) persistente e exaustiva levou-nos a atingir os vários sentidos e significados do discurso rejeitando a” evidência do saber subjetivo”, “ a intuição em proveito do construído” (Bardin, 1977/2009,p.30).

A análise categorial temática, utilizada neste estudo, conjugou o método indutivo com o dedutivo. O primeiro assenta numa lógica intratextual, procura aferir a partir do discurso do texto quais os temas enunciados. O segundo, numa lógica dedutiva, procura retirar do texto expressões significantes representativas para dar resposta às questões iniciais do estudo.

Após uma primeira fase de “ leitura flutuante” (Bardin,1977/2009 p.122) de alguns documentos-protocolos e relatórios selecionados *a priori*, foram constituídas grelhas de análise, em que se elegeram grandes categorias temáticas que permitiram responder às questões de partida enunciadas. Esta categorização foi conseguida através de um processo de codificação que identificou unidades de registo e de contexto.

A operação de categorização implica o estabelecimento de critérios explícitos, que podem ser semânticos (categorias temáticas), sintáticos, expressivos e de léxico. Optou-se pelo critério de categorização temático, cujas categorias devem responder às seguintes qualidades: “a homogeneidade” (Bardin,1977/2009,p.148) - princípio estabelecido que só pode ter uma dimensão de análise, advindo daqui a característica da exclusão mútua; a “pertinência” (Bardin,1977/2009,p.148) - qualidade que tem que se adaptar ao material da investigação recolhido; a “objetividade e a fidelidade” (Bardin,1977/2009,p.148) - estes princípios controlam subjetividades e inferências não fundamentadas dos codificadores, devem portanto ser o mais objetivos possíveis, sendo que o mesmo conteúdo não pode

estar em categorias diferentes; a “produtividade” (Bardin,1977/2009,p.148) - qualidade que deve fornecer resultados ricos em possibilidades de inferências, ricos em hipóteses novas, ricos em dados exatos. O conjunto das categorias estabelecidas reúne grupos de elementos denominados: unidades de registo e unidades de contexto. As unidades de registo definem-se pela “unidade de significação a codificar” (Bardin,1977/2009,p.130) são pequenas expressões, palavras-chave, que englobam uma temática. Devem delimitar-se unidades que respondam ao modo como as categorias temáticas foram construídas. Neste caso as unidades de registo são de nível semântico, uma vez que procurámos encontrar núcleos de sentido que compõem a comunicação. As unidades de contexto servem de compressão “para codificar a unidade de registo”, (Bardin,1977/2009,p.133) sendo segmentos de mensagem com dimensões superiores às unidades de registo permitem “compreender a significação exata da unidade de registo”. (Bardin,1977/2009,p.133) Ao estabelecermos associações de unidades de contexto e de registo e ao registarmos a sua ocorrência, procedemos a uma análise estrutural numa lógica predominantemente dedutiva ou inferencial, pois sem inferência não há lugar a interpretações. (Bardin,1977/2009) Procurámos ultrapassar a descrição das categorias inventariadas e a sua quantificação e procedemos a uma identificação de conceitos e reconhecimento de temas agregadores e explicativos, transpondo os conteúdos explícitos e tentando revelar os aspetos subjacentes e implícitos do discurso. (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para a operacionalização deste processo utilizámos o *software WebQDA* que nos permitiu criar um desenho de investigação próprio.

A “desocultação” dos textos (Bardin, 1977/2009, p.11) só se atinge quando se dá verdadeiramente a inferência dos conhecimentos. É necessária uma articulação entre aquilo que se diz implícita ou explicitamente e quem o diz, quem são os atores, os seus contextos, quais os papéis que ocupam na sociedade em que estão inseridos.

3.4.2. Grelha de análise dos sítios *Web* dos museus- dimensões

O instrumento utilizado na recolha de dados dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o território em estudo, foi uma grelha de análise que teve como grande objetivo aferir o potencial desta ferramenta, enquanto veículo de comunicação promotor e facilitador das ações educativas, realizadas entre o Agrupamento e os museus.

Foram analisados os dez sítios *Web* dos museus portugueses que desenvolveram ações educativas com o território TEIP. Apresenta-se, de seguida a justificação e descrição do instrumento utilizado. Para a análise dos sítios foi criada uma grelha de análise que teve

como base os estudos de Goldman & Wadman (2002). Estes autores desenvolveram uma grelha de pesquisa, com base nos resultados de uma pré-avaliação dos conteúdos de sítios de reconhecidos museus americanos e de consagrados museus internacionais, com o objetivo de analisarem os contributos que os sítios dos museus oferecem aos seus utilizadores.

A grelha elaborada, no presente estudo, (Apêndice nº1) compreende quatro grandes dimensões: 1ª identificação do museu, 2ª informação logística, 3ª informação geral, 4ª serviços de educação. Estas quatro dimensões desdobram-se em sessenta e quatro itens particulares.

1ª IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU, esta dimensão tem apenas como função identificar o museu analisado, contém duas componentes: (i) a denominação do museu; (ii) o endereço físico e eletrónico. O nome do museu deve aparecer de forma clara na página inicial do sítio. O endereço eletrónico é importante para o utilizador localizar a instituição que pretende consultar.

2ª INFORMAÇÃO LOGÍSTICA, esta dimensão regista uma das componentes apresentadas no estudo de Goldman & Wadman (2002), contém informações de carácter prático, essenciais para a estruturação de qualquer tipo de atividade com o museu ou com aquele utilizador que tem necessidade de se deslocar de longe. Integram esta componente: (i) os contactos que poderão ser eletrónicos ou telefónicos; (ii) o horário de funcionamento; (iii) o mapa com a localização geográfica do museu, útil para a localização do museu na região em que se insere; (iv) o mapa físico do museu, indispensável para perceber a dimensão do espaço de determinada coleção ou de uma exposição em particular e para planificar uma visita de estudo e a informação sobre o preçário. Este tipo de informações deve ser o mais claro e acessível possível.

3ª INFORMAÇÃO GERAL, esta dimensão integra, também, algumas componentes definidas no estudo de Goldman & Wadman (2002). Inicia-se com a informação geral sobre as coleções e integra três sublíneas: (i) informações gerais sobre as coleções particularmente sobre as peças mais emblemáticas, mas também sobre a história da instituição, a proveniência das suas coleções e as suas características histórico-artísticas; (ii) informação bibliográfica, informação adicional para especialistas, professores ou estudantes que pretendam realizar um trabalho com mais profundidade; (iii) informação virtual, isto é, registos virtuais sobre o acervo do património mais emblemático. Outra

componente foca a informação geral sobre as exposições e contém, igualmente, três subalíneas: (i) informações genéricas sobre as exposições de carácter permanente e temporário; (ii) exposições *online*; (iii) visitas virtuais das exposições físicas. Este tipo de informação acrescida pode constituir um fator de motivação para aumentar o número de visitantes dos museus e pode ainda ser utilizada como uma ferramenta didática importante para a organização e planificação de atividades educativas.

Trata-se de uma dimensão que tem por objetivo de análise averiguar que tipo de informações faculta o sítio *Web* acerca do seu património.

4ª SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO, esta dimensão é a maior, uma vez que um dos seus propósitos é analisar o relacionamento entre os museus e o Agrupamento em estudo e as propostas educativas desenvolvidas por este tipo de serviços. Integram esta dimensão seis componentes de análise: a primeira diz respeito às informações gerais sobre os serviços de educação nos museus, informações de carácter prático, importantes para a planificação de qualquer atividade e engloba cinco subalíneas: (i) *homepage* que aponta o campo dos serviços de educação; (ii) marcação de atividades e visitas de estudo; (iii) horário de preparação das atividades com os professores; (iv) informações para professores sobre os procedimentos de carácter prático e logístico; (v) informações para famílias.

A segunda componente visa analisar o programa educativo integrando seis subalíneas: (i) apresenta um programa educativo; (ii) aponta objetivos próprios do programa educativo; (iii) apresenta um programa educativo dirigido às escolas; (iv) oferece um programa educativo dirigido às famílias; (v) expõe um programa educativo dirigido à comunidade envolvente; (vi) expõe um programa educativo dirigido a outros grupos.

A terceira componente diz respeito à organização das atividades propostas, analisando a forma como estas se encontram estruturadas e sistematizadas. Contém este ponto três subalíneas: (i) atividades organizadas por nível etário; (ii) atividades organizadas por nível escolar; (iii) atividades dirigidas aos professores.

A quarta componente visa identificar o tipo de atividades desenvolvidas pelos serviços de educação. Este tipo de atividades deve ser o mais abrangente e diversificado possível, atendendo a diferentes competências e metodologias de aprendizagem. Apontam-se vários tipos de atividades: (i) visitas de estudo guiadas pelos técnicos dos serviços; (ii) visitas de estudo temáticas; (iv) visita de estudo explorada a partir de um guião; (v) visita de estudo explorada pelo professor; (vi) ateliês; (vii) visitas oficinas; (viii) jogos didáticos; (ix) teatralização; (x) maletas pedagógicas; (xi) atividades *online*; (xii) visitas virtuais; (xiii)

projetos educativos de longa duração; (xiv), parcerias; (xv) cursos de formação para professores.

A quinta componente tem por objetivo analisar a forma como é feita a preparação das atividades, abarcando este ponto sete subálneas: (i) a preparação das atividades com professores; (ii) a existência de material de apoio/fichas pedagógicas; (iii) a presença de Informação bibliográfica adicional de caráter geral; (iv) a existência de informação bibliográfica particular sobre as obras de arte, os artistas, o contexto, a época; (v) a existência de um glossário de apoio; (vi) a adequação das atividades às temáticas curriculares; (vii) a existência de visitas virtuais às exposições físicas como forma de motivação dos alunos.

A sexta componente analisa a funcionalidade e a interatividade que o sítio oferece no setor dos serviços de educação. Reúne este campo cinco subálneas: (i) a existência de hiperligações; (ii) a possibilidade de imprimir as atividades pedagógicas; (iii) a possibilidade de enviar comentários sobre as atividades; (iv) a possibilidade de manipular textos ou imagens; (v) a capacidade de recorrer a outras ferramentas da *Web 2* como: *blogs*, *Facebook*, *Youtube*, outros.

O objetivo da funcionalidade é aprofundar e envolver o utilizador de uma forma mais profunda no património que se pretende estudar. A interatividade do sítio pretende averiguar a capacidade que o utilizador tem de manipular conteúdos e atividades propostas pelo museu. É esta qualidade que permite a um museu virtual distinguir-se do museu tradicional na apresentação e partilha de informações.

Por último, foi também realizada uma análise estatística quantitativa sobre os dados recolhidos do conjunto das diferentes fontes de informação, que introduzimos no decorrer dos vários capítulos. A estatística descritiva “representa o conjunto de técnicas que tem por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente os dados da pesquisa”. (Apolinário, 2009,p.146) Considerámo-la como uma ferramenta importante quer no processo de elaboração da informação quer na obtenção de subsídios para as conclusões apresentadas.

A formatação do trabalho foi realizada de acordo com as normas da American Psychological Association [APA]³, recomendadas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2008).

A compreensão das potencialidades dos processos de parceria, facilitadores de múltiplas articulações e a interpretação do papel de práticas pedagógicas de natureza

³ Primo, J. & Mateus, D. (2008). Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis às dissertações de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

museal num contexto de uma política educativa de territorialização e de intervenção prioritária, exigiu a adoção de um desenho metodológico que conjugou uma diversidade de metodologias, permitindo-nos caminhar entre a descrição e a explicação, dando especial ênfase à função interpretativa. Acreditamos que a diversificação de técnicas e instrumentos metodológicos aplicados nos permitiram uma compreensão mais profunda sobre a problemática em estudo.

4. Estrutura do trabalho

Este estudo encontra-se organizado em sete **capítulos**, para além da introdução, conclusão, referências bibliográficas, índices e anexos. Os dois primeiros dizem respeito à argumentação teórica do trabalho, constituindo o suporte da pesquisa empírica. **No primeiro** fez-se o enquadramento teórico e a problematização do conceito de escola inclusiva compreendido entre a dialética dos binómios exclusão/inclusão e educação inclusiva e exclusão escolar. Traçou-se uma perspetiva diacrónica do movimento da escola inclusiva para se chegar à compreensão da necessidade de uma educação inclusiva, conceito “polissémico” que encerra múltiplas dimensões de “inclusividade”. **No segundo**, analisaram-se dois conceitos capazes de potenciar algumas dimensões de inclusão: as parcerias entendidas como prática coletiva potenciadora de mudanças e o papel dos museus que na sua articulação com as escolas contribuem para a renovação de práticas escolares inclusivas.

No terceiro capítulo procedeu-se a um enquadramento histórico-político da política TEIP mostrando as influências das políticas de educação compensatórias e estabelecendo a comparação com o panorama internacional, realçando as suas perplexidades e limites. Problematizou-se a criação dos TEIP, compreendida como uma medida educativa que assenta no princípio da igualdade de oportunidades. Enquadrámo-la na territorialização das políticas educativas e evidenciamos os seus constrangimentos e potencialidades. Este capítulo termina apresentando uma sistematização dos balanços e análises mais relevantes acerca do impacto do programa TEIP.

No quarto e quinto capítulos apresentou-se uma contextualização e uma caracterização socioeconómica do contexto educativo onde ocorre a pesquisa. No quarto caracterizou-se o contexto urbano e social onde o território educativo está inscrito: recursos, potencialidades e limitações. No quinto foi feita uma caracterização socioeconómica do território e realizada uma análise das expectativas e opiniões dos professores sobre o impacto que o programa TEIP teve na escola. Auscultaram-se as visões dos docentes que

são responsáveis pela gestão pedagógica do Agrupamento (Diretor, Coordenadores de departamentos, Coordenadora dos diretores de turma, Coordenadora do pré-escolar, Coordenadores de clubes e projetos) e que marcaram a diferença pelos papéis assumidos de agentes mobilizadores, coordenadores e mediadores do processo em curso.

Os dois restantes capítulos foram dedicados à apresentação e análise dos dados recolhidos cruzados com o discurso dos professores. **No capítulo sexto** expôs-se a implementação, o desenvolvimento, os enfoques e os contributos das práticas sociais de parcerias na dinâmica do território educativo. Caraterizámos as parcerias e os projetos desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos da implementação do programa TEIP 2, o âmbito destas parcerias e projetos e o impacto nos recursos, na gestão escolar e nas práticas educativas. **No capítulo sétimo** analisou-se a relação estabelecida entre os museus e o território TEIP, tendo como diretriz a valorização deste tipo de ações enquanto vetor que permite a construção de práticas educativas diferenciadas.

Acreditamos que mais do que trazer respostas às questões apresentadas neste processo e assumindo-se que do ponto de vista epistemológico, a pergunta tem prioridade sobre a resposta (Canário, 1966), o conhecimento resultante desta investigação procurou sobretudo trazer outros questionamentos sobre a forma e os modos de olhar os TEIP, cientes que este caminho se fez de avanços e de recuos mas como diz o poeta “o caminho faz-se caminhando” e neste caminhar abrem-se novos caminhos para a multiplicidade das respostas encontradas e das questões levantadas.

CAPÍTULO I

ESCOLA INCLUSIVA- OS CAMINHOS DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

**A normalidade causou-me sempre um grande pavor,
exactamente porque é destruidora.**

Miguel Torga, 1949, p.128

1.1. O Caminho da Escola Inclusiva

As transformações a que assistimos na nossa era e os constantes problemas e desafios ocorridos com os processos de globalização - “ este darwinismo social, este programa de submissão desenfreada do mundo da vida aos imperativos do mercado- “ (Habermas, 2012, p.8) geram contrastes preocupantes. Segundo Habermas, “ é necessário uma coesão política reforçada pela coesão social, para que a diversidade nacional e a riqueza cultural incomparável do biótopo- velha Europa- possam ser protegidas no seio de uma globalização que avança rapidamente”.⁴

Confrontamo-nos com o fracasso dos sistemas educativos na sua missão de proporcionar uma educação de qualidade para todos e com o esforço de grandes organismos internacionais que procuram contribuir para melhorar essa mesma educação para todos (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000; UNESCO, 2008; UNESCO, 2009; ONU, 2002). Nestes fóruns mundiais, a tónica é posta nas crianças, jovens, mulheres e adultos que fazem parte de grupos sociais que vivem na pobreza ou que se encontram em situações de exclusão educacional e social. Nos vários países do mundo, as crianças de famílias em situações de desvantagem, são as que enfrentam maiores obstáculos ao acesso a uma educação. (Ainscow, 2009; Ainscow & Ferreira 2003). Na conferência mundial sobre a educação para todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, sob a égide da UNESCO, foi lembrado o princípio universal dos Direitos Humanos, “ **toda a pessoa tem direito à educação**” e esta favorece o **progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional**. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, artº 26º) Contudo, ficou expresso, que o mundo inteiro enfrenta graves problemas como: o aumento da dívida de muitos países e por consequência a estagnação e decadência económicas, o grande crescimento da população, os grandes contrastes económicos cada vez mais acentuados entre as nações e dentro delas, a guerra, as lutas civis, as migrações, a violência, a mortalidade de milhões de crianças, a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas, reconhecidos mundialmente, impedem que os sistemas educativos dos países pobres melhorem a sua educação básica e em alguns países industrializados provoquem a deterioração dos serviços públicos de educação. Foi partindo do cenário traçado que nasceu e cresceu o movimento para a inclusão de uma educação o mais abrangente possível, cujos grandes objetivos eram:

⁴ Habermas, Jurden. (2012, 21 de março a 3 de Abril). Entrevista de Jurden Habermas. Jornal de Letras. pp 8-10.

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, promover a criação de escolas inclusivas, por forma, a universalizar o acesso à educação, promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos (Sanches & Teodoro,2007) e combater a exclusão.

“ Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nómadas e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁵, Art.º 3º)

O movimento da escola inclusiva pretende promover a integração e o sucesso das aprendizagens para todos os alunos da escola. Tem como grandes objetivos combater a exclusão social e valorizar a diversidade humana. (Ainscow & Ferreira, 2003) O conceito de inclusão escolar teve a sua génese com a integração de pessoas com deficiência no meio escolar. A experiência adquirida e os estudos produzidos sobre a integração de alunos portadores de diferentes categorias de deficiência nas escolas regulares vieram abrir novas perspetivas ao conceito de inclusão, abrindo caminhos para a construção de uma escola que integre todos os alunos e dê uma atenção crescente às diferenças e às necessidades individuais de cada um. Não se trata, portanto, de um conceito ligado, apenas aos jovens em situação de deficiência, mas a todas as crianças e jovens que apresentem necessidades educativas.

O movimento da escola inclusiva desenvolveu-se a partir da emergência de grandes movimentos sociais e políticos ocorridos na época do pós-guerra e ao longo dos anos 60, marcando o início de uma abertura à diversidade sociopolítica que teve implicações importantes no campo educativo. (Ainscow & Ferreira, 2003). Com efeito, a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), seguida posteriormente dos movimentos de emancipação feminina, dos movimentos dos negros na conquista dos seus direitos civis, do movimento hippie, dos protestos e das lutas estudantis, vêm chamar a atenção, não só, para os ideais da igualdade de oportunidades, para a defesa da justiça social, para a celebração da diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003) mas também, para uma nova compreensão da cidadania, baseada agora na afirmação da identidade do individuo e dos grupos “ de acordo com um quadro de referência próprio”. (Stoer & Magalhães, 2003, p.17)

⁵ UNESCO. (1990).Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. (Acedido em 20 de março de 2012.) Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Neste novo quadro histórico de grandes mudanças sociais e económicas onde são reclamados o direito à diferença e à igualdade de oportunidades, a instituição Escola é desafiada a repensar a sua identidade e as suas funções. De papel homogeneizador defendendo os valores do Estado-Nação a escola questiona agora o seu papel numa sociedade em mudança. Contudo, como todos sabemos, a escola onde trabalhamos está ainda longe de cumprir os ideais apontados. Enfrentando problemas graves, de insucesso escolar, de abandono escolar, de perda de estatuto de “ ascensor social “, de problemas de relacionamentos internos, de crescente desmotivação dos seus profissionais que muitas vezes não conseguem fazer face à complexidade dos fenómenos escolares e sociais, a escola sente uma necessidade urgente de mudança.

O movimento da escola inclusiva constituiu uma nova forma de olhar a educação, mais atenta à diversidade humana e aos seus diferentes contextos e não apenas aos portadores de deficiências, mas a TODOS quantos se encontrem nas margens da ESCOLA. A assinatura da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)⁶ foi um marco decisivo para o desenvolvimento dos princípios de uma escola inclusiva.

“ O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11, 12)

O princípio da escola inclusiva enunciado em Salamanca pressupõe que:

“ A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos. (Declaração de Salamanca, 1994, p.21)

Contudo,

“Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações,

⁶ Entre 7 a 10 de junho de 1994, estiveram reunidos em Salamanca mais de 300 participantes, contando com a representação oficial de 92 países, entre os quais Portugal, 25 organizações internacionais, especialistas e responsáveis de organizações governamentais e não-governamentais dos vários países do mundo. UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (Acedido em 20 de março de 2012.)

Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.21)

A par das mudanças enunciadas é necessário uma decidida vontade política, suporte determinante para se conseguirem soluções realistas e consequentes.

“O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efectivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. (Declaração de Salamanca, 1994, p.41)

A construção de uma educação para todos, declarada em Salamanca, coloca a tónica no processo educativo e na construção de escolas regulares, escolas inclusivas que devem disponibilizar os meios e os recursos adequados e necessários para combater a discriminação e garantir uma educação adequada tendo em conta as necessidades, os problemas e os contextos das comunidades educativas. Uma escola “ que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária e também ela inclusiva” (Costa, 2006,p.15).

Volvidos dez anos, desde a Declaração de Jomtien em 1990, realiza-se em 2000 o Fórum Mundial da Conferência de Dakar, aí são reafirmados os princípios anteriormente proclamados e estabelecidas novas metas para 2015. Feito o balanço destes dez anos, os avanços foram insignificantes, sendo elaborado um documento conhecido como:“ Enquadramento da Ação de Dakar para a Educação para Todos: Cumprir os nossos compromissos comuns”, cujo desafio último continua a ser atingir uma educação de qualidade para todos até 2015.

“ Assegurar que a visão ampla da Educação para todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financiadores. A Educação para todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores e nómadas que vivem no campo e as minorias étnicas e linguísticas, as crianças os jovens e os adultos atingidos por conflitos, pelo HIV/AIDS, pela fome e pela deficiência de saúde e aqueles com necessidades educativas especiais de aprendizagem. (Dakar, 200.p.16).⁷

⁷ UNESCO.(2000) *Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Ação Educativa.* (Acedido em 21de março de 2012.)Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>”.

A educação para todos, é pois, uma das ideias principais da escola inclusiva (Ainscow, 1997, 2009; Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2001, 2003, 2006; M. Correia, 2001; A. Correia, 2003; Warwick, 2001; Sanches & Teodoro, 2007; Sanches, 2011; M. César, 2003); uma escola onde a diversidade é considerada uma riqueza (César, 2003) e a equidade é um valor a atingir. Todos os alunos independentemente da sua cor, género, religião, condição física social e intelectual fazem parte da ESCOLA. Cada aluno tem um lugar na escola, cada aluno tem o seu ritmo próprio de aprendizagem, cada aluno tem a sua cultura, cabendo à escola ajudar a construir a identidade de cada um. “ Estar incluído é estar na escola, participar nas atividades e desenvolver potencialidades” (Sanches, 2011, p.51).

Em Novembro de 2008, em Genebra, na 48ª Conferência Internacional de Educação⁸ este princípio é novamente debatido, refletindo-se sobre a temática “ Educação Inclusiva: o caminho do Futuro “. Reitera-se a importância de uma educação de qualidade para todos, fundamental para o progresso e enriquecimento individual e coletivo. E recomenda-se aos estados membros:

“ A educação inclusiva é um processo contínuo que tem como fim oferecer uma educação de qualidade para todos, respeitando as diversidades e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades. (UNESCO, 2008 p. 18)

O caminho a percorrer para se chegar a este tipo de escola é um caminho difícil e longo que deve ter a participação e o comprometimento de todos nós, professores que acreditamos numa escola outra, atenta às diferenças, atenta à dignidade e à identidade de cada um. Outros atores são igualmente convocados na construção da escola inclusiva: governantes, agentes locais, famílias e todos aqueles que direta ou indiretamente participam no complexo processo educativo. “ A inclusividade implica um entrecruzamento de diálogos múltiplos que só é possível num ambiente de partilha, porque só ele pode fornecer as condições de segurança afetiva que os diversos agentes da comunidade precisam para poderem concretizar projetos de vida viáveis para todos”. (César, 2003, p.130)

Contribuir para a construção dos caminhos da inclusão implica, também, ter consciência que trabalhamos com uma escola com currículos imutáveis, com uma gramática escolar rígida, com dificuldades em tratar as diferenças, sem um apoio das famílias para as práticas inovadoras. (Rodrigues, 2003) Embora a retórica da inclusão, esteja hoje presente em muitos dos discursos educativos, na prática “ a manutenção da forma escolar de

⁸ UNESCO. (2008). International Conference on Education, 48TH session. *Inclusive education: the way of the future*. Geneva, Switzerland, 25-28 november. (Acedido em 25 de março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf> .

educação e da ordem burocrática de organização “ a par de uma cultura meritocrática e seletiva leva a que a escola pratique “ uma inclusão exclusiva” (Barroso, 2003, p.27) a partir de formas mais ou menos encapotadas gerando grande mal-estar na escola.

Perante estes obstáculos, alguns autores procuram apontar fatores que promovam e influenciem o desenvolvimento de boas práticas no caminho para a inclusão das escolas. Segundo Wilson (2000) uma escola voltada para a inclusão deve contemplar os seguintes fatores: (i) A comunidade escolar deve ser aberta, positiva e diversa; (ii) estar livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; (iii) fomentar a colaboração por oposição à competição; (iv) defender os valores da igualdade e ideais democráticos.

Chegar-se a este estágio de inclusão implica desenvolver práticas inovadoras e projetos inclusivos e para isso é necessário um envolvimento dos vários agentes da comunidade educativa. Não pode existir o fosso habitual entre os normativos produzidos no gabinete, contendo ideias sobre a escola inclusiva e uma prática onde os profissionais são quase abandonados a si próprios. Para haver alguma correspondência e entendimento entre as mudanças legislativas e as práticas dos vários agentes envolvidos nos processos educativos são necessários contactos intensos que passam por processos de formação e monitorização: promoção de espaços e tempos de reflexão e promoção de trabalhos coletivos entre pares e entre os vários atores da comunidade educativa. Passar do plano das intenções e dos documentos oficiais para o das práticas profissionais é um desafio que provoca muito esforço e empenhamento por parte dos diferentes atores da comunidade educativa.

“Significa questionar hábitos antigos e enraizados, que às vezes quase já se tomam como norma; exige saber resistir à lentidão do processo de mudança, conseguir ultrapassar os entraves que vão surgindo e ser capaz de promover espaços de reflexão conjunta numa comunidade nem sempre preparada para o trabalho colaborativo. Querer mudar é diferente de saber como mudar”. (César, 2003, p. 122).

A construção de um processo educativo mais inclusivo resulta de um esforço coletivo de cooperação e troca de experiências, onde todos devem ter uma corresponsabilização na resolução dos problemas.” Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução “ (Sanchez,2011, p.40)

Booth & Ainscow (2002) realçaram que os projetos coletivos de escola contribuem para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, implicando para isso mudanças nas práticas organizacionais e ao nível das metodologias. Segundo os mesmos autores, as

escolas que procuram desenvolver modelos educativos mais inclusivos devem operar seis mudanças chave:

1. o ponto de partida devem ser as práticas e conhecimentos existentes;
2. as diferenças devem ser entendidas como oportunidades para a aprendizagem;
3. perceber e enumerar as barreiras à participação;
4. aproveitar os recursos disponíveis para auxiliar à aprendizagem;
5. a linguagem deve ser desenvolvida a partir da prática;
6. criar condições que incentivem aceitar riscos;

As mudanças propostas partem da ideia que as escolas devem assumir e valorizar as suas práticas, os seus conhecimentos e os recursos já existentes. As diferenças são consideradas desafios e a linguagem utilizada deve ser a mais acessível a todos os alunos.

Desenvolver uma escola inclusiva implica também refletir sobre as práticas na sala de aula e nas formas como estas se desenrolam. Ainscow indica três aspetos que contribuem para a construção de salas de aulas mais inclusivas:

- (i) “A importância da planificação para a classe como um todo”. (Ainscow,1997, p. 16) O professor deve estruturar o seu trabalho para um conjunto e não para este ou aquele aluno em particular.
- (ii) A valorização e rentabilização do potencial do aluno. (Ainscow,1997)

Nas classes, os alunos apresentam as suas experiências de vida, os seus conhecimentos, que são um ponto de partida muito rico para a construção e compreensão de novas aprendizagens criando um ambiente educativo mais enriquecedor e abrangente. Contudo, este exercício exige que o professor tenha a capacidade de saber valorizar os conhecimentos dos alunos para a construção do processo ensino aprendizagem e reconhecer também que a aprendizagem é, em grande parte, um processo social. Outra das estratégias encontrada na construção de ambientes mais ricos é a promoção do trabalho de grupo cooperativo, colocando sempre a tónica na capacidade de articulação dos vários assuntos que o professor deve demonstrar.

- (iii) “ A Improvisação”. (Ainscow,1997,p. 17) Esta é entendida como a capacidade que o professor deve ter para reformular o plano pré-estabelecido partindo do repto feito pelos alunos gerando assim, uma participação mais ativa.

Aplicar estes princípios impõe, uma viragem na forma de atuar e traz verdadeiros desafios aos profissionais na forma de pensar e compreender o papel da educação. A valorização dos conhecimentos dos alunos implica o reconhecimento de que o ensino deve partir das suas necessidades, das suas carências e não o contrário, como acontece com frequência.

“ 28- Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice - versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.22)

Booth & Ainscow (2002) produziram um documento sobre boas práticas de inclusão a implementar nas escolas, denominado “ Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas”. Neste programa, as mudanças desejáveis estão organizadas em três dimensões: (i) implementar políticas inclusivas, (ii) criar culturas inclusivas, (iii) promover práticas inclusivas, levando as escolas a refletir sobre as suas necessidades, os objetivos a atingir e as prioridades a intervir, por forma a construírem um projeto educativo inclusivo capaz de gerar a mudança e onde todos os agentes educativos sejam corresponsáveis. Em Portugal, o Índice foi utilizado no projeto desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional, intitulado “ Promoção da Educação Inclusiva”.

1.2. A Educação Inclusiva

O movimento da escola inclusiva leva-nos a uma educação inclusiva onde a diferença tem um valor positivo e a heterogeneidade e a complexidade são um potencial e não uma dificuldade. Todos os alunos pertencem à escola e estão lá para aprender, independentemente das dificuldades e problemas que possam apresentar.

“ Para se atingir uma educação de qualidade para todos, propõem-se neste fórum que os programas de educação contemplem: alunos saudáveis, professores bem capacitados e técnicas de ensino activas; instalações e materiais adequados, currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local e que parta das experiências e conhecimentos de professores e alunos; um ambiente seguro e sadio e leve em conta os géneros; definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem; governo e administração participativas; respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas. “ (Dakar, 2000.p.21)

Segundo Ainscow & Ferreira (2003) a educação inclusiva, apesar da sua ligação histórica à área da educação especial, apresenta hoje uma conceptualização mais abrangente, que assenta em novos pressupostos, devendo a educação inclusiva:

- a) representar todos aqueles que se encontram em situações mais vulneráveis e que têm sido empurrados para as margens da sociedade;
- b) levar a cabo o referencial acordado na Conferência Mundial em Educação para todos, promovendo o desenvolvimento das necessidades básicas da educação para todos os grupos que vivem em desvantagem;

- c) promover a produção de numerosos estudos incluindo diretrizes para os governos dos estados-membros da ONU, com o intuito de levarem a cabo mudanças que entendem o sistema de ensino numa perspetiva global e não apenas para as crianças com necessidades educativas especiais;
- d) promover a reflexão, sobre a necessidade de uma nova sociedade onde os princípios dos direitos humanos sejam aplicados a todos e não apenas àqueles que já usufruem de privilégios.

Esta forma mais alargada de compreender a educação inclusiva chama também a atenção para os diferentes entendimentos que se podem construir a partir da ideia de inclusão. Não há uma perspetiva única e consensual de inclusão, encontrando-se esta associada a múltiplas interpretações. Num estudo realizado por Ainscow (2009), sobre as tendências internacionais sobre inclusão, são apresentadas cinco formas de conceptualizar a inclusão:

Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial

O termo inclusão encontra-se associado normalmente aos estudantes que apresentam certas deficiências, ou, os classificados com necessidade educativas especiais que aprendem em escolas regulares. Esta abordagem tem sofrido algumas críticas, pois a aprendizagem dos estudantes centra-se sobretudo nas suas necessidades particulares descurando outro tipo de aprendizagens e o investimento numa perspetiva global de ensino do estudante.

A noção de inclusão deixou de estar associada à terminologia de necessidades educativas especiais para passar a definir dificuldades de aprendizagem (Booth e Ainscow, 2002). Assim, o recurso ao apoio podia ser utilizado em todas as atividades, aumentando a capacidade de resposta das escolas para fazer face à diversidade.

A Inclusão como resposta a exclusões disciplinares

A inclusão encontra-se, igualmente, muito associada, a crianças ou jovens que apresentam comportamentos disfuncionais na escola. Segundo o referido estudo, em muitos países, esta ligação da inclusão aos comportamentos difíceis dos alunos está mais próxima das questões comportamentais do que das questões referentes às necessidades educativas especiais.

As exclusões disciplinares ligam-se a duas realidades: à exclusão disciplinar formal e às exclusões disciplinares informais que registam progressivamente, em alguns países, um número elevado de casos. (Como exemplos: os castigos de suspensão de 2 ou 3 dias para casa, categorização de alunos com problemas emocionais e comportamentais, o encorajamento de meninas grávidas a abandonarem a escola).

Inclusão abrange todos os grupos vulneráveis à exclusão

O termo exclusão escolar é hoje entendido numa perspetiva mais alargada e visa combater a discriminação contra todos aqueles grupos mais vulneráveis que estão sujeitos a situações de marginalização social.

Esta perspetiva mais abrangente da exclusão escolar encontra-se ligada, em muitos países, aos termos inclusão social e exclusão social. Em contexto educacional, a inclusão social pode abarcar vários grupos: desde aqueles cujo acesso à escola está sob algum tipo de ameaça, (comunidades itinerantes, meninas grávidas, meninas ciganas) até aos alunos que são excluídos da escola por razões disciplinares, aos alunos portadores de deficiência, passando ainda pelos grupos que vivem em comunidades mais pobres. Os termos de inclusão e exclusão são portanto aplicados de uma forma mais lata, abrangendo contextos muito diferentes.

Inclusão como forma de desenvolver a Escola para todos

A inclusão associada ao conceito de criação de escolas regulares de ensino para todos os alunos deverá ser acompanhada de uma estrutura organizacional conducente a este tipo de realização e com um desenvolvimento de projetos e práticas de aprendizagem abrangentes e igualmente inclusivas. Os caminhos para a construção deste tipo de estruturas educativas comuns revestem-se de características diferentes de país para país. Assim é o caso da “ escola compreensiva” no Reino Unido, da escola pública na Dinamarca, do sistema de ensino unificado e obrigatório no nosso país, partindo sempre da premissa de criarem uma escola para todos, atenta à diversidade, onde os obstáculos e os desafios são constantes.

Inclusão como educação para todos

O movimento da educação para todos foi criado em 1990, sob a coordenação da UNESCO, chamando a atenção para as questões do acesso e da participação na educação nos vários países do mundo. Seguidamente as conferências internacionais de Jomtien, em 1990, e Dakar, em 2000 (UNESCO) centram a questão na obrigatoriedade de educar TODAS as crianças e jovens abolindo as diferentes categorias de alunos. São assim criadas oportunidades para os vários países presentes pensarem e refletirem sobre as questões da educação e o papel na sociedade.

Apresenta-se de seguida, um quadro com os marcos legais mais importantes de apoio à inclusão.(Quadro 5)

Convenções importantes de apoio à inclusão

Quadro 5: Convenções importantes para a construção da Inclusividade.

| | |
|-------------|--|
| 2007 | Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos indígenas. |
| 2006 | Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência. |
| 2005 | Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais. |
| 1999 | Convenção sobre a Proibição e Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil. |
| 1990 | Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias. |
| 1989 | Convenção sobre os Direitos da Criança. |
| 1989 | Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes |
| 1965 | Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. |
| 1960 | Convenção contra a Discriminação na Educação. |
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos. |

Fonte: Adaptado e traduzido. UNESCO, 2009. Policy Guidelines on inclusion in Education. p. 9.

Principais conferências internacionais que contribuíram para a construção de uma Escola Inclusiva

Quadro 6: Principais conferências internacionais que contribuíram para a construção de uma Escola Inclusiva.

| CONFERÊNCIAS | LOCAL | DATA | OBJETIVOS PRINCIPAIS |
|--|----------------------|--|--|
| Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ | ONU | 1948 | Defender os Direitos Humanos. Defender que toda a pessoa tem o direito à educação; A educação tem por grande missão o pleno desenvolvimento da personalidade e das liberdades fundamentais, e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações bem como entre os diferentes grupos raciais e religiosos. A educação deve promover atividades para a manutenção da paz. |
| Convenção dos Direitos da Criança¹⁰ | UNICEF | 1989 Ratifica da por Portugal em 21-9-1990. | Garantir os direitos das crianças estabelecidos nesta convenção (proteção, bem estar, segurança, saúde, educação, sobrevivência e desenvolvimento da criança, preservação da sua identidade e nacionalidade), sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião. Todo a criança tem o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem no sentido mais abrangente do termo. Proteger as crianças contra todas as formas de discriminação e tomar medidas positivas para promover os seus direitos |
| Declaração Mundial sobre a Educação para todos: satisfação das necessidades | Jomtien Tailândia | 1990 (5 a 9 de março | Universalizar o acesso à educação a todas as crianças jovens e adultos. Universalizar a educação a todos e promover a equidade independentemente das suas diferenças individuais. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica. Propiciar um ambiente adequado ao desenvolvimento da aprendizagem. |

⁹ Acedido em 1 de maio de 2011. Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>.

¹⁰ Acedido em 1 de maio de 2011. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

| | | |
|--|--|---|
| básicas de aprendizagem ¹¹ | | <p>Promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.</p> <p>Mobilizar atuais e novos recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.</p> |
| Declaração de Salamanca ¹² | <p>Salamanca 1994</p> <p>Espanha (7 a 10 de junho)</p> | <p>Construção de Escolas Inclusivas, onde todos possam aprender independentemente das suas diferenças físicas, culturais, religiosas, sexo e raça.</p> <p>Legislar sobre o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados.</p> <p>Promover uma atenção especial às crianças e jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim.</p> <p>Desenvolver métodos de ensino centrados no aluno.</p> <p>Desenvolver a versatilidade e a flexibilidade dos currículos.</p> <p>Rever os processos de avaliação, dando especial relevância à avaliação formativa.</p> <p>Desenvolver diferentes formas de apoio para as crianças com necessidades educativas especiais.</p> <p>Desenvolver uma gestão participada e flexível nas escolas de forma a promover uma política de cooperação e colaboração entre a comunidade escolar.</p> <p>Divulgar informação sobre investigações recentes e boas práticas no campo da inclusão escolar;</p> <p>Promover uma formação especializada e atualizada a todos os profissionais da educação</p> <p>Investir na ampliação de recursos necessários e atualizados por forma a desenvolver uma educação inclusiva.</p> <p>Promover o estabelecimento de parcerias por forma a otimizar resultados.</p> |
| | 2000 | Atingir uma educação para todos, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015. |

¹¹ Acedido em 20 de março de 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

¹² Acedido em 20 de março de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

| | | |
|---|---|---|
| <p>Educação para todos: o compromisso de Dakar¹³ (Organização de cinco agências internacionais: Banco Mundial, Fundo internacional das nações unidas; UNESCO e UNICEF</p> | <p>Dakar - Senegal (26 a 28 de abril)</p> | <p>Expandir e melhorar a educação da primeira infância, particularmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.</p> <p>Garantir até 2015 que todas as crianças, sobretudo meninas, crianças em situação difícil e crianças que pertençam a minorias étnicas tenham acesso a uma educação primária gratuita, obrigatória e de boa qualidade.</p> <p>Melhorar os níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para a população feminina.</p> <p>Eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de géneros na educação até 2015.</p> <p>Melhorar todos os aspetos de qualidade da educação especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.</p> |
| <p>Declaração de Madrid. Congresso Europeu das pessoas com Deficiência¹⁴</p> | <p>Madrid 2002 (23 de março)</p> | <p>Estabeleceu-se o princípio “ não discriminação mais Ação positiva fazem a inclusão social “.</p> <p>Aumentar e disseminar os recursos educacionais para ajudar os alunos “ 1) a desenvolver neles mesmos e nos outros um senso de individualidade em relação à deficiência, e 2) a reconhecer mais positivamente as diferenças.”</p> <p>Realizar a educação para todos assente em princípios de participação plena e igualdade.</p> <p>As escolas e as universidades devem promover palestras e divulgar informação a fim de promoverem a conscientização sobre os assuntos da deficiência.</p> |
| <p>Declaração de Sapporo¹⁵</p> | <p>Sapporo Japão 2002 (18 de outubro)</p> | <p>Reiterar e persistir junto dos governos de todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.</p> <p>A inclusão manifesta-se em assegurar a diversidade interna, em desenvolver o conceito de vida independente, em estar integrada no mundo do trabalho, em consciencializar a sociedade a respeitar a diferença.</p> |
| <p>Convenção das Nações Unidas</p> | <p>Nova Iorque, 2006 (13 de</p> | <p>Proibição da discriminação de pessoas com deficiência em todas as áreas da vida: habitação, educação, saúde, acesso à informação etc.</p> |

¹³ Acedido em 21 de março de 2012. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

¹⁴ Acedido em 3 de maio de 2011. Disponível em

<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=33>.

¹⁵ Acedido em 3 de maio de 2011. Disponível em www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/./Decl_Sapporo.doc.

| | | | |
|--|---------|---|--|
| sobre os Direitos das pessoas com deficiência ¹⁶ | EUA | dezemb ro) | <p>Responsabilizar toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.</p> <p>Criação de um sistema de monitorização internacional da aplicação da Convenção, composto por peritos independentes. (Comité dos direitos de pessoas com deficiência). Este sistema de monitorização consta do Protocolo Opcional à Convenção que foi ratificado por Portugal.</p> |
| Conferência Internacional sobre a Educação: Educação Inclusiva, o caminho do futuro ¹⁷ | Genebra | 2008: (25 a 28 de novem- bro) | <p>Reconhecer que a Educação para a inclusão é um processo a longo prazo que visa uma educação de qualidade para todos, no respeito pela diversidade, pelas necessidades de cada um, pelas características e expectativas de aprendizagem dos educandos e das comunidades, eliminando toda a forma de discriminação.</p> <p>Promover culturas e ambientes escolares adaptados aos alunos, que sejam propícios para uma aprendizagem efetiva e que respeitem a igualdade entre os géneros.</p> <p>Desenvolver melhor as políticas e as reformas educativas no sentido da inclusão criando mecanismos nacionais de acompanhamento e avaliação.</p> <p>Considerar a diversidade linguística e cultural na sala de aula, como um recurso valioso, promovendo também o uso da língua materna nos primeiros anos de escolarização.</p> <p>Encorajar os intervenientes no processo educativo a desenhar marcos curriculares efetivos que incluam todas as etapas do desenvolvimento, desde a infância até à idade adulta, adotando ao mesmo tempo uma perspetiva flexível que responda às necessidades e situações locais e que diversifiquem as práticas pedagógicas.</p> <p>Promover a participação das várias partes interessadas nos processos de tomada de decisão, dado que a responsabilidade geral da promoção da inclusão implica o compromisso ativo de todos os atores sociais, no qual o governo desempenha um papel de liderança e funções de órgão normativo, em conformidade com a legislação nacional.</p> <p>Reforçar os vínculos entre as escolas e a sociedade, com o objetivo de capacitar as famílias e as comunidades para a participação e contribuição no processo educativo.</p> <p>Melhorar o estatuto e as condições de trabalho dos</p> |

¹⁶ Acedido em 3 de maio de 2011. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>.

¹⁷ Acedido em 25 de março de 2012. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008.html>.

| | | | |
|---|-----------------------|--|--|
| <p>Conferência Internacional sobre a Educação: Educação Inclusiva, o caminho do futuro</p> | <p>Genebra</p> | <p>2008: (25 a 28 de novembro)</p> | <p>docentes, desenvolvendo mecanismos para empregar candidatos adequados e selecionarem os docentes qualificados que estejam sensibilizados para as necessidades de aprendizagem distintas.</p> <p>Valorizar o papel estratégico do ensino superior na formação inicial, assim como a formação profissional dos docentes sobre práticas de educação inclusiva mediante a utilização de recursos adequados;</p> <p>Reconhecer o papel de liderança da UNESCO na promoção de uma educação inclusiva, ao promover o intercâmbio e a difusão de boas práticas, ao fomentar a cooperação entre os países, ao reforçar os esforços para aumentar os recursos para a educação e ao realizar esforços especiais para apoiar os países menos desenvolvidos.</p> |
| <p>Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável¹⁸</p> | <p>Bonn- Alemanha</p> | <p>2009 (29 de março)</p> | <p>A educação para o desenvolvimento sustentável promove a Educação de Qualidade e integra todos, sem exceção.</p> <p>Promover o desenvolvimento de conhecimentos e práticas que ajudem a sociedade a fazer frente às diferentes prioridades e problemas como: água, energia, mudanças climáticas, diminuição do risco de desastres, a perda da biodiversidade, a crise alimentar, as ameaças contra a saúde, a vulnerabilidade social e a insegurança.</p> <p>Promover intercâmbio de melhores práticas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável em todas as regiões do mundo.</p> |
| <p>Conferência Internacional. Educação Inclusiva: Um meio para promover a coesão social¹⁹</p> | <p>Madrid</p> | <p>2010 (11 e 12 de março)</p> | <p>Refletir sobre a educação como um dos aspetos essenciais para a inclusão social.</p> <p>Refletir sobre as políticas de inclusão educativa e partilhar as melhores práticas, essencialmente as que se referem a alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>Permitir a troca de experiências entre os Estados-Membros e os países latino-americanos na área da educação inclusiva.</p> <p>Redigir um documento com mensagens chave sobre a educação inclusiva, para ser apresentado às autoridades nacionais e europeias.</p> <p><u>Desta conferência saíram as seguintes propostas:</u></p> <p>A Educação Inclusiva centrada na pessoa é positiva para todos os alunos. A Educação Inclusiva prepara os alunos para viver e trabalhar numa sociedade plural;</p> |

¹⁸ Acedido em 22 de março de 2012. Disponível em http://www.peaunesco-sp.com.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf.

¹⁹ Acedido em 22 de março de 2012. Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf>.

Reforço da ideia que os processos da implementação de uma educação para todos exigem sistemas de ensino flexíveis; reconhecimento da diversidade como um valor; eliminação de todas as barreiras (físicas, programas de estudo e materiais, atitudes, ajudas técnicas, atividades sociais, comunicação, acesso à língua gestual e a outros instrumentos para melhorar a comunicação oral) e apoio aos professores e às escolas; trabalho em equipa; liderança nas escolas; bom relacionamento entre os alunos e cooperação entre pais, profissionais e voluntariado.

Investir na formação de professores (inicial e contínua) em todos os níveis de ensino sendo esta, considerada um fator chave para o sucesso da educação inclusiva.

Facilitar a transição entre os diferentes níveis de ensino e a saída para o emprego.

Estabelecer relações estreitas entre a formação profissional e o mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2012).

1.3. Os binómios: exclusão / inclusão; educação inclusiva e exclusão escolar

Para Castells, a exclusão social é:

“ O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais, enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional esta posição é comumente associada com a possibilidade de acesso a um trabalho pago regularmente para, pelo menos, um membro num agregado familiar estável. A exclusão social é de facto, o processo que não permite a uma pessoa o trabalho no contexto do capitalismo”.
(Castells, 1998, p.73)

Nesta citação está presente a ideia dos acessos desiguais ao poder na atual sociedade globalizada. A exclusão social encontra-se vinculada ao mundo do trabalho. A instabilidade crescente nas relações de trabalho leva ao desenvolvimento do fenómeno do emprego provisório, de formas de emprego precário, chegando até à expulsão de um número enorme de trabalhadores do mercado de trabalho provocando o desemprego. Este, por sua vez, traz, novas formas de desigualdade social e de diferenciação social emergindo a exclusão social. A exclusão social como consequência do desemprego e da precarização das relações de trabalho. O mundo do trabalho vive a partir da década de 80, uma crise que se traduz por um fenómeno do desemprego que se tem tornado galopante nos últimos anos. É esta precaridade de emprego, sentida de uma forma crescente, em todos os países da Europa ocidental, que está na origem de um dos fatores que provoca a exclusão social.

Segundo Boaventura Sousa Santos, na modernidade capitalista a integração dá-se fundamentalmente por via do trabalho” é a integração pelo trabalho que fundamenta as políticas redistributivas através do qual se procura minorar as desigualdades mais chocantes”. (Sousa Santos,1999,p.26). “Na presente conjuntura assistimos a um crescente desemprego estrutural, assim à medida que se rarefaz o trabalho e mais ainda o trabalho seguro, a integração garantida por ele torna-se mais e mais precária”. (Sousa Santos, 1999 p.27)

Outro dos fenómenos geradores da exclusão social, é segundo Castells, o paradigma informacional (Castells,1996/2007) da nossa era que originou novas formas de desigualdade transformando-as em reais situações de exclusão para uma faixa populacional de vários países e mesmo na exclusão social de países inteiros, por exemplo do continente africano. Igualmente, Sousa Santos chama a atenção para o facto de no mundo do trabalho começar a crescer o fenómeno “ do novo racismo da superioridade da raça tecnológica” (Sousa Santos, 1999, p.29) agravando os sistemas de desigualdade e de exclusão.

Para Michel Foucault (1979), a inclusão social e a exclusão social são as duas faces da mesma moeda, trata-se de um único conceito onde inclusão e exclusão estabelecem uma relação de interdependência. A exclusão é um fenómeno cultural e social. Uma cultura, estabelece a partir de um discurso a norma que é simultaneamente qualificadora e desqualificadora. Pode estar-se incluído num contexto e excluído noutra contexto fazendo parte do mesmo cenário. A inclusão é entendida como uma forma positiva da exclusão.

Sousa Santos, num artigo sobre a construção multicultural da igualdade e da diferença (Sousa Santos, 1999), chama a atenção que os fenómenos da desigualdade e da exclusão ocorrem na sociedade moderna em simultâneo com o princípio de emancipação que aponta para a igualdade e integração social. Desigualdade e exclusão são entendidas na modernidade “como exceções ou incidentes de um processo societal” (Sousa Santos, 1999, p.51) não tendo legitimidade. Assim o Estado exerce uma gestão controlada sobre esses fenómenos. E apesar desta gestão se encontrar em crise, o Estado não pode perder de vista o controlo destes dois processos, nem tolerá-los de formas mais ou menos explícitas.

Estes fenómenos sociais têm impactos mais ou menos diretos na escola, aparecendo esta instituição simultaneamente como lugar de inclusão e exclusão. “O conceito de exclusão social, fenómeno da esfera do mundo trabalho, é importado para o campo educativo fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um fenómeno, esse interno à escola - exclusão escolar”. (Canário, 2005, p.164).Uma melhor formação tem sido apontada como um elemento

essencial para combater o desemprego e por consequência a exclusão social. Contudo, o aumento da qualificação não tem sido suficiente para combater o fenómeno do desemprego. Simultaneamente convivem fenómenos paralelos: a democratização do acesso à educação, o aumento das qualificações escolares e a escassez de emprego. A formação qualificada não tem resolvido o problema do desemprego, são outras escolhas e opções políticas e económicas que estão em jogo e têm tomado a primazia a nível das instâncias supranacionais.

O processo da globalização e os rápidos progressos tecnológicos das últimas décadas trouxeram paradoxos gritantes: o grande aumento da riqueza convive ao lado das graves desigualdades sociais; o aumento da produtividade coexiste com elevados níveis de desemprego; um acesso mais democrático à educação e a níveis mais elevados de instrução é concomitante com problemas de exclusão escolar. O movimento da educação inclusiva convive em simultâneo com o fenómeno da exclusão escolar. É neste cenário complexo e desigual que a inclusão procura prevalecer.

A escola de massas que procurava promover o acesso à escolarização de todos os alunos, partindo dos ideais democráticos modernos, e assente em políticas públicas baseadas na igualdade de oportunidades viu-se grandemente afetada com as mudanças económicas, políticas e sociais que ocorrem no seu contexto e encontra-se hoje transformada numa realidade bem diferente, que muitas vezes, se torna difícil de perceber e difícil de trabalhar inserida também, num “contexto de incertezas”. (Canário, 2001, p. 17) de difícil equação e articulação. Segundo Apple (1999) a partir dos finais da década de 80, os sistemas educativos ocidentais registam uma tendência comum para sublinharem as suas preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a articulação (subordinação) com o mercado de trabalho, impondo-se às preocupações com “o currículo democrático” ou com a desigualdade de raça ou de género. Ao mesmo tempo, assistimos à redefinição do papel do estado no campo da educação. De Estado educador que assegurava a uniformidade do sistema passou a Estado regulador onde são realçadas as lógicas da flexibilidade organizacional ficando a intervenção do Estado ligada à criação e introdução de múltiplos dispositivos de avaliação.

De acordo com Correia (2003), o paradigma da exclusão social entra progressivamente no universo da educação e afirma-se na crítica ao Estado burocrático, com poderes homogeneizantes na defesa das potencialidades da escola. Numa primeira fase, promoveu-se a flexibilidade organizacional do sistema, impulsionando-se o envolvimento da escola com o mundo empresarial, acreditando na ideia que esta ligação ajudaria a um desenvolvimento de uma ação educativa mais eficaz e proveitosa dentro de um ponto de

vista inteiramente económico. Numa segunda fase, defendeu-se a flexibilidade organizacional das escolas em nome da preservação da sua autonomia ao nível organizacional e curricular. Continuando o raciocínio do mesmo autor, ao promover a flexibilidade organizacional, por oposição à alternativa do estado burocrático e ao exaltar a flexibilidade curricular, como princípio capaz de assegurar a diferenciação pedagógica indo ao encontro das necessidades educativas dos diferentes públicos, geram-se efeitos perversos de hierarquização na realidade escolar, da hierarquização social entre as escolas que podem ser responsabilizadas pelos resultados que apresentam. Aqueles grupos que se encontram em risco de exclusão social, ao beneficiarem de um programa próprio de gestão flexível do currículo, encontram-se excluídos quer da “ gestão normal do currículo “ quer de uma cidadania mais universal dirigida aos alunos não abrangidos por estes modelos.

“ A crença nas potencialidades regeneradoras da organização flexível do campo escolar, para além de não ter contribuído para que a escola se pudesse repensar num contexto onde se acentuava a crise dos instrumentos cognitivos acionados por ela para pensar a educação, conduziu a que, em nome do respeito pela ética da diferença, se tivessem refinado e multiplicado as tipologias de classificação dos alunos e dos dispositivos que os inserem no campo escolar.” (Correia, 2003 p. 47)

Se observamos a realidade portuguesa, numa tentativa de combate à exclusão escolar, assistimos a uma vasta tipologia de classificação dos alunos no interior do sistema, e a uma enunciação de várias medidas educativas que procuram classificar grupos de alunos, mais ou menos de acordo com as suas necessidades, acreditando que seria possível assegurar “ o tratamento cirúrgico das diferenças sem por em causa os níveis de conflitualidade admitidos pelo sistema”. (Correia 2003, p.47).

A escola não pode alhear-se dos problemas sociais existentes, vive com eles, fazendo ao mesmo tempo parte do problema e parte da solução. A palavra inclusão incorpora hoje significados de igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Conceitos que, claramente não se restringem à educação, mostrando que o processo de inclusão deve estender-se à comunidade, à sociedade em geral.

1.4. Resistências e contradições da inclusão escolar

Os conceitos de Inclusão escolar, escola inclusiva, educação inclusiva estão hoje presentes nos discursos de importantes correntes político-ideológicas, levando a recentrar o debate sobre “ as minorias “, “os excluídos”. Paradoxalmente nesta “ escola inclusiva” excluir parece ser a norma mais fácil. Na verdade, esta imensa minoria de excluídos representa

numericamente mais de metade da população mundial. As organizações internacionais chamam a atenção para o crescente fenómeno da exclusão social lembrando a importância da ESCOLA no combate deste problema. Contudo, ao longo da história, temos visto que a escola pelas concepções, práticas, valores e atitudes praticadas se encontrava formatada para a seleção e não para a inclusão de todos. A escola tem-se comportado como uma estrutura elitista e não uma estrutura inclusiva. Hoje, no seu interior subsistem resistências e conflitos que importa questionar, no sentido de ajudar a pensar e a construir outra concepção de escola.

(i)- A diferenciação curricular

A rigidez do currículo escolar tem constituído um dos problemas apontados para as tentativas de mudança que se tentam operar nas escolas. Na verdade, a organização e dimensão das turmas, o conjunto das disciplinas e os respetivos tempos atribuídos, os conteúdos estabelecidos, os processos de avaliação, entre outros, tem sido formas quase “ imutáveis” e alterar o estado das coisas não se prevê no horizonte.

As aprendizagens desenvolvidas continuam a centrar-se nos conteúdos programáticos e não no aluno. O estabelecimento de um conjunto de conteúdos predefinido para um grupo turma, ou muitas vezes, para mais turmas, centrado unicamente nos conteúdos a atingir, leva-nos ao desenvolvimento de pedagogias centradas na homogeneidade, onde a grande diversidade de públicos escolares se enquadra com muitas dificuldades. Assim sendo, os conteúdos programáticos pensados para todos os alunos como se fossem um só, continuam a ser o fim último, para conseguir a certificação académica.

Trabalhar no caminho de uma diferenciação pedagógica mais inclusiva, partindo da constituição de projetos curriculares de turma com o ponto de partida na classe, constitui o desafio para a construção de uma educação mais abrangente. As metodologias escolhidas têm aqui um papel crucial, permitindo fazer a diferença para alcançar aprendizagens motivadoras e inovadoras. Exemplos de boas práticas que marcaram a diferença e permitiram dar um salto qualitativo na forma de aprender podemos recolhê-las nos pedagogos da Escola Nova: desde a escola de Decroly ²⁰ que partia das experiências

²⁰ A Escola de Ovide Decroly (1871-1932) propôs uma aprendizagem global, estruturada por centros de interesse concretos onde os alunos escolhem o que querem aprender, em função dos seus interesses, construindo o seu próprio currículo. Segundo este, existem seis centros de interesse: a criança e a família; a criança e o mundo animal, a criança e a escola; a criança e o mundo vegetal; a criança e o universo e a criança e o mundo geográfico, que substituíam a forma organizativa das disciplinas. A partir de um eixo, um centro de interesses

vivenciais, de centros de interesse dados pelas crianças e onde o ensino não formal foi bastante explorado, passando pela de Claparède (1920) que defendia uma escola que partia das necessidades do aluno e pela de John Dewey (1916/2007) com a utilização de uma metodologia, onde a estratégia de aprendizagem partia da resolução de um problema e defendia que o melhor caminho para o aprender era o fazer. O êxito deste método, totalmente atual, é estabelecer a relação entre o fim e os meios, o saber e a sua aplicação e o mais importante de tudo, envolver o aluno no processo. Dewey entendia a educação como um processo social, um processo de participação de experiências. Célestin Freinet põe em prática um conjunto de práticas de aprendizagem colaborativas: texto livre, correspondência e trocas inter escolas, cooperativa escolar, estudo do meio local, ficheiros escolares autocorretivos, a música, o teatro livres e o plano de trabalho semanal, entre tantas outras. Coloca o aluno no centro da aprendizagem e como sujeito do processo pessoal do conhecimento desenvolvendo uma pedagogia de diferenciação. (E. Freinet, 1977/83; C. Freinet, 1978)

Esta linha da diferenciação pedagógica é ancorada na pedagogia diferenciada defendida por Philippe Perrenoud (2002) e no pensamento e nas práticas da pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1970/1987) em que se proclama e defende a recusa da indiferença às diferenças, a atenção aos recursos e modalidades de trabalho, as práticas colaborativas, o respeito pela cultura que cada pessoa traz em si, o respeito pela tolerância, constituindo, estes, postulados decisivos no processo da aprendizagem.

É pois, na sua prática educativa que o professor “ não daltónico cultural “ (Cortesão, 2003, p.61) pode partir da diversidade da sua classe para construir aprendizagens onde todos possam desempenhar uma atividade contribuindo para a compreensão de um problema equacionado. A atenção pela diversidade requer que o professor tenha necessidade/interesse em conhecer o grupo que tem pela frente, por forma a escolher as melhores e mais adaptadas metodologias para trabalhar com ele. Este tipo de trabalho requer, segundo Cortesão & Stoer (Cortesão & Stoer, 1999; Cortesão 2003), que o professor tenha necessidade de produzir dois tipos de conhecimentos: um “de tipo socioantropológico”, (Cortesão, 2003, p.61) que se baseia em recolher informações sobre o grupo de alunos com quem está a trabalhar para poder caracterizar e compreender melhor os seus interesses, problemas e características socioculturais; outro do “tipo pedagógico”, (Cortesão, 2003, p.61) em que o professor procura selecionar ou construir os materiais e métodos mais adequados ao nível etário e cognitivo do grupo com quem trabalha. Chegado a este estágio

estudavam-se as diferentes realidades construindo-se assim a globalidade. Com base neste método procurava fazer uma ligação constante entre a teoria e a prática.

o professor consegue produzir “os dispositivos de diferenciação pedagógica” (Cortesão, 2003, p.61) que permitirão aos alunos, partindo da sua cultura, apreender as aprendizagens curriculares e suscitar uma reflexão crítica sobre os problemas levantados atingindo então, no entender de Cortesão o conceito de “ bilinguismo cultural”. (Cortesão, 2003, p.62) Por bilinguismo cultural entende-se “ a capacidade de se mover na cultura dominante e utilizar os seus instrumentos, facto que poderá contribuir para que a pessoa em formação possa (sobre) viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento e /ou desvalorização e esquecimento da sua cultura de origem “. (Cortesão, 2003,p.62)

A flexibilidade curricular, podemos encontrá-la, há muito tempo no sistema educativo português, contudo a sua perspetiva vai mais no sentido de uma “diferenciação pedagógica exclusiva do que numa diferenciação pedagógica inclusiva “ (Sanches, 2011, p.51). Vejamos, a constituição de turmas problemáticas, ou de currículos alternativos, o argumento de ensinar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE’s) em ambientes diferenciados porque aprendem melhor e não são perturbados pelos outros colegas ou a proposta de alunos para apoios pedagógicos individualizados constituem estratégias de diferenciação curricular, mas não estratégias inclusivas. O princípio da inclusividade pressupõe que não se façam separações, mas que se integrem os alunos e partindo do potencial das suas diferenças, estes devem ser incluídos nos grupos assumindo-se os grupos como grupos heterogéneos. Esta diferenciação está longe de ser concretizada, pressupõe, por um lado, uma planificação mais complexa ao nível da organização da sala de aula e por outro lado, implica partir dos pressupostos que os alunos têm percursos de aprendizagem diferentes, partem de estádios diferentes de conhecimentos e podem atingir diferentes objetivos. Uma aprendizagem mais centrada na resolução de problemas, com enfoque em metodologias mais participativas, abertas e criativas, poderá gerar aprendizagens mais diferenciadas, abrindo caminhos a uma diferenciação curricular inclusiva. Maria do Céu Roldão ao problematizar o conceito de diferenciação curricular, demonstra que este “ institui uma lógica paradoxal no dispositivo curricular” (Roldão, 2003, p.153) tendo sido estruturado historicamente como uma solução “ curricular não inclusiva”. (Roldão, 2003, p.156) Contudo a sua centralidade é efetiva e pode torna-se num dispositivo curricular que promove a inclusão promovendo o desenvolvimento de estratégias de diferenciação.

” O conceito de diferenciação curricular parece ser operativo no futuro e inevitável a sua centralidade efetiva. Terá de ser central e estruturante na reconceptualização da aprendizagem escolar, na medida em que a diversidade social se acentua- ou se reconhece e nomeia- e num tempo em que o grupo social homogéneo e estanque não é nem será mais o definidor único das pertenças sociais dos alunos das escolas de hoje e de futuro. “ (Roldão, 2003, p.162)

Mas, deve-se questionar: Quais são os limites de uma diferenciação curricular?

(ii) - A rotulação (in) dispensável

Enquanto professora é frequente ouvir os meus alunos chamarem NEE aos colegas, de uma forma mais ou menos discriminatória, e estes, por sua vez, desejam passar o mais despercebidos possível. Na verdade, a designação de NEE´s foi criada com o “objetivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo defectológico “ (Rodrigues, 2003, p.93). Contudo, se por um lado, esta designação vem acabar com o estigma da categorização dos alunos por deficiência, por outro lado, vem “rotular” um grupo de alunos com problemas de aprendizagem. A nova expressão NEE´s, como defende Rodrigues, não conseguiu ultrapassar a categoria do rótulo permanecendo o efeito do estigma entre os alunos. Os recentes debates, a nível europeu, colocam a tónica na não categorização das pessoas, porque se tem revelado desnecessária para a resolução de muitos dos problemas.

Ao mesmo tempo, permanece a norma que a seleção dos alunos com necessidades especiais é legitimada por diagnósticos, exames e categorizações médicas. Os relatórios médicos continuam a ditar os discursos dos profissionais da educação. As dificuldades educacionais são explicitadas tendo apenas como base a deficiência do aluno. O que é mais importante então? É o défice específico de um aluno que vem determinar o que se “deve “ fazer ao nível da formação? Estes diagnósticos retiram muitas vezes, a atenção de certas questões importantes no processo de aprendizagem. O aluno deve ser visto na sua globalidade, com as suas potencialidades e as suas fragilidades, partindo daí o desenvolvimento das aprendizagens.

Outra parte do processo de diferenciação, parte do tipo de dificuldades que são determinadas, estabelecendo-se medidas de apoio para as colmatar, provocando, muitas vezes, este tipo de apoio, grandes complexos nos alunos.

A dificuldade que a escola tem em lidar com o que não está agrupado, classificado, é uma realidade que se manifesta em muitos campos. O mesmo tipo de dificuldades diagnosticadas não implica sempre as mesmas estratégias e os mesmos métodos. Cada caso é um caso e vários fatores podem ocorrer e influenciar o desenvolvimento do ato educativo. Assim sendo, pode-se perguntar se não será dispensável a categorização? E que vantagem pode ter a classificação de alunos NEE´s. Categorizar, embora importante para a sistematização do conhecimento pode, no entanto, gerar dificuldades no processo de

construção do indivíduo enquanto pessoa. A categorização NEE não é consensual, pois para além de poder gerar estigmas a quem dela usufrui, pode ser considerada vaga pela amplitude que alberga o termo necessidades, não especificando exatamente o tipo de situação.

Uma outra perspetiva crítica a ausência de categorização, defendendo que o pensamento se organiza por sistematizações particularmente quando se estuda a diferença. Já a designação NEE's é defendida porque agrupa tipos de necessidades especiais que correspondem a uma organização própria de recursos.

(iii) - O papel dos pais

A educação inclusiva não se restringe aos professores. Outros intervenientes são convocados neste processo, as famílias, os técnicos especializados, a comunidade em geral, constituindo-se efetivas “ comunidades educativas”. (Canário, 2005 p.158) Os pais têm um papel de importância indiscutível no processo de formação e aprendizagem dos seus filhos. O acompanhamento escolar dos filhos, ou não, e as opções tomadas ao longo do seu processo formativo revestem-se de particular importância. É às famílias que cabe, em primeira instância, o papel de escolher o tipo de ensino que querem para os seus filhos. Este papel é ainda mais importante para aqueles que têm crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

Hoje ao pensar-se em inclusão, pensa-se na educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Mas nem sempre os pais entendem com clareza este conceito de inclusão e quando têm a possibilidade de escolher a escola para os seus filhos, não sabemos quais são os critérios que privilegiam.

Pese embora os valores da inclusão, da diversidade cultural das escolas, das metodologias mais cooperativas, criativas e abertas, os pais, em nome da preparação para uma sociedade competitiva e dura, optam e apoiam frequentemente, “ a bem dos seus filhos modelos educativos mais tradicionais que privilegiem a competição, os métodos mais transmissivos e as classes e escolas mais homogéneas”. (Rodrigues, 2003.p.94) O mito da homogeneidade como sinónimo de qualidade continua presente no espírito dos pais e também no de muitos professores, permanecendo com um dos conflitos ao nível da organização e planeamento da instituição escola.

(iv) - O modelo de inclusão aplicado

O entendimento que os vários atores ligados à educação têm do modelo de escola inclusiva não é de todo consensual. As políticas e os normativos apresentados sobre esta temática evidenciam, por vezes, dilemas difíceis de resolver. Pede-se à escola, o cumprimento dos objetivos de programas supranacionais, a entrada nos rankings gerais e o desenvolvimento de modelos inclusivos. Os próprios professores têm visões diferentes de inclusão e as práticas levadas a cabo estão longe de representar o modelo de integração pretendido. Subsistem os problemas, as angústias e ao mesmo tempo as interrogações e os desafios que nos fazem olhar para a frente e tentar, muitas vezes, quase o impossível.

No campo da educação especial, as contradições e os obstáculos continuam a existir. Embora os modelos de integração tenham surgido nos anos 70 e 80 subsistem opiniões divergentes sobre estes modelos e as suas formas de operacionalização. Uma coisa parece-nos certa, parafraseando Rodrigues que se interroga se há alternativa à inclusão escolar e questiona que tipo de escola se pretende construir. (Rodrigues, 2003) Não é certamente a escola baseada em critérios económicos, dirigida sobretudo para as elites. Os percursos para a inclusão são complexos e o investimento a fazer em recursos humanos e materiais, em espaços mais adequados, na alteração dos currículos imutáveis, na formação de professores, nas relações escola-família deve merecer outra atenção.

Os obstáculos apontados mostram-nos a complexidade para a construção de uma efetiva política de inclusão e, ao mesmo tempo, perceber que não podemos olhar para trás e que o caminho faz-se caminhando, começando com aquilo que temos e daí partir para novos desafios, construindo novas práticas. Contudo, acreditamos que tudo começa por alterar a forma de pensar, e reinterpretar o papel da educação. Mas, que tipo de professor somos e que tipo de professor queremos ser. Percebemos o potencial e a importância das diferenças e da diversidade humana, percebemos o princípio subjacente às políticas de igualdade e de identidade enunciado por Sousa Santos e adaptado para a escola, que todo e qualquer aluno tem o direito de ser igual, sempre que a diferença o inferioriza e tem o direito de ser diferente, sempre, que a igualdade o descaracteriza” (Sousa Santos, 1999 p.61).

(v)- Do discurso às práticas inclusivas

O discurso da inclusão ou a “ ideologia da inclusão” (Correia, 2003, p.45) está hoje presente nos discursos sobre educação de inúmeros países. O entendimento que fazem de

inclusão é porventura diferente, mudando consoante o país. Internacionalmente, contudo, esta é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes. (UNESCO, 2000)

Hegarty (2006) chama a atenção para uma certa banalização que o termo educação inclusiva está a passar, defendendo que o debate sobre inclusão/segregação tem sido objeto de um interesse excessivo. Assim sendo, deve-se sobretudo investir numa verdadeira educação para todos (Rodrigues, 2006). Na verdade, um dos problemas da Educação Inclusiva é o fosso existente entre a legislação produzida e a prática das escolas (Rodrigues, 2006). Os normativos legais e os discursos dos professores tornaram-se, nos últimos dez anos, muito inclusivos, contudo, na prática as mudanças são tímidas e ocorrem lentamente.

A formação de professores é um ponto importante, contribuindo para uma melhor e efetiva preparação do profissional. No que diz respeito às disciplinas sobre as necessidades educativas especiais, em Portugal, esta formação é obrigatória por lei desde 1987. Mesmo assim, na prática, existem tantos problemas e inúmeras situações que ficam sem resposta. Em relação aos outros professores do ensino regular a sensibilização e a formação para uma educação inclusiva têm partido essencialmente das necessidades e vontades a título individual. O trabalho com classes cada vez mais heterogéneas (culturas diferentes, raças diferentes, religiões diferentes) tem exigido aos professores uma reestruturação total da sua forma de estar e atuar ao nível da sala de aula. A gestão ao nível da sala de aula passa por um trabalho de reflexão e avaliação permanentes no âmbito das estratégias a desenvolver e das metodologias a introduzir e ou alterar. Estamos convictas que a prática letiva em serviço, constituiu, de facto, uma verdadeira escola e o “laboratório” de formação onde podemos resolver muitos problemas com que nos deparamos, acompanhado, porém, de um suporte teórico que permita uma outra compreensão e enquadramento das situações. Assim sendo, as necessidades de formação devem partir da escola, da sua realidade e dos seus problemas. Como sublinha Nóvoa, o conhecimento profissional do professor reconstrói-se a partir de uma reflexão prática e deliberativa. (Nóvoa,2002)

Os recursos existentes condicionam, também, a aplicação dos discursos em práticas efetivas. Uma escola Inclusiva precisa de recursos de qualidade, atualizados e capazes de darem resposta, por exemplo, aos alunos portadores de determinadas deficiências. Não basta inserir os alunos em meios escolares regulares, há que transformar essas escolas, para as adaptar a todos os públicos e dotá-las de recursos materiais e humanos capazes.

A criação de uma escola inclusiva não pode ser vista com a “escola *lowcost*” para educar todos os alunos. Ao pretender-se incluir na escola todos os alunos e acabar com as

escolas de ensino especial numa perspetiva de uma educação para todos, não pode estar aqui implícito uma medida economicista de redução de custos económicos. É necessário reestruturar as escolas por forma a responder às necessidades de uma grande diversidade de públicos. São necessários investimentos quer em pessoal técnico especializado (terapeutas, psicólogos, mediadores culturais etc.) quer em equipamentos e materiais com especificidades próprias, sob pena de lançarmos, mais uma vez, a responsabilidade na ética e profissionalismo dos professores. Os estabelecimentos de ensino regulares devem ser encarados como estruturas especializadas que precisam de investimentos e atualizações, por forma a dar segurança e garantia aos encarregados de educação e à sociedade em geral.

Passar do discurso à prática, implica também uma valorização da diversidade, um reconhecimento e um respeito pelas diferenças culturais dos vários alunos. A escola tem vindo a ser confrontada com um número crescente de alunos, com características muito diversificadas, constituindo um puzzle cada vez mais complexo, onde “ as peças”, muitas vezes não encontram o seu lugar. Fenómenos vários da globalização e de modernização concorreram para esta diversidade. A alfabetização generalizou-se à grande maioria das crianças, seguindo-se o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória. Acorrem à escola públicos com índices de escolarização muito baixos: alunos, oriundos de classes sociais mais desfavorecidas, de zonas suburbanas mais ou menos degradadas, de zonas piscatórias e de zonas rurais. Assim como grupos que se encontravam completamente à margem da sociedade em situação de quase exclusão, como é o caso dos ciganos. A par destes grupos portugueses pouco escolarizados que ocupam uma fatia significativa da nossa população escolar, junta-se o grande afluxo de migrantes de diferentes etnias que vêm das ex-colónias portuguesas, consequência do processo da descolonização e das difíceis condições de vida nesses territórios em situações de guerra. Atualmente os filhos, desta geração, lusos mas de ascendência caboverdianana, guineense, S. tomense, angolana, moçambicana debatem-se com problemas de afirmação e identidade cultural complexos. Vivem numa sociedade, a sua, mantendo de forma clara as suas mais antigas raízes e tradições culturais. A heterogeneização acentua-se com o novo fluxo de migrantes provenientes da América do Sul, sobretudo brasileiros, da Europa de leste e da Ásia, gerando incontornáveis mudanças na realidade escolar. O departamento de avaliação prospetiva e planeamento do Ministério da Educação em Portugal dá-nos conta no ano de 1999-2000 da existência de 93 línguas diferentes faladas nas escolas portuguesas. (Cortesão, 2006). Em muitas escolas portuguesas, estas “ novas maiorias” constituem o universo da população escolar, como é o caso do Agrupamento em estudo. Assim a escola

portuguesa, assumida como uma escola monocultural (Cortesão & Stoer,1999) vê-se progressivamente transformada e confrontada com uma realidade formada pela diversidade sociocultural.

Na verdade, este fenómeno da heterogeneidade, segundo Cortesão & Stoer (1999); (Cortesão, 2006), há muito que se fazia sentir no Portugal continental, contudo não era considerado muito visível. Atualmente “ acumula características, problemas e vantagens decorrentes, simultaneamente, de processos de emigração e imigração” (Cortesão, 2006, p.121), sendo também o reflexo de um leque social mais vasto de uma sociedade, que ela própria se encontra e vive um processo de diversificação e complexificação (Cortesão & Stoer, 1999). Esta complexificação transporta para a realidade escolar problemas difíceis a que é necessário dar resposta. Como será que faz a escola perante esta diversidade sócio cultural responde: responde com as estratégias de ensino aprendizagem de sempre, continua apresentar o mesmo currículo seletivo, sobretudo no ensino secundário, cria rankings nacionais de resultados completamente indiferentes às diferenças gerando níveis de insucesso escolar e de abandono verdadeiramente assustadores, aponta o dedo aos professores fazendo-os imaginar-se os piores profissionais do mundo e simultaneamente, sentem-se cada vez mais angustiados, numa luta contra gigantes, verdadeiramente desigual. Face à situação, começaram a esboçar-se vários discursos educativos sensíveis à diversidade e à inclusão, surgindo a implementação de projetos de educação multicultural a nível nacional e internacional. Contudo, várias críticas e objeções se fazem ouvir sobre estes programas de educação multicultural. Wieviorka afirma que o “ multiculturalismo consiste em navegar entre dois riscos opostos: o que consiste em fechar as minorias em guetos e aquele que consiste na sua assimilação.” (Wieviorka, 1998, p.246)

Cortesão & Stoer (1999) chamam a atenção para as práticas educativas interculturais que podem gerar efeitos perversos, porventura diferentes dos esperados levados a cabo, cheios de boas intenções, por parte de professores e formadores. Estas práticas acentuam o exotismo da diferença e não passam de atividades lúdicas que animam os finais de ano letivo sem a consciência dos direitos do usufruto de uma cidadania por parte dos alunos. Se por um lado podem gerar afirmação, libertação e maior consciência dos seus deveres e direitos, por outro lado, podem gerar igualmente fenómenos de “guetização”. (Cortesão & Stoer, 1999, p. 23)

Philippe Perrenoud como resposta à diversidade de culturas propõe o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada onde cada aluno deva ser constantemente, ou pelo menos, com alguma frequência, confrontado com situações didáticas mais fecundas para ele. Segundo o mesmo autor, a diferenciação deve ser

compreendida com uma discriminação positiva dirigida especialmente para aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, assim além de ser uma escolha pedagógica é sobretudo uma escolha da esfera política (Perrenoud, 2002).

Passar do discurso à prática, impõe também um novo olhar e uma outra compreensão sobre a gestão ao nível da sala de aula. As turmas têm cada vez mais alunos com problemas complexos e níveis de aprendizagem muito diferentes. Neste quadro falar de ensino individualizado será pura ficção? Os trabalhos de investigação levados a cabo no campo de práticas inclusivas mostram que um ensino individualizado não significa atender às necessidades específicas de um só aluno, mas ter em conta as especificidades de um grupo de alunos. Assim sendo, o trabalho na classe pode ser estruturado a partir da constituição de grupos de trabalho, trabalho de pares, permitindo a cada aluno partir do seu nível de aprendizagem que pode bem ser diferente do seu colega de grupo. A aprendizagem a partir do trabalho com os pares foi estudada e realçada por Vygotsky (1988) que considera que a interação com pares mais capazes fomenta novas aprendizagens e promove o desenvolvimento.

Perrenoud (2000) entende, também, que num processo de diferenciação pedagógica o ensino não pode ser totalmente individualizado, o desafio encontra-se em conseguir individualizar percursos de formação constituindo grupos de trabalho que se entre ajudam e completam entre si. A utilização desta estratégia de trabalho tem-se revelado nos dias de hoje quase imprescindível, permitindo ao professor atentar à heterogeneidade dos seus alunos, pois parte do perfil de aprendizagem de cada um, permitindo-lhe desenvolver competências de autonomia, interação do trabalho cooperativo entre os alunos e o crescimento em termos de socialização e alteração de atitudes.

Uma planificação da sala de aula inclusiva pressupõe não um trabalho individual mas o desenvolvimento de um projeto, onde todos os alunos possam desenvolver o seu papel partilhando-o com o grupo de trabalho. Esta gestão da sala de aula vista como um todo, implica um conhecimento profundo da classe e dos contextos dos alunos, uma vez que os métodos colaborativos utilizados partem das necessidades e dos pontos de vista dos alunos. Porém, ao longo da nossa prática, temos a perfeita consciência que só a técnica e a operacionalização de renovadas metodologias e a aquisição de novos recursos não chegam para assegurar práticas mais inclusivas. O fator intuitivo e a capacidade que o professor tem em dar resposta às permanentes solicitações da sala de aula, ajustando e adaptando, tendo em conta o ponto de vista e interesse dos alunos, faz toda a diferença na dinâmica do trabalho da classe.

O desenvolvimento de práticas inclusivas não é uma equação fácil e os resultados, por vezes, não são os esperados, já que exige o equacionar de várias variantes nem sempre de leitura clara, daí que o desenvolvimento das aprendizagens baseadas nas experiências pressupõe que professor tenha um trabalho de reflexão constante sobre as suas práticas e tenha a ousadia de experimentar outras alternativas. Consequentemente, este trabalho ficaria mais enriquecido e completo se nós professores trocássemos e partilhássemos mais as nossas experiências, promovendo uma cultura de colaboração “ (Sanches, 2011,p.72). Sentimos que é importante ousar e partilhar, entre pares, experiências criativas e corajosas que possam dar alento à melhoria de melhores práticas educativas contribuindo para a construção de uma escola progressivamente mais inclusiva, que, tal como disse Daniel Sampaio, “é o último reduto contra a discriminação e o abandono.”²¹

1.5. Passar da integração à inclusão escolar no contexto português

O movimento de integração das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino teve a sua origem nos países do Norte da Europa nos finais dos anos 60. Surge então uma nova perspetiva pedagógica que defende a colocação de crianças em situação de deficiência em classes regulares, acompanhadas por um professor do ensino especial. Esta ideia da integração escolar ganha progressivamente mais adeptos com a publicação de vários estudos científicos. Contudo, será com a publicação de dois documentos: a “ Public Law” nos EUA em 1975 e o relatório “Warnok” no Reino Unido em 1978 que se efetivam mudanças significativas no entendimento do processo educativo das crianças com deficiência, introduzindo o conceito de “special educational needs” onde a categorização médica das crianças em situação de deficiência é substituída por critérios de natureza pedagógica. A escola deve ser capaz de identificar e responder às diferentes necessidades dos seus alunos, mais próximas das dificuldades escolares.

Portugal adere à integração escolar nos finais dos anos 60, tímidas experiências de integração são levadas a cabo com alunos invisuais em algumas escolas de Lisboa, apoiados por professores com formação especializada (Sanches, 2011). Porém, foi sobretudo a partir de 1974 que assistimos a uma integração mais abrangente, de alunos portadores de deficiências, em escolas regulares. As escolas de ensino especial continuaram a funcionar, a par de uma integração progressiva da grande maioria dos alunos

²¹ Sampaio, Daniel. (2012, 13 de maio). Solidariedade na Escola. Revista Pública.

no sistema regular de ensino permitindo-lhes novas formas de aprender, de estar e de conviver. Contribuiu, para esta mudança, a decisiva renovação de ideias vindas com a revolução democrática do 25 de Abril de 1974.

Ao longo dos anos setenta e oitenta é regulamentada a política de educação integrativa. A lei de bases do sistema educativo de 1986 define a educação especial como modalidade integrada no sistema geral da educação dando um novo impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com NEE’s em critérios pedagógicos (Dec-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigos 2º, 7º, 17º e 18º). São também regulamentadas as equipas de educação especial em 1988, para os professores de ensino especial, embora estes professores já se organizassem em equipas desde os anos setenta (Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de 17 de agosto)

O ponto-chave na viragem para a inclusão escolar acontece com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada, em 1990, em Jomtien, reforçada na Declaração de Salamanca em 1994. Emergem destas conferências internacionais a necessidade de criação de um Escola INCLUSIVA onde todas as crianças devem aprender independentemente das suas dificuldades de aprendizagem ou das suas diferenças. O conceito de integração devia assim ser substituído pelo de inclusão escolar no sistema educativo português. (Correia, 1999; Rodrigues, 2001).

Foi ao longo dos anos 90 que se deu a rutura formal com a educação especial e a política integrativa generaliza-se nas escolas do ensino regular. O regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais teve finalmente um enquadramento legal, sendo regimentado no Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Foi um passo importante mas que revela um atraso estrutural comparativamente com os outros países europeus. (Sanches, 2011). Este decreto foi de grande relevância, uma vez que o aluno com NEE passa a ter o direito de fazer parte da classe, de um espaço partilhado onde todas as crianças podem aprender. Neste contexto, a escola deve estar preparada para atender às necessidades próprias de cada aluno.

Em Portugal, os princípios da conferência de Salamanca tiveram uma rápida adesão. Decorridos apenas três anos, o Despacho n.º 105/97 de 1 de julho vem adotar os referidos princípios dando uma orientação claramente inclusiva à educação portuguesa “ (Rodrigues, 2003). A figura do docente de ensino especial é substituída pelo docente de apoio educativo, entendido como ” o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem” (Despacho n.º 105/97 de 1 de julho, ponto 3). Ainda neste normativo é realçada a

importância da diferenciação curricular, procurando adaptar-se o currículo às necessidades de cada aluno particularmente aos alunos com NEE's. A análise da legislação consequente sobre a temática infere que os princípios do despacho não foram aplicados (Sanches & Teodoro, 2007). O Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro ao associar o conceito necessidades educativas especiais à deficiência criando o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente, retrocede nos princípios e nas práticas educativas que pretendiam construir uma escola de todos, para todos e com todos. (Sanches & Teodoro, 2007).

Atualmente, o normativo em vigor sobre a educação especial é o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que circunscreve a educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Em termos de princípios, esta lei estabelece no ponto um:

“ A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.” (Dec. lei n.º 3/08 de 7 de janeiro, Artº 1)

À semelhança do que aconteceu nos outros países, também em Portugal as experiências realizadas com a integração de alunos em situação de deficiência nas classes regulares e a consequente reflexão gerada sobre qual o papel da escola, abriu portas para o movimento de inclusão, para a construção de uma “ Escola de Todos”, mais atenta às questões da diversidade, da equidade, da complexidade, das dificuldades de cada um e que tem como grandes metas o sucesso pessoal e académico da sua população escolar.

A inclusão ao tornar-se um movimento supra nacional que visa a educação para todos. (Ainscow & Ferreira, 2003) necessita de ser acompanhada de mudanças ao nível das políticas educativas, mudanças nos recursos existentes, mudanças na formação dos profissionais. **Na realidade portuguesa, umas das medidas tomadas com o intuito de promover a integração social de grupos sociais mais fragilizados foi a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).** Na época, a secretária de Estado da Educação e Inovação afirmou que os TEIP e os currículos alternativos afirmam-se “ como iniciativas eleitas como bandeiras de um trabalho voluntário específico e deliberado contra a exclusão”²².

²² Benavente, Ana. (1999, 13 de maio). Entrevista de Ana Benavente. Jornal Público.

A política TEIP emerge em Portugal num contexto em que se coloca a questão do contributo da educação no combate à desigualdade social (Barbieri,2003). Neste âmbito, os TEIP surgem como meios de combate contra o insucesso e o abandono escolar em territórios particularmente críticos.

Segundo Canário et al, o surgimento dos TEIP no contexto educativo português advém de uma necessidade de repensar os fenómenos de “ exclusão social” e de “exclusão escolar” (Canário,et al.,2001, p.11) na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão. Com efeito, a criação do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária a partir do ano letivo de 1996-97 (Despacho conjunto n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto, complementado posteriormente pelo Despacho conjunto n.º 73/96 de 3 de setembro) constitui uma medida da política educativa:

“Que permite garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.” (Despacho conjunto n.º147-B/ME/96 de 1 de agosto. Preâmbulo)

Esta linha de atuação, circunscrita a um determinado espaço geográfico, administrativo e social considerado problemático tem como objetivo primordial promover a igualdade do acesso e de sucesso educativo dos alunos do ensino básico, a partir da melhoria do ambiente educativo, da qualidade das aprendizagens, da construção de uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória favorecendo a aproximação dos vários ciclos e do incentivo a uma progressiva coordenação das políticas educativas que promovam a articulação entre as vivências da escola com a comunidade local em que se insere.

Ao colocar como objetivo fulcral a integração e o sucesso escolar de todos os alunos, particularmente daqueles que se encontram em áreas geográficas mais fragilizadas e consideradas problemáticas pelos problemas económicos e sociais que apresenta a sua população, os TEIP aparecem “ como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política resultante de uma mudança de um governo conservador para um programa que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento et al., 2000,p. 106).

As formas de atuar e trabalhar num TEIP preconizam o desenvolvimento de um trabalho inovador capaz de criar processos e ambientes de ensino aprendizagem atentos à diversidade cultural e social de todos os seus alunos. O que significa desenvolver práticas

de trabalho inclusivas atentas à diferenciação pedagógica e à complexidade dos seus públicos, partindo da construção de um currículo mais flexível, princípios caros no caminho de uma escola mais inclusiva.

Uma escola para todos pressupõe a realização de um projeto educativo, construído e partilhado pelos vários parceiros da comunidade educativa e articulado com a comunidade local capaz de promover uma gestão integrada dos vários recursos. O Projeto Educativo assume a forma de ferramenta apresentada como essencial à sua construção e que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projetos e intenções que compõem as escolas de um determinado TEIP, assume-se com um projeto de território com propósitos de combate ao insucesso e abandono escolar (Barbieri, 2003.)

Esta valorização do local e das suas dinâmicas pressupõe o entendimento de uma gestão mais participada e flexível onde a resolução dos problemas educativos deve partir do seu contexto e não de decisões emanadas centralmente. Esta reorganização da escola enquanto unidade de um território educativo vem alterar o âmbito da ação educativa e das funções atribuídas à escola. No entendimento de Ana Benavente (1999) esta nova conceção amplia o poder de intervenção da escola, deixando esta de ser vista como o único centro educativo fechado sobre si mesmo, para se abrir à participação dos vários agentes sociais na elaboração de um projeto educativo “ onde as questões de educação se entrecruzam com as culturais, ambientais e económicas. Daqui, portanto, a necessidade de um investimento articulador com, mas para além, da educação”. (Stoer & Rodrigues, 2000,p.191)

Ángeles Latas (2011) coloca o enfoque da educação inclusiva no seu relacionamento com o contexto educativo em que a escola se insere. A educação inclusiva não está circunscrita ao universo escolar articula-se em novos compromissos com o desenvolvimento local, tornando-se um conceito mais abrangente e transpondo o processo inclusivo para fora da escola. Reequaciona-se o desenvolvimento da educação inclusiva relacionando-o diretamente com o contexto local.

Um provérbio africano diz “ é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, também “ é preciso toda uma comunidade para desenvolver uma educação inclusiva” (Rodrigues, 2006, p.307).

CAPÍTULO 2

PARCERIAS E MUSEUS: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE MUDANÇA

**Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.**

Paulo Freire, 1970/1987, p.68

2.1. A relação escola - comunidade local e o papel das parcerias

Na sociedade do conhecimento e da era planetária (Morin, 2002) em que vivemos educar diz respeito a todos. As escolas, espaços privilegiados de construção de saberes, precisam cada vez mais de construir pontes entre diferentes tempos e diferentes espaços de conhecimento; pontes entre um tempo passado e um tempo presente, entre o local e o universal, entre a escola e a comunidade local. Os desafios colocados à escola advêm das possíveis relações que possa estabelecer com a sua comunidade, em primeira instância com os alunos e as suas famílias, com o poder autárquico, mas também com o mundo empresarial, com as instituições educativas, sociais e culturais da sua região.

Os processos educativos desenvolvem-se com atores próprios em contextos específicos, mas as suas características ligam-se com outras de dimensões mais abrangentes: regionais, nacionais, europeias, transnacionais e ainda com influências do passado e do presente (Cortesão & Stoer, 1999). Na ação educativa, participam hoje, profissionais das mais diversas áreas, professores e educadores, psicólogos, terapeutas, médicos, animadores socioculturais, sociólogos, museólogos, técnicos das áreas do serviço social que procuram realizar um trabalho em equipa. Da mesma maneira, a educação estende-se a novos contextos: familiar, comunitário e concelhio. A educação coloca ao seu serviço novos agentes: autarquias, bibliotecas, museus, associações, centros de saúde, comissões de proteção de menores, grupos desportivos, entre muitos outros.

Reforçar a relação da escola com a cultura local, como uma estratégia que valorize a diferença e o combate à exclusão escolar, pode constituir um terreno rico de possibilidades na medida em que se parte dos recursos endógenos à comunidade para a construção de novas práticas educativas, para o desenvolvimento de metodologias participativas, para a construção de processos de conhecimento e apropriação desse mesmo conhecimento, contribuindo para o reforço das identidades, para o desenvolvimento de uma gestão mais integrada, para a procura de soluções para os problemas educativos de uma forma articulada com os parceiros locais.

A interação com a comunidade começa em primeira mão, dentro da escola: atentar às cultura (s) dos alunos, aos seus saberes, às suas realidades, pois eles são " a comunidade dentro da Escola", "o veículo privilegiado" de troca de informações entre a escola e a comunidade (Canário, 1994 a, p.223).

Partir dos referenciais dos alunos permite construir situações de aprendizagem muito ricas, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento de metodologias dinâmicas e

cooperativas, capazes de conduzirem a aprendizagens motivadoras e inovadoras. A valorização das culturas dos alunos e do contexto-socio-cultural em que a escola está inserida implica uma flexibilização curricular, um investimento numa pedagogia diferenciada (Perrenoud, 2002) que utilize recursos e modalidades de trabalho diferentes ao nível do trabalho em sala de aula, outras formas de organizar o tempo e os espaços escolares, diferentes relações de poder e com o saber, por parte dos professores e dos alunos, levando a uma redefinição dos seus papéis.

Esta preocupação de valorizar e interagir entre a escola e a comunidade, não é nova. Exemplos de boas práticas no caminho da articulação da escola com o meio podem recolher-se nas riquezas das propostas dos educadores da Escola Nova: o estudo do meio local a partir métodos ativos da pedagogia de Célestin Freinet (1978), o método problema de John Dewey (1916/2007) que coloca a tónica na relação entre a teoria e prática e onde o conceito de experiência é o ponto central da sua metodologia, intimamente associado à aprendizagem e à vida e no precioso legado de Paulo Freire (1970/1987) como as suas propostas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, “método Paulo Freire”, com a introdução de uma nova relação pedagógica entre educador e educando e com as suas práticas de interdisciplinaridade. O processo de aprendizagem freiriano parte da cultura do aluno para a construção de uma consciência crítica. O objeto das aprendizagens são conteúdos significativos que fazem parte dos contextos vivenciais dos educandos. A apreensão de novos conhecimentos é agilizada pela comunicação dialógica estabelecida entre os intervenientes no processo de conhecimento. A conceção educacional de Paulo Freire enquadrada nestes pressupostos teóricos é” designada por educação dialógica, problematizadora, libertadora, conscientizadora e visa a utilização mais racional dos recursos da Natureza e a construção de uma realidade social mais justa”. (Fernandes, 1998 p. 124)

Este investimento na articulação da escola com a comunidade desenvolve-se em Portugal a partir dos anos 70 e 80, tendo sido realizados vários projetos incidindo quer na vertente das práticas pedagógicas quer na vertente da gestão escolar. Um dos projetos de grande relevo foi o caso do Projeto ECO, inovador não só nos propósitos mas pelas metodologias de trabalho implementadas.²³

²³Sobre o Projeto ECO vide, Espiney, Rui, Canário, Rui, (org.) (1994).Uma Escola em Mudança com a comunidade, Projeto ECO, 1986-1992 Experiências e Reflexões. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. O projeto ECO (Escola – Comunidade) de âmbito nacional iniciou-se no concelho de Arronches, alargou-se depois aos distritos de Lisboa, Setúbal Faro, Bragança e Braga. Centrado na articulação entre a escola e a comunidade local, este projeto, tinha como grande objetivo desenvolver práticas pedagógicas conducentes ao sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

Outro nível da valorização do local prende-se com a perspetiva de como hoje deve ser entendida a abertura da escola ao meio, a partir de novas formas de gestão e organização escolar. A constituição dos TEIP- temática que abordaremos num ponto específico deste estudo, consignada pelo Despacho conjunto n.º 147-B-ME-96 de 1 de agosto, previa “ uma afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo”, sendo apontado como um dos seus grandes objetivos centrais: “ 4º- A progressiva coordenação das políticas educativas e articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (Despacho conjunto n.º 147-B-ME-96 de 1 de agosto)

Temos consciência que as questões e os problemas da educação são hoje equacionados e resolvidos numa dimensão mais global, orientados por instâncias supranacionais cujos indicadores advêm dos resultados dos grandes projetos estatísticos internacionais (Teodoro, 2003,2010). A territorialização das intervenções com tentativas de aproximação às especificidades locais podem constituir janelas de oportunidades para a instituição escola conseguir alguma singularidade e individualidade, gerando dinâmicas e articulando recursos. Esta perspetiva integrada de abordar as questões educativas pressupõe, como antes já referido, um trabalho concertado entre a escola e os vários parceiros locais sejam eles as autarquias, as associações desportivas, outras instituições escolares, os centros de saúde, os museus, as bibliotecas, entre tantos outros. **Partindo de lógicas de organização de parcerias, partenariados, projetos, contratos, a escola tem a possibilidade de estabelecer uma rede de contactos no território educativo em que está inscrita permitindo-lhe progressivamente partilhar responsabilidades educativas e sociais.**

Este novo posicionamento da escola de abertura e partilha tem vindo progressivamente a afirmar-se (Benavente, 1990) e está intimamente relacionado com as questões de descentralização e de territorialização das políticas educativas. Não sendo este o foco do nosso trabalho, convém ter presente que a autonomia das escolas tem sido um processo lento, não deixando grande margem às instituições escolares para o desenvolvimento de uma governamentação autónoma. No entender de Licínio Lima:

“ a autonomia decretada é, em geral, manifestamente desprovida de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente subordinada a um governo heterónimo das escolas, a partir da ação do poder central, concentrado e desconcentrado, assim impedindo objetivamente a criação e afirmação de um órgão de direção próprio de cada organização escolar que pudesse intervir legitimamente na governação das escolas, em regime de co-autoria com as autoridades centrais. “ (Lima, 2006, p. 53)

Quanto à relação estabelecida com as autarquias e à sua participação na vida das escolas (Assembleia de Escola) tem sido alvo de muitas contestações e controvérsias quer por parte dos professores, quer das próprias câmaras municipais. (Barroso, 2006, 2011). A inexistência de mediadas para a realização de uma descentralização efetiva faz com que as autarquias intervenham nas escolas, a partir do desenvolvimento de projetos socioeducativos. (Barroso, 2011). É neste contexto estreito que a escola procura desenvolver relações e novas formas de organização recorrendo ao estabelecimento de projetos e à criação de parcerias de cooperação.

“ A integração local da escola pode criar as condições para a existência de uma solidariedade de proximidade sem o que não se põe fim à exclusão. Além disso, se a escola e o local se tornam espaços coletivos de decisão (no quadro de uma gestão localizada da ação pública, incluindo a educação) isso pode contribuir para reintroduzir o debate, a negociação, o compromisso e o projeto, na vida das comunidades, condição para que estas possam assumir o seu próprio destino” (Barroso, 2001, p.209)

A cultura de parcerias, ao permitir celebrar pontes entre o universo escolar e a comunidade educativa (entendida em sentido lato abarcando instituições e processos de sociabilização informais) conduz-nos para a questão de a escola sozinha não conseguir responder aos problemas complexos da educação vividos no século XXI. O trabalho concertado entre vários parceiros permite uma corresponsabilização de responsabilidades, fomentado um cultura de participação e desenvolvendo uma dimensão democrática da parceria pois permite a abertura do sistema educativo no plano organizacional e formativo a novos contextos e a novos atores. (Estaço, 2001)

2.2. As parcerias: prática coletiva geradora de novas dimensões de inclusão

O conceito de parceria encontra-se numa fase inicial associado aos modelos socioeconómicos sendo muito utilizado pelas organizações internacionais; a frequência com que se recorre a este conceito pode relacionar-se com as lógicas de promoção de relações sociais facilitadoras de mercado. A parceria é entendida neste sentido como uma forma de vigilância, de monitorização da participação que apoia as governações. Os processos das parcerias desenvolvem-se, assim, associados aos efeitos da globalização gerando novas relações entre o mundo económico, o Estado e a sociedade.

A parceria²⁴ emerge, também como um conceito operacional que se desenvolve nas sociedades atuais como uma resposta às novas formas de solidariedade e de cooperação, ao nível mesmo de contextos internacionais. Pode ver-se como uma nova organização de feição coletiva que promove a coesão social. Segundo Zay (1997) o recurso à lógica das parcerias nasce por um lado, de uma conjuntura de crise e de lutas sociais onde houve a necessidade de construir plataformas de entendimento entre os parceiros sociais e por outro, do aperfeiçoamento de políticas de consenso que se baseiam na participação, princípio representativo das sociedades democráticas. Nesta linha, o conceito de parceria, encontra-se associado com o estabelecimento de articulações entre diferentes forças sociais, tratando-se pois, de uma forma de representação daqueles grupos que se encontravam em minoria.

A noção de parceria relaciona-se, igualmente, com a afirmação do poder local, enquanto unidade própria de desenvolvimento e com as políticas de descentralização que promovem ações e exercícios de iniciativa e de autonomia. Stoer & Rodrigues entendem que a parceria, como conceito e como prática, pode revestir-se de particular importância para fortalecer processos de desenvolvimento local em Portugal e como instrumento de “ combate contra a pobreza e a exclusão social”. (Stoer & Rodrigues 2000,p.174) Segundo estes autores, o sucesso desta articulação depende, dos agentes locais entenderem o conceito de parceria, por um lado, como um processo informal de colaboração que nasce das necessidades a nível local, por outro, como uma colaboração formal que reúne um conjunto de agentes locais mobilizados para dar respostas a problemas e interesses partilhados.

A parceria surge para alguns autores, como uma articulação entre parceiros sociais com objetivos de carácter educativo denominada pelo termo de partenariado. Stoer & Rodrigues, (2000), fazem uma distinção entre o conceito de parceria e o conceito de partenariado, definindo parceria como um processo de cooperação relativamente informal que surge no meio local e é estruturado por ele. Partenariado como um processo formal de colaboração e cooperação que se estrutura em torno de um conjunto de interesses partilhados por vários parceiros. Segundo os mesmos autores, o grande desafio encontra-se em promover uma cooperação entre parceria e partenariado:

²⁴ O termo parceria é composto por dois elementos que se completam: cooperação e oposição. Vários autores salientam esta dicotomia. Zay (1996) demonstra que o conceito de parceria encerra duas ideias: a de divisão e a ideia de associação. Clénet e Gérard (1994) defendem que o conceito de parceria não tem um sistema único de ideias e valores, é da diversidade e do conflito que nasce a criação. Mérini (1997) explicita igualmente que o termo encerra um paradoxo de oposição/cooperação.

Transformar a parceria numa nova forma de ação coletiva“ a nível local com um potencial de promover maior participação de todos os cidadãos na condução dos seus quotidianos, para estimular um desenvolvimento integrado que tenta combinar critérios de viabilidade económica com preocupações de ordem social, ambiental e cultural “ depende de uma articulação eficaz entre parceria e parceria. (Stoer & Rodrigues, 2000.pp. 174)

No campo da Educação, o conceito de parceria, surge, segundo a investigadora Zay (1997) como uma nova resposta emergente às consequências de uma globalização que abraça todos os países. O mesmo acontece no meio económico-político. Este conceito de parceria socioeducativo é desenvolvido e resulta da necessidade de articulação entre os dois sistemas e das suas condicionantes socioculturais associadas ao fenómeno da descentralização. (Stievenart,1989)

Para Marques, “parceria socioeducativo apresenta-se assim como uma forma organizativa de participação dos atores sociais na realização de projetos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social. “ (Marques,1996, p.23) Esta colaboração pressupõe uma relação bilateral com poderes iguais e responsabilidades partilhadas. Logo, nesta perspectiva, a Escola não está sozinha na tomada de decisões. Procura, a partir do conceito inovador de parceria socioeducativa, novas formas de gestão onde os valores da participação e da democracia têm de estar presentes.

Segundo Estaço, o parceria educativo, entendido como projeto de educação e de sociedade, assenta “ num movimento de renovação das formas de participação dos cidadãos na vida social e constitui-se como uma prática social inovadora com crescente importância nas sociedades contemporâneas”. (Estaço, 2001,p.28)

O parceria socioeducativo ou as parcerias no campo da educação alteram o campo das políticas de decisão, dando uma dimensão democrática ao sistema educativo, na medida em que, abrem a tomada de decisão a novos atores e contextos.

O conceito de parceria está, assim, associado ao conceito de participação, com os vários atores devem colaborar na tomada de decisões, na planificação, no desenvolvimento dos processos sociais, na organização e na avaliação. (Diogo, 1998). Esta educação participada, colocando a tónica na partilha do poder, na tomada de decisões, vai possibilitar novas formas de relacionamento traduzindo-se em desenvolvimento socioeducativo. Esta perspectiva de participação, cooperação e co-responsabilização no conceito de parceria está subjacente à ideia da existência de interesses comuns entre os parceiros envolvidos. (Barroso 1996)

O desenvolvimento das práticas de parceria implica a existência de um objetivo comum partilhado e assumido por dois ou mais agentes de natureza diferente sendo, que o resultado final é mais do que a soma das duas partes. (Epstein, 2009)²⁵

“It could also be an action which they could not complete alone, or which is different from what they do habitually. Each would maintain its individuality in the venture, which would include risks and potencial benefit which would be shared by those partners “(Epstein, 2009 p. 5).²⁶

Assim, as relações numa parceria implicam compromissos e responsabilidade comuns podendo as intervenções serem distintas de parceiro para parceiro consoante o grau de intervenção que fica pré-estabelecido. O resultado final decorre, portanto, da articulação das várias partes implicadas que se integram num determinado projeto. Neste processo Epstein (2009) chama a atenção para a importância do estabelecimento de uma plataforma comum, entre as partes implicadas, onde são combinados recursos e estratégias com vista à concretização de objetivos económicos, sociais e educativos. Nesta dinâmica é explorada a osmose entre parceiros, podendo sempre que necessário redefinirem-se ou reformularem-se as relações estabelecidas. Outro aspeto relevante é a operacionalidade das parcerias na seleção criteriosa dos parceiros que devem responder aos objetivos pré-estabelecidos. É de toda a conveniência que os parceiros implicados definam metas a atingir. (Epstein, 2009)

Ferreira (2005) vê o acolhimento da lógica das parcerias por parte da escola e dos seus atores, como uma resposta às incertezas e às inseguranças da escola “ além de uma figura de retórica, passou a ser vista como uma forma de repartirem dificuldades, numa óptica de co-responsabilização. “ (Ferreira, 2005, p.510) Contudo, a noção de parceria não pode ser vista como a panaceia para a resolução de todos os problemas da escola, uma noção “ a conflitual, de encaixe fácil em qualquer projeto. “ (Ferreira, 2005, p.510)

Como sublinhou Valente (1998) a parceria não é um fim em si mesmo nem um objetivo a atingir, é um modo de funcionamento, uma prática social (Canário, 1993), que pelas características e potencialidades apresentadas pode constituir, dependendo da vontade e dinâmica dos seus atores, uma nova forma de trabalhar coletivamente capaz de desenvolver novas dimensões de inclusão num combate contra a exclusão escolar. Esta nova forma de gestão de escola organizada em parcerias e apoiada em novas forma

²⁵ Para Epstein, o termo parceria reflete muito bem a relação Escola /família ou Escola / comunidade na medida em que os atores e a Escola partilham intenções comuns.

²⁶ " Pode também ser uma ação que não poderia ser completada sozinha, ou que seria diferente do que habitualmente fariam. Cada um manteria a sua individualidade na ação a realizar, o que incluiria riscos e potenciais benefícios que seriam compartilhados por esses parceiros"- Tradução nossa.

organizacionais como: equipas, redes e parcerias, implica um modelo organizacional participado e descentralizado que entra em confronto com regras e lógicas de organização centralizador pré existentes, provocando conflitos institucionais. (Sarmiento,1999) “As parcerias na educação implicam acordos com os diversos atores sociais, enquanto processos de dinâmica social, dando resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos educandos no sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas autarquias e comunidade.” (Martins, 2009,p.66)

2.3. Os museus, a função educativa e a inclusão social

Na contemporaneidade o papel educacional dos museus amplia-se às múltiplas dimensões do processo museológico, passando a função educativa a ser compreendida numa perspetiva holística no interior das instituições museológicas. A função educativa dos museus deixa progressivamente de estar restrita aos serviços educativos²⁷ e estende-se aos vários setores do museu procurando ampliar a face educativa da museologia às tradicionais funções de conservação, catalogação e exposição (Santos, 2002). O museu é um todo educativo (Santos, 1987, 2002, 2008) e este papel deve estar compreendido nas várias funções que o museu tem a empreender. Partilhamos e defendemos esta perspetiva de integração da dimensão educacional em todo o processo museológico, reivindicando a função educativa como uma das dimensões centrais dos museus.

²⁷ A criação do serviço educativo no “Musée du Louvre” em 1880 e logo de seguida em 1883 a abertura em Surrey na Inglaterra do primeiro museu para crianças foram marcos importantes para a afirmação da função educativa dos museus. A criação do primeiro serviço educativo britânico remonta ao ano de 1872, em Liverpool no The Circulation School Museum e o primeiro artigo sobre o papel educativo dos museus é atribuído a Edward Forbes no Museum of Practical Geology de Londres no século XIX.

O período de 1900 a 1930 foi marcado nos Estados Unidos da América e Canadá por um grande desenvolvimento das práticas educativas nos museus. Foram criados vários serviços educativos nos museus: o primeiro foi o Museu de Belas Artes de Syracuse, em 1901, o segundo no Museu de arte de Toledo (Ohio) em 1903; o Metropolitan Museum de Nova York em 1908 e o Museu de Belas Artes de Boston em 1914. Há ainda a destacar na América do Norte a criação do Institute for Museum Services pertencente à United States Office of Education, assim como o Centro para a educação no museu da Universidade George Washington que contribuíram para o desenvolvimento da investigação nesta área de trabalho. Destacamos neste país a ação de John Cotton Dana (1856-1929), considerado, por muitos historiadores, como o mentor da educação museal e da ideia de museu ao serviço da comunidade.

Em Portugal, o período da 1ª República, foi particularmente relevante no campo da museologia, sendo posto em destaque o carácter educacional das instituições museológicas. O decreto nº1 de 26 de maio de 1911 definia as linhas de atuação no campo da museologia. “Estabelecia como ponto estratégico o entendimento do museu como complemento fundamental para o ensino artístico e elemento essencial da educação geral”. É nesta época que surge o Museu Escola João de Deus (1917) e são criados museus escolares em todas as escolas industriais (1924).

Destaca-se também o papel pioneiro de João Couto fundador do primeiro serviço educativo numa instituição museológica portuguesa na década de 40. Porém a grande explosão da criação dos serviços educativos em Portugal só acontece nos anos 70 e no decurso dos anos 80, primeiro nos museus da administração central e privados e só depois nos museus autárquicos.

O entendimento da função educativa, como uma das funções mais abrangente e completa no seio dos museus, é defendido hoje por diferentes museólogos, embora os princípios museológicos subjacentes aos conceitos de museu e de museologia variem substancialmente condicionando necessariamente as práticas implementadas e a exploração pedagógica do museu.

Rolain Arpin propõe para os anos noventa, ” um casamento a três: museologia, comunicação e pedagogia” (Arpin,1989,p.61) realçando que a museologia era mais da nunca a pesquisa de uma comunicação e de uma pedagogia. Santos (1987) destaca a vocação educacional que reveste todas as fases do processo museológico ampliando verdadeiramente o conceito de educação em museus. Fernández (1993) enfatiza a missão educativa dos museus sublinhando a importância da sua dimensão pedagógica e de ação cultural que contribuíram para o desenvolvimento de novas formas de participação com os públicos. Aumentando a compreensão da perspectiva educacional, Blanco (1998) e Homs (2004) defendem que a função educativa deve ser prioritária na política, organização e funcionamento dos museus, constituindo o fundamento destas instituições na sociedade atual. Estas autoras assumem o primado do objeto como ponto de partida para a exploração do potencial educativo do museu e para a construção de um novo conhecimento. Na mesma linha de pensamento, Hooper-Greenhill (1994) afirma que a aprendizagem dos museus é frequentemente focada nos objetos, partindo destes e das coleções, os museus têm o potencial de negociar novos territórios culturais, novas zonas de contato onde a interação das pessoas com os objetos pode desenvolver novas possibilidades culturais e fortalecer as identidades. Segundo esta autora, a política do museu deve ser vista como uma política educativa, sendo a educação a componente principal da razão de ser dos museus. Fleming (2002) desenvolve o conceito de educação em museus entendendo que a educação e a promoção da aprendizagem são os principais objetivos dos museus, sendo os fatores educativos os determinantes da política museológica. A função educativa encontra-se presente em todos os aspetos da política museológica: ” a investigação, a recolha de documentação, a conservação, o marketing, o planeamento estratégico, a gestão de projetos, a angariação de fundos, o design, as exposições, as publicações e todos os modos de comunicação são iniciativas que servem de suporte à educação e que são parte da função educativa”. (Fleming, 2001, p.21)

No entender de Meneses:

“A educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos”. (Meneses,2000, p. 93)

Contribuíram para ampliar esta função educativa dos museus: (i) as ações das grandes organizações internacionais, em particular da UNESCO (Primo,2007) a partir da promoção e realização de reuniões e seminários internacionais (1952, 1954 1958 ²⁸) e do ICOM - Comissão Internacional para a Museologia- com a realização de seminários internacionais e com a produção teórica do seu comité específico para a Educação e Ação Cultural- CECA.; (ii) os contributos dos departamentos de Museologia das várias Universidades do mundo pela produção teórica produzida; (iii) os contributos transformadores do movimento da nova museologia que enfatizaram o papel do museu como agente de educação permanente e a necessidade do sujeito ter um papel ativo na construção do conhecimento.

Refletir sobre o papel educativo dos museus implica repensar o significado das suas práticas, os seus processos de comunicação e as suas relações. Para tal, apresenta-se o entendimento que temos de museu e da museologia, que se anunciam como dois conceitos com “ caminhos entrelaçados, responsabilidades recíprocas e cumplicidade no que tange à função social. “ (Bruno, 2007 p. 6) O museu é visto como um espaço de comunicação comprometido com o desenvolvimento social que tem como papéis primordiais a educação, a investigação, a reflexão e o questionamento social. As instituições museológicas encontram-se ao serviço da sociedade sendo a comunicação, o carácter educativo, a difusão, a preservação cultural, e o sentido lúdico, a essência da sua existência. Os museus são compreendidos “como práticas e processos socioculturais colocados ao serviço da

²⁸- Foi sob o impulso da Unesco que o museu se tornou um vetor privilegiado de educação. O 1º Seminário Internacional da UNESCO- Nova Iorque,1952- , foi sobre a Função Educativa dos Museus. O seu grande objetivo era analisar/desenvolver a função educativa das instituições museais. Estas deviam investir na formação de profissionais capazes de dar resposta às necessidades educativas, sensibilizar professores para desenvolverem trabalhos em parceria entre escolas e museus e ainda chamar a atenção dos serviços educativos para a diversidade de públicos das diversas faixas etárias que os museus podiam captar.

II Seminário Internacional da UNESCO sobre a função educativa dos Museus, foi realizado em Atenas em 1954. O seminário de 1958, realiza-se no Rio de Janeiro, cujo presidente foi Georges Henri Rivière diretor do ICOM, no qual apresenta a primeira definição de museologia. Refletiu-se sobre o papel educativo dos museus e o seu raio de ação no que respeita à realidade sul-americana. Este seminário fazia parte de um projeto mais global que tinha como objetivo refletir sobre a dimensão educativa dos museus nas várias regiões do mundo. Seguiram-se outros seminários com especial interesse no campo da Museologia e Educação. Sobre este tema, vide PRIMO, Judite, (2007): Tese de Doutoramento: A museologia e as políticas culturais Europeias: O caso português. Neste estudo é apresentado um quadro síntese sobre os Seminários Internacionais da UNESCO na área dos museus e da Museologia.

sociedade e do seu desenvolvimento, politicamente comprometidos com a gestão democrática e participativa. “ (Júnior & Chagas, 2007, p.24). O processo museológico composto pelas ações de investigação, registo, conservação e comunicação, é um processo dinâmico, em permanente construção, que parte da reinterpretação do património cultural com vista a ampliar o pensamento crítico e a reforçar processos de construção identitária.

O património cultural é entendido como o referencial para o desenvolvimento do processo museológico e simultaneamente o sujeito para a construção e transformação das ações educativas. Compreende-se património cultural como a “relação do homem com o meio, ou seja, o real na sua totalidade- material, imaterial, natural e cultural- em suas dimensões de tempo e de espaço”. (Santos, 2008, p. 134) Esta explosão do conceito de património é assinalada por Nora realçando a passagem do conceito de património do campo histórico para o potencial do campo da memória:

“O património explodiu em todos os sentidos. Em vinte anos apenas deixou a economia e o «monumento histórico», a igreja e o castelo, para se refugiar no lavadouro da aldeia e num refrão popular. Escapou-se do notório e do artístico, para invadir todos os domínios de onde estava excluído...O património deixou a sua idade histórica para entrar na sua idade memorial: a nossa.” (Nora, 1993, p. 27)

Entenda-se que o que faz a diferença na interpretação do património enquanto instrumento de memória (que tanto pode servir como instrumento de dominação como de libertação – Jacques Le Goff (1997) como bem explicitou Mário Chagas (1999), num texto muito rico sobre o papel do museu enquanto laboratório de práticas sociais²⁹, não é o simples reconhecimento do poder da memória mas a reinterpretação “ dos lugares de memória” (Chagas,1999, p.23), postos ao serviço do desenvolvimento social e da apropriação da memória como direito de cidadania e não como elogio panegírico dos heróis.

A museologia é compreendida como uma disciplina científica cujo objeto de estudo é a relação do sujeito no seu contexto histórico-social; surge como mediadora entre o património e as relações estabelecidas entre o ser humano e as suas memórias contribuindo para o desenvolvimento social crítico e para a compreensão de uma ação cultural transformadora. Segundo Cristina Bruno (1996, 2007), o campo epistemológico da museologia estrutura-se entre dois polos: (i) a identificação e a análise dos comportamentos individual/ coletivo do homem face ao seu património; (ii) o desenvolvimento de processos técnicos e científicos que permitam a compreensão do complexo sistema de transformação do património em herança capaz de construir renovadas formas de identidade. O processo museológico a empreender parte, portanto, dos elementos da herança patrimonial que são

²⁹ Chagas, Mário de Sousa, (1999). Há uma gota de sangue em cada museu. Cadernos de Sociomuseologia (nº 13, pp19-26). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

tratados e comunicados pela museologia, apresentando-se esta como uma área do conhecimento própria que viabiliza a comunicação, dependendo, contudo, de outras áreas do saber. É importante recordar que o processo museológico é caracterizado pela aplicação das ações de pesquisa, preservação (neste campo estão contempladas as etapas da recolha, classificação, registo e a conservação) e comunicação, ações que se encontram verdadeiramente interligadas entre si e que não se esgotam no tecnicismo das suas ações. Para que a museologia tenha com fim último o desenvolvimento social e o exercício da cidadania, a partir da interpretação do património, é necessário que o processo museológico seja entendido como uma ação transformadora que parte da relação do ser humano com o meio e que as várias ações que compõem este processo apresentem uma vocação educativa. Assim sendo, o entendimento das ações museológicas como ações educativas permite caracterizá-las como ações de comunicação. “ O processo museológico é um processo educativo e de comunicação, capaz de contribuir para que o cidadão possa ver a realidade e expressar essa realidade, qualificada como património cultural, expressar-se e transformar a realidade “. (Santos, 2008, p.137) A museologia, enquanto disciplina, pode contribuir para a formação da sociedade contemporânea enquanto promotora do reconhecimento das identidades culturais e ao mesmo tempo para a implementação de processos comunicacionais que contribuam para a educação e formação. (Bruno, 2007)

Esta compreensão de museu e de museologia reconhece que as instituições museológicas são casas de poder e de dever que procuram dar respostas à diversidade dos grupos sociais e ao equacionamento dos seus problemas, pressupondo neste processo museológico não só uma democratização ao acesso dos bens culturais mas também o democratizar a produção das ofertas culturais.” O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções”. (Chagas, 1999, p.23)

O assumir deste papel conduz-nos a outra das funções que os museus do século XXI não podem ignorar, que é o seu potencial contributo para o combate à desigualdade social, tendo mesmo, na opinião, de Sandell (2002) a responsabilidade social e cultural de o fazer. Esta missão e comprometimento não são novos, senão vejamos: os fenómenos da exclusão e inclusão social estiveram sempre presentes no campo dos museus e da museologia. Ao longo dos séculos os museus foram, alguns ainda o são, instituições elitistas, fechadas sobre si próprias, concentradas na classificação e preservação das suas coleções, casas imutáveis onde nada mexe nem pode ser mexido, templos sagrados do conhecimento a que só alguns tinham acesso, herdeiros dos gabinetes e das galerias,

serviam para diletantismo cultural dos seus proprietários e do microcosmos dos seus amigos.

O esforço para alterar a ordem normal das coisas chega-nos sobretudo no século XX. O inconformismo e o otimismo da geração de maio de 68 trouxeram uma nova consciência social, uma atenção aos movimentos participativos das populações e à valorização das culturas populares. Filósofos e artistas das mais variadas áreas do conhecimento iniciaram um processo de democratização cultural com relevante responsabilidade social.

Na área da museologia até à Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972,” o trabalho museal e as explicações eram baseadas nas propriedades intrínsecas e exclusivas dos objetos, coleções e museus- portanto alojadas na materialidade ou no aspeto formal das coisas” (Pereira, 2010, p.32). Com Santiago evidencia-se uma rutura epistemológica no âmbito da museologia, o objeto de estudo transfere-se das coleções para a relação do homem com o seu meio. O processo museológico é enriquecido permitindo que o sujeito passe de uma aprendizagem passiva e contemplativa para uma aprendizagem proactiva. Assim o preservar é substituído pelo apropriar-se e ao reapropriar-se do património cultural constroem-se novas práticas sociais. (Santos, 2008) Santiago abriu as portas para a conceptualização de um “ Museu Novo” de um museu comprometido com os processos de transformação social, económica e cultural, de um “ Museu Inclusivo” ao serviço da diversidade social. No preambulo desta declaração pode ler-se:

“O museu é uma instituição ao serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura e provocando outras mudanças no interior de suas respetivas realidades nacionais”³⁰ (Mesa Redonda de Santiago do Chile,1972)

O envolvimento e o comprometimento do museu em servir as comunidades envolventes refletindo sobre os problemas do presente e reforçando processos de identidade, a partir do diálogo entre o passado e o presente, permitiu ampliar a noção de museu, do processo museológico, bem como da sua missão de instituição ao serviço da sociedade. O museu assume, a partir de então, um papel de protagonismo social, atento

³⁰ Mesa Redonda de Santiago do Chile-1972- In PRIMO, Judite Santos (org.) 1999. *Museologia e Património: documentos fundamentais*, Cadernos de Sociomuseologia (nº15, p.96). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

aos contextos sociais, económicos e políticos em que está inserido, assumindo o dever de despertar as consciências sobre a defesa e preservação do património cultural e natural. A proposta de ação dos museus: o museu integral dirigido à conscientização dos problemas do meio rural, do meio urbano e à educação permanente das comunidades, recorrendo a um trabalho multidisciplinar, permitiu iniciar o caminho para a construção de um “ Museu Inclusivo” atento e comprometido com os diferentes grupos sociais e com a totalidade dos problemas da sociedade.

Esta preocupação e relação intrínseca com o social são aprofundadas nos anos 80 com os contributos do movimento da nova museologia que afirma e reclama o papel social do museu, onde as ações museológicas se constroem com a participação da comunidade e dos seus problemas levando à transformação e ao desenvolvimento social. (Moutinho, 1989) Novos conceitos vêm ao de cima como o da participação das comunidades, a museologia como instrumento de desenvolvimento e a ecomuseologia (Desvallées & Mairesse, 2011). As ações museológicas de pesquisa, preservação e comunicação são levadas a cabo com a participação das comunidades, tendo como ponto de partida o património cultural que será utilizado como um instrumento para o exercício da cidadania. No seminário internacional do Québec ³¹ (1984) impulsionado por Pierre Mayrand³² e René Rivard, museólogos ligados à ecomuseologia, promoveu-se pela primeira vez um encontro de profissionais dedicado ao tema dos Ecomuseus/Nova museologia. Refletiu-se neste encontro sobre as condições de intercâmbio da ecomuseologia e da nova museologia, as suas relações com a museologia em geral e o aprofundamento de conceitos e de novas práticas. (Moutinho, 1989)

A Declaração de Caracas (1992) reitera, consolida e renova a função socioeducativa do museu, colocando-o como um instrumento ao serviço do desenvolvimento em prol do bem-estar coletivo. Os desafios colocados ao museu desdobram-se em várias dimensões: a comunicacional, o estudo, a valorização e a difusão do património, o potencial de liderança na salvaguarda e socialização dos valores de uma comunidade, a capacidade de gestão e

³¹ No I Encontro Internacional Ecomuseus/Nova Museologia realizado no Québec, em 1984, foram delineados os princípios ideológicos do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), sendo oficialmente fundado em Lisboa em 1985, durante o II Encontro da Nova Museologia.

³² Pierre Mayrand falecido em 2011 foi um museólogo, um cidadão do mundo, comprometido com uma museologia ao serviço do desenvolvimento das comunidades e da inclusão social. A sua ação e o seu pensamento marcaram definitivamente o campo teórico da Nova Museologia, da Sociomuseologia e da Altermuseologia. Foi um dos fundadores do Movimento Internacional para uma Nova Museologia MINOM-ICOM. Foi professor de Museologia da Universidade do Quebec e coordenador do Centre International de Formation Écomuséale. Em 1972, criou o Ecomuseu de Haute-Beauce em Saint-Hilaire de Dorset, no qual tivemos o privilégio de realizar um estágio ao longo de um mês- Agosto de 1993- Em outubro de 2010 recebeu o Prémio Carrière da Sociedade dos Museus do Québec, como reconhecimento do seu percurso profissional e do seu inquestionável contributo para o desenvolvimento de uma museologia processual mais participativa e crítica.

administração dos seus recursos e o investimento na formação e profissionalização dos seus recursos humanos. Estas dimensões vinculam o museu à realidade social, económica política e ambiental envolvente não perdendo de vista uma nova dimensão do museu, o ser protagonista do seu tempo.

Estes três documentos, renovadores do pensamento museológico, enquadram claramente a noção de museu inclusivo enquanto instituição plural aberta aos múltiplos grupos sociais, atenta aos problemas do seu tempo, ao serviço do desenvolvimento social e do fortalecimento de identidades, à utilização do património cultural como recurso educacional e de inclusão, à utilização de processos de comunicação diversos, onde é utilizada uma linguagem clara e participativa que recorre aos múltiplos recursos tecnológicos existentes e às linguagens mistas e plurais.

O movimento da nova museologia, no entender de René Rivard, " tem essencialmente por missão favorecer por todos os meios o desenvolvimento da cultura crítica no individuo e no seu desenvolvimento, em todas as camadas da sociedade como melhor remédio para a desculturalização, a massificação ou a falsa cultura ", (Rivard, 1987, p.3) respondendo assim à necessidade de utilização da museologia enquanto recurso para a inclusão social. O conceito de museu torna-se mais abrangente incorporando as relações entre o ser humano e o meio envolvente e a museologia assume uma perspetiva multidisciplinar (Desvallées, 1992) e as diversas vertentes do património são interpretadas e trabalhadas recorrendo a disciplinas e profissionais das mais diversas áreas do saber, colocando-os ao serviço das comunidades. O museu é compreendido como um mediador onde os problemas sociais, económicos, políticos ou ecológicos das comunidades rurais ou urbanos são expostos, sintetizados e problematizados. Assume o papel de educador permanente, envolvendo-se e comprometendo-se no desenvolvimento das sociedades.

O reequacionar do objeto de estudo da museologia e dos processos museológicos abriu as portas para um repensar global da museologia (Moutinho,1989) trazendo novos papéis e novas funções aos museus e à museologia, em particular à função social do museu e ao seu compromisso com a educação permanente.

Passados 40 anos os princípios da Declaração de Santiago e da Declaração de Caracas têm hoje a maior acuidade, exigindo um repensar sobre os papéis do museu e as seus processos enquanto contributo para a reflexão crítica, para a intervenção na sociedade, para a inclusão social, para a educação ao longo da vida. O novo século carregado de esperanças tem trazido progressivamente desencantos, fortes contrastes e muita apreensão. Os grandes progressos da ciência e da técnica não foram acompanhados pelos mesmos progressos no campo social e cultural, muito pelo contrário, os desequilíbrios

ecológicos e as crescentes diferenças económicas e sociais entre nações e entre grupos sociais são progressivamente maiores. Em Jomtien (1990), como já foi referido, reclama-se a necessidade de uma educação para TODOS, promotora da equidade e da construção de um “ um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. “ (UNESCO, 1990, Jomtien, preâmbulo)

Os museus não devem, não podem ignorar a conjuntura socioeconómica em que vivem e devem procurar, mais uma vez, responder aos desafios do seu tempo procurando intensificar o seu papel instrumental ao serviço do desenvolvimento da sociedade, refletir a diversidade social e desenvolver projetos capazes de promover e inclusão cultural e o combate contra a exclusão. Recorremos à definição de museu apresentada pelo IPHAN, Instituto Superior do Património Histórico e Artístico Brasileiro, (2005) em que os museus são entendidos como processos ao serviço da sociedade com múltiplas dimensões de inclusão:

“O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

I - o trabalho permanente com o património cultural, em suas diversas manifestações;

II - a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer;

III - a utilização do património cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;

IV - a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;

V - a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;

VI - a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.”³³ (outubro, 2005) ”

O Museu é compreendido como um instrumento de desenvolvimento e de inclusão ao serviço das mulheres e dos homens do seu tempo. As dimensões de inclusão, patentes nesta definição, encontram-se no estudo e nas possíveis reinterpretações que podem ser feitas a partir do património cultural, entendido como instrumento capaz de desenvolver o exercício da cidadania e de ampliar processos contributivos para a construção de uma identidade e ainda como recurso educacional, turístico e de inclusão social. Outra dimensão

³³ ibram-Instituto brasileiro de museus . Acedido em 22 de julho de 2010. Disponível em In http://www.museus.gov.br/sbm/oqueemuseu_museusedemu.htm.

de inclusão manifesta-se na democratização ao acesso e à produção de bens culturais; E por último, no atentar à diversidade construindo espaços variados e democráticos de mediação cultural.

A legislação mais atual sobre museus no Brasil reforça e inova as dimensões de inclusão nos museus, revelando-se inovadora esta lei que assume os seguintes princípios em relação aos museus:

“Art.º. 2º São princípios fundamentais dos museus:

I – a valorização da dignidade humana;

II – a promoção da cidadania;

III – o cumprimento da função social;

IV – a valorização e preservação do património cultural e ambiental;

V – a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural;

VI – o intercâmbio institucional.” (Lei n.º 11.904 de 14 de janeiro de 2009, Art.º 2º)

O movimento da nova museologia, da museologia social, desenvolve, nos últimos anos, um outro conceito evolutivo a sociomuseologia, onde as estruturas museológicas fazem um esforço por acompanhar os ritmos e os desafios das sociedades contemporâneas (Moutinho, 2007) A sociomuseologia compreende a atuação da museologia como um processo multidisciplinar que aprofunda o potencial da museologia enquanto recurso para o desenvolvimento social.

“ A Sociomuseologia assenta a sua intervenção social no património cultural e natural, tangível e intangível da humanidade. O que caracteriza a sociomuseologia não é propriamente a natureza dos seus pressupostos e dos seus objetivos, como acontece em outras áreas do conhecimento, mas a interdisciplinaridade com que apela a áreas do conhecimento perfeitamente consolidadas e as relaciona com a Museologia propriamente dita” (Moutinho 2007, p.1).

Pode-se inferir que uma das preocupações da sociomuseologia é potenciar o museu enquanto instrumento de inclusão social e cultural a partir de um processo interdisciplinar de reinterpretação e apropriação do património.

Segundo Aidar, (2002) os museus podem ser ferramentas para a inclusão social quando atuam e respondem às comunidades que o rodeiam, caso contrário, estão criando espaços para a exclusão social. A inclusão social, para esta autora, é sinónimo de participação social, importa assim desenvolver políticas participativas para os diferentes grupos sociais se integrarem nos processos culturais. A autora propõe três níveis de mudança que os museus podem exercer sobre os indivíduos: o individual, o comunitário e o

societário. O individual prende-se com a esfera psicológica e emocional de cada um, reforçando identidades individuais; o comunitário liga-se à participação coletiva das comunidades que provoca atos de renovação social; o societário relaciona-se com a escolha de temáticas e de discursos comunicativos que são particularmente sensíveis aos grupos sociais marginalizados.

O relatório do grupo The GLLAM Report Museums and Social Inclusion, 2000³⁴ sublinha que os museus têm potencial para se tornarem fortes parceiros na luta contra a inclusão social, porém o conceito de inclusão social é ambíguo e confuso e usado de formas muito distintas pelos diferentes museus que foram analisados. São apontados alguns objetivos que os museus podem desenvolver no âmbito da inclusão social: melhorar o desempenho nas escolas e contribuir para a educação ao longo da vida, proporcionar serviços de atendimento a grupos vulneráveis, implementar estratégias de combate à pobreza na luta contra a exclusão, contribuir para o desenvolvimento pessoal, promover a participação e a representação das comunidades de forma inclusiva e fomentar o acesso à sociedade de informação. Contudo os resultados deste impacto social são difíceis de avaliar e nem sempre é um trabalho reconhecido pelas diversas autoridades. Trabalhar para a inclusão não é apenas mais um serviço que o museu pode prestar, implica uma alteração de conceitos e de práticas que passam, antes de mais, por um trabalho com a comunidade envolvente.

Se atentarmos nos objetivos apontados neste relatório e nas alterações de paradigma do pensamento museológico propostas verificamos que são bem-vindas mas não são novas, encontram-se enquadradas pelos pressupostos epistemológicos do movimento da nova museologia e há muito que são trabalhadas e desenvolvidas em vários projetos dos museus da América do Norte, Brasil, México.

Sandell, numa obra sobre “ Museu, Society Inequality entende que os museus podem ser compreendidos como “ catalisadores de regeneração social “ (2002, p. 4) desde que atentem a duas variáveis importantes: a diferença e a diversidade. Independentemente da sua especificidade, das suas coleções, dos seus recursos, os museus podem combater a desigualdade social e serem veículos do *empowerment* das comunidades desde que desenvolvam projetos a longo prazo que fomentem as ida ao museu e que tratem temáticas atuais que reflitam os problemas das comunidades. Segundo o mesmo autor, o conceito de responsabilidade social está a entrar progressivamente nas várias áreas do saber. As

³⁴Hooper-Greenhill, E. Sandell, R., Mousouri, T. & O’Riain, H. (2000). *Museums and social inclusion: the GLLAM Report*. (Acedido em 2 de agosto de 2012). Disponível em <http://www.le.ac.uk/ms/research/Reports/GLLAM.pdf>

instituições museológicas que teimam em não admitir este papel e vivem fechadas sobre si próprias alienando-se completamente das questões sociais da sociedade correm o risco de se tornar cada vez mais irrelevantes e anacrônicas.

A importância do desenvolvimento de práticas inclusivas nos museus deve ser enquadrada num quadro mais vasto de uma política nacional. As preocupações sobre a questão do combate contra a exclusão social fizeram parte da agenda política portuguesa entre os anos de 2008-2010 sob a gerência do governo socialista. Foram selecionados objetivos políticos como pilares da estratégia para a Inclusão Social 2008-2010, que visam promover a inclusão social e prevenir as situações de pobreza e exclusão social com que Portugal se confronta. Organizando-se em torno de três prioridades fundamentais:

- “ i) Combater a pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania.
- ii) Corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação.
- iii) Ultrapassar as discriminações, reforçando a integração de grupos específicos, nomeadamente: pessoas com deficiências e incapacidades. “³⁵

No que respeita à prioridade II foram tomadas um conjunto de medidas nas políticas educativas que tinham como grande objetivo combater o abandono e insucesso escolares e criar novas oportunidades de formação e qualificação para jovens e adultos, bem como a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Foi também feito um grande investimento nas tecnologias de informação e comunicação visando o combate à infoexclusão. Os territórios educativos de intervenção prioritária, analisados neste estudo, enquadram-se nesta linha de atuação, e têm como grande objetivo combater o abandono escolar precoce e o insucesso escolar promovendo uma educação para todos. Outras medidas foram implementadas no ensino superior e na formação especializada.

Articular esta prioridade da estratégia nacional para a inclusão com as políticas culturais, e em particular com a política museológica é premente. As prioridades políticas apresentadas exigem mudanças no pensamento e nas práticas de muitas instituições museológicas portuguesas. Os museus devem fazer um esforço para assumirem as suas responsabilidades sociais procurando desenvolver a sua função social e aprofundar ou começar a praticar ações culturais mais inclusivas.

Desenvolver um trabalho para aprofundar o papel inclusivo dos museus é atentar à diversidade e à diferença dos públicos. Os museus têm sido até então pouco sensíveis ao “

³⁵ Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social • PORTUGAL 2008-2010, p.27 (Acedido em 22 de julho de 2012). Disponível em: <http://www2.seg-social.pt/left.asp?05.18.08.04.p>.

arco-íris sociocultural “ (Cortesão, 2006,p.123) que compõe a atual população portuguesa. Recorremos, mais uma vez, aos conceitos de “ bilinguismo cultural” e “daltonismo cultural “ propostos por Cortesão & Stoer (1996, p.42) para explicitar esta ideia. Portugal, sendo conhecido como um país da diáspora transformou-se, também, num país onde muitos grupos desejam imigrar apesar dos tempos difíceis em que vivemos, encontrando-se por isso na sociedade portuguesa múltiplos grupos socioculturais, com características muito diferentes. Os museus conscientes, ou não, desta situação procuram ignorar esta realidade, demonstrando “ um daltonismo cultural “Cortesão & Stoer (1996, p.42) preocupante. Contudo há sinais políticos – estratégia nacional para a inclusão- que demonstram uma atenção para estas questões, mostrando-se sensíveis ao combate da exclusão social.

Na prática, as mudanças são ténues. É urgente uma alteração de práticas e processos na grande maioria das instituições museológicas portuguesas. Defende-se a importância do desenvolvimento de um bilinguismo Cultural atento às diversidades culturais dos diferentes grupos que convivem na sociedade portuguesa. Com efeito, o desenvolvimento e o aprofundar do papel inclusivo dos museus passa, em primeiro lugar, pela assunção da importância da qualificação cultural para o desenvolvimento e para a inclusão social. (Moutinho 1989, Santos, 1996 b; Bruno, 1996.) É crucial que os governos desenvolvam estratégias mais abrangentes e integradas em termos de políticas culturais criando redes de comunicação e processos desburocratizados que fomentem uma ação educativa mais integrada entre escolas e instituições museológicas e culturais. Estas estratégias passam também por uma maior atenção ao potencial que constitui a pluralidade de públicos que podem recorrer aos museus³⁶, pela renovação das práticas museológicas

³⁶ Foi a partir dos anos 60 que as ciências sociais se interessaram sobre o estudo dos públicos. A primeira investigação sobre esta temática foi levada a cabo em França por P. Bourdieu e A. Darbel (1966/1969) defendendo a tese que o museu é um instrumento de reprodução social. Tratou-se de um estudo sobre os públicos dos museus de arte de galerias de arte.

Nos EUA a preocupação com os públicos é bem anterior, fazem-se estudos sobre as características dos públicos e o acolhimento das exposições desde os anos de 1950(Museu de Milwaukee). O estudo sobre os públicos tornou-se progressivamente muito importante para os museus, para os organismos públicos e privados constituindo um indicador importante para a elaboração das políticas culturais.

No Canadá, Abbey e Cameron (1959,1960,1961) iniciaram os primeiros estudos sobre os públicos dos museus. A sua metodologia partia da elaboração de pesquisas sobre as características demográficas e as atitudes dos visitantes face a uma exposição.

Para Mateos Rusillo (2012) o conceito de público dos museus vai mais além que os vários tipos de visitantes, reportando-se a todos os grupos ou pessoas com as quais os museus estão interessados em manter uma relação, ajudando-os a satisfazer os seus objetivos. Os museus são assim “instituições poligâmicas, apresentando diferentes pares para o baile”.(Rusillo,2012, p.39) O autor distingue seis públicos primários fundamentais: os visitantes, os líderes de opinião, os prescritores, os meios de comunicação, as instituições públicas e as organizações privadas. Os visitantes são o público prioritário dos museus, estes são entendidos como o “ alimento dos museus” ,(Rusillo,2012, p. 40) dividindo-os em três categorias: não visitantes, visitantes ocasionais e visitantes habituais. Os não visitantes são aqueles que nunca visitaram um museu, os ocasionais são aqueles que visitam uma vez por ano um museu, e finalmente os visitantes habituais são aqueles que vão várias vezes por ano aos museus. Os dois primeiros grupos são claramente o público potencial que devem ser cativados, os visitantes habituais são o público real que deve ser fidelizado.

no que diz respeito à introdução de múltiplos discursos comunicativos atentos à diversidade dos diferentes públicos, pelo aprofundar da dimensão de participação com as comunidades envolventes e por último pela implementação de boas práticas pedagógicas regidas por uma pedagogia crítica e participativa.

Apresenta-se um quadro síntese das dimensões de inclusão que o museu pode trabalhar e aprofundar no seu processo e discurso museológicos.

Quadro 7: Dimensões de inclusão que o museu pode trabalhar para aprofundar o papel de museu inclusivo ao serviço da sociedade.



Fonte: Elaboração própria. (2012).

2.4 . A articulação escola museus e os contributos para a renovação de práticas escolares inclusivas

“A relação entre museu e escola é intrínseca, uma vez que a instituição museu não tem como fim último apenas o armazenamento e a conservação, mas sobretudo, o entendimento e o uso do acervo preservado, pela sociedade, para que, através da memória preservada, seja entendida e modificada a realidade do presente. Neste sentido, a própria conceção do museu é educativa, pois o seu objetivo será contribuir para o exercício da cidadania, colaborando para que o cidadão possa se apropriar e preservar o seu património, pois ele deverá ser a base para toda a transformação que virá no processo de construção e reconstrução da sociedade, um alimentando o outro e se enriquecendo mutuamente”. (Santos,2002,p.35)

O compromisso entre a escola e o museu é milenar. Contudo, as relações estabelecidas são complexas e repletas de ambiguidades. Partilhamos a perspetiva de Santos de que o museu e a escola devem ter como ponto de partida os recursos patrimoniais da comunidade em que vivem, constituindo este, o fator chave para o desenvolvimento de todo um processo educativo transformador de apropriação, preservação e reinterpretação do património, que têm como fim último, a educação e o desenvolvimento da sociedade. (Santos, 2002, 2008) Assim, o tipo de relação estabelecida é processual, desenrola-se no tempo e obedece a várias fases de investigação. O espaço é partilhado entre a escola e o museu; as metas e os objetivos são igualmente repartidas; as metodologias aplicadas variam, necessariamente, de acordo com a temática escolhida, contudo para além das metodologias participativas e do trabalho de projeto aplicados em meio escolar pode recorrer-se às técnicas de trabalho do processo museológico- pesquisa, preservação e comunicação- enriquecendo e complementando a ação educativa, contribuindo, portanto, para a produção de um novo conhecimento.

O trabalho desenvolvido entre a escola e o museu potencia o desenvolvimento de competências metodológicas do aprender a aprender e do aprender fazendo promovendo a transferência de saberes, a reflexão e integração dos conhecimentos e de aprendizagens desenvolvendo nos alunos capacidades de adaptação a novas situações em contextos diferentes fomentando a autonomia e o esforço pessoal. Estas práticas educativas assentam na metodologia de projeto herdeira dos métodos ativos da pedagogia de Freinet (1977/1983,1978) e da metodologia de trabalho de projeto preconizada por Dewey (1916/2007).

A particularidade do método de projeto de Dewey reside na proposta de solução de um problema como ponto de partida para um conhecimento construtivo. O mais importante não são as informações em si, mas o caminho para chegar a elas, ou seja a metodologia do aprender a aprender. Coloca-se a tónica na relação entre a teoria e prática. Trata-se de uma metodologia que utiliza essencialmente o trabalho em grupo, desenvolvendo a socialização, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a responsabilização. A metodologia Dewey pretendia ultrapassar a ideia de Escola como espaço fechado, centrada nos conteúdos e no papel do professor. Pretendia-se uma escola sem muros assente em valores democráticos; a escola entendida como um espaço de produção e reflexão de experiências de vida capaz de possibilitar o desenvolvimento da cidadania. O método problema de Dewey lançou, assim, as bases para o desenvolvimento das metodologias de trabalho de projeto³⁷ enquanto método educativo, hoje recorrentemente aplicado em contexto escolar.

³⁷ William H. Kilpatrick (1871-1965) discípulo de Dewey, definiu o conceito de projeto e relacionou-o com os contextos de aprendizagem que vivenciava. Desenvolveu o seu conceito de projeto a partir da teoria da

A metodologia de projeto é uma metodologia ligada à investigação, focada na resolução de problemas. A partir dela, adquirem-se capacidades e competências de características pessoais pela elaboração e concretização do projeto em situação real. Foca-se na investigação de um problema com base no recurso a metodologias participativas. (Guerra, 1994). Esta metodologia obedece a várias etapas de trabalho:

- 1ª identificação do problema e diagnóstico da situação;
- 2ª definição dos objetivos;
- 3ª seleção de estratégias – as estratégias são estabelecidas em harmonia e relação com os objetivos e recursos identificados;
- 4ª programação das atividades- é o momento da calendarização dos trabalhos e estabelecimento de prioridades em articulação com os objetivos, estratégias e meios previamente definidos;
- 5ª avaliação do trabalho- é estabelecido o tipo de avaliação a efetuar referenciando indicadores de avaliação, objetivos, métodos aplicados e momentos de avaliação;
- 6ª apresentação dos resultados- são registadas as conclusões mais importantes e eventuais repercussões das mesmas;

Com base nesta metodologia, centrada na investigação e análise de um problema em grupo, o aluno está apto a aplicar e a articular conhecimentos em novas áreas do saber promovendo assim a mobilização das aprendizagens para novos contextos. A prática educativa assente no projeto favorece, ainda, o desenvolvimento de alunos mais críticos, mais observadores e mais participantes não só na vida da escola como na construção da sua própria autonomia.

A ação educativa desenvolvida entre a escola e o museu sedimenta, também, o seu quadro epistemológico nos contributos da pedagogia de Paulo Freire que rejeitava uma conceção “bancária da educação” (Freire, 1970/1987, p. 62) uma pedagogia das certezas centrada nas coleções imutáveis e no papel do guia do museu que escolhe as obras, o percurso e debita conhecimentos. Propomos uma pedagogia da pergunta e uma educação crítica assente no desenvolvimento de metodologias participativas adequadas às necessidades dos diferentes públicos.

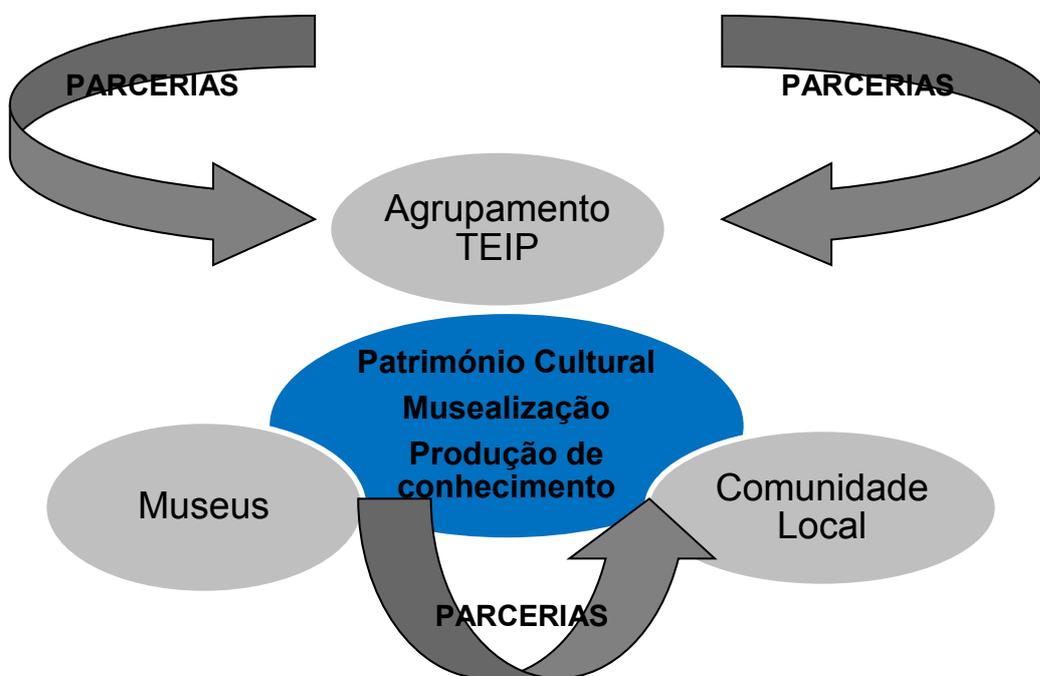
Só se efetua uma articulação efetiva entre a escola e o museu quando se estabelece uma ação integrada, a escola pode fazer um esforço para ultrapassar as barreiras

experiência de Dewey entendendo que as crianças chegam ao conhecimento a partir da resolução de problemas práticos.

burocráticas, que são cada vez maiores, sair e olhar para o exterior, para o meio envolvente, partilhar o espaço educativo com outras instituições. O museu pode abrir-se ao exterior desenvolvendo projetos integrados onde aplique as ações museológicas fora dos muros do museu. Para que isso aconteça a escola e o museu devem partir do entendimento que o património cultural nas suas múltiplas dimensões constitui o referencial para a produção de um novo conhecimento que, seguramente, enriquece e completa o processo da aprendizagem.

Apresenta-se um quadro síntese do nosso entendimento da articulação da escola com o museu, a partir do referencial do património cultural, salientando a importância da rede de interações.

Quadro 8: A escola, os museus e a comunidade local: rede de interações.



Fonte: Santos. (2008,p.145). Adaptado.

Esta perspetiva de processo da relação escola-museu, que defendemos, pressupõe modos de atuar diferentes, quer da parte dos profissionais dos museus quer da parte dos professores. A temática e as metodologias a desenvolver devem partir de uma planificação conjunta onde cada uma das partes tem um papel a desempenhar, mas que se cruzam ao longo do processo de trabalho. Muitos professores não têm formação para trabalhar com o património, utilizando-o como um instrumento ao serviço do processo ensino-aprendizagem. Porém o domínio das metodologias participativas, do trabalho de investigação e de técnicas de trabalho colaborativas colocam os professores como parceiros privilegiados para,

juntamente com os técnicos dos museus, desenvolverem trabalhos que promovam a construção de um novo conhecimento contribuindo para o exercício da cidadania. Articular a escola e o museu passa, também, pelo desenvolvimento de uma cultura de parcerias entre ambas as instituições possibilitando novas lógicas de organização e de práticas de trabalho. O conceito de parceria já abordado anteriormente é aqui retomado, focalizando-se as potencialidades deste relacionamento.

“ Caminhar, de modo seguro, na construção desta globalização da ação educativa supõe a capacidade de evoluir de uma conceção meramente “ pedagógica” de “ abertura” da escola ao contexto local para uma ação deliberada e concertada de diferentes parceiros, fortes e autónomos a nível local: escolas, autarquias, associações locais, centros de formação profissional, bibliotecas públicas e museus “. (Canário, 2005, p.158)

A abertura da escola à comunidade passa pelo estabelecimento de uma cultura de parcerias entre instituições diferentes mas que partilham responsabilidades sociais e educativas. Os museus entendidos como espaços multiculturais e interdisciplinares devem pensar igualmente em realizar parcerias internas e externas. A parceria entre museus-escolas é privilegiada, uma vez que ambas as instituições têm vontades e interesses comuns. (Cabral, 2006). Françoise Buffet apresenta três tipos de parcerias possíveis entre as instituições: (i) parceria institucional pressupõe a existência de protocolos, de contratos, de objetivos estabelecidos nos quais são contempladas as possibilidades de desenvolvimento de atividades entre os intervenientes; (ii) parceria projeto é construída em função dos objetivos, dos atores, da realidade local, definindo-se os papéis de cada um e repartindo responsabilidades; (iii) parceria de realização prende-se com os profissionais que se encontram no terreno ligando-se às suas práticas, às suas realizações e adaptando as respostas à realidade locais existentes. (Buffet,1998) No caso particular dos museus, a mesma autora sublinha a importância de ações conjuntas entre o museu e a escola com vista à cooperação e ao desenvolvimento, uma vez que têm vontades comuns: (i) vontade de se adaptarem a novos contextos; (ii) vontade de revalorizarem os seus recursos humanos; (iii) vontade de participar na reestruturação da sociedade quer do ponto de vista económico quer do ponto de vista cultural, com o intuito de promoverem o desenvolvimento da cidadania e na evolução de práticas mais democráticas de ver o mundo.

Existem outros tipos de conceções estabelecidas entre a escola e o museu e que podemos reconhecer em muitos dos museus portugueses do século XXI:

(i) uma conceção de educação museal que tem por objetivo a “descolarização do museu”. O museu tem uma especificidade própria que se desenrola além da escola;

(ii) uma conceção de “ paraescolarização” em que o museu parte dos programas escolares para elaborar a sua programação mas mantém a sua autonomia e a sua especificidade;

(iii) uma perspetiva de aproximação da escolarização onde o museu segue muito de perto os programas escolares; (Allard & Boucher, 1998, p.60)

Cada museu, segundo as suas especificidades, opta por uma ou outra conceção de acordo com o entendimento que tem de museu, de museologia e de métodos pedagógicos. Pensamos que a relação do museu com a escola não pode esgotar-se na visita escolar, seja ela contemplativa, informativa ou didática (Blanco, 1994), mesmo que sejam utilizadas as tecnologias de informação mais inovadoras e interativas. O museu não pode ser entendido como um anexo da escola, uma extensão da educação formal, é outro o seu papel.

O museu é um espaço de comunicação por excelência que a partir da utilização de uma pedagogia crítica aspira à construção de um conhecimento que parte do património cultural cujo interesse é partilhado entre a escola e o museu. Como sublinhou Bezerra de Meneses (2000) na sociedade não há melhor instituição que possa desempenhar tão bem a missão de formular perguntas, Porém, trabalhar com “problemas é bem mais complexo que trabalhar com objetos, raros ou correntes, caros ou baratos, pilhados ou oferecidos.” (Moutinho, 2006, p.71). O museu não pode esgotar-se nas metodologias aplicadas nas escolas, deve ensaiar outros desafios, outras mediações didáticas que a escola com uma gramática escolar rígida não tem ao seu alcance. O desenvolvimento e aprofundamento do papel educacional e inclusivo do museu passa, também, por uma revisão das suas metodologias, propondo aprendizagens alternativas.

O museu é um lugar de interdisciplinaridade. A fragmentação disciplinar da escola pode ser ultrapassada no museu, que parte de uma temática unificadora trabalhada pelas diferentes áreas disciplinares. Podem ser escolhidos temas unificadores ao invés do cumprimento de um programa pré-estabelecido na escola.

O museu é um espaço de educação não formal³⁸, por excelência. A tradicional visita de estudo, que parte das coleções e que o profissional do museu apresenta de uma forma passiva e unilateral e que alguns professores ainda solicitam, transforma o museu num local enfadonho, distante e monótono que os alunos não têm o prazer de descobrir.

A educação não formal é “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” (Gadotti, 2005, p. 2) pressupõe o prazer da descoberta e a interatividade. Todos sabemos que muitas das experiências mais significativas que tivemos realizaram-se de um modo não formal. É importante que a escola possa ser contaminada com essas ideias. Os processos de educação não formal são presentemente reconhecidos como uma das componentes estruturantes da ação educativa. Num texto aprovado pela Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, em 24 de janeiro de 2000, a “Educação não-formal é uma parte integrante de um conceito de aprendizagem ao longo da vida que permite a jovens e adultos adquirir e manter as competências, habilidades e perspetivas necessárias para se adaptar a um ambiente em constante mudança.” (Conselho da Europa, Recomendação n.º 1437, 2000, ponto 3)

A assembleia recomenda a todos os estados membros:

“Reconhecer a educação não formal como um parceiro *de facto* no processo de aprendizagem ao longo da vida e na política de juventude e para a elaboração de sistemas eficazes para avaliá-lo” e “encoraja todos aqueles que irão moldar as políticas educacionais para reconhecer que a educação não formal é uma parte essencial do processo educativo e reconhecer a contribuição que pode ser feita por organizações não-governamentais (ONGs) envolvidos na educação não-formal.” (Conselho da Europa, Recomendação n.º 1437, 2000, ponto 7.)

A educação formal depende de uma matriz estruturada e organizada como o currículo, rege-se por leis definidas a nível nacional e é supervisionada por instâncias

³⁸ Os termos de Educação não formal e Educação Informal surgem de, uma forma geral, associados por oposição ou comparação ao termo Educação Formal. Foi no âmbito da conferência promovida pela UNESCO sobre a Crise Mundial da Educação em 1968 que Philippe H. Coombs definiu pela primeira vez estes conceitos. Segundo Coombs, a educação não formal inclui “ toda a atividade educativa organizada, sistemática, fora do sistema formal. É ministrada em determinados tipos de aprendizagem a subgrupos concretos da população, tanto adultos como crianças.” (cit em Valdés Sagués, 1999 p. 68). Enquanto as atividades da Educação não formal têm sempre fins educativos expressos, a educação informal desenvolve-se espontaneamente a partir das relações com os indivíduos. Na mesma linha de Coombs, outros autores entendem a educação não formal, como independente dos sistemas formais de ensino. Almerindo Afonso (1992) associa o termo “não escola” como sinónimo de não formal. Educação não formal vista como sinónimo de educação extraescolar, na medida em que se desenvolve fora das redes de escolas. Os dois processos educativos encontram-se separados não havendo possibilidade de articulação nas escolas das duas formas.

Brennan (1997) vê a educação não formal com uma ação alternativa para todos aqueles que são marginalizados pela escola. A educação não formal uma alternativa aos currículos estabelecidos e mais voltada para a cultura local. A educação não formal vista também como um suplemento que vem combater lacunas que a escola não consegue resolver.

A educação não formal encontra-se, também, associada à educação comunitária (Poster & Zimmer, 1995) dirigidas para comunidades que são objeto de algum tipo de exclusão social ou vulnerabilidade social. Constituem ações muito dirigidas para as classes sociais mais desfavorecidas que visam o desenvolvimento de um projeto para desenvolver novos valores, por exemplo autoestima, práticas solidárias.

hierarquizadas que reportam ao Ministério da Educação. Igualmente, a educação não formal tem como suporte uma legislação nacional. Simplesmente os procedimentos, os objetivos e as formas de estruturar as atividades obedecem a lógicas diferentes. “O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.” (Gadotti, 2005, p. 3)

A flexibilidade do tempo e do espaço na educação não formal, realçada por Gadotti, aliados a uma componente de informalidade de relacionamento e de espaços permite uma maior atenção às diferenças e aos ritmos de aprendizagem de cada um, ao desenvolvimento de competências sociais como a valorização da identidade, ao incremento de uma maior sociabilidade e à promoção do autoconhecimento. Os formatos de estrutura e de organização da educação não formal apresentam-se, de formas muitas diferenciadas, quanto ao número e tipo de participantes, aos formadores e à estrutura dos programas. Um projeto de educação não formal obedece a objetivos pré-definidos, a um programa previamente estabelecido e a uma avaliação final enquadrando-se num processo perfeitamente estruturado. Porém, este formato previamente estabelecido depende e assenta essencialmente na motivação individual dos alunos, tem um caráter voluntário por natureza.

As metodologias utilizadas na educação não formal colocam a tónica nos métodos colaborativos, participativos, apoiados nas experiências práticas, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia. Parece-nos, igualmente, importante valorizar a dimensão “emancipatória “ da educação não formal, no sentido em que se valoriza a confiança em si mesmo, a autonomia pessoal, a responsabilidade individual.

O conceito de educação não formal é muito amplo e é frequentemente associado ao conceito de cultura, ligando-se, também, à aprendizagem de práticas comunitárias, de valores éticos como os direitos humanos, à tolerância, a práticas interculturais e de cidadania.

“ A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do individuo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” A educação não formal tem campo próprio tem intencionalidade, seu eixo deve ser formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos. “ (Gohn, 2010, p.33)

O museu é um espaço atento à diversidade e à diferença. O museu é um espaço por excelência para a exploração do multiculturalismo, da diversidade cultural e do confronto de diferentes culturas. Este papel inclusivo pode catapultar o museu para a reflexão dos problemas do tempo presente e justificar melhor o seu papel educativo e de instrumento ao serviço do desenvolvimento cultural e da inclusão social.

CAPÍTULO 3

OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

O universal é o local menos os muros

Miguel Torga, 1986, p.1

3.1. A criação dos TEIP: contexto político e influências

A criação dos territórios educativos de intervenção prioritária foi uma medida educativa concreta que procurou dar resposta aos problemas de uma população em risco de exclusão social que habita em zonas difíceis, carenciadas, desfavorecidas. “Trata-se da mais recente e ambiciosa medida de política educativa, no quadro do combate à exclusão social”. (Canário, 2004, p.47). Criados em 1996, como uma das medidas do governo socialista, os TEIP inscrevem-se no âmbito das políticas de discriminação positiva e apresentam como grandes finalidades combater as desigualdades e promover o sucesso educativo de todos os alunos do ensino básico, em particular “ das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar”. (Despacho conjunto n.º 147/-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996, preâmbulo). Constituem, no entender de Ana Benavente, secretária de estado da Educação da altura, numa das medidas mais emblemáticas na luta contra o abandono e insucesso escolar. (Benavente, 1999).

Numa Europa Ocidental profundamente marcada pelo fenómeno do desemprego estrutural, gerando profundos contrastes sociais, cruzado com o aumento das qualificações escolares que convive a par com a desvalorização dos diplomas, nascem e desenvolvem-se os fenómenos de exclusão social.

O advento da escola de massas, marcado pelas preocupações de democratização do acesso à escola, trouxe também o desencanto da reprodução social (Bordieu & Passeron, 1970) mas ao mesmo tempo uma esperança numa educação mais crítica e emancipatória. (Freire, 1992)

No Portugal dos finais do século XX, o processo de consolidação da escola de massas e o movimento da escola inclusiva estão ainda por concluir (Canário et al., 2000) sendo apanhados a meio por uma crise do sistema educativo. A par de uma escolaridade obrigatória, atualmente nos dezoito anos, assiste-se a uma progressiva desvalorização dos diplomas de escolaridade básica. Aumenta o número de pessoas diplomadas, mas cresce também o número de diplomados desempregados. (Canário, 2004) É neste contexto conflitual que emerge em Portugal o conceito de exclusão social. A sua utilização tornou-se frequente quando, em 1995, o governo socialista sobe ao poder e enfatiza as políticas sociais para darem respostas aos problemas sociais. A educação entra neste contexto, sendo o conceito de exclusão social, uma bandeira importante das políticas educativas deste governo. Desenvolver uma escola que combata a exclusão e promova uma educação atenta à diversidade e à heterogeneidade dos seus alunos, é um desafio grandioso, tanto

mais que a escola que conhecemos sempre se habituou à seleção e a conviver com as desigualdades de oportunidades.

A política dos TEIP questiona o papel da educação perante a desigualdade social e desafia as escolas a articularem as suas práticas educacionais com a comunidade (Sarmiento et al., 2000) sendo para isso necessário dotar os estabelecimentos de ensino, que se encontram em contextos sociais e economicamente carenciados, de recursos acrescidos e de condições geradoras de sucesso escolar. Esta reaproximação, aparente, entre os mundos escolar e social é feita a partir do apelo do trabalho em parceria com os diversos profissionais e setores ligados à educação, à cultura, à saúde, à ação social. (Ferreira, 2005) Com efeito, a noção de parceria aparece, recorrentemente, na última década, associada às políticas públicas, particularmente na área social e da educação. No entender de Ilídio Ferreira “, «a parceria», como modalidade de trabalho em «rede», tornou-se a palavra de ordem das políticas sociais públicas, tendo em vista a inclusão, a inserção, o restabelecimento de laços perdidos ou enfraquecidos, em suma, a coesão social”. (Ferreira, 2005, p. 508)

Circunscritos a uma zona geográfica, social e economicamente carenciada, os TEIP, assentam no princípio da igualdade de oportunidades, revelam uma renovada preocupação social inserindo-se num quadro de valorização das políticas sociais. (Sarmiento et al., 2000) A emergência destes territórios, entendidos enquanto objetos sociais de intervenção, corresponde a uma progressiva visibilidade da crise urbana e do questionar dos projetos de democratização que promoveram a reflexão sobre as desigualdades territoriais, nomeadamente na periferia das grandes cidades. (Zanten, 1983) Até então, o espaço local, no qual as escolas se encontram inseridas, foi quase ignorado. Emergiu num contexto das reformas nacionais estruturais que procuravam democratizar o sistema de ensino e reduzir as desigualdades na escolarização, sobressaindo aí as diferenças entre meios sociais. (Amiguiño, 2008)

Estas estratégias educativas portuguesas têm a sua inspiração e aproximam-se de políticas educativas similares postas já em prática em outros países. São disso exemplo, as medidas francesas em prol da igualdade de oportunidades com a criação das ZEP (Zone d'Education Prioritaire) e as políticas americana e inglesa de educação compensatória dirigidas contra a exclusão social.

As teorias de educação compensatória centram o seu foco de atenção nas famílias e nos alunos, devendo a escola compensar os alunos, que por variados motivos se encontram em situação de desvantagem face aos outros. Assim, as teorias de educação compensatória defendem a premissa que as desigualdades educativas se baseiam fundamentalmente, em

carências sociais ou do meio familiar, portanto realidades extra escolares. Basil Bernstein (1977) critica este conceito de educação pois entende que desvia a atenção dos problemas da escola para os problemas das comunidades e das famílias. O enfoque deve ser o investimento na melhoria dos contextos e das condições do ambiente educativo e não nas medidas compensatórias. O relatório Coleman (1966) nos Estados Unidos da América e o relatório Plowden (1967) na Inglaterra centraram o seu estudo sobre a igualdade de sucesso escolar levando ao desenvolvimento de políticas educativas territorializadas direcionadas para zonas socioeconómicas mais carenciadas, que assentavam no princípio da discriminação positiva. No caso inglês, na época do governo trabalhista de 1967, foram criadas as Educational Priority Areas (Áreas Educativas Prioritárias) baseando a sua linha de atuação em políticas de discriminação positiva.³⁹

Em França, nos inícios dos anos 80, foram criadas as Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) como uma medida educativa prioritária cujo objetivo foi combater as desigualdades sociais perante a educação. (Zanten, 1983) Cada Zona elabora o seu projeto educativo de acordo com as suas especificidades e em parceria com os agentes locais reúnem uma sinergia de recursos capazes de dar respostas aos problemas equacionados, tornando-se o primeiro exemplo francês de política de discriminação positiva e de territorialização das políticas educativas. A introdução do conceito de zona, ao procurar articular as necessidades educativas com os recursos locais, relaciona pela primeira vez uma reforma educativa a uma dinâmica local promovendo entre atores e observadores um novo espaço de relação e ao mesmo tempo uma "dialética entre mudança educativa e mudança social no espaço local." (Zanten, 1983, p.28) Estas políticas educativas, circunscritas a uma zona fragilizada contribuíram para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ao mesmo tempo criaram um rótulo, um "estigma de certa forma negativo no território, levando à saída dos alunos mais favorecidos destes tipo de escolas agravando assim a segregação já existente". (Zanten, 1983,p.28) No contexto português, a expressão medidas de compensação surge em 1976 e encontra-se associada às medidas de apoio pedagógico acrescido. Na época Santos Simões (1977) alertava para a necessidade do desenvolvimento de uma política educativa que estabelecesse prioridades para as áreas mais desfavorecidas, efetivando-se uma verdadeira política de discriminação positiva.

Mais tarde, nos finais da década de 80 são tomadas algumas medidas para combater o insucesso escolar: (i) aprovação do Programa Interministerial de Promoção do

³⁹ Mais tarde, no governo " neotrabalhista" surgem as *Education Action Zones* (EAZ) com formas de organização e participação dos vários organismos locais e com uma lógica de financiamento diferente do sistema anterior. As EAZ são agrupamentos locais de escolas que desenvolvem parcerias com os vários organismos locais. A iniciativa da participação não parte do governo central mas dos parceiros locais, sendo o financiamento também assegurado em boa parte por estes parceiros.

Sucesso Educativo (PIPSE) (Diário da República, II série, n.º 17, de 21 de janeiro de 1988). No entender de Ana Benavente o seu aparecimento foi tardio, tendo, contudo, criado um ambiente de expectativa positiva, pois era sentimento geral que o insucesso escolar tinha de ser combatido. (Benavente, 1990) (ii) Criação de escolas de intervenção prioritária (Despacho n.º 119 / 88 de 15 de julho). (iii) Criação de apoios e complementos educativos para todos os alunos com necessidades escolares específicas. (Lei de bases do sistema educativo-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, capítulo III, artigos 24º, 25º,26º).

A definição de intervenção prioritária confere-lhe logo à partida uma noção de complexidade da ação a empreender, não estando isenta de consequências (Sarmiento et al., 2000). Ao apontar-se um local como território de intervenção prioritária atribuiu-se ao território a categoria de exceção, de especificidade própria e legitima-se a introdução de recursos e de medidas suplementares. Do lado exterior do território, a rotulagem pode acarretar um estigma negativo trazendo consequências de guetização, de concentração de problemas, contribuindo para agravar a desigualdade do sistema escolar.

À semelhança das ZEP, a criação dos TEIP em Portugal, para além de uma resposta a intenções igualizadoras é também um reflexo de um programa político que procura fazer face à crise social e aos seus reflexos no interior das escolas. Segundo Canário et al. decorre assim, alguma ambiguidade no que respeita às finalidades que levaram à criação dos TEIP, coexistindo lógicas distintas fruto de tempos diferentes. Se por um lado, permanece uma lógica de “ igualdade de oportunidades” (Canário et al., 2000, p.143) que remonta aos anos 60, 70. Por outro lado, afirma-se “ uma lógica da qualidade e da luta contra a exclusão”, (Canário et al., 2000, p.143) preocupação dos anos 80 e 90. Ao subsistirem estas duas lógicas quer nas ZEP quer nos TEIP, confere-se segundo o mesmo autor, alguma incongruência a estas políticas educativas uma vez que se está a analisar a situação atual à luz de conceitos aplicáveis à realidade dos anos 60 e 70. Este anacronismo explica-se em Portugal, uma vez que coabitam, em termos sociais e educativos, traços de modernização, fruto da adesão à União Europeia, com a persistência de traços pré-modernos. Contudo, apesar da existência destas ambiguidades, importa compreender cada TEIP no seu contexto territorial de ocorrência, compreender as relações que se estabelecem entre as estruturas educativas, realidade social e comunidade local, estudar as práticas e as dinâmicas que se constroem com o local, perceber os sentidos e os dilemas da ação de cada um.

3.2. A Territorialização das políticas educativas e os TEIP

“ O conceito de territorialização é utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política.” (Barroso, 2005, p. 140)

O conceito de territorialização representa pois uma realidade complexa fruto das sucessivas modificações das relações ocorridas entre o estado e a educação, ao longo dos finais do século XX, não se esgotando na dicotomia entre “centralização” e “descentralização”. (Barroso, 2005, p.140). Ao falarmos de territorialização das políticas educativas, não podemos reduzir este processo à sua dimensão jurídico-administrativa, com enfoque na transferência de poderes entre Estado central e o local. “A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local “ (Barroso, 2005 p. 141)

No entender de Formosinho et al. nos finais dos anos 80 assistimos a um impulso à autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de fevereiro,) levando ao “ desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes”. (Formosinho, et al., 2000,p.48) Porém, segundo João Barroso, “ os pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação”(Barroso,1999,p. 14) dados a partir, dos inícios dos anos 90 tiveram pouca coerência política, coexistindo mesmo lógicas contraditórias nas várias medidas tomadas. Neste contexto, Licínio Lima adverte que houve mesmo uma “ reconceptualização da expressão territorialização da política educativa” (Lima, 2006,p.45) associando-a, agora, não propriamente a uma democratização e descentralização de poderes, mas antes a uma “eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das diretivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares”. (Lima, 2006, p.45)

Canários et al., (2001) distinguem três dimensões nos processos de territorialização: uma dimensão pende-se com um lógica de racionalizar os modos de gestão – racionalização das redes de escolas, articulação e colaboração entre escolas, racionalização de recursos entre a escola e a comunidade local e dos próprios atores sociais. Ainda nesta linha racionalizadora inscrevem-se também os processos de avaliação de escolas e mais tarde dos alunos perseguindo objetivos de qualidade. Uma segunda

dimensão coloca em realce a diversificação das ofertas formativas como por exemplo, as medidas dos currículos alternativos ou o 9º ano mais um. Uma terceira relaciona-se com as questões da exclusão/ inclusão social. O conceito de exclusão encontra-se associado à exclusão escolar e às medidas de combate ao abandono e insucesso escolares.

Barroso coloca a ênfase na territorialização enquanto reunião de um núcleo de atores que tem por finalidade a construção de uma ação coletiva. Neste âmbito, define como grandes finalidades da territorialização:

- Contextualizar e localizar as políticas e as ações educativas numa perspetiva de valorização da heterogeneidade das formas contra a homogeneidade das normas.

- Conciliar o interesse público, enquanto serviço educativo, com os interesses privados dos alunos e das famílias.

- Fazer com que na definição e execução das políticas educativas o resultado seja uma cultura de participação e implicação e não de submissão.

- Alterar as relações de autoridade, deixando de obedecer a uma estrutura “vertical, monopolista e hierárquica do Estado” para uma “relação negociada, contratual” assente na desmultiplicação dos várias instâncias de controlo quer centrais quer locais. (Barroso, 2005, p.141)

Nestas políticas de territorialização não está em causa o papel do Estado que deve atuar enquanto garante de uma identidade nacional e instituição agregadora da coesão social no respeito pelas identidades das comunidades locais.

As intenções das políticas de territorialização educativa associadas a preocupações sociais, culturais e políticas mais globais, estiveram na génese das políticas educativas locais criando espaços para uma “mobilização coletiva de atores”, tornando evidente a ignorada circunstancia “ que a escola faz parte de um espaço local e, nessa condição, interfere nesses espaços, transformando-se, concomitantemente, na interação com eles”. (Amiguiño, 2008, p. 109)

O lançamento do programa TEIP constituiu uma das medidas educativas que se inscreve na territorialização das políticas educativas. Contudo, porque emanada do governo central, ela pode ser reconhecida como determinada “pelo Estado-Nação e menos nas novas identidades regionais e locais”. (Stoer & Rodrigues, 2000, p.178) No mesmo sentido, Charlot afirma que “ a territorialização das políticas educativas não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional”. (Charlot, 1994, p.27) Nesta linha de pensamento, Canário et al. chamam a atenção para o processo de redefinição dos territórios, sendo estes definidos “ pelas instâncias administrativas centrais e regionais à revelia dos estabelecimentos de ensino”. (Canário et al., 2000, p.146) que no terreno desconheciam a

sua inclusão num determinado território. Segundo os mesmos autores, o conceito de território educativo tem um carácter redutor na medida em que os critérios adotados para definir os territórios são de natureza exclusivamente escolar e a participação de outros parceiros só surge numa fase posterior, cabendo sempre a iniciativa às escolas. Na mesma linha de pensamento Sarmiento et al. referem que os critérios administrativos considerados na delimitação dos TEIP têm dois efeitos perversos: (i) não contemplam as associações externas constituídas anteriormente pelas escolas, provocando ao mesmo tempo casamentos à força entre instituições; (ii) provocam um efeito de "escolarização dos TEIP com descentramento das respetivas dimensões educacionais e sociais." Estes dois constrangimentos podem "limitar as possibilidades da criação de relações interativas locais, promotoras do enraizamento das práticas educativas numa lógica comunitária". (Sarmiento et al., 2000, p.113) Pode pois existir uma certa desarmonia entre a territorialização das políticas educativas e a delimitação dos territórios de intervenção prioritária. Os critérios de definição do território dos TEIP parecem ter obedecido a um critério administrativo que procura resolver problemas prementes de certos estabelecimentos de ensino, onde se verificam alarmantes índices de insucesso e abandono escolar. Neste contexto os TEIP podem ser vistos como "espaços de compensação em que é enfatizada a dimensão escolar e os territórios equacionados como um problema." (Canário et al., 2001, p.28)

No processo de limitação do território é importante auscultar de opiniões dos atores do terreno, não se limitando aos órgãos de gestão e aos órgãos escolares. A participação da comunidade escolar é relevante e proveitosa para não se sentir mais tarde, indiferente a mais uma ordem imposta de cima, numa escola que é também sua. Num território deficitário com menos recursos, a escolha de interlocutores privilegiados não se restringe aos representantes das forças políticas deve também englobar representantes de grupos, associações e etnias o que traz outro envolvimento com a comunidade local favorecendo processos de cooperações. Vivemos em sociedades de negociações acordos e no plano educacional é impossível transformar os seus agentes ativos em meros reprodutores dos normativos. Num processo de territorialização de políticas educativas importa rever a redefinição das formas de fazer. "Territorializar, diz-se, é aproximar as decisões daqueles a quem dizem respeito, considerar a multiplicidade de atores, a complexidade e a interdependência das estruturas, permitir uma expressão plural das necessidades e discursos." (Guerra, 2002, p.192-193)

Cada Escola e cada região têm as suas identidades próprias, que é essencial valorizar e respeitar na construção de um Agrupamento TEIP, a cooperação é obrigatória e inevitável, tiremos partido dela.

Os constrangimentos equacionados não impedem que os TEIP se constituam como redes de escolas, de recursos educativos e de agentes da comunidade, a partir da construção de um projeto educativo local coeso e articulado capaz de assumir “ um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais”. (Barbieri,2003 p.44)

A territorialização é pois, um movimento amplo e abrangente (Barroso, 2005) em que outros agentes locais de educação entram no processo, as autarquias com particular destaque, mas também outras instituições sociais, culturais e económicas.

Num estudo sobre a exclusão escolar dos alunos e a inclusão social da escola Barroso (1997) questiona qual o papel da territorialização educativa, defendendo que a escola deve assumir-se” como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão “ (Barroso, 1997,p.30).

As políticas educativas podem e devem ser construídas a partir das realidades locais (Charlot, 1994) e em primeira instância com a envolvimento de professores e alunos construindo uma interação da escola com o contexto social e cultural. Esta interação é de especial relevância para que os alunos possam partir das suas experiências de vida relacionando-as com as aprendizagens escolares. A territorialização, para além de uma dimensão política, tem também esta dimensão pedagógica, que valoriza a relação entre a cultura local e os conteúdos pedagógicos.

Esta reivindicação, esta emergência do local e este processo de territorialização mais abrangente a que assistimos em Portugal é identificado por Boaventura Sousa Santos com o desenvolvimento do Estado-Nação. Assiste-se, segundo o autor, a uma aparente contradição entre a territorialidade do Estado Nação, unidade em decadência, e o aparecimento de um novo localismo fundamentado numa “revalorização do direito às raízes.” (Sousa Santos, 1993,p.18)

“ Com a intensificação da independência e da interação globais, as relações sociais parecem, de modo geral, cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando as fronteiras até agora policiadas pelos costumes, o nacionalismo, a língua, a ideologia e, muitas vezes por tudo isto. Neste processo, o Estado-nação, cuja principal característica é, provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interação relativamente obsoleta, ou pelo menos relativamente descentrada. Por outro lado, porém, e aparentemente em contradição com esta tendência, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçados numa revalorização do direito às raízes (em contraposição com o direito à escolha). Este localismo, simultaneamente novo e antigo, outrora considerado pré-moderno e hoje em dia reclassificado como pós-moderno, é com frequência adotado por grupos de indivíduos ‘translocalizados’, não podendo por isso ser explicado por um *genius loci* ou um sentido de lugar único. Contudo, assenta sempre na ideia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real”. (Sousa Santos, 1993,p. 18).

3.3. Objetivos e enquadramento legal da intervenção prioritária

A criação do primeiro programa dos TEIP, enquadrada pelo Despacho conjunto n.º 147/96 de 1 de agosto, tem como objetivos:

- 1º. A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2º. Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favorece a aproximação dos três ciclos bem como da educação pré-escolar;
- 3º. A criação de condições que favoreçam a ligação-vida activa;
- 4º. A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

(Despacho conjunto n.º 147/96, de 1 de agosto, preâmbulo.)

A filosofia subjacente neste normativo é o desenvolvimento de uma educação para todos na sua contribuição para o sucesso educativo dos alunos, através de uma articulação entre os três ciclos do ensino básico; obriga à construção de condições que promovam os percursos escolares dos alunos e à necessidade de fomentar um envolvimento entre a escola e a comunidade local em que está inserida.

O Despacho conjunto n.º 73/96 de 3 de setembro veio operacionalizar o funcionamento dos TEIP, a partir do ano de 1996-97, estabelecendo os grandes objetivos para a elaboração dos projetos educativos dos Agrupamentos: “ projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.” (Despacho conjunto n.º 73/96 de 3 de setembro, preâmbulo) Neste despacho são definidas as escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997, vão integrar o projeto TEIP, estabelecendo condições especiais, medidas de discriminação positiva, para a concretização dos objetivos traçados, tais como: reforço de recursos humanos nos serviços de Psicologia, Orientação e no Ensino Especial, criação de atividades de complemento curricular, no caso do 1º ciclo, criação de áreas de apoio e complemento curricular no 2º e 3º ciclos, reforço de animadores e mediadores culturais para o desenvolvimento de projetos. Apela-se, ainda, ao envolvimento com a comunidade local com particular destaque para os encarregados de educação e associação de pais.

Em 2008, o Ministério da Educação retoma o programa dos territórios educativos de intervenção prioritária definindo e estabelecendo, a partir do Despacho normativo n.º 55/08 de 23 de outubro, os princípios e normas orientadoras para a constituição dos TEIP de segunda geração (TEIP 2). Este programa encontra-se direcionado para as escolas ou agrupamentos localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, territórios social e

economicamente degradados, sinalizados a partir da análise de indicadores sociais dos territórios de que as escolas fazem parte. Promove a “ territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” (Despacho normativo n.º 55/08 de 23 de outubro, preâmbulo).

Os agrupamentos integrados no programa TEIP 2 foram convocados a desenvolver projetos plurianuais respondendo aos seguintes objetivos centrais:

“ A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;

O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; (Despacho normativo n.º 55/08 de 23 de outubro, preâmbulo).

Acresce a esta estes objetivos “ a disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”. (Despacho normativo n.º 55/08 de 23 de outubro, preâmbulo)

Este programa define uma dupla função para a escola, por um lado, como instituição responsável pelo sucesso educativo, por outro lado, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Estas funções, só serão passíveis de concretização, “por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais ” (Despacho normativo nº 55/08 de 23 de outubro, preâmbulo) que contribuem para uma articulação de espaços e recursos. Missão particularmente difícil de levar a cabo quando se agrupam funções de natureza tão diversa.

Muito embora o princípio da escola para todos esteja anunciado com clareza, às funções da escola é agora acrescentada a função de instituição central de desenvolvimento comunitário, problemática bem diferente do programa anterior e para a qual a escola necessita de recursos acrescidos e de novas formas de organização.

Os instrumentos para o desenvolvimento e efetivação destas funções são o dispositivo da parceria e o estabelecimento de contratos programa. A abrangência das parcerias é ampliada neste normativo, sendo nomeados os vários parceiros internos à escola- professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais- e externos à escola - autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado tais como: centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras. O estabelecimento de contratos programa permite à escola

angariar recursos pedagógicos e financeiros conferindo-lhe uma certa autonomia na angariação e gestão de recursos.

Neste normativo, são ampliadas, face ao normativo anterior, as áreas de ação prioritárias ao nível do desenvolvimento pedagógico, a saber:

(a) A criação de condições para a promoção do sucesso educativo e do combate ao abandono escolar.

(b) A criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares.

(c) A fixação de áreas de intervenção que possam dar resposta às necessidades específicas de cada escola, designadamente nos seguintes domínios: (i) ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho; (ii) educação para a saúde, desporto escolar, apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e o contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural; (iii) criação de mecanismos de acompanhamento de projetos de estudo e formação; (iv) dotação de pessoal docente, auxiliar, profissionais ligados à orientação profissional e apoio tutorial, mediadores com a comunidade; (v) segurança e prevenção da violência.

(d) A articulação estreita com as famílias e a comunidade local.

(Despacho normativo n.º 55/08 de 23 de outubro, Art.º 6º)

Esta multiplicidade de áreas prioritárias apontadas torna a gestão e a ação educativa dos TEIP particularmente complexas, gerando-se, por vezes, grande dispersão de objetivos a concretizar. Integram este novo programa (TEIP 2) vinte e quatro agrupamento de escolas de diferentes regiões do continente a juntar aos trinta e cinco agrupamentos/escolas de Lisboa e Porto, que integravam o programa desde o ano letivo de 2006-07. Posteriormente deu-se um novo alargamento do Programa TEIP 2 (3.ª fase) e foram incluídos mais quarenta e seis agrupamentos de escolas perfazendo um total de cento e cinco. (Quadro 9)

Quadro 9: Territórios educativos de intervenção prioritária: 1ª, 2ª e 3ª fases.

| Direções Regionais de Educação | Agrupamentos TEIP (1.ª fase - 2006-07) | Novos Agrupamentos TEIP(2.ª fase – janeiro 2009) | Novos Agrupamentos TEIP (3.ª fase–junho 2009) | TOTAL |
|--------------------------------|--|--|---|------------|
| DREN | 15 | 7 | 16 | 38 |
| DRELVT | 20 | 6 | 17 | 43 |
| DREC | 0 | 4 | 5 | 9 |
| DREA | 0 | 5 | 4 | 9 |
| DREALG | 0 | 2 | 4 | 6 |
| Total | 35 | 24 | 46 | 105 |

Fonte: Adaptado. Relatório TEIP 2009-2010, p.17. Ministério da Educação.

3.4. A importância do projeto educativo para os TEIP

O projeto educativo tem um “ carácter globalizador e multidimensional, abrange todos os domínios da vida da escola: socioeducativo, pedagógico, curricular, associativo, formação pessoal “. (Fontoura, 2006, p. 67) É um instrumento de planificação estratégica a longo prazo que norteia a vida escolar dotando-a de coerência. (Carvalho e Diogo, 1994) É um documento pedagógico que espelha a identidade própria de cada escola mostrando também mitos, medos e utopias dos seus atores. (Fontoura, 2006) É um instrumento operacional que pode contribuir para a melhoria da qualidade da escola. O projeto educativo constitui a trave mestra ou a matriz da autonomia de uma escola, uma vez que a sua realização depende da sua comunidade educativa, que tem em conta no processo de elaboração as orientações da administração central mas também as necessidades, projetos e finalidades de uma comunidade. (Pacheco, 2008).

No caso particular dos TEIP, o projeto educativo reveste-se de particular importância, uma vez que é um documento agregador de várias vontades envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, devendo responder aos seguintes objetivos:

- a) “A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) A transição da escola para a vida ativa;
- d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere”

(Despacho normativo n.º 55 /08 de 23 de outubro, Art.º 3º)

Entendido desta maneira, os projetos educativos realizados, por dois anos, pelos TEIP 2ª geração, são um processo de construção coletiva inseridos num território educativo específico que pretende equacionar objetivos e estratégias próprias para dar resposta aos problemas da sua população escolar. Assume, assim “ um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição das desigualdades.” (Barbieri,2003 p. 44).

O caminho para um crescimento construtivo e positivo do programa TEIP depende, uma boa parte, do modo como este documento é elaborado e operacionalizado. O projeto educativo deve partir de um diagnóstico realista da própria realidade social e da operacionalização das estratégias, não podendo perder de vista os seus objetivos de fundo:

“ uma educação para a cidadania, para a inclusão, para a igualdade real de oportunidades. “
(Sarmiento et al., 2000, p. 134).

A elaboração de um projeto educativo num agrupamento TEIP cobre-se de dificuldades acrescidas comparativamente com os projetos educativos de outras escolas. Em primeiro lugar devido ao projeto ser pensado não em termos de escola, mas em termos de escola inscrita num território com todas as suas potencialidades e constrangimentos. Este passa a ser visto o como” um instrumento de planeamento organizacional que vai definir não a política educativa de uma escola mas a política educativa do território”. (Barbieri,2003 p.62) Em segundo lugar, o projeto deixa de responder às necessidades e anseios de uma escola para passar a articular um conjunto de escolas, que mal ou bem, fazem parte do agrupamento. Acresce que nesta elaboração estão agora presentes novas relações, novos atores, novos interesses e outras representações.

De qualquer forma, os constrangimentos anunciados podem também constituir possibilidades, janelas de oportunidades para a construção de um trabalho partilhado e enriquecido por diferentes interesses, em prol de um objetivo em comum. Parece-nos que todo e qualquer projeto educativo TEIP deve ser visto e analisado à luz da realidade e identidade que lhe é própria, sabendo também que um projeto é sempre um processo em construção composto por avanços e recuos e que muito dificilmente se encontra alguma vez acabado.

3.5. Os TEIP entre a integração e o assistencialismo

Reconhece-se que a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária decorre de políticas educativas subordinadas aos contextos supranacionais de natureza económica, política e social. Mas acredita-se, também, que os TEIP constituem uma medida educativa cujo principal objetivo é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo dos alunos do ensino básico, em especial daqueles que se encontram em risco de exclusão escolar e social.

Os TEIP procuram desenvolver uma ação educativa que se traduz em resultados, ainda que limitados, gerando alguns processos de inclusão social. Progressivamente, mas muito lentamente, ocorrem algumas modificações no terreno que importa assinalar.

A população das Escolas ou Agrupamentos TEIP, sobretudo a que se encontra na periferia das grandes cidades em zonas mais ou menos degradadas, é composta por uma heterogeneidade de alunos provenientes de grupos sociais carenciados, de alunos de etnia cigana, de fluxos migratórios oriundos dos países PALOP e de novos fluxos migratórios

provenientes da Europa de Leste, mas também da Ásia e da América do Sul. Esta nova realidade multicultural obriga necessariamente a uma transformação da escola portuguesa provocando consequências várias, que decorrem do convívio, em espaços fechados, de grupos com culturas diferentes e com representações de poder, igualmente, muito diferentes.

Canários et al. (2001) num estudo crítico sobre a política TEIP defenderam que neste tipo de escolas as populações (alunos e famílias) são vistos como o problema, em situação de défice. As experiências e os saberes dos alunos são vistos pela negativa, logo as suas aprendizagens são estruturadas em função das suas necessidades. Este raciocínio faz tábuas rasas das experiências de cada um pondo de lado um dos mais ricos recursos que são as experiências e a vivência cultural de cada aprendiz.

Ainda neste estudo, os diagnósticos feitos pelo Ministério da Educação e pelas próprias escolas, sobre os territórios revelam uma visão muito negativa e desvalorizada dos mesmos, enfatizando os seus problemas e ignorando potenciais pontos fortes.

Entendemos que a escola não deve, não pode, recusar o desafio cultural que tem pela frente, tirando ao mesmo tempo partido da grande riqueza que é a diversidade. Para que isso aconteça é necessário ultrapassar a noção de défice sobre os alunos, mas também sobre as famílias e sobre os próprios territórios. Urge passar de “ um território deficitário para um território identitário “ (Stoer & Rodrigues,2000,p.73) pois só assim se poderão alicerçar as raízes para a construção de verdadeiros processos de inclusão.

É com base na diferença e não na homogeneização que podemos construir uma escola mais inclusiva. (Stoer & Magalhães,2006; Cortesão,2000, 2006) Como assinala Benavente, é importante que se rompa a identificação “entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas”, (Benavente, 2001,p.113) condição fundamental para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens básicas na estratégia da igualdade de oportunidades.

Partir das experiências e das vivências culturais dos alunos para a construção das suas aprendizagens é outro dos pontos a desenvolver para o contributo de uma melhor inclusão dos alunos. Concordamos com Canário et al. (2000) quando realçam a importância dos alunos integrarem e relacionarem as suas experiências de vida com as experiências escolares. Só assim constroem um sentido para a apreensão de novos conhecimentos. Uma maior atenção à diversidade dos alunos por parte dos professores leva à atenção do “arco-íris sociocultural” (Cortesão, 2001,p.53) de cada escola potenciando o desenvolvimento de alguns projetos bem-sucedidos no campo da educação multicultural. O atentar para a diversidade leva também a uma maior atenção à diferença que se pode traduzir em práticas

educativas de natureza muito diferente: desde o “ multiculturalismo benigno” (Cortesão 2006,p.128), ou condescendente que degenera em efeitos perversos e superficiais sobre as questões respeitantes às diferenças, realçando a folclorização destas, o acentuar o exotismo e a menor preocupação com a aquisição de saberes no processo de aprendizagem podendo mesmo contribuir para a guetização desses grupos. (Cortesão, 2006) Pode também conduzir a práticas educativas, mais consistentes e atentas às questões da multiculturalidade, levando a análises críticas dos problemas que lhe estão subjacentes como por exemplo a integração social, o racismo, a xenofobia, permitindo o desenvolvimento de “ um multiculturalismo crítico”. (Cortesão, 2001,p.56)

A ação dos TEIP, enquanto escola que está atenta à inclusão dos seus alunos, tem-se afirmado, numa outra direção, lançando tímidas pontes entre a escola e os outros atores locais permitindo a criação de espaços para construção de novas articulações com a comunidade. São disso exemplo os projetos e as parcerias levadas a cabo com as associações locais, com as bibliotecas, com os museus, com o programa Escolhas. O sistema de parcerias, enquanto ação coletiva, tem permitido abrir caminhos para o começo de um trabalho educativo que se pressupõe partilhado entre a escola e os outros atores locais, levando ao desenvolvimento de novas formas de organização e planeamento.

Outra dimensão da política TEIP tem sido o reforço no plano do assistencialismo, satisfazendo as necessidades básicas da sua população, principalmente aos níveis das refeições e da ocupação de tempos livres com a promoção de inúmeras atividades de enriquecimento curricular. Esta preocupação e atenção a este tipo de questões tem absorvido as escolas levando ao desenvolvimento de uma ação educativa assente na lógica de centro de dia. Importa recentrar estas ações de socialização, essenciais e indispensáveis neste tipo de população, para o plano dos conhecimentos, procurando estabelecer relações entre a sociabilização e o saber. Sob o chapéu da importância do assistencialismo e do reforço de atividades de sociabilização, ações também importantes mas insuficientes, pode correr-se o risco de se diluir a função central da escola que é a apropriação e construção do conhecimento. Partindo de experiências de socialização podem desenvolver-se e construir-se mecanismos para a apreensão de novos conhecimentos. Só assim se poderão realizar verdadeiros processos de inclusão social.

3.6. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP I e TEIP 2 – balanços e opiniões

Sarmiento et al. (2000) num estudo sobre os TEIP⁴⁰, vistos essencialmente como redes de escolas que articulam recursos e meios e praticam uma ação educativa escolarizada com abertura ao meio envolvente, destacam três dimensões sócio – organizacionais para a edificação dos TEIP: uma dimensão de natureza organizacional, uma segunda dimensão que questiona qual o sentido político desta intervenção educativa na sua contribuição para a igualdade e inclusão escolar e social e finalmente uma terceira dimensão que aborda a inserção jurídico-administrativa dos TEIP.

A primeira dimensão prende-se com as questões organizacionais de um agrupamento TEIP. A construção de novas relações formais, introduzidas pelos normativos legais, entre escolas e entre os vários parceiros obrigam a novas formas de regulação e à celebração de novos protocolos comunicativos, gerando reformulações nas culturas organizacionais da escola e provocando uma flexibilidade estrutural.

A segunda dimensão tem que ver com o sentido político dos TEIP, remetendo-nos para a atualidade *da* questão do contributo da educação para as questões da (des) igualdade social. Os TEIP surgem no panorama nacional como um sistema de ação educativa concreta contra o abandono e insucesso escolares de uma população que se encontra em risco de exclusão social, revelando “uma renovada preocupação social” (Sarmiento et al., 2000, p. 106) oriunda de uma orientação política onde as questões sociais são uma prioridade.

A última dimensão apontada versa as relações estabelecidas entre os territórios educativos e o Estado, desenhando-se, fruto destas experiências, a construção de novas etapas nas políticas educativas descentralizadas. Neste estudo, os autores apontam três pontos principais para o desenvolvimento dos TEIP:

(i) a flexibilização estrutural é uma exigência de modalidades mais participativas e diretas de exercício do poder de decisão;

(ii) a intervenção prioritária exige a curricularização da educação para a diversidade cultural;

(iii) a construção da autonomia exige formas e modalidades de exercício do poder equitativo do Estado assentes na supervisão e no aconselhamento; “ (Sarmiento et al., 2000, p.134).

⁴⁰ Sarmiento, Manuel, Parente, Cristina, Matos, Paulo & Silva, Olívia. (2000). A edificação dos TEIP como sistema de ação educativa, In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa.* (pp. 105-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Outra visão sobre os TEIP é feita num estudo realizado por Canário et al.⁴¹. Aí se analisa a experiência dos TEIP sob a conjugação de três lógicas diferentes: “uma lógica administrativa, uma lógica paliativa e uma lógica de igualdade de oportunidades.” (Canário et al., 2000, p.156)

A lógica administrativa prende-se com a inscrição dos TEIP como uma das medidas da territorialização das políticas educativas, quando no terreno não se traduz em nenhuns ganhos de autonomia por parte das instituições locais. O intuito destas políticas é meramente administrativo, pretende-se racionalizar a rede escolar e reformular os sistemas de gestão.

A lógica paliativa, na medida em que é a resposta que os sistemas escolares dão aos problemas sociais, que se vivem nas zonas suburbanas das grandes cidades, vai no sentido, não de procurar aprofundar as causas para estas situações, mas na remediação de alguns dos seus problemas, criando medidas de carácter paliativo. Estas medidas de intervenção estabelecem-se a três níveis: satisfação das necessidades básicas (fornecimento de refeições, participação em programas de saúde), prevenção contra a violência (parcerias com as forças de segurança e com atividades de ocupação de tempos livres) e aproveitamento escolar básico (criação dos currículos alternativos).

A lógica de igualdade de oportunidades liga-se às medidas educativas compensatórias, que apresentam efeitos perversos capazes de aprofundar as características que dão origem às desigualdades. Reforça uma certa legitimidade social, enquadrada pela construção de uma escola de massas que ainda não terminou. Esta lógica reveste-se também de um carácter anacrónico, visto a questão da igualdade de oportunidades ser uma das bandeiras dos anos 60 e 70 e não se compadecer nem dar resposta ao quadro particularmente complexo em termos socioeconómicos do Portugal dos anos 90. Contudo este anacronismo é compreendido no caso português, uma vez que no quadro histórico-social do país coexistem “ traços de pré-modernização” com traços de “modernidade”. (Canário et al., 2000, p.160)

Num estudo recente sobre os TEIP 2ª geração, realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, proposto e financiado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular,⁴² analisou-se o impacto do programa TEIP 2, em sete agrupamentos de escolas de diferentes regiões do

⁴¹ Canário, Rui, Alves, Natália & Rolo, Clara, (2000) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “ igualdade de oportunidades “ e “ luta contra a exclusão” In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*. (pp.139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

⁴² Abrantes, Pedro, Mauritti, Rosário & Roldão, Cristina (coord.).(2011).*Projeto- Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária.*, Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular

país. As conclusões apresentadas revelam o desenvolvimento de contributos positivos nas organizações escolares estudadas “ bem como progressos (lentos, mas sustentados) dos padrões de inclusão educativa coesão social e sucesso educativo “ (Abrantes et al.,2011, p. 4).Embora a intensidade dos progressos seja variável com impactos muito diferentes consoante o agrupamento, destacam-se os seguintes fatores críticos de sucesso:

(i) constata-se um desenvolvimento das vertentes de planeamento e avaliação institucionais, gestão de recursos, oferta educativa, serviços de apoio e acompanhamento dos alunos, que se traduzem numa diminuição dos problemas da indisciplina, numa redução das taxas de abandono e insucesso escolares e numa escala mais lenta nos resultados ao nível das provas nacionais.

(ii) Verificam-se dois eixos particulares de ação nos vários agrupamentos: um ao nível da criação de gabinetes de acompanhamento dos alunos e do alargamento da oferta formativa (clubes, projetos, atividades culturais etc), outro ao nível do reforço das aprendizagens nas disciplinas nucleares a partir da criação de sistema de co docência e da criação de outros espaços de reforço das aprendizagens.

(iii) Regista-se que docentes e encarregos de educação têm uma perceção bastante positiva do programa, refletindo por ventura a vontade da sua continuação e preservação.

(iv) Assinala-se que os agrupamentos centram sobretudo os seus objetivos na melhoria da qualidade das aprendizagens e no combate ao abandono e insucesso escolar.

(v) Revelam-se pontos fracos do programa: o reforço do papel da escola como elemento central da vida comunitária e a orientação educativa dos alunos e a sua transição qualificada para a vida ativa.

Os Agrupamentos que revelam progressos mais evidentes apresentam as seguintes características: uma liderança forte e dinâmica, um projeto educativo consistente, um corpo docente estável, um conjunto de parcerias consolidadas, uma cultura de inovação e uma identidade forte. (Abrantes, et al.,2011).

No relatório TEIP referente ao ano letivo de 2009-2010 realizado pela Direção Geral do Ministério da Educação⁴³, retiraram-se as seguintes conclusões: o programa TEIP 2 despoletou “ processos de mudança que se traduzem em alterações profundas “ (Relatório TEIP 2009-10, p.45) na cultura organizacional, do envolvimento dos vários atores, na procura de estratégias inovadoras, na gestão dos recursos humanos e materiais, na preocupação com ao resultados e nas resoluções de metas. As áreas mais frágeis do programa são ao nível da prática pedagógica, necessitando um maior investimento na

⁴³ Relatório TEIP 2009-2010, Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em 14 de julho de 2012) Disponível em <http://area.dgidec.min-edu.pt/download/relatorioTeip.pdf>,

flexibilização do trabalho com as turmas e numa maior diferenciação pedagógica e num investimento na formação de adultos, nas práticas organizacionais e de gestão precisando de um aprofundamento na articulação e rentabilização do trabalho das lideranças intermédias. E ainda um ajustamento e identificação entre os princípios do projeto educativo e do projeto TEIP, no âmbito da participação dos atores, clarificando que deve ser desenvolvida uma cultura colaborativa e de envolvimento dos vários atores na tomada de decisão e na implementação de estratégias.

Focando as parcerias, temática que nos interessa particularmente, o relatório aponta para a realização de um número significativo de parcerias realizadas, mas que nem sempre se traduzem em parcerias efetivas, havendo ainda muitos recursos no território que os Agrupamentos não rentabilizam, havendo a necessidade de se construir “ planos de colaboração” com papéis, objetivos e momentos de colaboração bem definidos. (Relatório TEIP 2009-2010, p.46)

Da análise apresentada pelo Ministério da Educação, ficou-nos uma visão muito positiva, porventura demasiado otimista do desenvolvimento do programa TEIP 2. Registam-se, com efeito, progressos significativos em termos organizacionais e em termos pedagógicos ao nível da evolução dos resultados de abandono, insucesso e indisciplina. Contudo cada escola, cada agrupamento, tem um contexto próprio que é importante ser estudado caso a caso inferindo resultados para uma melhor compreensão das potencialidades e constrangimentos da intervenção prioritária.

CAPÍTULO 4

O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA - CONTEXTOS URBANO E SOCIAL

**Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemo-lo hoje, também
teremos de construir uma escola inclusiva.**

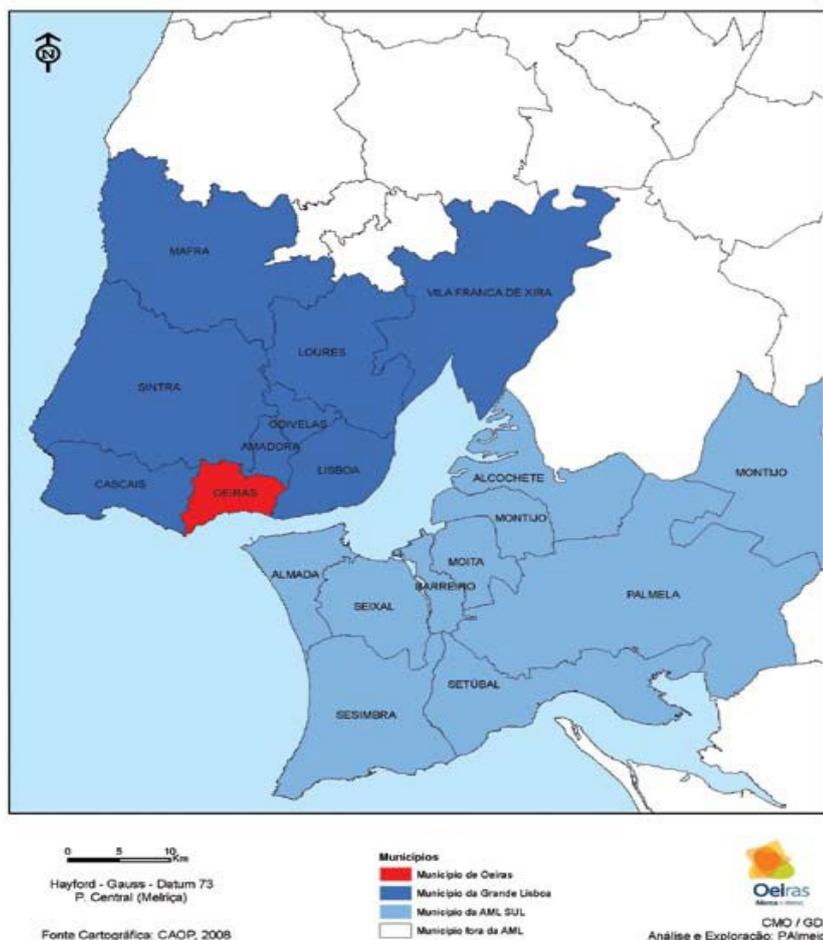
Sérgio Niza, 1996,p.142

4.1. O território educativo e o contexto urbano e social do concelho de Oeiras

O Agrupamento de escolas em estudo faz parte do concelho de Oeiras, integrando-se este na área Metropolitana de Lisboa. (AML). O concelho de Oeiras encontra-se localizado a este do concelho de Lisboa confinando a norte com os da Amadora e Sintra e a oeste com o de Cascais sendo limitado a sul pelo estuário do Tejo. Em termos territoriais, o concelho tem uma área de 45,84 Km² (4,23% da Grande Lisboa; 1,47% da AML). Presentemente é composto por dez freguesias entre as quais a de Carnaxide, onde se localiza o lugar da Outurela Portela situando-se aqui o agrupamento de escolas em estudo.

É um concelho que há muito deixou de ser o dormitório da grande cidade para passar a constituir-se como um espaço com vida própria, de localização do mundo empresarial e económico em alternativa à cidade de Lisboa. (CMO, 2004 a)

Mapa 1: Limites territoriais do concelho de Oeiras.



Fonte: CMO (2009).

Congrega centros históricos com valores patrimoniais de um tempo passado mas também valores artísticos e culturais de um tempo presente que registam uma intensa vida

cultural. Reúne antigas comunidades rurais, casas de campo de famílias abastadas, bairros habitacionais de prédios e de moradias, recentes bairros de realojamento social e modernos bairros residenciais associados a parques empresariais e de serviços.

Oeiras começa a ser falada quando em 1759, recebeu de D. José o foral “ que a nobilitou, foral êste dos denominados novísimos, que são raros ”. (Ribeiro, A.1940/1980, p.18)

“ Decorrido cêrca dum mês depois que Oeiras foi elevada à categoria de vila, constituía-se o concelho com a área actual pouco mais ou menos (carta régia datada de 13 de Julho de 1759). Em 1894 foi extinto o concelho. Restabelecido três anos depois (13 de Janeiro de 1898) perdia Carcavelos a favor de Cascais e adquiria a parte ex-tramuros da freguesia de Benfica representada pela Amadora”. (Ribeiro, A.1940/1980,p.19)

Ao longo dos tempos, Oeiras e o seu concelho foram lugares por onde passaram e viveram poetas, escritores, políticos e heróis populares como: Almeida Garrett, Tomás Ribeiro, Manuel de Arriaga, Camilo Castelo Branco, Aquilino Ribeiro, Patrão Joaquim Lopes, entre tantos outros.

No presente, o concelho de Oeiras, procura acompanhar o ritmo dos tempos, construindo e vivendo vantagens e desvantagens dos processos da globalização, das novas tecnologias, da sociedade digital, do conhecimento e do progresso.

Em termos sociodemográficos, evidenciam-se os seguintes indicadores sobre o concelho de Oeiras:

De acordo com os resultados provisórios do Instituto Nacional de Estatística (INE) nos censos de 2011, o concelho de Oeiras registou 172. 120 residentes mostrando uma evolução aproximada de 6% face aos dados dos últimos censos de 2001 (162.128) e de 0.4% face às previsões para 2007.

Segundo os dados definitivos dos Censos de 2001, habitam no concelho de Oeiras 7.334 indivíduos de nacionalidade estrangeira, representando 4,67% no total da população residente no concelho. Quanto à origem desta população estrangeira, 60.6% nasceu no continente africano (4.442). Seguem-se os originários do continente europeu (1.405) representando 19.2% e os de origem no continente americano (1.277) com uma expressão de 17.4%. Vêm de seguida dois grupos que no seu conjunto não atingem os 3% no peso relativo da população imigrante: os imigrantes do continente asiático (200) e com um peso quase residual os imigrantes nascidos na Oceânia (onze indivíduos). (CMO 2006). Ao nível das freguesias do concelho, a maior percentagem de estrangeiros, em situação legal, encontra-se nas freguesias de Carnaxide (6.1%) e Porto Salvo (7.4%), justamente estas onde se verificam o maior número de bairros sociais com populações realojadas. Os

números apresentados dizem apenas respeito às situações legalizadas, não havendo números para as situações de ilegalidade.

O nível de instrução dos residentes do concelho é elevado, sendo a nível nacional o concelho que tem um maior peso de indivíduos com qualificação do ensino superior (26.4%) e com um menor peso dos que não possuem nenhum nível de instrução (4.7%). Apresenta a menor percentagem de população com ensino básico (42.2%) e a segunda maior % de população com ensino superior (23.7%) (Almada tem 23,8%). A taxa de pré-escolarização no concelho é de 80.8%, sendo superior à média nacional. Apresenta também a taxa mais baixa, do país, de saída antecipada da escolaridade obrigatória (9,4%). (CMO 2007) Porém, coexistem no concelho nichos populacionais que apresentam qualificações escolares e profissionais baixas, bem como grupos de população escolar que revelam preocupantes problemas de inserção escolar associados a problemas de insucesso e abandono escolar precoce. Integra-se nesta realidade o Agrupamento de escolas em estudo, integrado no programa territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP2) no ano letivo no 2006-07.

Outro indicador que denota assimetrias sociais é o número de beneficiários abrangidos pelo programa do rendimento social de inserção. O número de pessoas abrangidas pelas prestações sociais tem aumentado progressivamente desde 2006. No ano de 2009 registam-se 5.525 beneficiários, representando 3.2% do total da população residente. O sexo feminino é o mais representado em todos os níveis etários. As freguesias de Carnaxide, Porto Salvo e Oeiras S. Julião da Barra são as que registam um maior número de casos. (CMO, 2007)

Entre os anos de 2001 e 2008 registaram-se na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens local 2.217 sinalizações, dando origem à abertura de 1.935 processos. Atos de negligência, exposição a modelos de conduta desviantes e abandono escolar são os principais focos do problema. Os grupos de 15-17 anos e 10-12 anos têm vindo a ocupar um lugar cada vez significativo na intervenção desta Comissão. Em 2008, pela primeira vez as raparigas passaram a estar mais representadas do que os rapazes (53% contra 47%); (Carvalho, 2010)

Em relação aos indicadores sobre níveis de qualidade de vida, desenvolvimento tecnológico e qualificação dos recursos humanos, o concelho de Oeiras encontra-se à cabeça como um dos concelhos mais ricos do país, ocupando o terceiro lugar quanto à riqueza produzida e quanto aos níveis de melhor qualidade de vida. (Henriques, 2009). No que respeita ao poder de compra, os dados do INE referentes a 2007 mostram, em termos *per capita*, que o concelho regista um elevado poder de compra: o segundo lugar a nível

nacional (IpC⁴⁴ 173,0), logo a seguir a Lisboa (IpC 235,7). Porém, esta realidade não é vivida em todo o concelho, existe uma grande dualidade socioeconómica manifestada em grandes disparidades de rendimentos económicos e qualificação escolar. As freguesias a norte registam níveis de desenvolvimentos baixos e os bairros sociais continuam a mostrar problemas socioeconómicos graves.

“A manutenção e melhoria das condições dos nossos bairros são uma constante que implica esforços financeiros, como recursos técnicos e humanos consideráveis. As duas componentes – física e social – assumem uma importância inegável na estabilização de um quadro urbano muito sensível, numa população onde o realojamento não erradicou, por si só, graves patologias de carência. (CMO,2006, p.61)”

O desenvolvimento económico e social do concelho, e o seu potencial educativo revelam que ainda não se conseguiu desenvolver em pleno o seu rendimento educativo. Subsistem estratos socialmente mais fragilizados que precisam de uma atenção redobrada ao nível das políticas e estratégias para a inclusão, só aí começará o caminho para uma efetiva igualdade de oportunidades.

4.1.1. A freguesia de Carnaxide e o lugar da Outurela Portela

No princípio do século XX a paisagem desta zona era marcada pelo verde de grandes quintas agrícolas de recreio de que ainda hoje restam alguns vestígios arquitetónicos⁴⁵. (Araújo, 1974) O desenvolvimento industrial e a consequente expansão urbana transformaram esta paisagem em aglomerados urbanos destinados a satisfazer todo um fluxo de pessoas que se fixava à volta de Lisboa. Posteriormente, a freguesia de Carnaxide é objeto de um forte desenvolvimento industrial e de atividades ligadas à construção e obras públicas passando a transformar-se num foco económico importante para o concelho e provocando um afluxo de gente. Foi ao longo das décadas de setenta/oitenta que se verificou a taxa de crescimento anual médio mais elevada de sempre

⁴⁴ IpC- Índice de poder de compra, INE 2009.

⁴⁵ Atualmente ainda se encontram na freguesia de Carnaxide alguns palacetes pertencentes às quintas de recreio: casa da antiga Quinta da Fonte; palacete da Quinta das Torres, Quinta do Morval, Quinta dos Grilos. No lugar exatamente da Outurela pode encontrar-se a casa da antiga Quinta de Nossa Senhora da Conceição, conhecida no século XIX por quinta da fábrica. O nome advém da antiga fábrica de chitas que funcionou na quinta ao longo do século XIX. E a Quinta do Salles, outrora um pequeno convento, depois quinta agrícola e a pequena indústria de engarrafamento de águas. Hoje recuperada pela Câmara Municipal de Oeiras, onde funcionam ateliês e escritórios.

o concelho, traduzindo-se um aumento de cerca de 81.000 indivíduos- 7.97%.⁴⁶ . Este crescimento deve-se à conjuntura política, demográfica, social e económica vivida no país. Assiste-se, não só a migrações internas de êxodo rural, verificadas na década de setenta mas também, ao retorno dos portugueses residentes nos territórios das ex-colónias, acrescidos de fluxos progressivos de imigração provenientes de países estrangeiros sobretudo do continente africano, hoje países africanos de língua oficial portuguesa. PALOP. Coincidem com esta época o crescimento de bairros clandestinos com características arquitetónicas perfeitamente anárquicas sem quaisquer condições de habitabilidade que se multiplicaram nas áreas metropolitanas das grandes cidades.

Atualmente, a freguesia de Carnaxide, é formada pela vila de Carnaxide e pelos lugares de Outurela e Portela, ocupando uma área de 6,44 Km² (14,0% da área do concelho), regista 21.354 residentes (13,2% face ao total da população concelhia) sendo 6.15% de origem estrangeira-o valor percentual mais alto do concelho. (Quadro 10)

Apresenta uma densidade populacional de 3.269,4/Km². (CMO, 2009). O índice de renovação da população em idade ativa é de 151.70, o segundo melhor do concelho e o índice de envelhecimento da população é de 58.40, o mais baixo do concelho em relação às outras freguesias.

Quadro 10: Indicadores demográficos por freguesia 2001 a 2007.

| Freguesias | Área (Km ²) | População Total | | Densidade | População estrangeira % | Deficiente taxa | Índice de renovação Pop em idade ativa | Índice dependência de jovens | Índice dependência de idosos | Índice de envelhecimento |
|------------------------------------|-------------------------|-----------------|-------|-----------|-------------------------|-----------------|--|------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| | | 2001 | 2007 | | | | | | | |
| Algés | 1,9 | 19542 | 21344 | 9818,8 | 3,76 | 7 | 101,30 | 17 | 31 | 182,60 |
| Barcarena | 9,0 | 11847 | 11917 | 1309,8 | 3,43 | 6,30 | 158,10 | 20,80 | 15,40 | 74 |
| Carnaxide | 6,5 | 21354 | 25440 | 3269,4 | 6,15 | 5,40 | 151,70 | 22,50 | 13,10 | 58,40 |
| Caxias | 3,4 | 7720 | 7784 | 2270,6 | - | - | - | - | - | - |
| C. Quebrada Dafundo | 2,9 | 6591 | 6722 | 2258,7 | 4,20 | 7,10 | 99,70 | 17 | 31,50 | 184,60 |
| Linda-a-Velha | 2,3 | 21952 | 21681 | 9608,5 | 3,13 | 5,80 | 127,80 | 17,10 | - | 111,90 |
| Oeiras e S. Julião da Barra | 6,7 | 34851 | 35026 | 5238,7 | 4,57 | 6,80 | 125,70 | 19,30 | 23,30 | 120,90 |

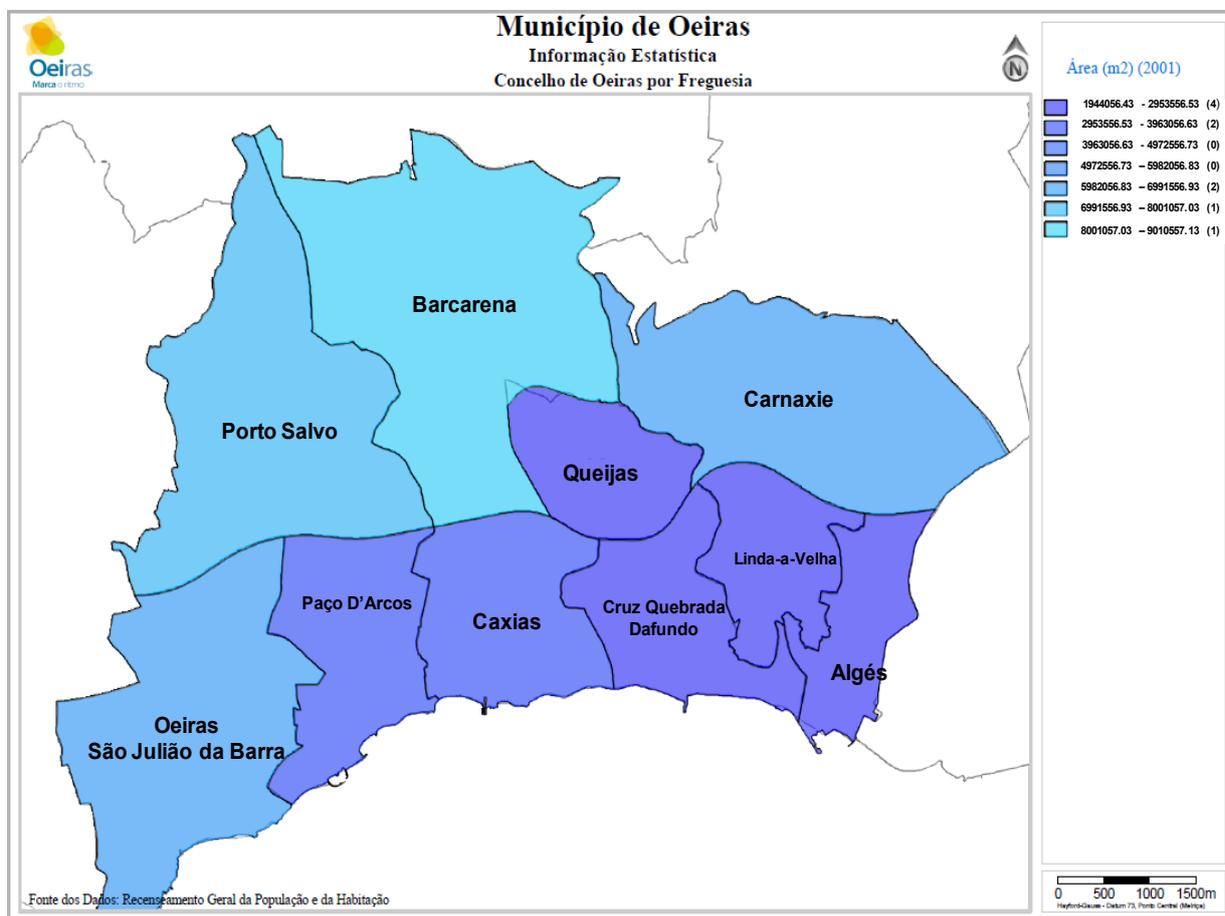
⁴⁶ Dados do INE, Recenseamento da população entre 1991-2001.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|--------|
| Paço de Arcos | 3,4 | 15776 | 16264 | 4640,0 | 5,82* | 6,20* | 145,60* | 21,10 | 20,90 | 99,30* |
| Porto Salvo | 7,4 | 13724 | 15495 | 1868,2 | 7,45 | 5,90 | 148,80 | 23,90 | 17 | 71 |
| Queijas | 2,3 | 8771 | 9799 | 3819,8 | 1,90 | 6,50 | 109,90 | 15,60 | 20,40 | 130,10 |
| Concelho | 45,8 | 162128 | 171472 | 3536,1 | 4,67 | 6,30 | 129,50 | 19,60 | 20,90 | 106,40 |

* Dados que englobam a freguesia de Caxias

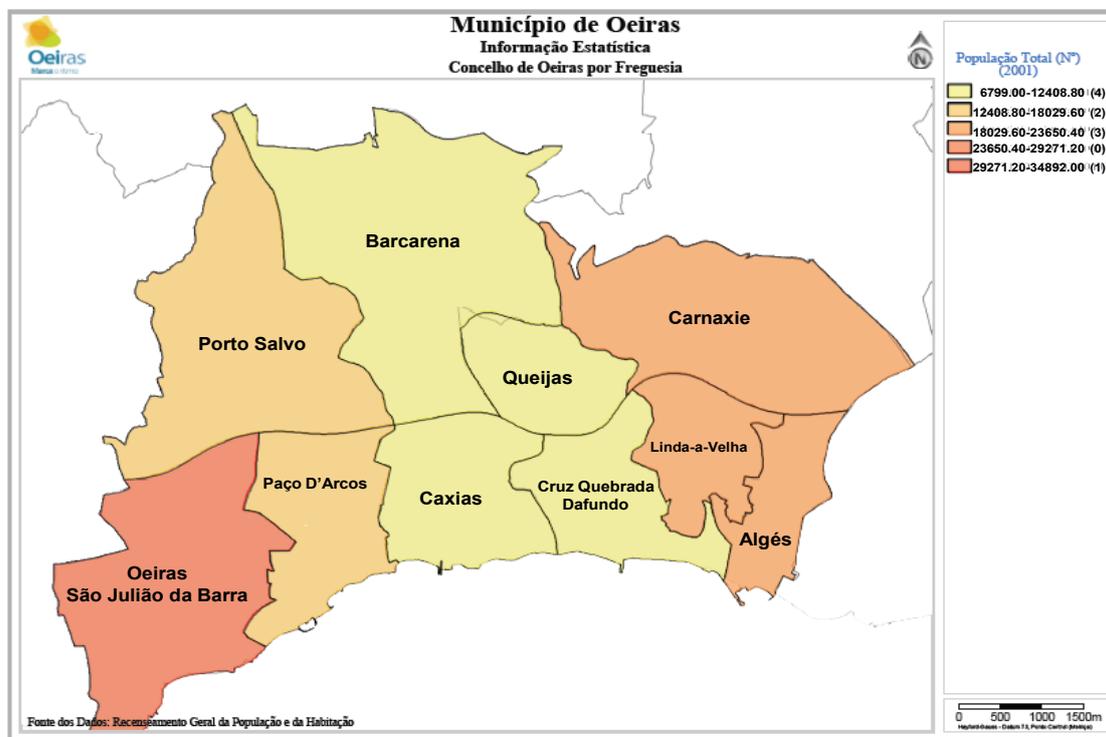
Fonte: CMO (2009b, p.47).

Mapa 2: Área (m2) por freguesia: freguesias do concelho de Oeiras.



Fonte: CMO (2009).

Mapa 3: Freguesias do concelho de Oeiras: informação estatística por freguesia .



Fonte: CMO (2009).

Para além destes dados oficiais, subsiste ainda um número significativo de pessoas em situação ilegal no concelho. Todos os anos são matriculadas crianças fora dos prazos normalizados ou mesmo muito para além dos limites estabelecidos. Muitas situações são detetadas por professores ou por outros colaboradores das escolas que se apercebem da existência de muitas crianças no bairro em idade escolar que não se encontram matriculadas, iniciando-se a partir daí o começo de todo um processo de regularização de documentos.

Os núcleos de Outurela e da Portela são constituídos por bairros de realojamento social, onde nos últimos anos têm havido algumas intervenções de requalificação ambiental. A Câmara Municipal de Oeiras, antes do programa especial de realojamento (PER) iniciado em 1993, já tinha dado curso a uma política de reabilitação social satisfazendo as carências habitacionais de cerca de 2.500 famílias (Marques et al., 1999) construindo desde 1987, 1569 fogos. (CMO, 2006) Nos anos oitenta e noventa a autarquia reforça estes programas de realojamento, dando continuidade a esta prioridade, que viria a ser conseguida em 2003 com a irradicação total das barracas do concelho. Contudo, nos documentos municipais

elaborados, é sempre expressa a ideia que a construção da habitação social, por si só, não resolve os vários problemas sociais relacionados com as populações a realojar.

O grande foco de construção de habitações sociais deu-se nos anos noventa e nos primeiros anos deste século. Os dados dos serviços de habitação da Câmara Municipal indicam que desde o início do PER até ao final de 2008 foram disponibilizados 5.635 alojamentos para o regime de habitação social desenvolvidos em vinte e cinco programas que integram o regime de alojamento de habitação social e os contratos de desenvolvimento de habitação.

A freguesia de Carnaxide sobressai como a primeira onde se localiza a maior intervenção de habitações sociais, mais 40% face ao total de alojamentos construídos neste regime. Seguida pela freguesia de Porto Salvo com 19% e em terceiro lugar a de Paço de Arcos com 15%.

Quadro 11: Habitação social e realojamento do concelho de Oeiras em 2008.

| Freguesias | Programa | Alojamento Total | | Alojamentos de Habitação Social | | Contratos de Desenvolvimento de Habitação | |
|-----------------|-----------------------------|------------------|--------------|---------------------------------|--------------|---|--------------|
| | | nº | % | nº | % | nº | % |
| Barcarena | Quinta da Politeira | 160 | 2,84 | 160 | 5,39 | 0 | 0,00 |
| Carnaxide | Moinho da Portela | 90 | 1,6 | 90 | 3,03 | 0 | 0,00 |
| | Encosta da Portela | 364 | 6,46 | 364 | 12,26 | 0 | 0,00 |
| | Outurela / Portela | 128 | 2,27 | 128 | 4,31 | 0 | 0,00 |
| | Pateo dos Cavaleiros | 429 | 7,61 | 0 | 0,00 | 429 | 16,68 |
| | Alto dos Barronhos | 973 | 17,27 | 0 | 0,00 | 878 | 34,14 |
| | São Marçal | 320 | 5,68 | 320 | 10,78 | 0 | 0,00 |
| | Luta pela Casa | 100 | 1,77 | 100 | 3,37 | 0 | 0,00 |
| | Carnaxide | 95 | 1,69 | 0 | 0,00 | 95 | 3,69 |
| Caxias | Francisco Sá Carneiro | 512 | 9,09 | 400 | 13,48 | 0 | 0,00 |
| | Laveiras / Caxias | | 0 | 0 | 0,00 | 112 | 4,35 |
| Linda-a-Velha | Quinta da Maruja | 10 | 0,18 | 10 | 0,34 | 0 | 0,00 |
| | Gleba B | 78 | 1,38 | 78 | 2,63 | 0 | 0,00 |
| | Linda-a-Velha | 10 | 0,18 | 10 | 0,34 | 0 | 0,00 |
| | Quartel GNR | 6 | 0,11 | 6 | 0,20 | 0 | 0,00 |
| Oeiras | Pombal | 449 | 7,97 | 326 | 10,98 | 123 | 4,78 |
| | Bento Jesus Caraças | 146 | 2,59 | 146 | 4,92 | 0 | 0,00 |
| | Casal da Medrosa | 44 | 0,78 | 44 | 1,48 | 0 | 0,00 |
| Paço de Arcos | Alto da Loba | 440 | 7,81 | 440 | 14,82 | 0 | 0,00 |
| | Bugio | 180 | 3,19 | 180 | 6,06 | 0 | 0,00 |
| | Terrugem | 156 | 2,77 | 0 | 0,00 | 156 | 6,07 |
| Porto Salvo | Ribeira da Lage | 166 | 2,95 | 166 | 5,59 | 0 | 0,00 |
| | Moinho das Rolas I | 215 | 3,82 | 0 | 0,00 | 215 | 8,36 |
| | Moinho das Rolas II | 96 | 1,7 | 0 | 0,00 | 96 | 3,73 |
| | Navegadores | 468 | 8,31 | 0 | 0,00 | 468 | 18,20 |
| Concelho | | 5635 | 100 | 2968 | 100 | 2572 | 100 |

Fonte: CMO (2009b, p.63).

Em Carnaxide, quadro 11, foram desenvolvidos oito programas de realojamento social com a construção de 1092 alojamentos em regime de habitação social de realojamento e 1402 com contratos de habitação.

O lugar da Outurela Portela é composto por uma rede de bairros sociais com regimes sociais diferentes e com características arquitetónicas igualmente diferentes: Moinho da Portela, Encosta da Portela, Outurela-Portela, Pátio dos Cavaleiros, Alto dos Barronhos e São Marçal. São bairros construídos em épocas diferentes, cuja edificação começou nos finais dos anos oitenta prolongando-se até finais de 2000, tendo a grande incidência de construção ocorrido na segunda metade da década de 1990, no âmbito do PER.

Os bairros do Pátio dos Cavaleiros e Alto dos Barronhos são os que registam o maior número de contratos de desenvolvimento de habitação.

Os bairros de realojamento são compostos por edifícios em altura constituídos por bandas de quarteirões de blocos cuja altura não ultrapassa os quatro pisos. Cada bairro tem características arquitetónicas específicas que se registam pelos diferentes materiais utilizados, diferentes tipos de coberturas nos telhados, diferentes cores nas fachadas e soluções também diferentes de áreas de alojamento.

Quanto à organização espacial dos edifícios, os conjuntos de prédios estão divididos por blocos com escadarias ou com pavimento de passagem pedonal. O conjunto forma bandas de prédios ao longo de eixos retilíneos. Os espaços verdes e parques são quase inexistentes havendo apenas um de dimensão maior entre o bairro de S. Marçal e o bairro Outurela-Portela.

Em termos de acessibilidade todos os bairros têm mais ou menos perto vias de comunicação viária para a saída do concelho e atualmente a rede de transportes públicos cobre relativamente bem todos os bairros.

O seu estado de conservação denota alguma falta de manutenção, por parte dos residentes, sobretudo em espaços comuns: portas de entrada, janelas, entradas de alguns prédios mostram um certo vandalismo. Os pisos térreos de certos bairros, em princípio destinados a zonas comerciais, estão desocupados transformando-se em zonas degradadas.

O mobiliário urbano denota também alguma degradação. Existem em vários pontos dos bairros contentores para o lixo e ecopontos, sendo frequente o abandono do lixo na via pública, particularmente nas ruas e becos onde não há saídas. As poucas obras de arte pública existentes e a estatuária exterior têm sido objeto de algum vandalismo. Em certas ruas existem bancos de jardim para a população e há três cabines telefónicas. Não existem

caixas multibanco nas proximidades. A rede de iluminação pública, que cobre todo o território, encontra-se muitas vezes danificada funcionando de uma forma muito deficitária.⁴⁷

Estes bairros de realojamento encontram-se sempre ou quase sempre associadas a ideias estereotipadas de bairros geradores de problemas, transpondo este determinismo para todos os que nele residem. Estudos demonstram (Carvalho, 2004, 2010) que são espaços que revelam, efetivamente, problemas sociais, mas que a génese destes problemas não se encontra ou se produz apenas no seu interior, devem ser analisados a partir das estruturas envolventes de ensino, saúde, ação social e segurança. As políticas de realojamento e de ação social precisam de se congregarem a outros vetores de intervenção ligadas não só às políticas económicas e sociais mas também às políticas educativas, às políticas culturais e à criação de emprego.

No “Programa Habitar Oeiras-plano estratégico”, a CMO define as linhas programáticas e o investimento realizado para a habitação do concelho entre os anos de 2006-2015. No que concerne aos bairros sociais continua a promover uma política de habitação social reconhecendo a necessidade de articular as áreas da requalificação urbana com a requalificação social, económica e cultural dos seus residentes. (CMO, 2006)⁴⁸

4.2. Rede educativa da freguesia de Carnaxide: escolas e população escolar

No ano letivo de 2006-07 registam-se no concelho de Oeiras 127 escolas- contabilizando desde os jardins de Infância até às escolas do ensino secundário, sendo cinquenta e cinco escolas públicas, quarenta e três privadas e vinte e nove IPSS (instituições particulares de solidariedade social). A frequência, em termos globais, foi de 23.961 alunos, sendo de 76% referente às escolas públicas. (CMO, 2007)

Em relação à rede educativa da freguesia de Carnaxide (Quadro 12), no ano letivo de 2006-07 encontram-se dezasseis estabelecimentos de ensino a ministrar um ou mais dos cinco níveis de ensino: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

⁴⁷ Presentemente, na envolvência dos bairros de S. Marçal e Outurela Portela começa a desenvolver-se um novo tipo de construção de habitação destinada ao mercado privado e o surgimento de novos equipamentos para serviços e comércio.

⁴⁸ CMO. *Habitar Oeiras- plano estratégico*. (Acedido em 20 de fevereiro de 2011) Disponível em http://www.cm-oeiras.pt/amunicipal/OeirasInova/Documents/PE_Habitar_Educar_V20Novembro2006_VFF.pdf

Quadro 12: Estabelecimentos de ensino da freguesia de Carnaxide. Ano letivo 2006-07.

Estabelecimentos de ensino na freguesia de Carnaxide, segundo a tutela e níveis de ensino- 2006-07

| | Tutela | Nº de equipamentos | Níveis de ensino | | | | |
|-----------------|----------------|--------------------|------------------|----------|----------|----------|------------|
| | | | Pré-Escolar | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Secundário |
| Carnaxide | Público | 8 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 |
| | IPSS | 4 | 4 | | | | |
| | Privado | 4 | 4 | 1 | | | |
| Total freguesia | | 16 | 12 | 5 | 2 | 3 | 1 |

Fonte: CMO (2007, p. 37). Adaptado.

Neste universo, predomina a rede pública com oito estabelecimentos (50%); quatro (25%) correspondem a IPSS sociais e as outras quatro (25%) pertencem a entidades privadas. A tutela é variável consoante o nível de ensino: no pré-escolar verifica-se uma situação de igualdade entre o público que assegura 33.3% os privados (33.3%) e as IPSS igualmente (33.3%); no que respeita ao 1º ciclo, o ensino é em grande maioria assegurado pelas escolas públicas (80%); os níveis de ensino seguintes – 3º ciclo e secundário- passam a ser assegurados unicamente pela tutela estatal. (Quadro 12)

Apresenta-se de seguida, o quadro dos vários estabelecimentos de ensino existentes na freguesia de Carnaxide no ano escolar de 2006-07 com as respetivas tutelas, bem como o número de alunos inscritos por nível de ensino e por estabelecimento. (Quadro 13)

Quadro 13 : Estabelecimentos de ensino existentes na freguesia de Carnaxide. Número de alunos inscritos no anos letivo de 2006-07.

| IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO | Níveis de ensino | GESTÃO | Nº de alunos 2006-07 |
|--|--------------------|----------------|----------------------|
| EB1/JI. Sophia de Mello Breyner | Pré-escolar | Público | 36 |
| EB1/JI. Amélia Vieira Luís | | | 37 |
| Jl. Tomás Ribeiro | | | 45 |
| Jl Nª Srª do Amparo | | | 90 |
| | | | Total 208 |
| Jl de N. Sra. da Rocha | | I.P.S.S | 73 |
| CS. Paroq. N. Sra da Conceição | | | 75 |
| Jl. 1º de Maio | | | 93 |
| J.I. S. Marçal | | | 62 |

| | | | |
|--|-------------------------------------|----------------|-------------------|
| | | | Total 303 |
| Colégio Monte Flor | Pré-escolar | Privado | 90 |
| J.I. O Nosso Recanto | | | 30 |
| J.I O Nosso Miminho | | | 45 |
| Infantário o Comboio | | | 20 |
| | | | Total 185 |
| | 1º CICLO | | |
| EB1/J.I. Amélia Vieira Luís | 1º Ciclo | Público | 191 |
| EBI/J.I. Sophia de Mello Breyner | | | 113 |
| EB1 Sylvia Philips | | | 459 |
| EB1 Antero Basalisa | | | 92 |
| | | | Total: 855 |
| Colégio " Monte Flor " | 1º Ciclo | Privado | 98 |
| | ENSINO BASICO 2º e 3º CICLOS | | |
| EB 2,3 Vieira da Silva | 2º Ciclo | Público | 388 |
| | 3º Ciclo | | 233 |
| | | | Total: 621 |
| EBI /J.I. Sophia de Mello Breyner | 2º Ciclo | Público | 141 |
| | 3º Ciclo | | 137 |
| | | | Total: 278 |
| | 3º Ciclo e Ensino Secundário | | |
| ES/ 3 Camilo Castelo Branco | 3º Ciclo | Público | 281 |
| | Secundário | | 356 |
| | | | Total: 637 |

Fonte: CMO (2007, p.40) Adaptado.

No que concerne à educação pré-escolar, num total de doze estabelecimentos de ensino, são ao que pertencem às IPSS que registam um maior número de crianças (303). Vindo de seguida, o ensino publico com 208 alunos e por último surge o ensino privado com uma ocupação de 185 crianças. A rede pública dá apenas resposta a 33.3% das crianças, tornando-se manifestamente insuficiente face ao número de crianças existentes.

Ao nível do 1º ciclo, os quatro estabelecimentos da rede pública, asseguram na sua grande maioria a educação básica das crianças na freguesia de Carnaxide, o número total de alunos era de 885 na rede pública contra 98 da rede privada.

Nos ciclos seguintes, 2º e 3º ciclos e secundário, o ensino é totalmente assegurado pela rede pública. Existem duas escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico que registaram na totalidade, no ano letivo de 2006-07, 899 alunos. A Escola Básica Integrada com Jardim

de Infância Sophia de Mello Breyner tem um menor número de alunos, 278, enquanto a Escola Básica 2, 3 Vieira da Silva regista 621 alunos. Escolas da mesma freguesia, mas localizadas em realidades socioeconómicas distintas, refletindo-se este contexto nas taxas de frequência escolar, insucesso escolar e aproveitamento escolar. Existe ainda uma escola com 3º ciclo e secundário frequentada por 637 alunos.

4.3. Outras ofertas educativas na freguesia de Carnaxide

No âmbito da iniciativa novas oportunidades, lançada pelo governo Sócrates no dia catorze de dezembro de 2005, foi criado um programa de ação para os anos 2005-2010 que assentava em dois pilares: (i) desenvolver a via do ensino profissionalizante ao nível do ensino secundário criando vários cursos técnicos e profissionalizantes, (ii) ampliar a formação e a qualificação base dos ativos, proporcionando a todos aqueles jovens e adultos, com baixos níveis de escolaridade, novas oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.

Modalidades de formação existentes:

Cursos tecnológicos, cursos de caráter profissionalizante orientados, por um lado, para a inserção no mundo do trabalho e por outro lado para o prosseguimento de estudos. Estes cursos destinam-se aos alunos com o 9º ano de escolaridade que pretendem adquirir uma qualificação profissional de nível intermédio (qualificação nível III) e simultaneamente uma formação ao nível do ensino secundário.

No ano do 2006-07, as escolas secundários do concelho de Oeiras e a Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Carnaxide, tinham como modalidades de oferta os seguintes cursos tecnológicos: Ação Social Escolar, Administração, Design de Equipamento, Desporto, Eletrónica e Eletrotecnia, Informática, Multimédia e Marketing. (CMO, 2007)

Cursos de educação e formação (CEF), cursos destinados a alunos com idade superior a quinze anos, permite-lhes concluir a escolaridade obrigatória, prosseguir estudos ou a obtenção de uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Existem CEF de vários níveis, para conclusão do 6º, 9º e 12º ano. As escolas secundárias: Camilo Castelo Branco, Linda-a-Velha, Miraflores, Luís de Freitas Branco e Aquilino Ribeiro abriram vários cursos CEF desde 2006-07. (CMO, 2007)

Cursos profissionais, cursos vocacionados para os jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade e que queiram uma formação mais prática que lhes permita ingressar no mundo do trabalho. No final obtêm uma certificação profissional nível III. Este tipo de cursos é ministrado nas escolas profissionais que podem ser promovidas por entidades públicas ou privadas individualmente ou em regime de associação a partir de protocolos com as autarquias, empresas, fundações entre outras entidades. Pretende-se uma articulação desta modalidade de ensino com o setor empresarial local. Estes cursos existem no concelho, em escolas secundárias públicas e em escolas privadas. As escolas secundárias Camilo Castelo Branco, Linda-a-Velha, Luís de Freitas Branco e Aquilino Ribeiro, dispõem de ofertas de cursos profissionais.

Ao nível do ensino profissional privado, existe na freguesia de Oeiras a Escola profissional Val do Rio e em Paço de Arcos o Instituto de Tecnologias Náuticas.

Cursos de educação e formação para adultos (cursos E.F.A), estes cursos visam aumentar o nível de escolaridade e de qualificação profissional de uma população adulta com vista a uma melhoria das condições de empregabilidade. Os destinatários são indivíduos com idade igual ou superior a dezoito anos, que não completaram o 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico, nem detinham qualquer qualificação profissional.

Conferem um certificado de Educação para Adultos – Básico 1, 2 e 3. No concelho de Oeiras até ao ano de 2007, apenas existe um com curso EFA, Básico1 (1º ciclo) – na Escola EB 2 3 Joaquim de Barros em Paço de Arcos.

Ensino artístico especializado promovido pela Escola de Música Nª Srª do Cabo localizada em Linda-a-Velha. Esta escola foi fundada pela Paróquia de Linda a Velha em 1978. É uma escola que promove o ensino artístico especializado e tem paralelismo pedagógico a nível Básico e Secundário. Funciona em três regimes: articulado, supletivo e livre.

Ensino recorrente destina-se aos indivíduos com o 9º ano ou equivalente e com idade ou superior aos dezoito anos. Na freguesia de Carnaxide no ano de 2004-05 funcionaram três cursos de ensino recorrente: um do 1º ciclo e dois do 2º ciclo, tendo diminuído o número de cursos no ano letivo seguinte. Este tipo de ensino foi desenvolvido na freguesia pela Camara Municipal de Oeiras em parceria com o projeto Proqual- Outurela (anos letivos de 2003-04 e 2004-05) e por uma IPSS-Projeto família global (ano 2003-04 três cursos, dois para o 1º ciclo e um para o 2º ciclo. Um dos cursos era especialmente destinado a mulheres de etnia cigana. No ano de 2004-05 apenas um curso destinado ao 1º

ciclo). A progressiva diminuição destes cursos por parte das entidades promotoras deveu-se aos elevados índices de insucesso e também às elevadas taxas de desistência o que levava a taxas de certificação muito reduzidas.

4.4. A população dos bairros sociais envolventes ao território educativo

Para a caracterização da população destes bairros de realojamento recorremos a um estudo de investigação recente, cujo contexto de estudo se centra nestes bairros de realojamento do concelho de Oeiras⁴⁹, aos estudos estatísticos e demográficos realizados pela Câmara Municipal de Oeiras e à nossa experiência de trabalho com os jovens do bairro ao longo de dezassete anos de ensino. Os bairros sociais envolventes ao Agrupamento acolhem:

“ Populações, quase exclusivamente em regime de arrendamento, que manifestam um traço comum: terem sido objeto de realojamento em função das deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam. Em suma, trata-se de um universo que globalmente parte de uma posição desfavorecida em termos socioeconómicos, ou até mesmo muito desfavorecida, apesar de proveniências heterogéneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais.” (Carvalho, 2010 p. 232.)

A origem destas populações é heterogénea contemplando grupos étnicos diferentes, sendo sobretudo proveniente de países africanos. Regista-se também uma forte presença de grupos de etnia cigana nacional, 70.1% do total dos residentes já nasceu em Portugal, 21,7% em Cabo Verde, 3% em Angola, 1,6% na Guiné-Bissau, 1,5% em São Tomé e Príncipe, 1% em Moçambique, 0,4% noutros países europeus, 0,2% na América do Sul, 0,1 noutros países africanos e 0,08% em países Asiáticos.

No que diz respeito aos valores por nacionalidade, encontrámos uma maioria com nacionalidade estrangeira: 44.5% de nacionalidade Cabo-verdiana, 41.0% de nacionalidade portuguesa perfazendo mais de 80% dos residentes em alojamentos de habitação social. Os restantes apresentam valores muito mais baixos, mas também originários dos PALOP: 6,0% de nacionalidade angolana, 3,7% guineenses, 2,0% são-tomenses, 1,8% moçambicanos e 1,0% são nacionais de outros países. (CMO, 2006).

⁴⁹ Carvalho, Maria João Leote de (2010). Do outro lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento. O contexto da investigação são os bairros de realojamento no concelho de Oeiras e o enfoque do estudo são as relações estabelecidas entre a delinquência de crianças em idade escolar (1º Ciclo do Ensino Básico: 6-12 anos) e os modelos de urbanização em que assentam a construção dos bairros de realojamento do concelho de Oeiras.

A convivência entre estes grupos de diferentes etnias e inclusive dentro da mesma etnia está longe de ser harmoniosa e pacífica. Assiste-se a permanentes conflitos e situações de violência entre vizinhos, gerações e grupos.

A população residente nestes bairros sociais é principalmente jovem, cerca de 41.5% apresenta idade inferior a 30 anos. Os grupos que mais têm beneficiado dos programas aplicados aos bairros são os que têm idades entre os 0-19 (32.1%), registando maior incidência os grupos de 15-19 anos e 10-14 anos, seguem-se os que têm entre os 20-30 anos. No grupo dos 20-64 anos (57.3%), a faixa mais representativa é a dos indivíduos entre os 20-24 anos. A categoria dos mais velhos 64 anos representa 10,6% do total, sendo uma fação em crescimento nos últimos anos. É portanto uma população onde o número de crianças e jovens é bastante superior à faixa dos mais velhos com idades superiores aos 65 anos, tendência inversa à que se regista quer a nível nacional quer em outras freguesias do concelho (CMO, 2009; Carvalho, 2010).

Os tipos de famílias beneficiárias deste programa são agregados familiares de grandes dimensões (36.5%) seguidos das famílias monoparentais (26.6%) e dos casos de famílias unipessoais (16.9%) com 65 ou mais anos de idade.

As freguesias de Carnaxide e Porto Salvo são as que registam as percentagens mais elevadas de famílias com agregados de cinco ou mais indivíduos, 9.1% e 1,3% respetivamente. (CMO, 2009) Um grande número destes agregados familiares vive situações de rutura parental, sendo que muitas vezes um dos progenitores se encontra ausente, vivendo casos de violência doméstica já assinalados em diversos organismos. Na grande maioria dos casos, são as mães que trabalham e asseguram a sobrevivência da família, tendo assim dificuldade em acompanhar os filhos quer na vida escolar quer em outros espaços sociais. Acontece, também, a existência de uma geração de avós que têm a seu cargo vários netos por abandono dos pais.

A violência doméstica é um problema que afeta estes agregados familiares, independentemente da sua origem étnica. Na maior parte dos casos, os agressores são figuras masculinas que agredem as mulheres e os filhos. Contudo, também se verificam inúmeros casos de violência por parte das mulheres sobre os filhos. Outro tipo de ocorrência que tem vindo a acontecer é os mais jovens a agredirem os seus progenitores. As situações de violência e de conflito, demonstradas muitas vezes pelas crianças em contexto escolar e não só, parecem estar associadas às suas vivências familiares aparecendo com um dos indicadores das sinalizações de grande precaridade, referenciadas nos departamentos judiciais e de proteção de menores.

O Instituto de Segurança Social, serviços de Oeiras, ao nível da equipa de crianças e jovens, que presta assessoria ao Tribunal de famílias e menores de Cascais, regista um número elevado de situações de emergência e não cumprimento de medidas provenientes destes bairros sociais. (Carvalho, 2010)

Quanto ao grau de instrução da população adulta, incluindo os jovens adultos entre os 19-24 anos registam-se: 17,6% de analfabetos, 38,0% possui o 1º Ciclo do Ensino Básico, 17,1% tem o 2º Ciclo EB, 15,8% tem o 3º Ciclo EB, 7,6% tem o Ensino Secundário, 1,2% tem o Ensino Superior. Cerca de 2,8% frequentou o Ensino Técnico-profissional. (CMO, 2009, Carvalho, 2010)

Em relação à situação de empregabilidade, apenas 33.3% exerce uma atividade profissional, a maioria em trabalho precário. Os homens trabalham sobretudo na construção civil e as mulheres nos serviços de limpeza. As domésticas ocupam 2,5% no quadro global dos residentes, enquanto os estudantes 28.0% e os reformados pensionistas 11.0%. (CMO, 2009, Carvalho, 2010)

A taxa de desemprego é elevada, 17.0%, a pobreza afeta muitas famílias sendo bastante alto o número de famílias abrangido pelo Rendimento Social de Inserção. (Carvalho, 2010) A precaridade económica de muitas famílias manifesta-se nos casos mais extremos como a falta de alimentos, problema sentido no universo escolar já que muitas crianças chegam diariamente de manhã à escola com fome. O agrupamento procura dar respostas a estas situações, porém são problemas complexos que exigem uma articulação de recursos e que afetam necessariamente o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens.

Outro foco de problemas relaciona-se com o consumo excessivo de álcool e drogas, verificando-se em homens e mulheres independentemente da origem étnica. É elevado o número de casos, sobretudo crianças e jovens, que apresentam deficiência mental/ ou atrasos no desenvolvimento global consequência da situação do síndrome fetal alcoólico.

A pobreza, o desemprego, a violência e os demais problemas sociais vividos por estas populações projetam a imagem destes bairros cada vez mais associados à criminalidade, empurrando os seus habitantes para as margens de uma sociedade e reforçando fenómenos de estigmatização que vão necessariamente afetar a identidade social dos jovens. As vivências do quotidiano destes jovens são marcadas pela dura realidade apresentada e são poucos os que conhecem a realidade fora dos bairros. É sobretudo através da escola que muitos saem pela primeira vez dos limites do bairro.

O retrato que acabámos de traçar sobre os bairros de realojamento circundante ao Agrupamento em estudo e à população que os habita não pretende unicamente sublinhar a

perspetiva do défice deste território (Canário, et al., 2001) e das suas populações. Mas sim equacionar um conjunto de problemas reais que é necessário ter em conta para a compreensão do tecido socioeconómico da população escolar do Agrupamento e contribuir para aclarar, um pouco mais, uma situação problemática que necessita de estratégias de ação adequadas, conseqüentes e concertadas por parte das várias forças do concelho.

4.5. Potencialidades do território educativo

Apresenta-se neste ponto as potencialidades culturais do território educativo de intervenção prioritária. Os quadros 14 e 15 mostram outras ofertas educativas existentes na freguesia de Carnaxide e no concelho de Oeiras em geral.

Quadro 14: Espaços culturais do concelho de Oeiras: freguesia de Carnaxide -2009.

| Teatros | Bibliotecas e Ludotecas | Galerias | | Museus / Espaços museológicos | Centros Culturais |
|--|---|--|---|---|--------------------------|
| | | Municipais | N. Municipais | | |
| ALGÉS | | | | | |
| Teatro Municipal Amélia Rey Colaço | Biblioteca Municipal de Algés | CAMB- Palácio Anjos | | | Centro Cultural de Algés |
| Anfiteatro Palácio Ribamar | | Galeria Municipal Palácio Ribamar | | | |
| BARCARENA | | | | | |
| Pátio do Enxugo. Antiga Fábrica da pólvora | | Edifício 51, Antiga Fábrica da Pólvora | Edifício 26 ,Antiga Fábrica da Pólvora | Museu da Pólvora Negra, Antiga Fábrica da Pólvora | |
| | | Casa do Salitre, Antiga Fábrica da Pólvora | | Exposição Monográfica do povoado Pré-histórico de Leceia. Antiga Fábrica da Pólvora | |
| | | Centro Experimental Artístico, Antiga Fábrica da pólvora | | | |
| CARNAXIDE | | | | | |
| Auditório Municipal Ruy de Carvalho | Biblioteca Municipal de Carnaxide | Galeria Municipal, Centro cívico de Carnaxide | Galeria/ Escola de pintura , Centro Cívico de Carnaxide | | |
| | Ludoteca Fundação Marquês de Pombal, Outurela | | | | |
| PAÇO DE ARCOS | | | | | |
| | Ludoteca do Bugio | | Salão nobre do Clube desportivo de Paço de Arcos | Clube dos Automóveis Antigos | Casa das Culturas |
| | | | Paço das Artes | | |
| CAXIAS | | | | | |
| | | | Messe dos Oficiais | | Amigos dos Castelos |

Fonte: CMO (2009.b,p.120). Adaptado.

Espaços culturais onde se desenvolve um tipo de educação não formal: bibliotecas, museus, centros culturais, teatros e galerias, associações desportivas, coletividades e grupos musicais. Espaços onde são dinamizados um conjunto de atividades culturais de natureza educativa que se revestem de particular importância. Este conjunto muito diversificado de organizações de iniciativa local assume progressivamente particular relevância na educação das suas populações não podendo ser ignorados na construção de projetos educativos integrados. (Canário, et al., 2001).

Quadro 15: Espaços culturais do concelho de Oeiras- 2009.

| Teatros | Bibliotecas e Ludotecas | Galerias | | Museus / Espaços museológicos | Centros Culturais |
|--|---|-----------------------------------|--|-------------------------------|----------------------------------|
| | | Municipais | N. Municipais | | |
| PORTO SALVO | | | | | |
| | | | Tagus Park- Espaço de exposições | | Casa das Letras |
| | | | Restaurante Tagus Terrace | | Centro Cultural da Lage |
| CRUZ QUEBRADA/ DAFUNDO | | | | | |
| | | | Sala polivalente do Aquário Vasco da Gama | Aquário Vasco da Gama | |
| LINDA A VELHA | | | | | |
| Auditório Municipal Lourdes Norberto | Anfiteatro do Centro Social e Paroquial | | Galeria da Arte Fundação Marquês de Pombal | | Centro de Música N.ª S.ª do Cabo |
| OEIRAS | | | | | |
| Auditório Municipal Eunice Muñoz | Biblioteca Municipal de Oeiras | Galeria Municipal Lagar Azeite | Biblioteca Operária Oeirense | | |
| T.I.O, Sto Amaro de Oeiras | Biblioteca Operária Oeirense | Livraria Galeria Municipal Verney | Hangar K7- Fundação de Oeiras | | |
| Auditório César Batalha, Alto da Barra | Centro de Informação e Documentação Municipal | Palácio do Egipto | | | |
| | Ludoteca do Jardim Municipal de Oeiras | | | | |

Fonte: CMO (2009.b,p.120). Adaptado.

A freguesia de Carnaxide dispõe, ainda de um conjunto significativo de associações culturais e desportivas, (Quadro 16) onde se desenvolvem, atividades de âmbito cultural, sobretudo desportivo dirigidas a várias faixas etárias. Apresentam-se aquelas que se enquadram nos bairros que servem a população escolar do território educativo. Para tal, foi feita uma investigação bibliográfica e uma pesquisa “ in loco”, foram realizadas reuniões, de carácter informal, com os dirigentes de algumas instituições o que nos permitiu recolher informação relevante.

Quadro 16: Associações culturais e desportivas da freguesia de Carnaxide. Organizações não-governamentais.

| Culturais | Desportivas |
|--|---|
| Associação de Moradores Outurela/Portela | |
| Associação de Moradores Luta pela Casa- Gestão do parque habitacional, atividades culturais | |
| Assomada – Associação de Solidariedade Social. Promove atividades ligadas ao desporto e à cultura | Associação dos surfistas de Oeiras |
| Associação Cultural e Desportiva da Pedreira dos Húngaros. | |
| Associação dos Moradores do Alto dos Barronhos. | |
| Sociedade Musical Simpatia e Gratidão - Atividades culturais. | Clube “Os Catedráticos” |
| Associação de Moradores 18 de Maio- Gestão do parque habitacional; Atividades desportivas e culturais. | Castelo Forte Futebol Clube |
| Companhia de Atores- Grupo de teatro e Associação cultural | Clube de Carnaxide Cultura e Desportos |
| Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide | Sociedade Musical Aliança Operária- Futebol Clube de Outurela |
| Sociedade Filarmónica Fraternidade de Carnaxide. | Clube Desportivo Veteranas de Angola |
| | ANDDEMOT - Associação Nacional de Desporto para Deficientes Motores |

Fonte: CMO (2009,p.32.) Adaptado.

Associação dos Moradores Alto dos Barrinhos representa os seus associados na resolução dos problemas de habitação e organiza festas para a comunidade criando momentos de convívio e de lazer para os moradores do bairro.

Associação dos Moradores Outurela-Portela representa os moradores do bairro resolvendo questões associadas à habitação e promove várias atividades desportivas ao longo de todo o ano destinadas sobretudo às faixas etárias mais jovens.

Associação de Moradores 18 de maio representa os seus associados ajudando a resolver questões relacionadas com a habitação e promove atividades culturais e desportivas.

Estas associações de moradores foram criadas a seguir a 1974, entre os finais da década de setenta e os anos oitenta. Promovem sobretudo atividades culturais e de lazer: festas temáticas, bailes e organização de passeios. Para além disso, procuram dinamizar a prática desportiva. O fomento de momentos de convívio entre os seus associados é outro dos seus objetivos. A Associação 18 de maio dispõe de um bar que é um lugar de sociabilidade e convívio entre os moradores do bairro.

Sociedade Musical Simpatia e Gratidão tem uma longa existência, comemorando já o seu 121º aniversário. Orgulha-se em ter como sócio o presidente honorário Bernardino Machado, presidente da República portuguesa. No ano de 2000 criou uma banda e escola de música, onde o ensino e a cedência de instrumentos para a aprendizagem musical são totalmente gratuitos. O maestro António Rodrigues Domingos dirige a banda filarmónica da Sociedade Musical Simpatia e Gratidão.

Companhia de Atores- Grupo de teatro e Associação cultural é um grupo de atores dirigidos por António Terra que investe na pesquisa, preparação teoria e prática de técnicas corporais, vocais e de interpretação. “ Desenvolve um trabalho interventivo junto de grupos de jovens marginalizados/desfavorecidos com o propósito de contribuir para a sua autoestima e do seu interesse para a inserção social”⁵⁰

Assomada – Associação de Solidariedade Social é uma organização não-governamental, que trabalha em prol da comunidade cabo-verdiana em Outurela e em

⁵⁰ Companhia de Atores- Grupo de Teatro e Associação cultural(Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em : www.jf-carnaxide.pt/Cultura-Companhia-de-Actores.html.

outros locais do município de Oeiras e que tem como grande objetivo a integração social. Desenvolve atividades de apoio ao imigrante, promove um intenso trabalho comunitário, tem salas de estudo organizadas para os jovens do bairro. Promove também várias atividades desportivas, fazendo parte, com a sua equipa de andebol feminino da federação portuguesa de andebol.

Sociedade Musical Aliança Operária- Futebol Clube de Outurela é um grupo desportivo que tem vindo a desenvolver um trabalho de grande relevância no que respeita à integração de minorias étnicas. Partindo das modalidades desportivas do futebol onze, do boxe e agora mais recentemente do futebol de praia, este clube tem apostado na formação de jovens atletas e na prática destas modalidades.

ANDDEMOT - Associação Nacional de Desporto para Deficientes Motores- é criada a 13 de Fevereiro de 1995. Tem como grandes objetivos: “ Promover, desenvolver e apoiar o desenvolvimento da prática desportiva na área da deficiência motora; Privilegia a generalização na vertente da recreação como forma de bem-estar, saúde, lazer e sociabilização; Privilegia, ainda, a vida quotidiana, desporto rendimento, para o acesso à alta competição”.⁵¹ Promove as seguintes atividades: natação, pesca, atletismo, ciclismo, basquetebol, remo indoor, ténis, ténis de mesa e atividades náuticas.

A freguesia de Carnaxide dispõe ainda de cinco instituições de apoio aos jovens (Quadro 17), destacam-se as que fazem parte do território do Agrupamento:

Clube de Jovens de Outurela- Portela tem contribuído para o desenvolvimento de importantes processos de inclusão social, pela dinâmica implementada nos vários projetos de âmbito sociocultural que tem desenvolvido com jovens da Outurela Portela. O Agrupamento estabelece vários projetos de trabalho com este clube que serão explicitados no próximo capítulo.

Associação Juvenil TACE (trilhar, agir, conseguir, evoluir) é um grupo de apoio à juventude, criado em 2007, cujos objetivos principais são: “ apoio à infância e à juventude, dinamizar a capacidade criativa dos jovens, potencializar o associativismo juvenil, educativo

⁵¹ANDDEMOT. (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Desporto-ANDDEMOT-Associao-Nacional-de-Desporto-para-Deficientes-Motores.html>.

e informativo, recreativo desportivo, ocupação de tempos livres, defesa do ambiente e património cultural.”⁵²

Quadro 17: Associações de apoio aos jovens na freguesia de Carnaxide.

| Organismos Juvenis | Função |
|--|---|
| Corpo Nacional de Escutas – Agrupamento 908 de Carnaxide | Atividades lúdicas e atividades ligadas à prática do escutismo. |
| Associação Juvenil TACE | Grupo de apoio à juventude |
| Espaço Jovem de Carnaxide | Gabinete de Apoio à Juventude da CMO |
| Clube de Jovens da Outurela-Portela | Gabinete de Apoio à Juventude da CMO |

Fonte: CMO (2009,b.32.) Adaptado.

A caracterização sucinta e incompleta do conjunto das várias associações, coletividades e organizações juvenis que fazem parte do território do Agrupamento., permite-nos sublinhar o potencial educativo destas coletividades, pela função cultural e social que desempenham, constituindo um recurso que pode ser ainda muito mais explorado. Não sendo de forma nenhuma ignoradas pelo Agrupamento, são mesmo realizados projetos pontuais com algumas destas instituições. Seria muito enriquecedor ver estas associações como um parceiro efetivo com as quais pudessem ser desenvolvidas ações educativas continuadas.

⁵² Associação Juvenil TACE (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Associacao-Juvenil-TACE.html>

CAPÍTULO 5

O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA – CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA. A VISÃO DOS PROFESSORES

Prestar atenção em um aspeto faz com que este salte para o primeiro plano, invadindo o quadro, como em certos desenhos diante dos quais basta fecharmos os olhos e ao reabri-los a perspetiva já mudou.

Ítalo Calvino, 1994,p.10

5. 1. As escolas do território

O Agrupamento de escolas em estudo encontra-se situado na freguesia de Carnaxide lugar de Outurela – Portela. É composto por três estabelecimentos de ensino:

- Escola básica Integrada (Ensino pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade). Escola sede. (Figura 1)
- Escola Básica (Ensino Pré-escolar e 1º ciclo). (Figura 2)
- Jardim-de-Infância. (Figura 3)

Figura 1: Escola sede.

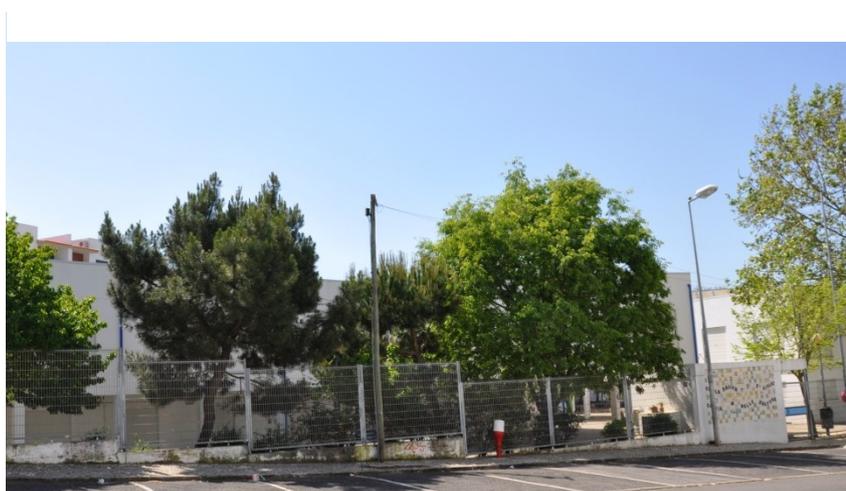


Foto: Ana Maria L.F.2011.

A escola sede, situada na parte baixa do bairro da Portela, é criada a dezassete de janeiro de 1992, embora só inicie o seu funcionamento no ano de 1993. Inicialmente foi dirigida por uma Comissão Instaladora que integrava o ensino pré-escolar e os três ciclos de ensino. No ano de 1997, por sugestão do Conselho Diretivo vigente⁵³, apoiado e votado em sede de Conselho Pedagógico, foi proposta a alteração do nome da escola, homenageando a escritora, a poetisa, a cidadã Sophia de Mello Breyner. Porque a importância do nome das coisas significava para aquele conjunto de professores identidade, memória, cidadania e democracia, o nome proposto e aprovado, pelo Despacho nº 10697/97 de 15 de outubro, passou a contemplar o nome da poetisa Sophia de Mello Breyner.

⁵³ Integrava na época o Conselho Diretivo a docente e presidente Olívia Regina (a quem coube a iniciativa da proposta).

Figura 2: Escola básica



Foto: Ana Maria L.F.2011.

Figura 3: Jardim-de- infância



Foto: Ana Maria L.F.2012.

Com o reordenamento da rede educativa e para dar continuidade ao processo de agrupamento de escolas, é proposto, com a concordância da autarquia, a construção do Agrupamento vertical de escolas Carnaxide-Portela homologado pelo Despacho nº 31/05 /04. Fazem parte deste Agrupamento: a escola integrada que passa a ser a escola sede, a escola básica Integrada com jardim-de-infância, localizada na convergência dos bairros 18 de Maio, Encosta da Outurela, São Marçal e Portela, junto a uma via de acesso muito movimentada, a cerca de 400 m da escola sede. O Jardim-de-infância situado numa área limítrofe do bairro Alto dos Barronhos e na zona de Nova Carnaxide está bastante afastado das duas primeiras escolas.

No ano de 2005, por proposta da Câmara Municipal de Oeiras e com a concordância do Agrupamento, o Jardim-de-Infância altera o nome (Despacho nº 1798/05 de 6 de janeiro) assim como a escola básica (Despacho nº 2208/05 de 7 de janeiro) homenageando um escritor que viveu na região e uma antiga professora da escola.

5.2. Os alunos

No período que decorre entre os anos de 2006 a 2009, verificou-se uma diminuição do número de alunos no Agrupamento correspondendo a um decréscimo mínimo de 0.97%. (Quadro 18) No ano de 2006-07, a população escolar contava com 717 alunos, sendo 126 do ensino pré-escolar; 302 do 1º ciclo; 152 do 2º ciclo e 137 do 3º ciclo. Ao longo dos dois anos letivos seguintes, o número de alunos no pré-escolar aumenta no 1º 2º e 3º ciclos, decrescendo no ano de 2006-07, para aumentar no ano de 2008-09. (Quadro 18)

Quadro 18: Número de alunos do Agrupamento. Anos letivos 2006 a 2009.

| Nível de Ensino | Estabelecimento de Ensino | Ano Letivo 2006 / 07 | Ano Letivo 2007 / 08 | Ano Letivo 2008 / 09 |
|-----------------|---------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Nº de Alunos Matriculados | | |
| Pré- Escolar | Escola Sede | 39 | 40 | 40 |
| | Escola Básica | 41 | 40 | 40 |
| | Jardim de Infância | 46 | 60 | 60 |
| 1º Ciclo | Escola Sede | 115 | 107 | 106 |
| | Escola Básica | 187 | 177 | 192 |
| 2º Ciclo | Escola Sede | 152 | 142 | 132 |
| 3º Ciclo | | 137 | 136 | 140 |
| | | | | |

Fontes: Projeto Educativo 2005-08; Projeto Educativo 2008-11. Elaboração própria (2012).

No ano letivo de 2008-09 (Quadro 19) o Agrupamento tinha um total de 710 alunos divididos pelas três escolas que integram o Agrupamento, sendo 418 da escola sede, 232 da escola básica e 60 do Jardim- de-Infância.

Quadro 19: Número de alunos por turma e por ciclo no Agrupamento. Ano letivo 2008-09 (dados até 29-10-08).

| Estabelecimento de ensino | Ciclo de Ensino | Ano escolaridade | Nº de Alunos | Número de Turmas |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------------|--------------|------------------|
| Escola Sede | Pré-Escolar (40 alunos) | | 40 | 2 |
| | 1º Ciclo (106 alunos) | 1º ano | 24 | 1 |
| | | 2º ano | 22 | 1 |
| | | 3º ano | 19 | 1 |
| | | 4º ano | 41 | 2 |
| | 2º Ciclo (132 alunos) | 5º ano | 71 | 4 |
| | | 6º ano | 61 | 3 |
| | 3º Ciclo (140 alunos) | 7º ano | 62 | 4 |
| | | 8º ano | 36 | 2 |
| | | 9º ano | 42 | 2 |
| Totais Parciais por escola | | | 418 | 22 |
| Escola Básica | Pré-Escolar (40 alunos) | | 40 | 2 |
| | 1º Ciclo (192 alunos) | 1º ano | 46 | 2 |
| | | 2º ano | 35 | 2 |
| | | 3º ano | 55 | 3 |
| | | 4º ano | 56 | 3 |
| Totais Parciais por escola | | | 232 | 12 |
| Jardim de Infância | Pré-Escolar (60 alunos) | | 60 | 3 |
| Totais Parciais por escola | | | 60 | 3 |
| Total por Agrupamento | | | 710 | 37 |

Fonte: Projeto Educativo (2008-11, p.9).

5.2.1. Distribuição etária dos alunos

Apresentam-se dois quadros (Quadro 20 e 21) onde se pode relacionar a idade dos alunos com o ano de escolaridade que frequentam. A idade dos alunos, com exceção do pré-escolar e salvo raras exceções no percurso de vida dos alunos, aponta o nível de sucesso escolar. A partir do 3º e 4º anos de escolaridade o nível de idades destes alunos começa a revelar índices de irregularidade.

Quadro 20: Distribuição dos alunos por idade e ano de escolaridade. Pré-escolar e 1º ciclo. Ano letivo 2008-09.

| Ano/Idade | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|----|-----|
| Pré-escolar | 18.8 | 32.8 | 44.5 | 3.9 | | | | | | | | |
| 1º Ano | | | 15.7 | 74.3 | 7.1 | 2.9 | | | | | | |
| 2º Ano | | | | 1.8 | 64.3 | 32.1 | | | | 1.8 | | |
| 3º Ano | | | | | 20.0 | 68.0 | 6.7 | 4.0 | 11.3 | 1.3 | | 1.0 |
| 4º Ano | | | | | | | 52.7 | 28.9 | | 6.2 | | |

Fonte: Projeto Educativo (2008-11, p.9).

Em relação aos 2º e 3º ciclos, a média do nível das idades dos alunos face ao ano de escolaridade que frequentam afasta-se consideravelmente dos valores regulares das idades para estes anos.

Quadro 21: Distribuição dos alunos por idades e anos de escolaridade. 2º e 3º ciclos. Ano letivo 2008-09.

| Ano/Idade | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|-----------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 5º Ano | 6.8 | 31.5 | 15.1 | 20.5 | 16.5 | 6.8 | 2.5 | | | |
| 6º Ano | | 3.2 | 25.4 | 27.0 | 20.6 | 11.1 | 9.5 | 3.3 | | |
| 7º Ano | | | 3.3 | 14.7 | 34.4 | 24.6 | 16.4 | 6.6 | | |
| 8º Ano | | | | 8.3 | 11.1 | 19.4 | 30.6 | 16.7 | 13.9 | |
| 9º Ano | | | | | 7.1 | 19.0 | 16.7 | 23.8 | 31.0 | 2.4 |

Fonte: Projeto Educativo (2008-11, p.10).

5.2.2. Distribuição dos alunos segundo a origem étnico-cultural

No que diz respeito à distribuição dos alunos do Agrupamento tendo em conta a sua raiz cultural, encontram-se alunos de origem africana, caucasiana e cigana. A grande maioria é de origem africana, cerca de 70% sendo os cabo-verdianos os que têm uma maior representatividade e neste grupo têm uma maior representatividade as famílias originárias da ilha de Santiago. Seguem-se com números muito mais reduzidos os alunos de origem angolana, e ainda inferior os de origem guineense, são-tomense e moçambicana. O grupo de alunos de origem cigana representa no cômputo geral um valor de cerca de 20%.

São grupos que procuram manter alguns hábitos e costumes da sua cultura de origem mas que já nasceram em Portugal. Apesar da maioria dos alunos ter nacionalidade portuguesa, apresenta-se com uma comunidade com raízes e influências multiculturais que não podemos ignorar.

5.2.3. Caracterização socioprofissional do grupo parental

A caracterização socioprofissional do grupo parental dos alunos, realizada pelo Agrupamento ao longo dos anos de 2006 a 2009 (Quadro 22), dá-nos conta que o maior grupo parental pertence à categoria de trabalhadores não qualificados, seguida dos operários, artífices e trabalhadores similares; em terceiro lugar, encontramos o grupo em situação de não ativo, isto é, inseridos na categoria de domésticas, reformados, pensionistas ou desempregados. Quanto às habilitações literárias do grupo parental, registam um nível de escolaridade básica (57.76%), e dentro deste grupo a grande maioria tem apenas o 1º ciclo. Existe mesmo um grupo de 11,44% que não dispõe de qualquer tipo de habilitações literárias. Os alunos mais novos são os que têm pais com uma escolaridade mais avançada.

Quadro 22: Habilitações literárias do grupo parental.

| Caracterização das habilitações literárias do grupo parental | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|----------------|------------|------------|------------|----------------|------------|-----------|-----------|------------|----------------|-------------|----------------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 1º | %1ºCic. | 5º | 6º | 2º | %2ºCic. | 7º | 8º | 9º | 3º | %3ºCic. | Total | %Total |
| | Ano | Ano | Ano | Ano | Ciclo | | Ano | Ano | Ciclo | | Ano | Ano | Ano | Ciclo | | | |
| Doutoramento | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Licenciatura | 2 | 4 | 0 | 2 | 8 | 1,40% | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 8 | 0,71% |
| Bacharelato | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 0 | 0 | 0,00% | 0 | 1 | 0 | 1 | 0,34% | 1 | 0,09% |
| Secundário | 11 | 5 | 8 | 7 | 31 | 5,41% | 3 | 9 | 12 | 4,76% | 7 | 2 | 2 | 11 | 3,74% | 54 | 4,83% |
| Básico (3ºC) | 22 | 15 | 21 | 14 | 72 | 12,57% | 16 | 7 | 23 | 9,13% | 11 | 8 | 7 | 26 | 8,84% | 121 | 10,81% |
| Básico (2ºC) | 20 | 29 | 31 | 13 | 93 | 16,23% | 21 | 15 | 36 | 14,29% | 17 | 10 | 13 | 40 | 13,61% | 169 | 15,10% |
| Básico (1ºC) | 35 | 44 | 45 | 28 | 152 | 26,53% | 35 | 38 | 73 | 28,97% | 44 | 27 | 38 | 109 | 37,07% | 334 | 29,85% |
| Sem Habilitações | 8 | 12 | 21 | 21 | 62 | 10,82% | 11 | 11 | 22 | 8,73% | 17 | 14 | 13 | 44 | 14,97% | 128 | 11,44% |
| Formação desconhecida | 30 | 31 | 48 | 46 | 155 | 27,05% | 58 | 28 | 86 | 34,13% | 36 | 13 | 14 | 63 | 21,43% | 304 | 27,17% |
| Total | 128 | 140 | 174 | 131 | 573 | 100,00% | 144 | 108 | 252 | 100,00% | 132 | 75 | 87 | 294 | 100,00% | 1119 | 100,00% |

Fonte: Projeto Educativo (2008-11, p. 12).

5.2.4. Ação social escolar

O universo de alunos abrangidos pela ação social escolar é bastante alto ao longo dos três anos de ensino (Quadro 23).

Quadro 23: Alunos que usufruem da ação social escolar. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| Alunos que usufruem de Ação Social Escolar | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|
| Nível de Ensino | Estabelecimento de Ensino | Ano Lectivo 2006 / 07 | | | Ano Lectivo 2007 / 08 | | | Ano Lectivo 2008 / 09 | | |
| | | nº alunos | nº alunos subsidio | %º alunos subsidio | nº alunos | nº alunos subsidio | %º alunos subsidio | nº alunos | nº alunos subsidio | %º alunos subsidio |
| Pré-Escolar | Escola sede | 39 | 29 Esc. A | 77% | 40 | 26 Esc. A | 54% | 40 | 24 Esc. A | 63% |
| | | | 33 Esc. B | | | 1 Esc. B | | | 1 Esc. B | |
| | 97,4% | 65,8% | 62,5% | | | | | | | |
| | Escola Básica | 41 | 33 Esc. A | | 40 | 31 Esc. A | | 40 | 30 Esc. A | |
| | | | 80,4% | | | 77,5% | | | 1 Esc. B | |
| | Jardim de Infância | 46 | 26 Esc. A | | 60 | 16 Esc. A | | 60 | 27 Esc. A | |
| | | | 56,5% | | | 28,5% | | | 5 Esc. B | |
| | | | | | | | | | 53,3% | |
| 1º Ciclo | Escola Sede | 103 | 99 Esc. A | 87% | 107 | 90 Esc. A | 85% | 106 | 91 Esc. A | 92% |
| | | | 4 Esc. B | | | 2 Esc. B | | | 3 Esc. B | |
| | | | 89,5% | | | 85,9% | | | 88,6% | |
| | Escola Básica | 187 | 152 Esc. A | | 177 | 142 Esc. A | | 192 | 167 Esc. A | |
| | | | 5 Esc. B | | | 8 Esc. B | | | 12 Esc. B | |
| | | | 84,4% | | | 81,0% | | | 93,2% | |
| 2º Ciclo | Escola Sede | 142 | 96 Esc. A | 73% | 142 | 98 Esc. A | 78% | 140 | 115 Esc. A | 89% |
| | | | | 8 Esc. B | | | | | 5 Esc. B | |
| | | | 72,7% | | | 73,5% | | | 89,2% | |
| 3º Ciclo | Escola Sede | 136 | 93 Esc. A | 77% | 136 | 88 Esc. A | 75% | 132 | 115 Esc. A | 95% |
| | | | | 12 Esc. B | | | | | 17 Esc. B | |
| | | | 77,2% | | | 77,7% | | | 95,4% | |
| Totais | | 704 | 566 | 80,30% | 695 | 524 | 75,40% | 710 | 612 | 86,20% |
| | | | 528 Esc. A | | | 491 Esc. A | | | 569 Esc. A | |
| | | | 38 Esc. B | | | 33 Esc. B | | | 43 Esc. B | |

Fonte: Projeto Educativo (2008-2011, p13). Adaptado.

Em qualquer nível de ensino e nos três estabelecimentos de ensino a percentagem total de alunos abrangidos pelos subsídios é sempre superior a 50% no pré-escolar, a 80% no 1º ciclo e a 70% nos 2º e 3º ciclos. O ano de 2008-09 revela uma percentagem muito elevada de alunos abrangidos pela ação social escolar, particularmente no 1º, 2º e 3º ciclos, 92%, 89% e 95% respetivamente, revelando uma população escolar com graves carências socioeconómicas. Existem ainda situações, entre os não subsidiados, de famílias que por não terem a sua situação regularizada, não assumem as suas carências pelo receio da intervenção das autoridades.

5.3. Pessoal docente e não docente

No ano letivo de 2008-09 o corpo docente do Agrupamento é composto por oitenta e dois professores. (Quadro 24) Afetos ao pré-escolar estão nove educadoras, vinte e três professores para o 1º ciclo e cinquenta para o 2º e 3º ciclos. Comparativamente aos anos de 2005-06 assistimos a uma redução do corpo docente quer na Escola Sede (sessenta e oito docentes contra oitenta e dois) quer na Escola Básica (vinte contra dezassete) (Projeto

Educativo 2005-08). Sobressai neste quadro a mobilidade do corpo docente particularmente no concernente ao 1º ciclo e pré-escolar. Este pode ser considerado como um fator de instabilidade ao nível do Agrupamento provocando atrasos no arranque de certas atividades e projetos, a desenvolver mais a longo prazo, para além de todo um esforço e investimento que é necessário despender todos os anos para o enquadramento dos novos professores à realidade tão particular deste território.

Quadro 24: Pessoal docente do Agrupamento por nível de ensino e por vínculo. Ano letivo 2008-09.

| Pessoal Docente | | | | | |
|----------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|
| Escolas | Nível de Ensino | Q.E. | Q.Z.P. | Contrato | Totais (nas escolas) |
| Escola Sede | Educadoras | 2 | 1 | - | 3 |
| | 1º Ciclo | 6 | 2 | - | 8 |
| | 2º e 3º Ciclos | 33 | 3 | 14 | 50 |
| Escola Básica | Educadoras | 1 | 1 | - | 2 |
| | 1º Ciclo | 2 | 9 | 4 | 15 |
| Jardim -de -Infância | Educadoras | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Totais | | 45 | 18 | 19 | 82 |

Fonte: Projeto Educativo (2008-2011, p. 14).

Os serviços administrativos encontram-se na escola sede do Agrupamento, sendo compostos por sete técnicos administrativos, apenas um pertencendo ao quadro de escola. Comparativamente com os dados de 2005-06, o número do pessoal administrativo tem vindo a diminuir, de nove para sete técnicos. (Quadro 25)

Quadro 25: Assistentes administrativos por escola do Agrupamento.

| Assistentes Administrativos | | | | |
|-----------------------------|----------|------------|----------|----------|
| Escola | Q.E. | C.I.T.I.I. | C.T.R.C. | Totais |
| Escola Sede | 1 | 3 | 3 | 7 |
| Escola Básica | - | - | - | - |
| Jardim de Infância | - | - | - | - |
| Totais | 1 | 3 | 3 | 7 |

Fonte: Projeto Educativo (2008-2011, p.13).

Quadro 26: Auxiliares de ação educativa: tipo de vínculo e distribuição por escolas do Agrupamento.

| Auxiliares de Educação Educativa | | | | | | |
|----------------------------------|-----------|------------|----------|--------------------|----------|-----------|
| Escola | Q.E. | C.I.T.I.I. | C.T.R.C. | Colocados pela CMO | | Totais |
| | | | | Quadro | Contrato | |
| Escola Sede | 10 | 7 | 2 | | 2 | 21 |
| Escola Básica | 2 | 2 | 1 | | 2 | 7 |
| Jardim de Infância | - | - | | 1 | 4 | 5 |
| Totais | 12 | 9 | 3 | 1 | 8 | 33 |

Fonte: Projeto educativo (2008-2011, p.13).

O Agrupamento dispõe de um total de trinta e três auxiliares de ação educativa, sendo vinte e um da escola sede, sete da escola básica e cinco do jardim- de-infância. Comparativamente com os elementos de 2005-07 o contingente de funcionários aumentou ligeiramente nas várias escolas do Agrupamento. (Quadro 26)

5.4. Os outros atores

O Agrupamento tem um psicólogo escolar afeto a tempo parcial, somente dez horas do seu horário estão disponíveis para as escolas do Agrupamento. (Quadro 27)

Quadro 27: Serviço de Psicologia e orientação no Agrupamento. Ano letivo 2008-09.

| Técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação | |
|--|----------|
| Escola Sede | 1 |
| Eescola Básica | - |
| Jardim de Infância | - |
| Totais | 1 |

Fonte: Projeto Educativo (2008-2011, p.14).

No âmbito da implementação do programa TEIP 2 o Agrupamento pôde dispor de mais recursos humanos, cinco técnicas que dividem as suas atividades pelas três escolas do Agrupamento. (Quadro 28)

Quadro 28: Técnicos contratados no âmbito do programa Teip II.

| Técnicos contratados no âmbito do Projecto TEIP 2 | | |
|--|----------|---|
| Escola Sede | 5 | 1- Técnica de serviço Social 1- Técnica de Educação Especial |
| Escola Básica | | 2- Animadoras Sócio Culturais 1- Animadora Sócio Cultural em Artes Plásticas |
| Jardim de Infância | - | - |
| Totais | 5 | |

Fonte: Projeto Educativo (2008-2011, p.14.).

5.5. Os espaços físicos

Escola sede

Instalações

O complexo físico da Escola Sede é composto por três blocos de dois pisos, denominados por bloco A, bloco B e bloco C, um pavilhão gimnodesportivo e espaços exteriores. A escola dispõe de vinte e seis salas de aulas e ainda de um conjunto de pequenas salas e gabinetes de trabalho para a realização de atividades curriculares e extra curriculares. A construção é recente mas a instalação elétrica não suporta aquecimento em todos os espaços escolares. Os edifícios têm uma cobertura mista nos telhados tornando-os demasiado frios no inverno e muito quentes no verão, sobretudo os pisos superiores. Todos os edifícios apresentam problemas de infiltrações não tendo as salas de aulas grande isolamento térmico.

O pavilhão gimnodesportivo pertence ao espaço físico da escola e à DREL, mas é gerido pela empresa camarária Oeiras Viva, a quem a escola paga o aluguer.

Os espaços exteriores são muito limitados, não havendo espaços próprios para os alunos praticarem qualquer tipo de atividade durante os intervalos, originando muito movimento e agitação junto às salas do piso zero e por vezes potenciando situações de conflito entre os alunos. Também não existem zonas, adequadas à realização de atividades de lazer ou de enriquecimento curricular, havendo no agrupamento muitos clubes e atividades informais. Para além disso, não existe, também, nenhum pátio exterior coberto e com condições de resguardo dos alunos em dias com condições climáticas mais adversas.

Outra das grandes carências, ao nível dos espaços exteriores, prende-se com a inexistência de um espaço polivalente ao ar livre, com marcações, para os alunos poderem

utilizar quer nas aulas quer nos intervalos, que serviria não só para atividades desportivas como para atividades de enriquecimento curricular ou extracurriculares

Nota-se alguma degradação no pouco mobiliário urbano existente, aliado aos poucos ou quase inexistentes equipamentos lúdicos.

Estas situações têm sido denunciadas e apresentadas recorrentemente pela direção do Agrupamento às instâncias superiores não só ao Ministério da Educação como às forças locais do concelho, Junta de Freguesia e Câmara Municipal. Apesar de documentadas em relatórios de vistoria, a grande maioria dos problemas enunciados permanece, não se vendo grande vontade na sua resolução. A agravar a situação, verifica-se uma construção de prédios destinados ao mercado privado, nos terrenos que envolvem toda a escola. Na zona este da escola, as salas de aula quase tocam nos prédios de construção levantando mesmo dúvidas acerca do cumprimento das regras básicas de segurança e princípios de urbanismo.

Escola básica

A escola básica do 1º ciclo com Jardim-de-infância é formada por quatro edifícios, dois dos quais datados dos anos cinquenta fazendo parte do plano centenário. São edifícios contíguos construídos em alvenaria com entradas independentes. Ambos têm salas de aulas e de atividades de apoio destinadas ao 1º ciclo.

O terceiro edifício, com uma construção recente, final de 2002, destinava-se, numa fase inicial às instalações do pré-escolar. Porém, houve necessidade de ocupar algumas salas com o 1º ciclo e outras com o acolhimento de crianças com deficiências motoras e outros problemas de saúde.

O quarto edifício é composto por dois pavilhões pré-fabricados, em madeira, de piso térreo e interligados, onde se encontra a biblioteca escolar e centro de recursos. Esta biblioteca tem progressivamente vindo a ser reequipada no âmbito do plano da rede de bibliotecas escolares. Uma das salas é dedicada a atividades de animação e de enriquecimento curricular.

O espaço exterior de recreio é pouco apelativo não havendo qualquer tipo de mobiliário lúdico nem a possibilidade de fazer a separação de espaços por graus de ensino. Não existem campos de jogos no exterior havendo mesmo pontos mais fracos ao nível da segurança, já devidamente sinalizados em documentação existente no Agrupamento.

Jardim-de-Infância

O jardim-de-infância é um estabelecimento de ensino com uma construção muito

recente, é constituído por um edifício de um piso, está bem equipado e tem boas condições. Tem um parque exterior com um parque infantil dotado de material adequado ao nível etário das crianças. A segurança é o ponto mais frágil do recinto escolar porque a inclinação do terreno dificulta o assegurar de uma boa vigilância, relativamente a toda a zona envolvente.

O Quadro 29 regista os equipamentos disponíveis no Agrupamento em estudo.

Quadro 29: Equipamentos disponíveis no Agrupamento.

| EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS | Nº |
|--|-----------|
| Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Escolares da Escola Sede | 1 |
| Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Escolares da Escola Básica | 1 |
| Sala dos Diretores de Turma da Escola Sede | 1 |
| Salas de Informática da Escola Sede | 2 |
| Salas de Informática da Escola Básica | 1 |
| Sala de Audiovisuais da Escola Sede | 1 |
| Reprografia da Escola Sede | 1 |
| Pavilhão Gimnodesportivo da Escola Sede | 1 |
| Sala de Convívio dos Alunos da Escola Sede | 1 |
| Parque Infantil da Escola Sede | 1 |
| Parque Infantil do Jardim de Infância | 1 |
| Serviço de Ação Social Escolar | 1 |
| Papelaria da Escola Sede | 1 |
| Refeitórios das Escolas do Agrupamento | 3 |
| Posto Médico da Escola Sede | 1 |
| Serviços Administrativos na Escola Sede | 1 |
| Sala de Leitura- Plano Nacional de Leitura | 1 |

Fontes: Projeto Educativo (2008-11, p.15.). Adaptado.

5.6. Recursos académicos disponibilizados à comunidade

O Agrupamento faculta quatro níveis de ensino: pré-escolar, 1º, 2º, e 3º ciclo. O Agrupamento promove e desenvolve: (i) atividades de enriquecimento curricular e atividades

extracurriculares de acordo com os vários níveis de ensino; (ii) múltiplos clubes escolares com especialidades diferenciadas; (iii) projetos de âmbito local, nacional e internacional; (iv) cursos de língua portuguesa para estrangeiros iniciados em 2008. Facultam a aquisição das competências linguísticas necessárias para aquisição da cidadania portuguesa particularmente para cidadãos oriundos dos PALOP; (v) exame para a aquisição da cidadania, aberto no ano de 2008.

Recentemente e tardiamente, ano letivo de 2009-10, foram promovidos cursos de educação de formação de Serralharia Mecânica e de Pastelaria no âmbito do programa Novas Oportunidades. Os grandes objetivos destes cursos são: a oportunidade da conclusão da escolaridade obrigatória a partir de uma formação mais prática, por uma via profissionalizante, permitindo uma entrada mais qualificada no mundo do trabalho e uma formação base mais elevada dos alunos, proporcionando-lhes novas oportunidades para poderem completar e progredir nos seus estudos e formação. Este tipo de cursos no ensino básico destina-se a jovens com mais de quinze anos que ainda não tenham completado o 9º ano de escolaridade. Trata-se de uma resposta que a escola resolveu dar para fazer face aos elevados níveis de insucesso e abandono escolar verificados.

Em 2009 o Agrupamento promoveu outra oferta educativa, cursos de Educação e Formação de Adultos. São cursos que proporcionam uma oferta de formação visando melhorar os níveis de escolarização e de qualidade profissional dos adultos melhorando assim as suas condições de empregabilidade. O público-alvo são indivíduos com idade igual ou superior a dezoito anos que não completaram o 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico nem detêm qualquer qualificação profissional. Conferem um certificado de educação para adultos nível 1, 2, ou 3. Estes cursos iniciam-se no nível EFA B1. ⁵⁴

5.7. Os motivos para uma intervenção prioritária

O projeto TEIP elaborado por este Agrupamento tem como linha norteadora a promoção do sucesso educativo da sua população escolar recorrendo para o efeito ao cruzamento de quatro dimensões: o aluno, a escola, o sistema educativo e o meio social. (Programa TEIP2),

O projeto TEIP do ano de 2008, realizado no âmbito do segundo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), sinaliza de uma forma muito clara os quatro grandes problemas desta comunidade educativa (Quadro 30) e as suas prioridades de intervenção: (i) a insuficiência e deficiência dos espaços, instalações e equipamentos

⁵⁴ Cursos EFA B1, são cursos que conferem as habilitações escolares correspondentes ao 1º ciclo, atribuindo o certificado do 1º ciclo do ensino básico.

escolares disponíveis. Não existem espaços de recreio e de jogos ao ar livre para o convívio e a prática do desporto entre os alunos, os espaços exteriores cobertos são inexistentes e a degradação progressiva dos vários espaços exteriores tem causado inúmeros acidentes; (ii) a Insegurança e violência nos espaços escolares. O número de incidentes nas imediações do recinto escolar tem aumentado verificando-se situações de conflito entre alunos e as suas famílias. A violência nos espaços escolares entre alunos é também uma realidade muito preocupante; (iii) a insuficiência nos cuidados primários com as crianças e jovens manifesta-se ao nível de carências alimentares, de cuidados primários de saúde e da inexistência de regras básicas de higiene; (iv) as taxas de insucesso escolares são muito preocupantes em todos os ciclos de ensino particularmente no 3º ciclo; os índices de absentismo são igualmente muito elevados ao nível do 2º e 3º ciclos.

Quadro 30: Prioridades de intervenção- Identificação dos principais problemas.

| PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO | | |
|-----------------------------------|--|--|
| Nº | Identificação do problema | Principais indicadores |
| 1 | Insuficiências ao nível dos espaços, instalações e equipamentos escolares. | Inexistência de espaços exteriores cobertos para o convívio dos alunos Conclusão dos planos de obras / construção do campo de jogos e instalação de equipamentos Número de incidentes associados à degradação dos espaços, instalações e equipamentos |
| 2 | Insegurança e violências nos espaços escolares | Número de incidentes nas imediações dos recintos envolvendo alunos e/ou suas famílias e docentes Número de crianças e jovens abrangidos por participações e processos disciplinares, por nível de ensino e estabelecimento |
| 3 | Insuficiência dos cuidados primários (alimentação, saúde, higiene, ...) | Taxa média de 95% de alunos subsidiados (SASE) no ano letivo 2008/09 Número elevado de crianças e jovens com processos de promoção e proteção por motivo de graves negligências, maus-tratos, abandono e exposição a modelos de conduta desviante por parte das famílias Existência de crianças afetadas por graves problemas de saúde física Elevado número de casos de necessidade de reforço alimentar na escola |
| 4 | Absentismo e insucesso escolar | Taxa de 18,3% de insucesso no final do 1º Ciclo no ano letivo 2007/08 Taxa de 36,9% de insucesso no final do 2º Ciclo no ano letivo 2007/08 Taxa de 45,1% de insucesso no final do 3º Ciclo no ano letivo 2007/08 Valor médio de 18% de absentismo no 2º e 3º Ciclos no ano letivo 2007/08 |

Fonte: Programa TEIP II (2009, p.40).

5.8. O TEIP e o ponto de vista dos professores

Quando questionados sobre o impacto do Programa TEIP no Agrupamento, os docentes apontam mudanças significativas a vários níveis. Correndo sempre o risco inerente à seleção de informação, para proceder a uma síntese, decidimos agrupar em quatro grandes grupos as linhas de força do pensamento dos docentes:

Impacto ao nível dos recursos humanos: todos os professores focam o grande acréscimo de recursos humanos que vieram trabalhar para o Agrupamento fruto do programa TEIP 2. Foram contratados vários técnicos para “ colmatar o acompanhamento aos alunos que os professores não conseguiam fazer “ (Ent. nº2. Q1). Deste modo foram contratados “ uma psicóloga e uma técnica de serviço social” (Ent.nº2.Q1). “ O apoio de mais um técnico de psicologia escolar e uma técnica de educação especial “ (Ent. nº2.Q1). “Houve recursos humanos: 1 técnica superior de serviço social, 1 psicóloga e 4 animadores socioculturais, sobretudo em apoio aos recreios” (Ent.nº4.Q1). “ A psicóloga era responsável por promover condições psico-emocionais que contribuíram para a diminuição dos comportamentos disruptivos e a consolidação do sucesso escolar dos alunos. Ajudou os alunos a refletirem sobre o seu comportamento, orientando-os na tomada de uma nova atitude e na assunção do compromisso em relação ao modo de estar e de agir. Apoiou os diretores de turma na avaliação de situações que, eventualmente puderam estar na origem de casos de indisciplina” (Ent. nº4.Q1). “Ao nível do combate à indisciplina foi criada a Equipa de Acompanhamento Disciplinar (EAD). A EAD propôs-se compreender e diminuir os incidentes disciplinares, conduzir à mudança do comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, reduzir o número de participações disciplinares e o número de medidas sancionatórias aplicadas, estabelecendo estratégias que visavam a redução e resolução progressiva dos casos mais problemáticos” (Ent.nº4.Q1). “ Como consequência do programa TEIP, verificou-se uma melhoria muito significativa, pois foi possível dispor de serviço social, serviço de psicologia e de técnicos vocacionados para o trabalho com alunos de características muito próprias. Tal permitiu à escola dispor de um maior número de pessoas qualificadas, capazes de dar resposta à procura da resolução de problemas disciplinares, sociais e de aprendizagens.” (Ent.nº6.Q1)

Impacto ao nível dos recursos materiais: foi outra das áreas sublinhadas pelos docentes, como uma mais-valia do programa TEIP. “A nível de recursos temos uma escola bem apetrechada com computadores, internet e quadros interativos em quase todas as salas” (Ent.nº1 Q1).“ Fez-se o apetrechamento de materiais para o ginásio da EB1. Onde mais se fez notar o impacto dos programas TEIP no Agrupamento de escolas foi ao nível dos recursos humanos e ao nível dos recursos materiais”. (Ent. nº 2.Q1)

Impacto ao nível da articulação das estruturas internas do Agrupamento: foi notório para os professores reconhecerem que, com a introdução

do programa TEIP “ há constantemente uma partilha de experiências e saberes que são colocados à disposição de todos para que, em conjunto, possamos contribuir para uma escola inclusiva com resultados positivos a nível escolar” (Ent.nº1.Q.1).Um dos exemplos apontados foi a ação desenvolvida pela TSSS (técnica superior de serviço social). “A TSSS promoveu ainda o envolvimento parental no percurso escolar dos alunos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos. A TSSS interveio de forma transversal, em todos os ciclos de escolaridade, trabalhando em todos os estabelecimentos do Agrupamento, mediante sinalização de situações problemáticas relativas aos alunos.” (Ent. nº4.Q1)

Impacto na articulação com Instituições exteriores: na opinião dos professores, o programa TEIP trouxe uma mais-valia para o Agrupamento ao estabelecer parcerias, projetos de trabalho com instituições exteriores que vieram completar e enriquecer o processo de educação e formação dos alunos.” Uma estreita parceria com a equipa do Clube de Jovens do Bairro da Outurela, através do Programa Escolhas” (Ent. nº 3. Q.1). “ A colaboração da instituição de educação social em Belém - Colégio do Ensino Especial Bola de Neve, relativamente a casos particulares de alunos problemáticos e a colaboração pontual e relativa a casos particulares da CPCJ” (Ent.nº3.Q.1). “A EAD participou e colaborou com a Rede de Apoio Social Local” (Ent. nº4.Q.1). Numa tentativa de diminuir o absentismo escolar, o Agrupamento recorre aos vários parceiros locais: “ foram ativadas as parcerias no terreno, nomeadamente, com as equipas de rendimento social de inserção que atuam nos bairros envolventes, com o Hospital São Francisco Xavier (especificamente com os serviços de pediatria do desenvolvimento e Pedopsiquiatria), com o ACES de Oeiras (Centro de Saúde de Carnaxide), com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras, com a Casa Pia de Lisboa e com o projeto Bairr@ctivo” (Ent.nº 4.Q.1).

5.9. O TEIP e as práticas educativas

Quando solicitámos os docentes a pronunciar-se sobre qual o impacto que o programa TEIP 2 teve ao nível das práticas educativas, verificámos que este incidiu em diferentes vertentes:

Ao nível dos recursos pedagógicos, foram apontados as seguintes alterações: “ maior número de apoios tutoriais atribuídos a alunos problemáticos, maior número de apoios pedagógicos, um clube ligado à disciplina de matemática para diminuir o insucesso, projetos curriculares de turma únicos e singulares, de acordo com as

especificidades do grupo, o diagnóstico das dificuldades apuradas e as competências a atingir consideradas prioritárias” (Ent. nº 3.Q.2). “ Uma animadora que esteve colocada na biblioteca da escola para apoio à disciplina de língua portuguesa, colocação na escola sede de uma docente de língua portuguesa a dar apoio em coadjuvância com os docentes da área curricular não disciplinar de estudo acompanhado do 2º ciclo. Com o trabalho da psicóloga, foi possível diminuir os fenómenos de indisciplina dentro e fora do contexto de sala de aula, mediando conflitos” (Ent.nº 4.Q.2). “ Aposta nos anos terminais e a tónica nas aprendizagens. Temos professores coadjuvantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática ao nível dos 4º, 6º e 9º anos” (Ent.nº7.Q.1).

Ao nível das metodologias a aplicar, os professores respondentes apresentaram perspectivas diferentes: enquanto uns consideram que os novos recursos provocaram uma alteração nas metodologias a desenvolver: “ a partir do momento em que todos estes recursos estiveram à disposição dos professores os métodos e as estratégias de ensino também se alteraram, sofrendo alterações bastante positivas. Constantemente há que alterar e experimentar novas estratégias, tendo em vista modificar a elevada taxa de insucesso escolar que continua a verificar-se” (Ent. nº 1.Q.2).

Outros docentes entenderam que o programa TEIP não trouxe alterações significativas, verificando-se uma continuidade nas práticas já existentes. “ Não posso afirmar que as práticas educativas tenham sofrido propriamente, alterações significativas, pelo facto da escola passar a ser considerada TEIP. É minha convicção que o corpo docente já detinha uma grande sensibilidade para as questões particulares da população que "servia". Mesmo ao nível dos docentes mais jovens ou recém- colocados na escola, houve desde sempre, uma preocupação constante de conhecerem o contexto, se adaptarem à realidade social e se disponibilizarem para partilhar experiências e diversificarem práticas e métodos, que respondessem com garantia de maior sucesso, às solicitações e necessidades do público-alvo” (Ent nº 3. Q.2). “ A sensibilidade já existia, mesmo antes da política TEIP. Contudo, há sempre a preocupação de que os alunos fiquem apetrechados com ferramentas, cimentadas no processo ensino/aprendizagem e não é fácil, no contexto social do bairro, dinamizar estratégias que conduzam ao objetivo de, através da escola, alcançar um maior nível de escolarização, que potencie um nível de vida mais qualificado” (Ent. nº 6.Q.2).

Ao nível da resolução de conflitos, uma vez que houve um acréscimo significativo na contratação de técnicos de serviços especializados. “O programa TEIP teve aspetos positivos, deram-se grandes avanços e progressos nas turmas no que diz respeito ao comportamento, atitudes, formas de estar dos alunos e de relacionamento entre eles e os professores, particularmente com os alunos de ascendência Cabo Verdiana” (Ent. nº7. Q.1).

5.10. O TEIP e as atividades de complemento curricular

A partir da documentação consultada: planos anuais de atividades dos vários departamentos, plano de eventos do Agrupamento, relatórios de balanços de atividades, questões colocadas aos professores Coordenadores de Departamentos Curriculares, professores Coordenadores de Projetos, professores Coordenadores de Clubes, procedemos a um inventário exaustivo das atividades realizadas por cada ciclo de ensino ao longo dos três anos letivos de 2006 a 2009.

Os documentos dão-nos conta de um alargado conjunto de atividades de complemento curricular dirigidas para os alunos dos vários ciclos de ensino. São ações educativas que se inscrevem no âmbito dos currículos instituídos e que investem no ampliar desse mesmo currículo. Canário et al. (2001) confirmam a tese da predominância de uma perspectiva de racionalidade didática, orientada para compensar os “défices” dos alunos.

Somos de opinião, que este tipo de ações traduz um forte investimento no enriquecimento do curricular dos alunos, podendo traduzir-se em consequências positivas para a sua formação. Temos consciência que muitas das estratégias pedagógicas utilizadas não se libertam da forma escolar clássica. Contudo, outras há, que desenvolvem projetos integrados com o contexto local onde predomina um “paradigma da interpelação “ (A. Correia, 1999,p.134) face às dinâmicas locais, construindo não um projeto para a comunidade, mas um projeto com a comunidade em que a escola e a comunidade participam na elaboração deste projeto, procurando desenvolver um questionamento crítico e práticas educativas de índole emancipatória.

Na opinião dos professores, a promoção deste tipo de atividades potencia o enriquecimento do aluno contribuindo para uma formação mais abrangente, na medida em que: alargam os seus conhecimentos pela diversidade das temáticas trabalhadas, diversificam os métodos de trabalho e de estudo, desenvolvem competências de autonomia e de saber estar e contactam com novas realidades.

“Ao comemorarmos estes eventos culturais, os alunos aprofundam os seus conhecimentos linguísticos, pesquisam vários sites, selecionam vários materiais, elaboram textos com imagens e apresentam os trabalhos finais (individualmente ou em grupo) que, por regra, são expostos na Biblioteca da escola.

Este conjunto de atividades realizadas ao longo do ano contribuem bastante para o sucesso educativo, pois os alunos manifestam curiosidade por culturas, hábitos e tradições diferentes, nomeadamente as relativas aos países anglófonos e francófonos.

Os alunos adquirem hábitos de trabalho, métodos de estudo, uma certa autonomia e são estimulados na sua criatividade e imaginação. É, de uma maneira lúdica, que conseguimos captar a atenção dos alunos, conduzir e melhorar os seus saberes e aprofundar competências sociais e valores já adquiridos, mas raramente postos em prática. “ (Ent. nº1. Q.3)

“Promovendo formas e processos diversificados (visitas de estudo, encontros informais, formação interna entre pares pedagógicos, entrevistas, leituras informais, realização de pequenos projetos, utilização de multimédia, etc...), os alunos contactassem a realidade circundante, acompanhados pelos seus professores, os quais previamente preparados e articulados entre si, lhes chamariam à atenção para as múltiplas origens dos factos e conceitos estudados nas diferentes disciplinas”. (Ent.nº6.Q.3)

“Pretendia igualmente que a realidade circundante fosse à escola com os seus anseios e problemas, com os seus contributos e necessidades, que entre ambas – Escola e Vida – estabelecessem relações de solidariedade na solução de problemas. Quanto

mais se reforça o intercâmbio das disciplinas e quão mais oportunidades, a turma ou as turmas tiverem de vivenciar atividades e projetos repartidos por pequenos grupos, mais se multiplicam os processos de experimentação e de aprendizagem diferenciadas no âmbito da interdisciplinaridade. Todos ganham com isso, pois aumenta as atividades de concretização dos saberes, amplificando em simultâneo, a capacidade formativa da escola e os seus efeitos formadores na educação global dos alunos e consequentemente o seu sucesso.

As atividades desenvolvidas durante a minha coordenação no departamento deram uma nova oportunidade de dispor de um tempo de escolaridade, vivido em partilhas cooperadas a partir das aspirações pessoais dos alunos/professores e das necessidades do meio envolvente à Comunidade Educativa.” (Ent.nº6.Q.3)

“São fundamentais para o desenvolvimento global das crianças e contribuem, em grande medida, para o seu sucesso educativo e para uma positiva passagem para o ciclo seguinte. Através destas ações as crianças vão ampliar os seus conhecimentos e as suas experiências e estabelecem importantes "pontes" com o exterior, fundamental para crianças destes meios mais desfavorecidos, que têm desde logo comprometidas as hipóteses de sair do bairro e das suas vivências diárias habituais.

Ações como a "ida ao teatro" e as "visitas de estudo" proporcionam um alargamento dos saberes, contactos importantes com novas realidades e conhecimento do mundo que os rodeia. As ações que envolvem o contacto com o livro, tais como a "hora do conto" e a "feira do livro" contribuem para o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela expressão escrita. Já as ações que envolvem exposição de trabalhos valorizam a produção do que cada criança é capaz de fazer, reforçando por um lado a sua autoestima e por outro lado a sua capacidade de aprender com os outros”. (Ent.nº5.Q.3)

Contudo, os efeitos destas atividades de enriquecimento curricular nem sempre têm efeitos diretos e imediatos ao nível da melhoria dos resultados escolares, este é um processo cujos efeitos se manifestam mais lentamente.

“Na área das Ciências Experimentais, ao dinamizarmos os "Projeto Escola Eletrão" "Troca de lâmpadas" e "Olimpíadas do Ambiente" pretendemos sensibilizar os nossos alunos e as suas famílias para a importância que a reciclagem, no sentido mais amplo, tem na sociedade atual. Na área da Matemática incentivamos a participação dos alunos em concursos de carácter nacional e internacional, que visam desenvolver o cálculo mental, começando por eliminatórias a nível de escola. Tendo em conta os maus resultados obtidos nesta área, temos sentido um gosto crescente em participar nestes concursos, já que tem vindo a aumentar todos os anos o número de alunos participantes. Penso que ainda não se refletiu no sucesso escolar a participação dos alunos nestes concursos, mas é uma situação que a médio prazo creio que virá a ser ultrapassada.” (Ent.nº6.Q.3)

“As ações desenvolvidas pelas várias disciplinas que integram o Departamento de Expressões, são programadas com o objetivo de acrescentar competências aos alunos. É curioso verificar que a sociabilidade e até o possível desenvolvimento cultural, que adquirem nas referidas atividades educativas, não se refletem diretamente na globalidade dos resultados escolares. Face a esta constatação, penso que os saberes adquiridos, estão mais ao nível da abertura de horizontes, que potencia e incentiva a procura de novos saberes, sem contudo interferir diretamente na obtenção de sucesso escolar. Continuemos a programar e a desenvolver ações... a semente lançada à terra acaba por dar os seus frutos.” (Ent.nº6.Q.3)

O quadro que se segue (Quadro 31) faz uma caracterização das tipologias das ações educativas de âmbito sociocultural e desportivo e das respetivas atividades realizadas em

cada tipologia promovidas pelos vários tipos de ensino: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. Estas tipologias foram identificadas a partir do levantamento das atividades realizadas pelos vários ciclos de ensino ao longo do arco temporal delimitado.

Quadro 31: Caracterização das tipologias das práticas culturais desenvolvidas pelos vários ciclos de ensino e respetivas atividades operacionalizadas.

| TIPOLOGIAS | CARACTERIZAÇÃO | TIPO DE ATIVIDADES |
|---------------------------------------|--|---|
| Dias com História | .Atividades que visam ampliar o conhecimento dos alunos sobre o significado histórico, cultural, religioso, político e artístico de uma determinada época com repercussões na vida atual; .atividades que procuram preservar tradições e costumes relacionados com a história local; . atividades que relembram os valores das épocas religiosas; . atividades que divulgam acontecimentos e efemérides da história de Portugal e mundial; .atividades que Incrementam o interesse pela cultura portuguesa e pela cultura em geral; . atividades que fomentam o espírito crítico e o confronto de ideias; | . Produção de trabalhos escritos; . produção de trabalhos de expressão plástica; . exposição de trabalhos; . Jogos desportivos de modalidades diversas; . celebração de Festas; . canções e lengalengas; . recital de poesia; . visionamento de filmes; . descobrir os ovos da Páscoa; .concursos de textos escritos; .audição e leitura de poemas. |
| Desenvolvimento das Literacias | .Atividades que promovem o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita quer ao nível da língua portuguesa quer ao nível das línguas estrangeiras; .atividades de apoio às aprendizagens; .atividades que promovem a formação de leitores críticos; . atividades que desenvolvem o gosto pela leitura e pela escrita; .atividades que promovam o gosto pela poesia; | . leitura de contos; .visitas de estudo a Bibliotecas; . concurso de poesia; . visita à feira do livro; . investigação e produção de trabalhos escritos; . exposição de trabalhos; . Ida ao teatro; . apresentação de uma peça de teatro; . concursos de escrita; . Intercâmbio digital com outras |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| | .boas práticas que desenvolvam a escrita criativa. | escolas; .construção de guiões de entrevistas. |
| Educação Patrimonial | . Atividades que introduzam os alunos no estudo do património material e imaterial; .atividades que sensibilizam os alunos para as questões da defesa e preservação do Património artístico e cultura; . atividades que desenvolvem boas práticas no estudo do património da zona em que a escola está inserida; . atividades de criação de materiais pedagógicos para o estudo do património com recurso às TIC. | . Visitas de estudo; . produção de trabalhos sobre o património local; .exposições sobre o património local; . visionamento de documentários ou filmes; . produção de trabalhos escritos; . exposição de trabalhos; . produção de trabalhos de expressão plástica. |
| Atividades Desportivas | . Atividades que promovem a prática de várias modalidades de atividade física estimulando o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno; . atividades que melhorem a aptidão física dos alunos; . atividades que promovem a destreza físico-expressiva. Exemplo: a dança. . atividades que promovam o desenvolvimento de atitudes de autoestima e autoconfiança; . atividades de promoção de hábitos de vida saudáveis. | .Jogos inter- turmas de diferentes modalidades: futebol, andebol, basquetebol; . prática de atividades desportivas; . participação em torneios entre escolas; . corta-mato; .gincanas. |
| Educação Ambiental | . Atividades que desenvolvam o estudo dos vários ecossistemas; . atividades conducentes a boas práticas e que ponham em evidência e questionem a importância da preservação do ambiente; . atividades exploratórias do tema da | . Visitas de estudo; .investigação, produção e exposição de trabalhos; . ações de sensibilização; . celebração de festas; .criação de uma horta pedagógica. |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | diversidade do mundo animal. | |
| Educação para a Segurança | <ul style="list-style-type: none"> . Atividades de sensibilização a comportamentos seguros no percurso Casa- Escola; . atividades de aprendizagem de interiorização de regras primárias de segurança; . promoção de atividades que conduzam a boas práticas de hábitos e formas de vida seguras; | <ul style="list-style-type: none"> . Ações de sensibilização; . visita de estudo. |
| Educação para a Saúde | <ul style="list-style-type: none"> . Atividades de promoção de hábitos de vida saudáveis que excluam o consumo de substâncias aditivas e a prática de atividades violentas; .promoção de atividades com vista ao desenvolvimento equilibrado da saúde física e mental dos alunos; . divulgação da importância de uma alimentação equilibrada; . divulgação de práticas saudáveis e seguras para viver e compreender a sexualidade na adolescência; .promoção de atividades que divulguem os malefícios do tabaco; . informação sobre as várias formas de contágio e prevenção da SIDA. | <ul style="list-style-type: none"> Ações de sensibilização; .produção de trabalhos escritos; . exposição de trabalhos; . distribuição de mensagens à comunidade educativa. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Educação Artística</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento de diferentes práticas de expressão a partir das linguagens artísticas: artes visuais, artes plásticas, dança, música e teatro; . promoção de atividades com vista ao desenvolvimento da criatividade; . criação de dinâmicas de grupo capazes de potenciar o trabalho cooperativo, o respeito pelas ideias dos outros, a criação em conjunto. | <ul style="list-style-type: none"> . Produção de trabalhos de expressão plástica; .exposição de trabalhos; .audições; .exibições coreográficas; . ateliês de música; . fotografias; . visionamento de filmes. |
| <p>Educação para os Direitos Humanos</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Promoção de ações que defendam o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de todo o ser humano; . atividades que promovam a reflexão sobre a valorização da igualdade de Direitos entre os Homens; .práticas que desenvolvam atitudes de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros; ações visando combater as discriminações em razão do sexo, raça, origem religião e deficiência. | <ul style="list-style-type: none"> .Ações de sensibilização; . exposição de trabalhos; . produção de trabalhos escritos. |
| <p>Educação Geográfica</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Atividades que proporcionem o aprofundamento dos conhecimentos geográficos dos alunos; . atividades suscetíveis de desenvolver capacidades de orientação geográfica a partir da organização espacial; . atividades que desenvolvem a perceção geográfica em termos de espaço, lugar e meio ambiente; . abordagem de temas que incluam a provisão, uso, avaliação, formação e significado de espaço, lugar e | <ul style="list-style-type: none"> .Produção de trabalhos escritos; .exposição de trabalhos; .esboço do percurso: da casa à escola. |

| | | |
|--|---|---|
| Gostar da Matemática e das Ciências Experimentais | ambientes. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> . Atividades que desenvolvam o cálculo e o raciocínio matemático; . atividades que promovam o gosto pela matemática; . atividades que desenvolvam as práticas experimentais; . atividades que promovam o gosto pelas ciências experimentais. | <ul style="list-style-type: none"> .Olimpíadas da matemática; .concursos do canguru matemático; . laboratório aberto; . ateliês de ciências e de matemática; . jogos e exercícios; . visitas de estudo. |

Fontes: Projeto Curricular de Agrupamento 2007-08; Projeto Curricular de Agrupamento 2008-09; Planos Anuais de Atividades dos Departamentos Curriculares- Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09; . Relatórios de balanço anual de atividades; Relatórios de balanços trimestrais de atividades- anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09; .Elaboração própria (2012).

A sistematização das atividades expostas de índole sociocultural e desportiva, reflete uma atenção continuada por parte dos professores na tentativa de contribuir para uma formação mais abrangente dos alunos e de promover o intercâmbio da educação formal e não formal realçando as potencialidades deste tipo de educação. Estas atividades e estratégias pedagógicas podem situar-se entre uma teoria curricular orientada para a correção do défice dos alunos e uma teoria curricular que procura minorar os problemas do ensino, no que diz respeito às metodologias, estratégias e organização de trabalho por vezes cristalizadas no tempo.

5.10.1. Os clubes escolares

Os clubes escolares constituem-se como polos culturais nas escolas e visam ampliar a formação dos alunos em áreas diversas como a artística, a científica, a tecnológica e a desportiva. Fazem parte das atividades não curriculares da escola, promovem práticas de enriquecimento curricular inseridas no contexto da educação não formal: são espaços de sociabilização, espaços lúdicos e de conhecimento, espaços de integração na comunidade escolar, espaços de reflexão e de investigação e espaços de criatividade.

Os clubes escolares têm subjacentes vários princípios: o princípio da autonomia, na medida em que fica ao critério da cada escola a sua criação; o princípio da liberdade, pois os alunos escolhem o Clube sem um carácter de obrigatoriedade, já que a escolha responde inteiramente aos seus gostos e interesses; o princípio do primado da cultura porque a sua grande finalidade deve ser a promoção de atividades de natureza cultural e lúdica; o

princípio da gestão participada pois são os alunos e professores que planeiam, organizam, desenvolvem e avaliam as atividades em conjunto; o princípio da participação comunitária, no sentido que podem fazer parte da equipa de trabalho do clube, diversos professores ou outros membros da comunidade educativa. (Marques, 1998)

“ Enquanto Coordenadora de Clubes procuro sempre colocar-me na perspetiva do aluno, para lhe tentar oferecer o que melhor vai de encontro às suas expectativas e gostos, sem nunca perder de vista as intenções didática e pedagógica.

Para a implementação de cada Clube, recorro a estratégias de carácter bastante dinâmico, ativo e lúdico, de forma a proporcionar aos alunos diferentes abordagens aos temas propostos. Assim, ao longo de todo o Programa e Plano de Atividades, privilegio a utilização de materiais didáticos de vincado carácter lúdico, bem como inúmeras técnicas ativas. Pretende-se que o processo de aprendizagem seja sentido como algo positivo e capaz de transmitir prazer e satisfação ao aluno, apelando ao seu interesse e vontade de aprender.

Se os estímulos forem adequados ao estágio do desenvolvimento dos jovens, as experiências por eles vividos, constituirão aprendizagens ricas e duradouras. Parafraseando Vygotsky (1999) diria que "o jogo infantil se aproxima da arte" e que o lúdico é o parceiro do professor."(Ent. nº 9. Q.1)

Os clubes escolares pela natureza da sua organização, pelas finalidades que estabelecem, pelos objetivos que enunciam e pelas ações que promovem permitem o desenvolvimento de competências multidimensionais:

Competências cognitivas: os clubes escolares são espaços promotores de conhecimento. Pelas temáticas exploradas e pelas atividades realizadas permitem aumentar o nível cultural dos alunos e desenvolver práticas com vista à formação e ao exercício da cidadania. São espaços que complementam os currículos oficiais com propostas de temáticas que não se enquadram nos programas estabelecidos mas que pretendem possibilitar aos alunos a abertura para novos conhecimentos. Assim sendo, promovem o interesse por outras atividades académicas contribuindo para a promoção do sucesso educativo.

Competências metodológicas: os clubes Escolares desenvolvem metodologias do aprender a aprender e do aprender fazendo, promovendo a transferência de saberes, a reflexão e integração dos conhecimentos e de aprendizagens, desenvolvendo nos alunos capacidades de adaptação a novas situações em contextos diferentes fomentando a autonomia e o esforço pessoal.

Competências sociais: os clubes escolares promovem competências de sociabilização, consolidando competências do saber ser e do saber estar. As metodológicas participativas implementadas promovem a comunicação, a gestão de conflitos e o respeito por opiniões diferentes contribuindo para uma educação cívica dos alunos. O carácter de não obrigatoriedade de que os clubes escolares se revestem e a exploração de temas, em princípio do agrado dos alunos, promovem um clima de empatia e motivação entre o grupo. Os clubes assumem, também, uma vertente lúdica importante e necessária na formação integral dos alunos. Por último, são espaços em que a atenção à individualidade é mais focada e o respeito pela diversidade de cada um é mais tido em conta não só pela flexibilidade das temáticas e pelas metodologias adotadas, mas também pela gestão do tempo que é feita para a realização dos vários projetos. Nesta linha, por serem lugares mais propícios ao convívio, à troca, ao encontro crítico de ideias permitem desenvolver nos alunos a confiança e a autoestima.

Competências de cidadania: os clubes escolares podem ser entendidos como espaços de exercício de cidadania enquanto promotores de ações e de projetos que trabalham práticas de cidadania ativa. São espaços promotores de compreensão do modo de ser cidadão, espaços críticos que trabalham as temáticas da identidade, da tolerância /intolerância, dos direitos humanos, da multiculturalidade, do envolvimento social e cívico, da participação da escola. O desenvolvimento dum cidadania ativa deve ser crítica, e suficientemente informativa para que haja uma consciencialização das decisões. Só assim poderá ser emancipatória dos jovens cidadãos.

Apresenta-se no quadro 32 os vários clubes existentes no Agrupamento ao longo dos três anos em estudo.

Quadro 32: Clubes escolares do Agrupamento. Anos letivos: 2006-76; 2007-08;2008-09.

| Clubes | Áreas de interesse/ Área de trabalho | Destinatários | Responsáveis | Ano Letivo 2006-07 | Ano Letivo 2007-08 | Ano Letivo 2008-09 |
|---|---|-------------------------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| Clube do Desporto Escolar : núcleos do Aeromodelismo, Basquetebol, Dança tradicional e Etica; Dança moderna- Jazz, Futsal – escalão de iniciados MF; Ginástica de Grupo: F /M, Jogos Tradicionais, Ténis de mesa. | Actividades desportivas; danças modernas; Jogos tradicionais; ginástica de grupo. | Alunos do 1º, 2º e 3º ciclos. | Departamento de Expressões: profs de Educação Física | X | X | X |
| Outros Universos Desportivos | Actividades desportivas | Alunos do 2º e 3º ciclos. | Departamento de Expressões: profs de Educação Física | X | X | |
| Clube de Dança e Movimento | A dança oriental e a importância do movimento. | Alunos do 2º e 3º ciclos. | Departamento de Línguas: prof de Inglês | | | X |
| Cantinho das Ciências : Clube das Ciências | A promoção das Ciências experimentais. | Alunos do 2º e 3º ciclos | Departamentos de MCE e CSH : profs de Ciên. F. Q. e Geog. | X | X | |
| Clube de Astronomia | O estudo da astronomia. | Alunos do 3º ciclo | Departamentos de MCE : profs de Ciên e CFQ | X | | |
| Clube do Ambiente | Defesa do meio ambiente | Alunos do 2º e 3º ciclos | Departamento de CSH: prof de Geografia | X | X | |
| Clube de Reciclagem | As práticas de reciclagem e a sua importância | Alunos do 2º e 3º ciclos | Departamento de Expressões : prof de EVT | | | X |
| Clube de Fotografia | A fotografia: a técnica e a aplicação prática. | Alunos do 2º e 3º ciclos | Departamento de Expressões: prof de Edu. Tecnológica | X | X | X |
| Clube de Informática | Desenvolver competências digitais ao nível do programa word | Alunos do 2º e 3º ciclos. | Departamento de Expressões: profs de infor. Profs de Ed. Tecnológica. | | | X |
| Clube Europeu | Investigação e estudo sobre os países da União Europeia | Alunos do 3º ciclo. | Departamento de Línguas: prof. de Inglês. | | X | X |
| Clube dos Jograis | Trabalho ensaísta com os alunos; Audição de CDs exemplificativos do trabalho de jograis e cantores à capela; Pesquisa documental e interpretação de textos. | Alunos do 1º e 2º ciclos. | Departamento de Línguas: prof. de Inglês. | X | X | |
| Clube da Rádio | Divulgação de músicas. Animação musical da Escola. | Alunos do 2º e 3º ciclos. | Departamento de CHS: prof de EMRC. | X | X | X |
| " Coisas e Loisas"- Corte e Costura | Criação de cenários para o Clube de dança. Noções básicas de costura. | Alunos do 2º e 3º ciclos. | Departamento de Expressões: prof de Ed. Física. | X | X | X |

Fontes: Projeto Educativo- 2005-08; Projeto Educativo -2008-11; Projeto Curricular de Agrupamento 2006-07; Projeto Curricular de Agrupamento 2007-08; Projeto Curricular de Agrupamento 2008-09; Projetos dos vários Clubes. Elaboração própria (2012).

5.11. O TEIP – o que foi feito / o que faltou fazer

Auscultados os professores sobre o balanço do programa TEIP 2 (Quadro 33) e depois de terem apontado o seu impacto positivo, alguns sublinharam a importância de um maior envolvimento da comunidade educativa aquando da sua implementação. Quanto à reflexão sobre o que fazer e como fazer, pronunciaram-se os professores:

“ Penso que não foi feito um trabalho assente na reflexão de todos os intervenientes da escola sobre o programa TEIP e o que este implicaria”; fazer um levantamento de problemas existentes partindo do princípio que todos os atores de uma escola têm um papel ativo na mudança e na procura de melhores respostas, não foi uma prática conseguida com a implementação do TEIP.”; “penso que o que caracterizou mais a implementação do TEIP neste agrupamento foi a fraca envolvência do corpo docente e não docente na reflexão sobre os problemas e na procura conjunta de respostas”;
(Ent. nº2.Q.1).

“ O que faltou no Agrupamento, na minha opinião, foi por um lado, a compreensão e discussão de todos os intervenientes sobre o que é de facto o TEIP e não cingir o seu significado aos recursos materiais e humanos”; “faltou a construção de uma resposta concertada entre todos os estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao agrupamento.”
(Ent. nº3.Q.1).

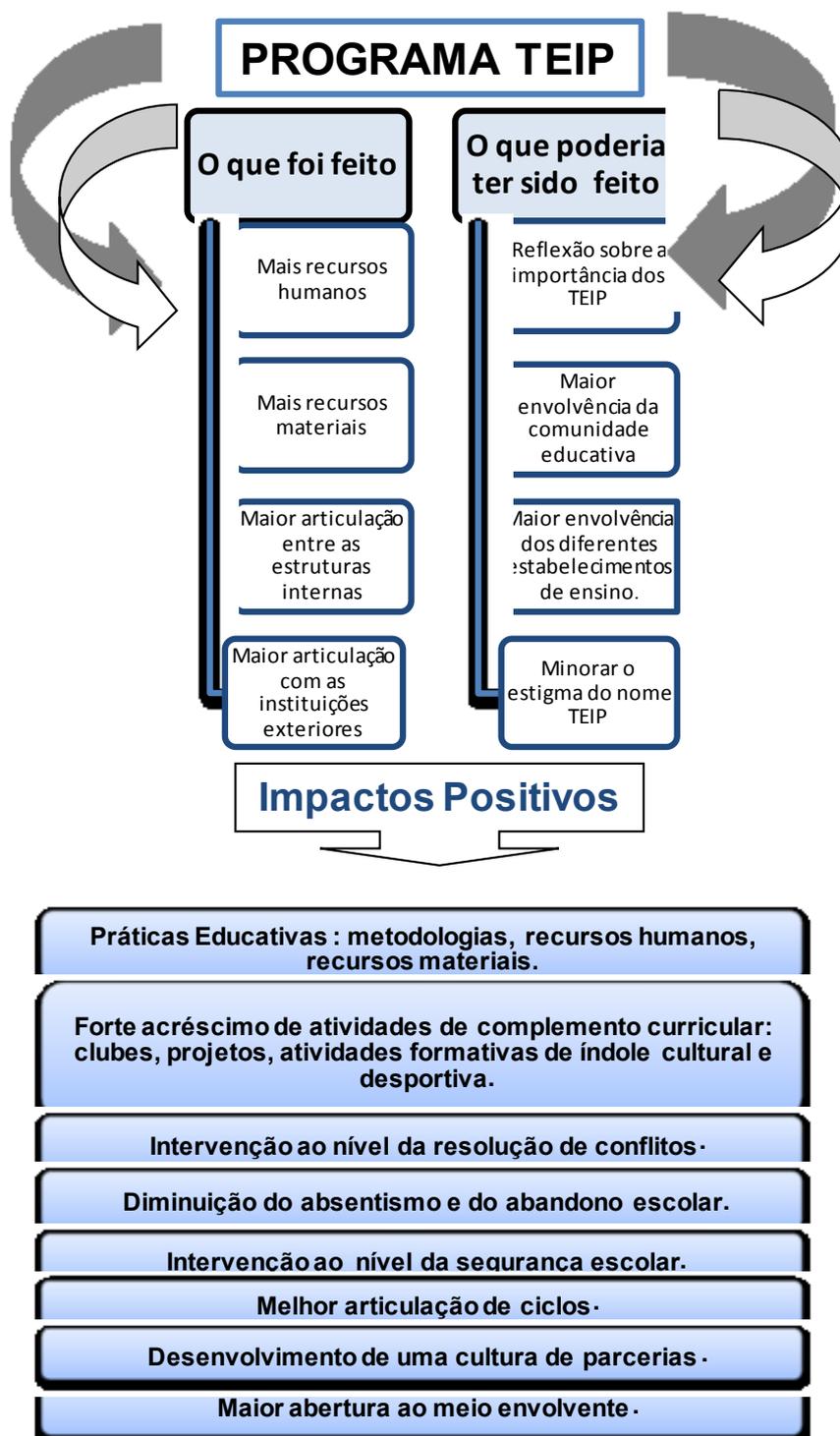
Outros caracterizaram o programa TEIP2 como uma lógica desculpabilizante e não na resposta da resolução dos problemas mais preocupantes da comunidade escolar.

“Na minha modesta opinião o programa TEIP tem servido para desculpabilizar uma série de situações nomeadamente a questão do insucesso escolar;” não digo com isto, que não se conseguiu rentabilizar a forma que abrange o TEIP, mas se me perguntam se fez ou se deu o máximo , a minha resposta é não. Não se soube pegar numa oportunidade de ouro que consistia, tão simplesmente, em reconhecer as gravíssimas lacunas ao nível mais elementar que é a língua portuguesa, sem a qual nada se consegue nas restantes áreas do conhecimento. Não se soube agarrar de forma coerente e didática a questão do programa curricular de adultos, a criação deste curso devia ter sido mais e melhor trabalhado, não apenas encarado como o "sítio" para onde se encaminham os alunos mais problemáticos.” (Ent. nº5. Q.2).

Outro ponto focado pelos professores foi o estigma que a escola passou a ter pelo fato de ser sinalizada com um território educativo de intervenção prioritária gerando constrangimentos ao nível dos alunos.

“Será que uma das razões que leva os alunos a concluírem que a escola é pouco exigente ao serem confrontados com uma nova realidade (secundário) não assenta precisamente no (pré)conceito ou estigma que reveste a escola ? Claro está que tudo passa por quem decide, campo que não tem sido muito rico em decisões.”
(Ent. nº5.Q.2).

Quadro 33: Quadro síntese sobre o impacto do programa TEIP 2: o que foi feito e o que poderia ter sido feito.



Fonte: Elaboração própria (2012).

CAPÍTULO 6

AS PARCERIAS E OS PROJETOS- PONTES PARA NOVAS DIMENSÕES DE INCLUSÃO

A arte não reproduz o visível.

Mas torna visível.

Paul Klee, 1971,p.34

6.1. Parcerias e projetos- novas formas de organização

A escola estabelece hoje uma rede de relações, parcerias e projetos capaz de lhe permitir posicionar-se como um foco influente do desenvolvimento local, simultaneamente promotor e ator importante no quadro do território em que se inscreve. As políticas educativas vêm progressivamente, a partir da década de noventa, acentuar o caráter de descentralização do sistema educativo. O eixo de decisão tem vindo a ser transferido da Administração Central para os organismos locais: Administração e Gestão escolar, a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar e a criação dos Conselhos Locais de Educação, abrindo às autarquias novos espaços de intervenção face aos desafios do desenvolvimento. As políticas de territorialização educativa vão precisamente no sentido da transferência dos poderes de decisão para a esfera do poder local permitindo a afirmação de um novo conjunto de forças e de atores. Segundo Barroso, a territorialização educativa conduz-nos para uma grande “diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, à mobilização local dos atores e a contextualização da ação política.” (Barroso, 1997 p.31). Contudo, este processo do reforço da dimensão local na esfera da educação não tem sido linear verificando-se a coexistência de lógicas por vezes contraditórias (Barroso, 1999). Se por um lado, assistimos a uma retórica da territorialização e descentralização, por outro lado, o Estado e o Ministério da Educação continuam a assumir funções centralizadoras e burocráticas.

De qualquer modo, a territorialização das ações educativas levou a colocar a escola num papel central de agente local de desenvolvimento. Tornando evidente a circunstância que a escola faz parte do espaço local e interage nesse próprio espaço transformando-se com as suas interações. (Amiguiño, 2008) Neste contexto, é importante que a escola se dê conta que a territorialização está ligada com o *empowerment* dos vários atores locais, da afirmação da sua cultura organizacional e da valorização dos seus projetos. A escola pode afirmar-se, pela importância da formação e da cultura que transmite, pela capacidade relacional enquanto instituição agregadora que trabalha com múltiplos atores e pela pertinência das parcerias estabelecidas. O grande desafio está neste reposicionamento da escola e nos seus modos de reorganização e reconstrução dentro da comunidade em que está inserida. Os modos e as formas desta articulação passam pelo desenvolvimento de

novas realidades organizacionais onde se afirmam o conceito de rede⁵⁵, a lógica dos projetos e o estabelecimento das parcerias educativas convergindo para uma ampliação das redes territoriais de desenvolvimento local.

O aparecimento e expansão do conceito de rede no campo da educação decorrem, segundo Barroso, (2005) do desenvolvimento de duas realidades: (i) a afirmação de um novo modelo de gestão que valoriza a flexibilização das estruturas e a sua interatividade. (ii) O processo de autonomia das escolas que gera menos dependência do poder central e obriga a outras lógicas de organização.

A construção de parcerias educativas com outras instâncias públicas enriquece o processo educativo (Diogo, 1998; Marques, 1996; Stoer & Rodrigues, 2000; Canário et al., 2000; Estaço, 2001; Martins, 2009, entre muitos outros) ao nível dos recursos, ao nível da construção de novas formas de organização e de participação entre a escola e a comunidade local em geral. Num estudo publicado pela UNESCO (2008) ⁵⁶ defende-se a importância do estabelecimento das parcerias para o desenvolvimento da qualidade da educação. Decorrente deste estudo foi lançado o programa Parcerias para a Educação, onde é incentivada a constituição de “ parcerias multi-actores “ (Draxler,2008,p.23) e aposta-se no seu potencial para a aceleração do cumprimento das metas da educação para todos. As “parcerias multi-actores “ devem procurar alargar o leque de participação reunindo parceiros do setor público, do setor privado empresarial e ainda da sociedade civil. É da conjugação destes três setores, onde cada um tem os seus próprios interesses, mas ao mesmo tempo partilham objetivos comuns que se concretiza o sucesso da cultura de parcerias. Este sucesso é alcançado quando são atingidos por todos os parceiros os propósitos inicialmente estabelecidos. Conjuntamente o processo de desenvolvimento das parcerias com as suas análises de sucessos e insucessos constitui um campo de análise enriquecedor. Neste sentido, o estudo supra citado aponta seis domínios que podem ser identificados como fatores de sucesso para o estabelecimento das parcerias: (i) a avaliação das necessidades apoiada num conhecimento sólido da realidade a trabalhar; (ii) a responsabilização dos atores, implicando o seu envolvimento nas várias fases do processo; (iii) a focalização do impacto numa área específica, onde os resultados a atingir não devem

⁵⁵ Manuel Castells (1996/2007) apresenta o conceito explicativo de “ Estado –Rede”. Uma nova lógica organizacional que caracteriza o estado das coisas no mundo atual. Progressivamente a sociedade caminha para uma tendência para a horizontalidade das relações sociais, económicas e culturais. Nestas novas formas de organização desenvolvem-se redes flexíveis de relacionamentos que constituem a nova formação social das sociedades. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação permitiu ampliar a extensão das redes quase de uma forma infinita à medida que os seus utilizadores se apropriem delas. A sociedade em rede condiz, segundo o autor, com a estrutura social emergente do mundo da informação.

⁵⁶ Draxler, Alexandra,(2008). New Partnerships for EFA: building on Experience. Internacional. Partnerships for Education. UNESCO, Institute for Educational Planning,(Acedido em 1 de julho de 2012) Disponível em http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Partnerships_EFA.pdf.

ser estabelecidos em função da quantificação, mas em função das mudanças a introduzir nos procedimentos dos atores e respetivas áreas; (iv) a regulação e a prestação de contas implicam fazer balanços e avaliações transparentes dos processos que se encontram a decorrer; (v) a sustentabilidade prende-se com a continuidade do processo e dos efeitos positivos que pode trazer para as escolas e para a sua comunidade local; (vi) a monitorização e avaliação das parcerias estabelecidas devem acompanhar o seu tempo de vida, sendo indispensável para o seu bom funcionamento.

Nos pareceres, nas recomendações, nos diplomas legais que regulamentam e instituem os objetivos e estratégias das políticas de educação, remete-se para a necessidade e importância do estabelecimento de parcerias.

O Conselho Nacional de Educação (parecer nº 3/99) realça a importância das escolas estabelecerem novas articulações com outros setores da educação desenvolvendo para o efeito novas formas de organização, novas parcerias. O Despacho nº 147/96 de 1 de agosto apela para a construção de um projeto educativo com a intervenção de vários parceiros: professores, alunos, associação de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas, no sentido de promover uma articulação estreita com a comunidade local com o intuito de uma gestão integrada de recursos.

O Despacho n.º 55 de 23 de outubro de 2008 que regulamenta a criação de um segundo programa para os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), apela novamente para a articulação da escola com os vários parceiros da comunidade local a partir do estabelecimento de parcerias.

O desenvolvimento de parceria torna-se cada vez mais importante, se considerarmos que estes mecanismos facilitadores de relacionamento com lógicas e dinâmicas próprias, têm potenciais para melhorar os processos de aprendizagem, para rentabilizar e acrescentar mais e melhores recursos humanos, didáticos, logísticos e contribuir para o desenvolvimento local, proporcionando a criação de novas dimensões de inclusão à sua população escolar.

No Projeto Educativo do Agrupamento de 2005-2008, é vista desta forma a conceção de parceria:

“Ponto 5. Valorizar o papel da comunidade educativa, no contexto da autonomia cultural, promovendo o desenvolvimento de projetos de parceria com entidades que acrescentem mais-valias socioculturais, pedagógicas e materiais, contribuindo, desta forma, para um aumento da capacidade de resposta e organização, à evolução das necessidades dos alunos.” (Projeto Educativo, 2005-2008, p. 7)

O entendimento da noção de parceria é feito numa perspetiva instrumental, isto é, a parceria é vista pela importância dos seus contributos para a comunidade escolar, um meio

que abre possibilidades de melhorias não só no plano pedagógico, mas também no plano dos recursos materiais.

“ Na atualidade, a escola deve ser encarada como mais um dos serviços públicos de intervenção comunitária, desempenhando um papel formativo e facilitador de inserção social. Numa escola democrática e cada vez mais aberta à comunidade e ao meio envolvente - na qual se evitam isolamentos mas viabilizam ações conjuntas - torna-se cada vez mais evidente a inevitabilidade do estabelecimento de parcerias.”
(Projeto Educativo, 2005-2008, p.18)

O conceito de parceria é entendido como prática social capaz de intensificar a ligação entre a escola e a comunidade. Ao promover esta “ relação interativa “ (Martins, 2009, p.65) com a comunidade está a fomentar o desenvolvimento local e a favorecer a coesão social. Cabe à escola, a partir do seu projeto educativo, estabelecer uma rede de relações (estratégia organizacional) que lhe permita potenciar os elementos da comunidade mais pertinentes e que correspondam melhor aos seus anseios e necessidades, na sua contribuição e coresponsabilização para a construção do processo de educação.

Apresenta-se neste capítulo, a análise e o impacto das parcerias e dos projetos levados a cabo pelo Agrupamento ao longo dos três anos letivos em estudo (2006-2007; 2007-2008;2008-2009), procurando responder aos seguintes objetivos traçados:

- a). Caraterizar os parcerias e os projetos desenvolvidos pelo Agrupamento: (i) identificar os vários parceiros; (ii) averiguar quais os parceiros preferenciais; (iii) definir os objetivos das parcerias; (iv) identificar os destinatários dos projetos com parcerias.**
- b). Analisar âmbitos e enfoques onde se desenrolam os projetos com parcerias implementados pelo Agrupamento.**
- c). Caraterizar o tipo de cooperação estabelecida com as várias parcerias.**
- d). Perceber se as parcerias efetuadas contribuem para o reforço dos laços da relação escola meio local.**
- e). Perceber se as parcerias contribuem para o reforço da escola enquanto agente local promotor de desenvolvimento.**
- f). Analisar o contributo das parcerias no incremento de recursos para o Agrupamento.**

g). Analisar o contributo das parcerias para o desenvolvimento da escola enquanto espaço promotor de educação não formal e informal.

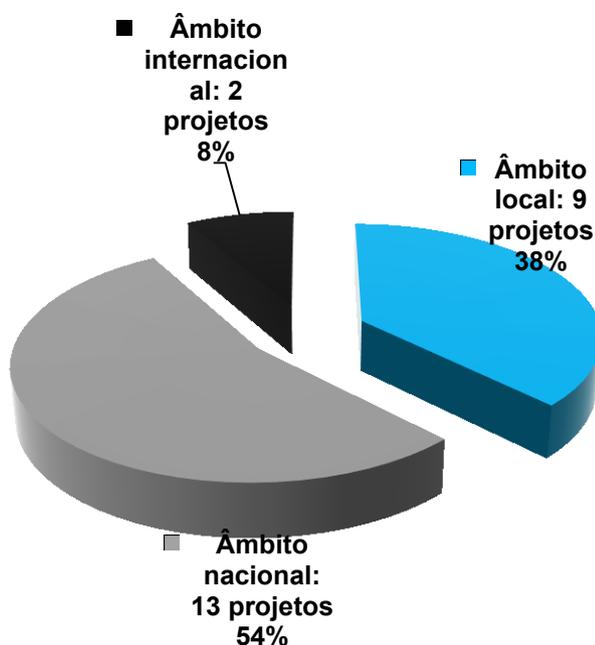
h). Perceber o impacto das parcerias e dos projetos ao nível da organização e gestão escolar.

6.2. Apresentação dos projetos com parcerias educativas

6.2.1. Âmbito dos projetos com parcerias

Ao longo dos três anos letivos em estudo, verificámos que o Agrupamento levou a cabo um vasto conjunto de projetos, estabelecendo várias parcerias com âmbitos distintos. Optámos por agrupar os anos de 2006-7 e 2007-2008, uma vez que os programas com parcerias foram os mesmos. O ano letivo 2008-2009 regista uma dinâmica um pouco diferente ao nível do desenvolvimento de novos projetos quer de âmbito local quer de âmbito nacional.

Gráfico 1: Âmbito dos projetos com parcerias. Anos letivos 2006-7; 2007-08.

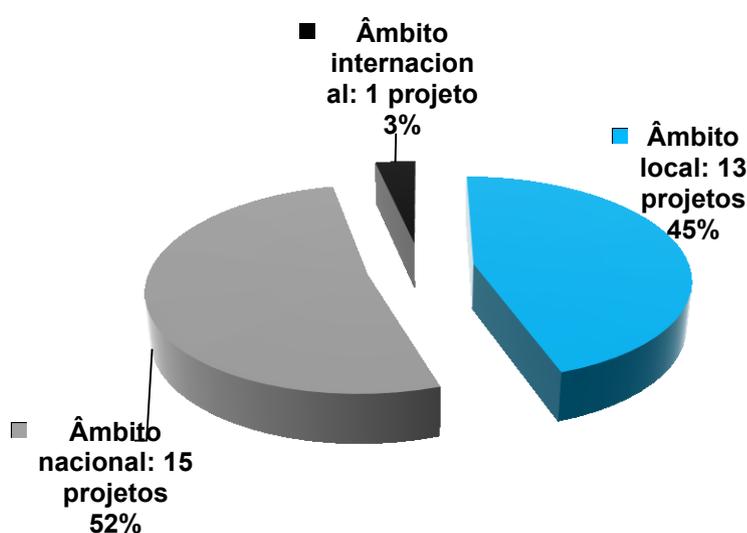


Fonte: Elaboração própria. (2012)

Os projetos implementados nos anos letivos de 2006-07;2007-08 abarcam áreas e interesses diversos constituindo um painel de ofertas variado. Temos projetos de âmbito

internacional, de âmbito nacional e de âmbito local. Como se pode ver, através do gráfico 1, predominam os projetos com parcerias realizados na esfera nacional 54%; os projetos com parcerias de âmbito local com ligações próximas à comunidade envolvente ocupam a segunda posição 39% face ao quadro geral. Quanto às ligações internacionais, neste caso europeias, preenchem apenas 9% dos projetos implementados.

Gráfico 2: Âmbito dos projetos com parcerias. Ano letivo 2008-09.



Fonte: Elaboração própria. (2012)

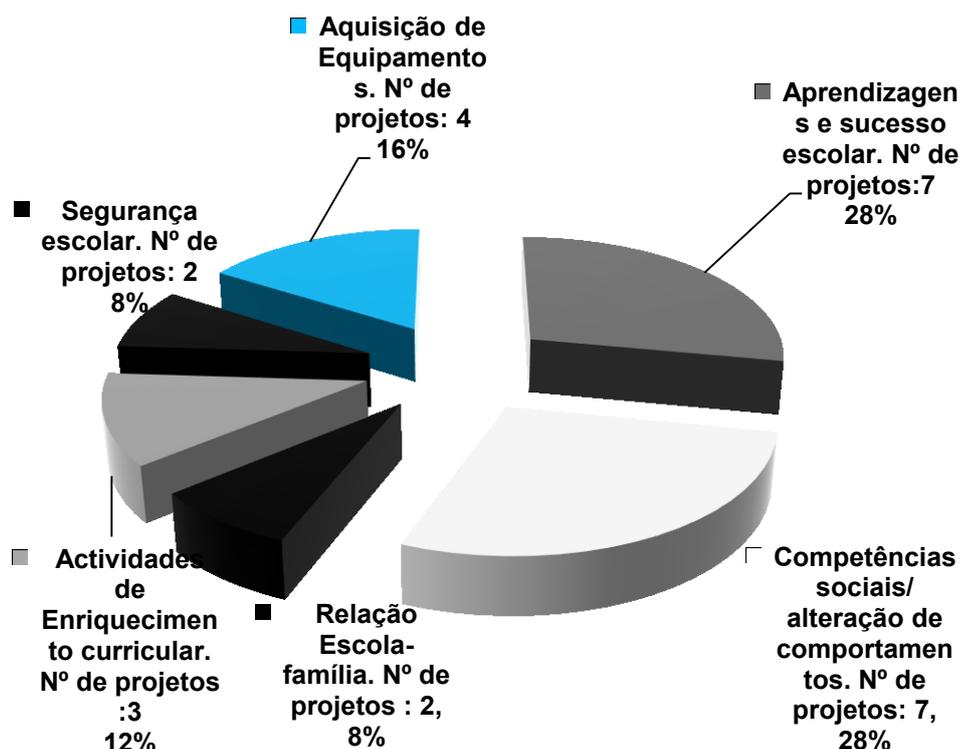
No ano letivo de 2008-2009 (Gráfico 2) o panorama é um pouco diferente, crescem as parcerias na esfera local para 45% em relação ao quadro geral, reflexo, podemos inferir, da dinâmica do programa TEIP II que aponta para a importância do crescimento de projetos de relacionamento com a comunidade. As parcerias de âmbito nacional continuam a dominar, ocupando um espaço de 52%, diminuem os projetos de parceria de âmbito internacional de 8% para 3%.

6.2.2. Enfoque dos projetos com parcerias

Os projetos com parcerias implementados pelo Agrupamento têm enfoques distintos procurando dar resposta aos objetivos estabelecidos e aos problemas diagnosticados quer

nos Projetos Educativos de Escola, referentes aos anos em estudo, quer no Programa TEIP II implementado no Agrupamento desde 2007-08.

Gráfico 3: Enfoque da ação dos projetos com parcerias. Anos letivos: 2006-07; 2007-08.



Fonte: Elaboração própria (2012).

Sistematizámos desta forma o enfoque dos projetos com parcerias realizados nos anos de 2006-2007, 2007-2008. A partir do gráfico 3, podemos observar que os eixos privilegiados dos projetos foram: as competências sociais / alteração de comportamentos e no campo das aprendizagens e sucesso escolar, ambos com 28% face ao quadro geral. (sete projetos). Trata-se de duas temáticas charneira na vida deste Agrupamento que visam melhorar o sucesso educativo e a alteração de comportamentos dos alunos com vista ao desenvolvimento de uma melhor integração quer na comunidade escolar quer na sociedade em que estão inseridos. Os princípios orientadores estabelecidos no projeto educativo de Escola 2005-2008 vêm ao encontro destas duas questões:

“Preocupar-se em transmitir conceitos de ética social e comunitária que desenvolvam competências de saber viver e trabalhar em conjunto, de respeito pela regra, de participação na vida ativa da comunidade, de civismo e urbanidade. “ (Projeto Educativo, 2006-08, p.6)

“Transmitir aprendizagens curriculares e extracurriculares, apoiadas nos programas nacionais, mas trabalhadas a nível interno, de acordo com uma gestão flexível do currículo e uma articulação horizontal e vertical de conteúdos de forma adaptada às dificuldades e carências da população escolar que integra. “ (Projeto Educativo.2006-08, p.6) ”

Ainda no Projeto Educativo são apontados claramente como problemas a trabalhar e a combater, em primeiro lugar ” o nível de insucesso escolar ainda relevante, seguido do absentismo e abandono escolar.” (Projeto Educativo, 2005-2008, p.18)

Também a implementação do Programa TEIP2, vem precisamente procurar dar contributos para a tentativa de resolução destas duas problemáticas de grande complexidade: o insucesso escolar e a alteração de comportamentos. Aquando da identificação dos principais problemas deste Agrupamento, o programa identificou quatro grandes eixos de intervenção: o absentismo, o insucesso escolar, a insegurança e a violências nos recintos escolares. (Programa TEIP II do Agrupamento)

Os projetos desenvolvidos para dar resposta ao campo da aprendizagem e sucesso escolar focalizaram-se na implementação de programas de formação sobre novas metodologias de trabalho e estratégias de ensino, vinda de pessoal especializado em métodos de estudo, introdução de novos equipamentos informáticos que permitiam pôr em prática estratégias de ensino mais interativas e atualizadas. Houve ainda a intervenção de professores estagiários associados a projetos ligados às universidades que procuraram desenvolver experiências pedagógicas inovadoras, particularmente no domínio da língua portuguesa.

Quanto à área das competências sociais e alteração de comportamentos, os projetos implementados incidiram sobretudo na afetação de novos recursos humanos, área em que o Agrupamento se encontrava mais carenciado, tais como técnicos especializados nas áreas específicas da educação especial, da saúde, da animação cultural e da mediação social. Na área da educação especial, o Agrupamento desenvolveu um projeto com ligação à Faculdade de Motricidade Humana em que um núcleo de estágio de professoras do ensino especial fez um trabalho de intervenção psicomotora em crianças com NEE.

Ainda neste registo, o Agrupamento implementou um projeto de âmbito europeu, o Projeto Bullying, cujos grandes objetivos eram: a promoção de atitudes e formas de estar saudáveis e a diminuição do bullying entre pares.

Outra incidência das parcerias é o eixo da aquisição de equipamentos, que ocupa o segundo lugar das necessidades do Agrupamento, 16 % face ao cômputo geral (quatro projetos) e responde, também, às prioridades de intervenção delineadas no Programa TEIP II. Entre os quatro principais problemas sentidos na comunidade educativa e apontados no projeto TEIP II como umas das prioridades, destaca-se a insuficiência ao nível dos espaços, instalações e equipamentos escolares. As parcerias estabelecidas vão tentar colmatar esta insuficiência. Foram implementados projetos para aquisição de equipamentos informáticos, aquisição de espólio documental e material audiovisual.

Segue-se outra temática explorada nas parcerias: as atividades de enriquecimento curricular, que ocupam 12% face ao quadro geral (três projetos). São projetos que desenvolvem atividades lúdicas de carácter formativo dirigidas aos alunos dos vários ciclos. Para os alunos do 1ºciclo existe um projeto específico com atividades de enriquecimento curricular que ocorrem após as aulas, composto por um conjunto de atividades como a formação musical, ateliês de pintura, de expressão plástica e expressão dramática. Foram também desenvolvidos outros projetos como o Aprender a Aprender cujo objetivo era promover uma educação para o empreendedorismo e projeto Europeu Media que investia na divulgação do património cinematográfico, fomentando o intercâmbio de boas práticas com recursos às TIC, cujo como público os alunos europeus.

As parcerias ligadas às questões da segurança ocupam 8% dos projetos realizados. (dois projetos) Vêm fazer face a outra das prioridades de intervenção apontadas no programa TEIP II Insegurança e violências nos espaços escolares. Sendo os indicadores apontados no programa: “ o número de incidentes nas imediações dos recintos envolvendo alunos e/ou suas famílias e docentes, o número de crianças e jovens abrangidos por participações e processos disciplinares, por nível de ensino e estabelecimento” (Programa TEIP II, p.40). As parcerias implementadas promovem atividades formativas no âmbito da prevenção, comportamentos seguros e normas de segurança e ações efetivas de vigilância e segurança no recinto escolar.

Finalmente, os projetos que promovem o envolvimento da relação escola-família ocupam uma pequena fatia de interesses em relação ao panorama geral das parcerias, apenas 8%. A existência de projetos, com a intenção de intensificar o relacionamento escola-família tem pouca expressão no Agrupamento. Apenas dois projetos tocam esta temática, embora de grande relevância na vida da escola. Esta relação fica sobretudo a cargo do Diretor de Turma, intermediário privilegiado entre a escola e os encarregados de

educação.⁵⁷ Trata-se de um ponto frágil no estabelecimento das parcerias, uma vez que o investimento na aproximação dos encarregados de educação à escola constitui uma das áreas de intervenção prioritária referidas do Projeto Educativo de 2005-08. Como objetivo de âmbito institucional propõe o Agrupamento “Fomentar, incentivar e promover a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos “ (Projeto Educativo 2005-2008, p.20).

A ligação da escola com a comunidade local, outro dos objetivos institucionais traçados no Projeto educativo, começa nos laços estabelecidos entre a escola e a família e por sua vez, esta ligação inicia-se a partir dos alunos que são “ a comunidade dentro da escola” (Canário, 1994a,p. 119) e os interlocutores por excelência entre a escola e as suas famílias. De uma forma voluntária ou involuntária, os alunos podem agilizar ou dificultar a relação escola-casa. Importa assim, ter em atenção o seu papel de relevo na aproximação entre as instituições escola-família. São necessários projetos que invistam na relação parental procurando modos e meios para realizar esta mediação, tanto mais que este Agrupamento se debate com a inexistência de uma comissão de representantes de encarregados de educação.⁵⁸

O ano letivo de 2008-09 mostra-nos algumas alterações no enfoque dos projetos com parcerias, consolidando opções equacionadas pelo Agrupamento nos dois últimos anos.

O gráfico 4 regista a incidência do investimento dos projetos na área das competências sociais/ alteração de comportamentos, de 28% passa a 32% (nove projetos) no panorama geral dos restantes projetos. Os projetos de combate ao absentismo e ao abandono escolar, os projetos que promovem a alteração de comportamentos e combate à violência nos espaços escolares, os projetos de desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças com necessidades educativas especiais são a grande prioridade estabelecida pelo Agrupamento neste ano letivo.

Todos estes projetos trouxeram ao Agrupamento um acréscimo significativo de recursos humanos: animadoras de pátio, uma educadora da área da educação especial, uma docente de educação especial, um psicólogo educacional, uma terapeuta da fala, animadores culturais, técnicas de saúde e técnicos de serviço social. Estes em articulação

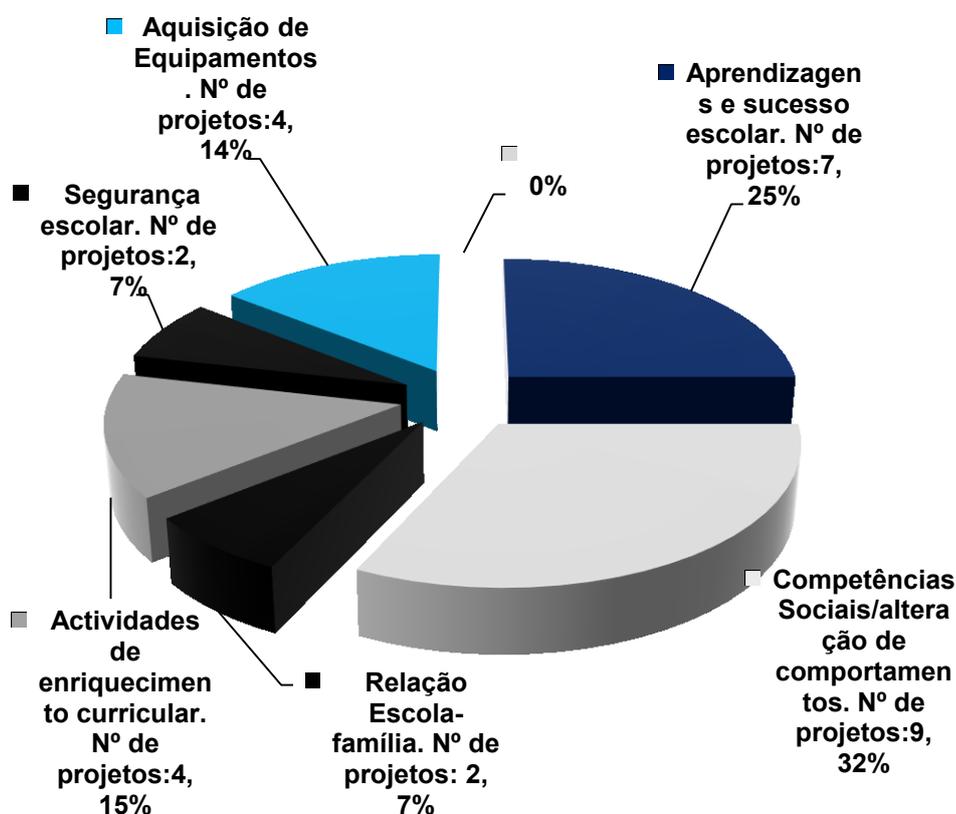
⁵⁷ Diogo (1998) coloca em particular evidência o papel do Diretor de Turma na ligação entre escola – família, principais instituições responsáveis pela socialização das crianças, quando se trata de famílias excluídas em que as crianças apresentam um grau de insucesso elevado e um abandono da escola precoce.

⁵⁸ Segundo Zenhas (2006) vários estudos têm vindo a desmistificar a ideia que os encarregados de Educação não vão à escola por desleixo ou desinteresse pela escolaridade dos seus educados, mas sim por não se sentirem competentes para a compreensão de certos assuntos. Os pais valorizam a escola e muitos gostariam de apoiar mais os seus filhos na vida escolar. Por seu lado, a escola também não tem sido capaz de investir o suficiente nesta participação parental.

com os existentes procuraram contribuir para o combate de um dos principais problemas do Agrupamento, enunciado no projeto educativo e no programa TEIP II como já foi referido anteriormente.

Seguem-se com uma expressão de 25%, os projetos que focalizam as suas ações na promoção da melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, incidindo as suas atividades no desenvolvimento da eficácia de novas metodologias e recursos inovadores, de novas práticas pedagógicas, de atividades ligadas à promoção da leitura e da escrita e do intensificar de medidas para combater o insucesso na disciplina de matemática ligadas ao plano da ação da matemática. Os projetos ligados diretamente à promoção das aprendizagens trouxeram, também, ao Agrupamento um aumento dos recursos humanos nomeadamente professores para apoios sócio educativos no 1º e 2º ciclos. Este investimento na área das aprendizagens baixa, face aos anos letivos anteriores, três pontos percentuais.

Gráfico 4: Enfoque da ação dos projetos com parcerias. Ano letivo 2008-09.



Fonte: Elaboração própria (2012).

O enfoque nos projetos direcionados para as atividades de enriquecimento curricular ocupa este ano letivo 15% em relação ao quadro geral (quatro projetos), verificando-se uma subida face aos anos anteriores de seis pontos percentuais. O Agrupamento aumenta os projetos com atividades de carácter cultural e formativos dirigidos para os alunos dos 1, 2º e 3º ciclos: surge o projeto Under The Blue Sky, de âmbito internacional que tem como objetivo estudar o impacto dos aspetos geográficos na vida de cada país promovendo um intercâmbio de trabalhos entre os vários países envolvidos. É feita uma parceria com a Academia de Futebol Carlos Queirós, promovendo o desenvolvimento de aptidões futebolísticas e de competências de organização, comportamento e disciplina.

Seguem-se as parcerias que privilegiam a aquisição de equipamentos escolares com 14% face ao quadro geral, diminuindo dois pontos percentuais em relação aos anos anteriores.

As parcerias incidindo na área da segurança escolar ocupam um espaço de 7% em relação ao panorama geral. Os projetos que envolvem esta temática mantêm-se os mesmos dos anos anteriores.

Finalmente, e tal como nos dois anos anteriores, os projetos com a tónica na interação escola - família, são pouco expressivos, representam 7% no cômputo geral (dois projetos). Para a compreensão da relação escola-família entra o fator comunidade, entendida como mais um ator social, tornando-se um elemento fundamental desta complexa relação (Silva,2003). Segundo Silva, a relação escola-família e a relação escola-família-comunidade equivale a uma relação entre culturas: a cultura escolar e a cultura local. Nesta relação, que implica várias interações, quando positivas, o resultado são as atitudes positivas face às aprendizagens e o sucesso escolar das crianças e dos jovens.

Já Epstein (Sanders & Epstein, 1998) com a sua teoria da sobreposição das esferas de influência tinha enfatizado a importância da interligação da escola, família e comunidade para o sucesso académico das crianças.⁵⁹ Seria de toda a importância o Agrupamento

⁵⁹ A teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein caracteriza-se por contemplar no seu modelo de análise da relação escola-família-comunidade as perspetivas sociológica, ecológica, psicológica e educacional. As três áreas de influência, representadas graficamente por três esferas parcialmente sobrepostas, são: a família, a escola e a comunidade. A sobreposição das esferas significa a relação estabelecida entre estas três áreas. Nesta representação gráfica está ainda presente uma estrutura interna e uma externa. Quanto à estrutura externa, a sua área de influência pode aumentar ou diminuir, dependendo do peso de dois fatores: (i) as experiências e as práticas das famílias, da escola e da comunidades e ainda o quadro de valores; (ii) o fator tempo: a idade, o nível de escolaridade dos alunos, entre outros. Estes fatores externos vão influenciar as relações estabelecidas, entre a escola, a família e a comunidade.

A estrutura interna revela onde e como interações se desenrolam entre os contextos da escola, da comunidade e da família.

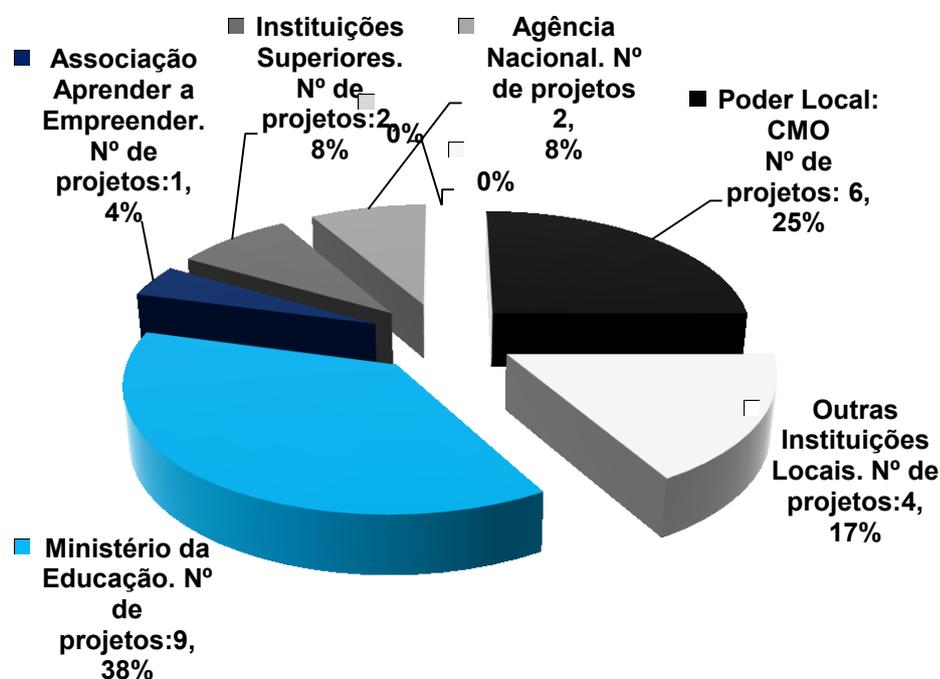
Neste modelo a sobreposição de esferas é sempre parcial, estando as várias instituições sujeitas a várias influências externas e internas. E o aluno tem um papel central na relação escola-família; o sucesso educativo e o desenvolvimento das crianças são o objetivo central da relação casa-escola.

aprofundar estas relações de modo a construir pontes entre estas culturas, desenvolvendo formas de participação ativas por parte dos vários atores que fazem parte desta relação.

6.2.3. Instituições parceiras no desenvolvimento de projetos

A rede de cooperação estabelecida pelo Agrupamento incide sobretudo nas instituições locais. Nos anos letivos de 2006-07 e 2007-08 (Gráfico 5) as instituições locais: Câmara Municipal de Oeiras e outras instituições culturais e sociais do concelho são os grandes parceiros da escola, registando 42% das parcerias realizadas. Vem a seguir o Ministério da Educação, entendido como parceiro, enquanto entidade promotora de projetos educativos de âmbito nacional, ocupa 38% no painel geral. As parcerias com instituições superiores registam 8% e a mesma representação tem a Agência Nacional Para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV) entidade promotora dos projetos a nível internacional. Por último, a associação Aprender a Empreender tem uma percentagem de 4% no desenvolvimento dos projetos.

Gráfico 5: Instituições com parcerias. Anos letivos: 2006-07; 2007-08.

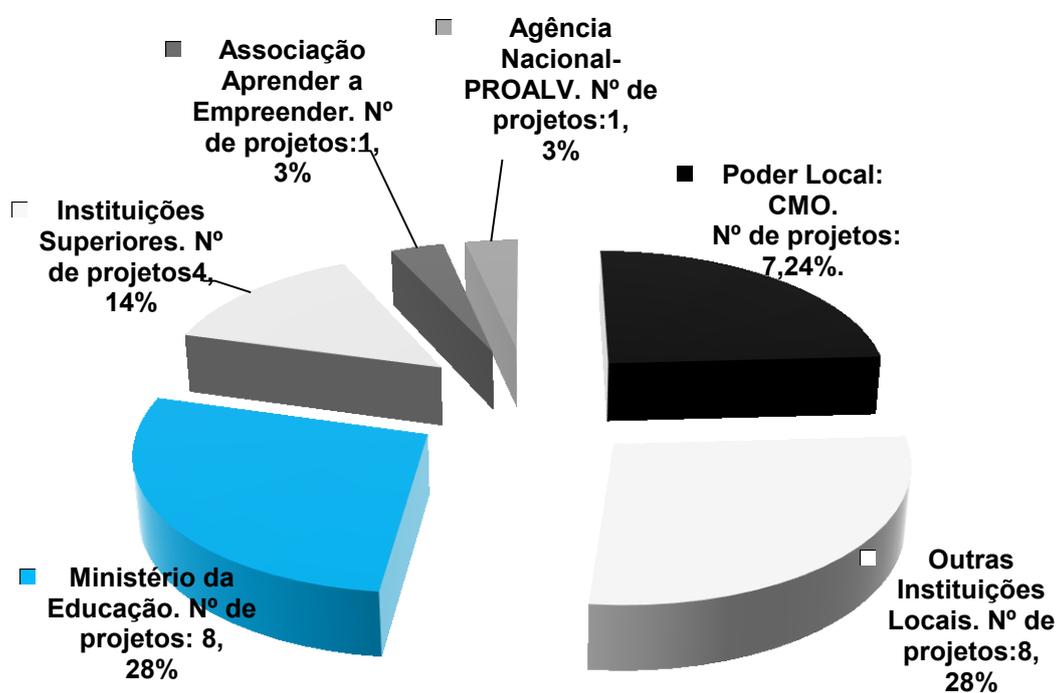


Fonte: Elaboração própria (2012).

O ano letivo de 2008-2009 revela (Gráfico 6) pequenas alterações no panorama dos parceiros do Agrupamento. As parcerias com as instituições locais continuam a ocupar um lugar privilegiado, reforçando a sua posição, 52% face ao panorama geral. A Câmara Municipal é um parceiro forte, porém aumentam, face aos anos anteriores, as parcerias com novas instituições locais.

Pelas parcerias firmadas e projetos desenvolvidos, como mais à frente teremos oportunidade de caracterizar, a dinâmica estabelecida, ao longo destes três anos, com a autarquia tem um papel relevante na vida do Agrupamento. Deixa de ser um parceiro que assegura sobretudo a logística educativa (recursos em equipamentos, transportes e serviços) para progressivamente passar a ter uma participação efetiva no desenrolar das opções socioeducativas tomadas pelo Agrupamento. As autarquias afirmam-se assim como um dos parceiros mais influentes para a escola. Este alargamento da participação das autarquias na educação deve ser entendido como uma partilha de responsabilidades com vista ao desenvolvimento da educação e por consequência do desenvolvimento local.

Gráfico 6: Instituições com parcerias. Ano letivo 2008-09.



Fonte: Elaboração própria (2012).

O poder autárquico não deve assumir a transferência de poderes da tutela central e colocar-se no papel de entidade decisora na esfera local, como muitas vezes o demonstra nas suas atuações e decisões dos conselhos gerais de que faz parte. A sua atuação deve ser de parceiro educativo comprometido com as questões da educação do seu concelho. E a escola, enquanto instituição agregadora dos vários agentes locais mas também enquanto instituição que se afirma pela formação das aprendizagens, pela transmissão de uma cultura, pela transmissão de valores éticos e de cidadania pode constituir-se como um elo gerador de processos de mudança no quadro territorial em que está inserida.

Na relação escola poder local o conceito de participação reveste-se de grande importância e está associado à capacidade dos vários atores colaborarem na consecução de projetos para o desenvolvimento local. Este conceito de participação associa-se, também, ao conceito de democracia política, onde os vários agentes locais colaboram em prol de um melhoramento. O sentido desta participação entre a escola e os parceiros locais reveste-se de grande importância para o desenvolvimento e sustentabilidade locais contrapondo-se à iniciativa do poder central. (Teodoro, 1997)

A escola não pode, nem sabe, não tem capacidade de resposta para os problemas educativos tão complexos com que se depara na atual sociedade. O estabelecimento destas pontes de relacionamento com parceiros tão diferentes é uma tentativa de resposta aos novos desafios sociais, económicos e culturais da escola.

6.2.4. As Instituições locais: parceiros privilegiados

Sistematizamos no quadro 34 as várias Instituições locais que estabelecem parcerias socioeducativas com o Agrupamento nos anos letivos de 2006-07; 2007-08; 2008-09.

Quadro 34: Parcerias desenvolvidas com instituições locais. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| Instituições c/ parcerias | Ações desenvolvidas | Enfoque da Parceria | Destinatários |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Câmara Municipal de Oeiras | Atividades extra curriculares-1º ciclo; projetos pedagógicos para o pré-escolar; serviços sociais a partir da ação do Núcleo de intervenção social na Outurela; equipamentos; manutenção e requalificação de espaços; transportes para visitas de estudo, particularmente para o pré-escolar e 1º ciclo. | Equipamentos e serviços; atividades de enriquecimento curricular; aprendizagens. | Comunidade educativa, particularmente escola e alunos. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Biblioteca Municipal de Oeiras- serviço SABE | Apoio na catalogação; formação “informal” para o Coordenadora da Biblioteca; atividades de apoio à leitura para o pré-escolar e 1º ciclo. | Atividades de enriquecimento curricular; aprendizagens. | Comunidade educativa, particularmente alunos. |
| Associação de Solidariedade Social Assomada | Apoio social; atividades desportivas. | Atividades de enriquecimento curricular; competências sociais. | Alunos, famílias. |
| Associação de Solidariedade Imigrante | Apoio Social; encaminhamento profissional; parceiros do Programa Escolhas no projeto "Da Escola à Comunidade". | Competências sociais. | Alunos, famílias. |
| Junta de Freguesia de Carnaxide (CMO) | Sala de estudo " Oficina Sabiá"; cedência de espaços; transportes; requalificação de espaços. | Equipamentos. | Alunos |
| Centro de Saúde de Carnaxide | Boas práticas de higiene; hábitos de vida saudáveis. | Competências sociais/ alteração de comportamentos. | Alunos, famílias. |
| Clube de Jovens da Outurela (CMO) | Orientação vocacional; encaminhamento para emprego. | Competências sociais e profissionais. | Alunos. |
| Comissão de Proteção de crianças e jovens de Oeiras (CMO) | Combate ao abandono escolar | Combate ao abandono escolar. | Alunos, famílias. |
| Instituto de Reinserção Social de Oeiras (CMO) | Combate ao abandono escolar; apoio social às famílias. | Combate ao abandono escolar. | Alunos, famílias. |
| Cooperativa de S. Pedro- Hoje CERCIOEIRAS | Apoio terapêutico especializado a casos graves de educação especial. | Competências sociais: alteração de comportamentos. | Alunos NEE´s. |
| Polícia de Segurança pública. Esquadra de Carnaxide | Atividades de prevenção, vigilância, comportamentos seguros e normas de segurança. | Bens e serviços. | Comunidade educativa. |
| RSI- Equipa do Rendimento Social de inserção - Linda-a-Velha. | Ações de sensibilização junto das famílias. | Combate ao abandono escolar. | Alunos |
| Futebol by Carlos Queirós | Treinos físicos e campeonatos. | Atividades de enriquecimento curricular: desenvolvimento de aptidões | Alunos. |

| | | | |
|---|--|--|---------|
| | | futebolísticas. | |
| UNIVA- Unidade de Inserção da Vida Ativa (CMO) | Encaminhamento para a vida profissional. | Competências sociais- encaminhamento profissional. | Alunos. |

Fontes: Projeto Educativo 2005-08; Projeto Educativo-2008-11; Programa TEIP II. Elaboração própria (2012).

As parcerias com as instituições locais têm enfoques distintos conduzindo necessariamente a diferentes resultados. A gestão das parcerias pela direção da escola implica que se faça um diagnóstico bem feito dos problemas da sua comunidade, já que necessita de ajuda para os poder resolver. A eficácia destas parcerias depende, em larga medida, da definição exata do que se pretende de cada uma delas. Para Sanders (2003) os projetos entre a escola e a comunidade podem apresentar enfoques distintos:

Parcerias que privilegiam os alunos abarcam a promoção de programas de atividades extracurriculares, de incentivos para a realização de viagens, promoção de estágios profissionais, entre outros.

Parcerias que privilegiam as famílias abrangem projetos de assistência de índole social, promoção de festas na comunidade, cursos para adultos.

Parcerias que privilegiam a escola compreendem programas que visam a aquisição de equipamentos, obras de reparação, etc.

Parcerias que privilegiam a comunidade promovem espetáculos de alunos, espetáculos de solidariedade, projetos que revitalizem e embelezem a comunidade

No presente caso de estudo, podemos agrupar o enfoque das parcerias com as instituições locais em três grandes eixos:

- **Parcerias dirigidas aos alunos**, inserimos neste campo o programa de encaminhamento profissional dos jovens, o programa para a alteração de comportamentos, o programa sobre hábitos de higiene e promoção de hábitos de vida saudáveis. (cinco instituições); as parcerias que promovem atividades de enriquecimento curricular (quatro instituições); as parcerias que visam combater o

abandono escolar (três instituições) e as parcerias centradas nas aprendizagens (duas instituições).

- **Parcerias dirigidas às famílias**, inserem-se neste campo os programas de apoio social às famílias (três instituições).

- **Parcerias dirigidas à escola**, focalizam a sua ação na aquisição de equipamentos bens e serviços (três instituições).

Nesta relação entre a escola e as instituições locais os benefícios estendem-se aos vários intervenientes: atores internos, atores externos e à comunidade educativa. O envolvimento da comunidade nas escolas possibilita oportunidades para uma abordagem mais democrática e participativa, contribuindo para um melhor desempenho dos alunos, uma ajuda às famílias e uma revitalização das comunidades (Sanders, 2003)

Mas a escola não esgota as suas ligações com a comunidade territorial envolvente, procura outras parcerias capazes de responder aos seus interesses e ao seu fim último, a qualidade das aprendizagens e o melhoramento dos resultados escolares. Nesta linha, podemos definir a relação escola-comunidade como:

“Connections between schools and community individuals, organizations, and businesses that are forged to directly or indirectly promote students’ social, emotional, physical, and intellectual development. Community, within this definition of school-community partnerships, is not constrained by the geographic boundaries of neighborhoods, but refers more to the social interactions that can occur within or transcend local boundaries” (Nettles, 1991, pp. 380.)⁶⁰

6.2.5. Os outros parceiros

O segundo grande parceiro da escola é o Ministério da Educação, ocupando 28% no quadro geral das parcerias. O Ministério promove vários projetos nacionais a que a escola adere consoante as opções traçadas e metas estabelecidas. Ouvido o Diretor Executivo do

⁶⁰ Ligações entre escolas e indivíduos de uma comunidade, organizações e “negócios” que são preparadas para direta ou indiretamente promoverem o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual dos estudantes. Comunidade, dentro desta definição de associação escola-comunidade, não está limitada pelas fronteiras geográficas ou de vizinhança, mas refere-se mais às interações sociais que podem ocorrer no seu interior e transcender as fronteiras locais. (tradução nossa)

Agrupamento sobre esta opção de projetos, este afirmou: “- a responsabilidade e iniciativa dos projetos são inteiramente da responsabilidade da direção da escola. O Ministério da Educação não obriga as escolas a participar em nenhum projeto.” (Entrevista ao Diretor Executivo do Agrupamento, 22-2- 2011, Q.3)

O Ministério da Educação continua a ser a entidade parceira com peso significativo na promoção de projetos de âmbito nacional, embora a percentagem de projetos tenha diminuído dez pontos percentuais de 38% para 28% em relação aos anos anteriores. São oito os projetos desenvolvidos entre o Ministério da Educação e a escola: quatro dos quais incidem na melhoria das aprendizagens dos alunos; um que promove atividades de enriquecimento curricular; dois que trabalham a alteração de comportamentos: aquisição de hábitos de vida saudáveis, prevenção da obesidade e reforço do exercício físico e um último projeto que contempla o tema da segurança escolar.

As instituições superiores ganham espaço neste ano letivo, ocupando 14% das parcerias realizadas. Estas parcerias com as universidades levaram a cabo quatro projetos, cujas áreas de incidência foram: a melhoria das aprendizagens, a partir do desenvolvimento de novas metodologias e simultaneamente a pesquisa de práticas educacionais. O projeto com a Escola Superior João de Deus foi dirigido aos alunos do 1º ciclo e foi implementado por professores estagiários; os dois projetos com a Faculdade de Motricidade Humana incidiram na alteração de comportamentos: (i) o programa Pessoa tinha como grande objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis combatendo a obesidade juvenil a partir da implementação de hábitos e práticas de vida saudáveis; (ii) o programa Crescer Contigo prendia-se com o desenvolvimento de competências sociais e pessoais em crianças NEE’s com vista à modificação de comportamentos. Um último projeto com a Universidade Nova de Lisboa focalizou a sua ação no apoio mais institucional ao nível da realização de estudos de peritagem externa.

Estes projetos com as universidades foram enriquecedores para os alunos e para os professores, na medida em que desenvolveram boas práticas metodológicas, trouxeram novos conhecimentos para a comunidade escolar, proporcionaram a partilha de informações, de conhecimentos, de experiências entre instituições e combateram, de certa forma, um isolamento institucional a que este Agrupamento está sujeito, por força, do seu contexto socioeconómico. Um outro ponto que gostaríamos de referir é o facto de estes projetos estarem circunscritos a um tempo limitado, por vezes curto, para que os resultados sejam visíveis. Em suma, as universidades desempenham um papel importante no quadro das parcerias estabelecidas, pela credibilidade que apresentam e pelas várias potencialidades de projetos que podem oferecer às escolas. Porém, a literatura sobre as

parcerias universitárias coloca a tónica na importância de uma visão compartilhada, de uma comunicação aberta entre os parceiros onde se procede a reflexões e avaliações conjuntas. (Sanders, 2003)

A agência nacional para a gestão do programa de aprendizagem ao longo da vida (PROALV) reduz a sua participação face aos anos anteriores para 3%. A parceria com a PROALV permitiu à escola desenvolver projetos internacionais de âmbito europeu. Nos anos de 2006 a 2008 foram desenvolvidos dois projetos de grande impacto na comunidade escolar: o projeto Bullying visando combater a violência escolar e promovendo formas de estar saudáveis. Este projeto imprimiu grande dinâmica à comunidade educativa promovendo o desenvolvimento de várias atividades. Outro foi o projeto Media que permitiu o intercâmbio cultural entre alguns países da Europa, parceiros do projeto, a partir do fomento das práticas audiovisuais.

No ano letivo de 2008-2009 o projeto de âmbito internacional foi o projeto Under The Blue Sky que possibilitou aos alunos estabelecer uma rede de contactos com escolas europeias parceiras deste projeto, ampliar conhecimentos a partir de trabalhos de investigação e desenvolver competências ao nível da língua inglesa. A importância destes projetos internacionais para o Agrupamento possibilita o estabelecimento de uma rede de contactos entre as escolas parceiras facultando o intercâmbio de culturas, de práticas educativas e inclusive o conhecimento das cidades promotoras dos projetos.

Finalmente a associação independente- Aprender a Empreender Júnior Achievement - fica com o espaço de 3% face ao quadro geral das parcerias, levando à prática, tal como nos anos anteriores, o projeto Aprender a Empreender.

6.3. Características dos projetos com parcerias

6.3.1. Projetos de âmbito local e nacional

Programa Escolhas⁶¹

Projeto de âmbito nacional criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, tem tido renovações sucessivas sendo a última para o período de 2010 a 2012.⁶² Este programa” visa reforçar o apoio a projetos de inclusão social de

⁶¹ Programa Escolhas.(Acedido em 20 de dezembro de 2011). Disponível em <http://www.programaescolhas.pt>

⁶² O programa Escolhas foi renovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril, posteriormente a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/ 2006 procede a nova renovação para o período de dezembro de 2006 a novembro de 2009. (balizas temporais do presente estudo) Reconhecendo a importância

crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis. Tem-se, assim, em consideração o maior risco de exclusão social e cultural dos destinatários, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas. ⁶³

O programa Escolhas encontra-se estruturado em quatro áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não formal; formação profissional e empregabilidade; dinamização comunitária e cidadania; inclusão digital. ⁶⁴ A área estratégica da inclusão escolar e educação não formal é desenvolvida num trabalho articulado com as escolas.

No que diz respeito ao Agrupamento em estudo, o programa Escolhas inicia a sua intervenção no ano de 2006, levando a cabo um projeto intitulado: da Escola à Comunidade que se desenrolou ao longo de três anos (1-12-2006 a 30-11-2009). Inicialmente a entidade promotora foi o Agrupamento de escolas Carnaxide – Portela e a entidade gestora foi a Associação Jovens Agentes para a saúde e cidadania. Os outros parceiros que faziam parte do consórcio eram: a Câmara Municipal de Oeiras, Associação de Solidariedade Social Assomada e Associação Solidariedade Imigrante. Havia ainda parcerias informais com várias instituições locais: Instituto de Reinserção Social; Comissão de Proteção de crianças e Jovens; Segurança Social, Centro de Emprego e Ludoteca- Fundação Marquês de Pombal. ⁶⁵

“ A estratégia global para a implementação e dinamização do projeto consiste em focalizar a intervenção na Escola EB1 e na escola EB123 no âmbito da prevenção de comportamentos de risco, e na dinamização de espaços de referência que permitam desenvolver trabalho ao nível da inserção de jovens desocupados e ocupação dos tempos livres. ⁶⁶

Os enfoques principais do projeto Escolhas no Agrupamento foram: o combate ao abandono escolar e a promoção do sucesso escolar, o desenvolvimento de ações ao nível da educação não formal, a inserção familiar e comunitária, a promoção de uma melhor articulação entre a escola e a comunidade, a formação profissional e a empregabilidade. Os públicos-alvo deste programa são grupos sociais específicos descendentes de imigrantes de países de expressão portuguesa, grupos de etnia cigana, Jovens com abandono escolar precoce, sem escolaridade mínima, crianças e jovens residentes em

fundamental do programa no domínio da inclusão social, o Governo decidiu, no quadro da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho, proceder a nova renovação para o período de 2010 a 2012.

Outra legislação que pode ser consultada: Despacho normativo n.º 27/2009 de 6 de agosto de 2009.

⁶³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de junho- DR n.º 121.

⁶⁴ Idem

⁶⁵ Ao longo dos três anos de desenvolvimento do projeto participaram sessenta e cinco parceiros: instituições locais da esfera política, social, cultural, desportiva e económica, mas também outras instituições escolares, sociais e culturais de âmbito nacional.

⁶⁶ Projeto “ Da Escola à Comunidade “ 2006. Sumário Executivo. (Documento policopiado).

territórios com maior índice de exclusão que habitam em bairros urbanos desfavorecidos, bairros de realojamento e os familiares das crianças e jovens abrangidos no Programa;⁶⁷

O projeto implementado Da Escola à Comunidade atuava em várias vertentes promovendo a realização de um conjunto atividades quer ao nível do espaço escola quer ao nível do bairro. Na escola, o eixo de intervenção desenvolvido foi ao nível da promoção de atividades de educação não formal promovendo-se também ações no pátio, que contribuem para um ambiente mais harmonioso e para a diminuição da indisciplina dentro e fora da sala de aula. É realizado um trabalho de mediação escolar e familiar junto das famílias no sentido de combater o absentismo e o abandono escolar. Esta mediação é feita em articulação com os diretores de turma que sinalizam os casos mais problemáticos e, num trabalho conjunto, procuram encontrar formas de resolver os problemas e coresponsabilizar as famílias no processo de desenvolvimento pessoal e social dos seus educandos.

Outro foco de atuação é o trabalho com a Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ) com a escola desenvolvendo atividades de promoção dos direitos das crianças e o acompanhamento de casos problemáticos sinalizados pela escola.

No bairro, próximo da escola sede do Agrupamento, é concebida uma sala de estudo equipada com material informático e alguns livros para apoio aos alunos nos trabalhos escolares. São também criadas bolsas de professores voluntários que ajudam os alunos com mais dificuldades.

Na área estratégica da dinamização comunitária e cidadania foram dinamizadas várias atividades desportivas e de lazer promovendo o convívio, a promoção de estilos de vida saudáveis e estimulando a participação cívica e comunitária. Foram desenvolvidas várias atividades lúdicas pedagógicas em articulação com instituições das áreas da juventude e da cultura sedeadas no bairro da Outurela-Portela, desenvolvendo programas de tempos livres nas interrupções letivas do Natal, Páscoa e Verão; foram promovidas atividades com vista à inclusão digital das crianças, jovens e famílias (o espaço Net, a informática lúdica, o intercâmbio digital, multimédia Poit, cursos de informática para jovens e adultos); foram dinamizadas atividades, de cariz desportivo e cultural (criação da escolinha de futebol, danças africanas, ciclos de cinema); foi feita a promoção musical dando a conhecer os grupos musicais do bairro. Quanto à empregabilidade foi feita uma articulação com os parceiros locais para os responsabilizar para a criação de mais postos de trabalho e no desenvolvimento de atividades locais direcionadas à comunidade. Neste âmbito realizaram-se, também, as feiras de emprego e profissões. Este evento revestiu-se de

⁶⁷ Programa Escolhas (2006-2009) Avaliação externa, relatório final de avaliação – julho 2010

grande importância uma vez que é posta ao dispor dos alunos e jovens do bairro uma oferta abrangente de perspetivas profissionais.

Outra área explorada foram as atividades que promovem informação, aconselhamento e apoio à comunidade como é o caso da criação do espaço de atendimento imigrante para resolução de questões da nacionalidade, organização de documentos, etc.

“A grande aposta do Escolhas é a capacidade de acreditar nestas populações, nos seus recursos e nas suas capacidades de mudança e resiliência. É nesta convicção que assenta uma parte significativa das estratégias de intervenção. Não percecionando estas crianças e jovens como vítimas mas como atores, a intervenção privilegia o trabalho de construção de si, no reforço de identidades positivas, ultrapassando formas de vulnerabilidade e recriando laços sociais forte”⁶⁸

Após análise dos vários relatórios de avaliação externa efetuados⁶⁹ ao longo dos três anos de desenvolvimento do projeto Escolhas, as principais dimensões de intervenção do programa registaram níveis de resultados diferenciados. “Verificou-se uma forte intervenção e impacto nas competências pessoais, sociais e cívicas. Uma intervenção junto das famílias, centrada na promoção da valorização do percurso escolar dos seus educandos e no incremento das suas competências parentais, no entanto, com resultados aquém do esperado⁷⁰.

“O trabalho desenvolvido pelos técnicos do programa Escolhas, ao nível da mediação escolar e familiar trouxe bons resultados. Verificou-se uma real articulação entre os técnicos do programa Escolhas, os diretores de turma e os encarregados de educação com resultados positivos ao nível da diminuição do absentismo, dos maus comportamentos e da violência escolar”. (Diário da investigadora, junho, 2010)

No que concerne à promoção do sucesso escolar, o relatório registou uma intervenção generalizada na promoção do sucesso escolar tendencialmente preventiva e com resultados maioritariamente alcançados. Trata-se de uma conclusão de carácter geral, em que no caso particular deste Agrupamento, apesar dos progressos alcançados, os resultados ficaram muito aquém dos esperados. “As atividades de formação pessoal, social, escolar e digital dos jovens constituem o objetivo considerado, como o mais atingido”.⁷¹

Gostaríamos de realçar o grande investimento que foi feito no desenvolvimento de práticas de educação não formal, estratégia chave para a inclusão social, desenvolvendo inúmeras atividades de carácter cultural, desportivo e musical com grande aderência e

⁶⁸ Programa Escolhas 2006-2009 - avaliação externa - Relatório final de avaliação – julho 2010. p.26

⁶⁹ Programa Escolhas 2006-2009 - avaliação externa - Relatório final de avaliação – julho 2010

Relatório Final de Avaliação Externa, E2G – Escolhas 2ª Geração, Julho, 2007; Avaliação externa Programa Escolhas, 1º relatório preliminar, Novembro de 2008; Relatório de Progresso 2, maio de 2009.

⁷⁰ Projeto Escolhas- Relatório Final do Programa Escolhas, julho, 2010.p.55.

⁷¹ Relatório Final, Programa Escolhas, julho, 2010, p 59.

participação, devidamente comprovadas pelos registos efetuados. Destaca-se a dinamização do clube de jovens no bairro, que se tornou um espaço cada vez procurado pela comunidade devido aos serviços que presta, não só de apoio e colaboração nos trabalhos escolares mas também nas várias atividades lúdicas que dinamiza ao longo do ano.

Na área do encaminhamento para percursos educativos e formativos o projeto Escolhas desenvolveu neste Agrupamento várias atividades com bons resultados para os alunos e para a comunidade, conseguindo criar e consolidar uma rede de parcerias de suporte ao trabalho de encaminhamento para formação e percursos alternativos.

No 1º período do ano letivo 2008-2009, o programa Escolhas iniciou a articulação com os técnicos do TEIP. Segundo a opinião dos técnicos do Escolhas, esta ligação revelou-se produtiva, permitindo um melhor conhecimento das dificuldades dos alunos e o delinear de atividades específicas para uma turma ou um grupo de alunos com problemáticas similares. (Ex. aulas de iniciação à guitarra com os alunos de etnia cigana em conjunto com um professor da escola, informática lúdica no centro de recursos da escola, projeto de reestruturação do refeitório em conjunto com o Clube Europeu, entre outros).

Em suma, este programa afirmou-se ao longo destes três anos, num Agrupamento e num território, como agente dinamizador e potenciador de parcerias importantes e eficazes, rentabilizou recursos, desenvolveu estratégias com vista à concretização dos seus objetivos e tornou-se um parceiro de grande relevância para o Agrupamento no combate ao abandono escolar, ao absentismo e à promoção da inclusão escolar.⁷²

O Diretor Executivo do Agrupamento entendeu desta forma a prestação do Escolhas:

“Inicialmente a Escola era entidade promotora do projeto Escolhas. No início eram poucas escolas a terem o Escolhas. Este projeto reunia uma associação de diferentes ministérios que disponibilizavam as verbas.

Na Escola, o Escolhas atuava a vários níveis: ao nível dos comportamentos dos alunos, ao nível das questões sociais e no relacionamento com a comunidade. Havia que investir neste último vetor, havia a necessidade de estabelecer novas linhas de relacionamento com os pais e o programa Escolhas investiu muito neste campo. Os membros do Escolhas estavam por vezes à espera dos pais dos alunos até à meia-noite; iam a casa dos alunos sempre que era preciso. A atuação do Escolhas deu bons resultados “ (Entrevista ao Diretor Executivo do Agrupamento, 22-2-2011, Q.6)

Associado ao projeto Escolhas existe o programa Passo a Passo que acompanha os alunos na transição do 1º ciclo para o 2ª ciclo com atividades de integração e convívio levadas a cabo no recinto escolar e na sala de aula. São delineadas atividades específicas

⁷² Foram produzidos vários sites digitais: <http://clubedejovens.programaescolhas.pt> ; <http://3em1project.blogspot.com> ; <http://visoesdeintervencao.blogspot.com> ; <http://clubedejovens.hi5.com> ; <http://www.myspace.com/visoesdeintervencao> ; <http://iniciativajovemopp.blogspot.com/> (Acedidos em 10 de dezembro de 2011)

para os alunos do 4º ano de escolaridade, tendo em vista a sua melhor integração no 5º ano com a participação numa aula de Língua Portuguesa 5ºano e numa aula de Educação Visual e Tecnológica (EVT) do 6ºano.

Foram promovidas várias atividades de âmbito não formal- Escolinha de Futebol: atividade desportiva que promove a prática do desporto e o conhecimento de novos colegas. Na Quinta de Sales, próxima do Agrupamento, foram dinamizados jogos de andebol no ringue desportivo, foram montados dois campos de panna ko e um ateliê de pintura, fomentado o conhecimento e convívio entre os alunos.

O balanço deste programa foi muito positivo, uma vez que as atividades de integração resultaram e as ações Passo a Passo passaram a estar integradas no plano de atividades do Agrupamento.

O Coordenador do programa Escolhas faz um balanço muito positivo da dinâmica do projeto:

“ O Escolhas tem um impacto muito positivo para esta comunidade, muito embora as mudanças comportamentais se observem mais a longo prazo. O projeto tem dado a estes jovens novas perspetivas de vida: abertura de perspetivas profissionais como a entrada no mundo do trabalho e até a entrada na faculdade. Procurámos, também, ter uma intervenção ao nível da integração social ao ajudarmos na organização de documentos oficiais para regularizar a nacionalidade. Mesmo os jovens com mais problemas sociais procuram o Programa Escolhas para iniciar uma nova fase da sua vida. Procurámos estabelecer com eles uma relação de confiança e de amizade que tem dado bons frutos. É claro, que é muito difícil chegar a todos, numa primeira fase eram só os rapazes que nos procuravam. Agora como já dispomos de dois espaços - o Clube de Jovens e um outro espaço mais de trabalho- as raparigas vão aparecendo e pedem ajuda no encaminhamento profissional, organização do currículo etc. ”⁷³,

Articulado com o projeto Escolhas desenrolou-se também o programas Técnicas e Métodos de Estudo, programa estabelecido com a autarquia ao longo dos anos letivos de 2006 a 2009. Este programa, de âmbito pedagógico, põe ao serviço da escola técnicos especialistas em metodologias de trabalho para os aplicar junto dos alunos do 5º ano. Trata-se de mais um reforço pedagógico ao nível das metodologias de ensino com o objetivo de otimizar os resultados escolares. Os técnicos acompanhavam os professores na área curricular do estudo acompanhado e aplicavam os métodos de estudo. A mais-valia para os alunos do 5º ano não foi verdadeiramente visível nos seus resultados e a relação pedagógica estabelecida com os alunos nem sempre foi das melhores.

⁷³ Coordenador do Programa Escolhas, formação em Engenharia Química. “Fui o primeiro Coordenador a viver no bairro, logo tenho outra visão dos assuntos, estou muito dentro dos problemas do bairro.” Entrevista concedida a 20-09-2011, Q.1.

Cooperativa de São Pedro - Educação e Reabilitação dos Cidadãos com Deficiência, atualmente designada por CERCIOEIRAS⁷⁴

Fica sediada em Barcarena, concelho de Oeiras. É uma instituição acreditada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular como Centro de Recursos para a Inclusão. Tem como grande objetivo a educação e reabilitação dos cidadãos portadores de deficiência. A colaboração com o Agrupamento começou no ano letivo de 2008-09, tendo a iniciativa partido de uma diretiva do Ministério da Educação para o funcionamento da educação especial, passando a chamar-se Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

“Constituiu objetivo geral do CRI apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo, em parceria com as estruturas da comunidade”.⁷⁵ O funcionamento do CRI baseia-se numa lógica de trabalho em parceria com os serviços especializados da comunidade envolvente à escola, trata-se de um serviço da comunidade para a comunidade escolar.

A CERCIOEIRAS tornou-se o CRI do Agrupamento e tem como objetivo fornecer o apoio terapêutico especializado aos casos mais graves de alunos abrangidos pela educação especial a quem a escola não consegue dar resposta. Esta cooperativa contribui com recursos humanos e apoios logísticos, embora estes variem de ano para ano em função das especificidades de cada caso. No primeiro ano houve a intervenção de uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional na Escola do 1º ciclo para os alunos referenciadas pela professora de educação especial com vista a uma melhor inclusão escolar.

Football” By Carlos Queiróz”

O programa estabelecido entre a escola e a academia de futebol tem como filosofia “ providenciar a todos os participantes um ambiente favorável ao desenvolvimento das suas aptidões futebolísticas e de novas aptidões para a vida ⁷⁶”. Esta parceria foi estabelecida no ano letivo de 2008-2009, e insere-se no programa social desenvolvido pela academia para alunos mais carenciados. O seu trabalho é também articulado com as atividades desportivas

⁷⁴ CERCIOEIRAS. (Acedido em 20 de dezembro de 2011) Disponível em <http://www.cercioeiras.pt> .

⁷⁵ Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Documento estratégico,(p.10) (Acedido em 21 de dezembro de 2011).Disponível em . www.dgidec.min-edu.pt

⁷⁶ Programa Football By Carlos Queiroz. (Acedido em 1 de abril de 2012). Disponível em <http://www.footballby.net>

do programa Escolhas. O público-alvo são jovens com idades entre os seis e os dezasseis anos, sexo masculino e feminino. Um conjunto de alunos da Escola frequenta gratuitamente esta academia, sendo acompanhados no seu desenvolvimento técnico, social e comportamental.⁷⁷ Esta parceria é muito apreciada pelos alunos, constituindo um estímulo importante no seu desenvolvimento social, formativo e escolar. A entrada na academia “Football By Carlos Queiroz” proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências de organização, de comportamento e de disciplina constituindo uma forte motivação para o sucesso escolar dos alunos. O relatório de avaliação do programa Escolhas regista, também, o contributo muito positivo desta academia e a importância das suas atividades para o desenvolvimento dos alunos.

As atividades levadas a cabo neste programa são praticadas no espaço físico da academia, espaço muito próximo das várias escolas que fazem parte do Agrupamento e integrado no bairro da Outurela.

Programa Escola Segura

A parceria realizada com a Polícia de Segurança Pública visa a vigilância e a proteção da população escolar. A sua missão é combater a insegurança e a violência na escola e no meio envolvente.

Em 1992 foi criado o programa Escola Segura com base num protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Internos, sendo a coordenação assegurada pelo gabinete de segurança do Ministério da Educação. No ano letivo de 2006-07 é implementado o programa Escola Segura no Agrupamento.

A direção do Agrupamento e o gabinete de segurança estabelecem um plano de ações que deve obedecer aos objetivos principais do projeto: identificar situações potencialmente perigosas e estabelecer formas de ação capazes da prevenção e controle dessas situações por forma a assegurar condições de segurança estáveis ao bom desenvolvimento das aprendizagens.

Este programa é assegurado por agentes policiais com formação específica pertencentes à esquadra policial da zona envolvente à escola - Esquadra de Carnaxide. As ações deste programa desenvolvem-se em duas vertentes: para a comunidade educativa em geral, levando a cabo a vigilância da escola, das áreas envolventes e dos percursos

⁷⁷ No ano letivo de 2010, a Football by Carlos Queiroz, instituiu prémios com vista a distinguir o mérito e premiar o esforço individual. O distinguido foi um aluno do Agrupamento que entre os dias 14 a 17 de outubro deslocou-se a Manchester com o seu treinador onde participou no programa World Skills Final (prova de habilidade técnica que reúne os melhores atletas.)

habituais de acesso à escola e para os alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclos, através da realização de ações de sensibilização sobre comportamentos seguros, regras de segurança e visitas às instalações policiais. Assim, assistimos à presença, mais ou menos regular, dos agentes policiais no exterior da escola. As suas intervenções não interferem no campo disciplinar da escola, a menos que, sejam solicitados pela direção da mesma.

Não tivemos acesso a nenhum relatório específico de balanço de atividades específico do programa Escola Segura neste Agrupamento.

No relatório anual da Escola Segura, ano letivo 2008-2009,⁷⁸ as tendências gerais são a redução do número global de ocorrências, a concentração das ocorrências no início dos períodos letivos e a concentração das ocorrências nas Áreas Metropolitanas das grandes cidades como Lisboa e Porto.

No relatório efetuado em 2008 pela comissão da Educação e Ciência da Assembleia da República são apontadas várias conclusões gerais e feitas muitas recomendações sobre a segurança escolar, entre as quais destacamos: as situações de violência foram consideradas controladas em todo o país. Apontam-se as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, onde algumas escolas registam situações críticas, com números preocupantes de ocorrências. No que diz respeito ao Agrupamento em estudo, foi produzida uma análise específica, realizada a partir da visita efetuada ao Agrupamento no dia 12 de maio de 2008, as conclusões foram:

“Em comparação com a situação relatada no ano anterior, no âmbito das visitas parlamentares em causa, regista-se uma melhoria nas condições de segurança na escola, demonstrada pelos números apresentados de ocorrências onde se constata uma tendência de redução (232 em 2006-2007 para 149 em 2007-Maio de 2008). - A implementação das medidas relativas ao Programa TEIP e ao Programa de Segurança nas Escolas do ME trouxe vantagens e ganhos inequívocos para a melhoria do ambiente escolar e condições de aprendizagem dos alunos. “⁷⁹

De acordo com João Sebastião, responsável pelo observatório de Segurança Escolar, o programa Escola Segura tem uma imagem muito positiva e um impacto credível nos territórios educativos e comunidades envolventes. (Sebastião, 2009)

No programa TEIP II do Agrupamento em estudo, uma das prioridades é o combate à Insegurança e violências nos espaços escolares “ o número de participações é significativo em todos os ciclos de ensino ainda que, na maioria dos casos, sejam resolvidos com a aplicação de medidas educativas” (Programa TEIP II, 2009, p.37)

⁷⁸ Escola Segura, *Relatório anual 2008/2009*. Ministério da Administração Interna & Ministério da Educação. (Acedido em 29 de julho de 2012). Disponível em http://www.dnoticias.pt/sites/default/files/Relatorio_SegEscolar_2008_2009.pdf

⁷⁹ Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência. (2008). *Relatório a Segurança nas Escolas*. Lisboa. pp.152.

Com efeito, os últimos trabalhos realizados pela secção disciplinar mostram que ao longo dos anos, (2005-2010) os comportamentos muito graves ocorrem em menor número e globalmente o número de incidentes diminui ligeiramente. Porém, verifica-se ainda um número significativo de incidentes preocupantes ao nível do 2º e 3º ciclos, quer em contexto de sala de aula com situações de destabilização e incumprimento de regras, quer fora da sala de aula com perturbações no pátio da escola.

A escola sede do Agrupamento tem pouco espaço para os alunos, os edifícios estão superlotados, há falta de espaços físicos cobertos destinados aos alunos, bem como espaços para tempos livres nos intervalos das aulas.

Programa Prevenir e Promover

O programa Integra-se na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho de Oeiras. Esta instituição, oficial não judiciária, pretende articular uma vertente das suas ações com as Escolas do Concelho visando “promover os direitos da criança e dos jovens e prevenir ou por termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”⁸⁰.

O protocolo entre esta instituição e o Agrupamento foi assinado a cinco de fevereiro de 2007 e as suas propostas de atuação inserem-se nas medidas sociais adotadas pelo Agrupamento para a proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens que fazem parte da sua população escolar e que se encontram em clara situação de risco. Este protocolo parte, assim, do interesse em conjugar entre duas instituições vocações, meios e formas de agilizar processos facilitadores da promoção do sucesso escolar e de promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens do Agrupamento. Os procedimentos iniciais partem geralmente da escola, o diretor de turma elabora um relatório sobre o aluno, sinalizando-o como tendo comportamentos de risco, a escola envia o documento para a CPCJ que procura atuar de acordo com os meios que dispõe. A atuação desta comissão tem mostrado que nem sempre consegue dar resposta aos problemas que a escola apresenta, particularmente nos casos de abandono escolar, o trabalho é pouco consequente e as ações tem uma fraca articulação com a escola e com as famílias.

⁸⁰ Comissão da proteção de menores do Concelho de Oeiras. (Acedido em 2 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt> site oficial. . A sua intervenção tem por base o disposto na Lei 147/99 de 1 de setembro (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

Equipa do Rendimento Social de Inserção-Linda-a-Velha

A parceria com esta equipa, realizada no ano letivo de 2008-2009, tem como fim combater o abandono escolar da população do Agrupamento. É outra das parcerias efetuadas com o objetivo de contribuir para a alteração de comportamentos neste caso o absentismo e o abandono escolares. Após a sinalização, feita pela escola, das famílias com crianças em risco de abandono escolar, esta instituição procura sensibilizar e coagir os encarregados de educação a ter comportamentos mais responsáveis na educação dos seus filhos no que respeita à assiduidade e ao cumprimento das tarefas escolares.⁸¹ Os relatórios do Agrupamento sobre os dados do abandono escolar revelam que este tem vindo a ser combatido e tem diminuído progressivamente. No entanto, os valores continuam elevados, particularmente nos alunos de etnia cigana.

Programa Crescer e Brincar

O programa com a duração de dois anos inicia-se no ano letivo de 2007-2008, procura desenvolver as competências pessoais e sociais das crianças do pré-escolar. O autor do programa é o psicólogo Paulo Moreira⁸² e o objetivo principal do projeto é a promoção do ajustamento psicológico. Este programa decorre de uma parceria com a Câmara Municipal de Oeiras e é desenvolvido pela Associação Prevenir.⁸³ No 1º ano as dimensões trabalhadas foram duas: o autocontrolo com vista a assimilar algumas regras disciplinares e de autonomia e a diferenciação emocional para as crianças aprenderem a descentrar-se de si próprias. No 2º ano foram desenvolvidas as competências sociais básicas, indispensáveis para uma convivência social saudável.

O programa foi aplicado pelas educadoras a partir de um manual - PRÉ: Guia de Competências- e de um jogo-Nino e Nina: Baralho dos Sentimentos-. Foram desenvolvidos, também, vários materiais e postas em práticas estratégias muito diversificadas. A avaliação⁸⁴ do programa regista um balanço muito positivo. As educadoras referiram que as

⁸¹ As famílias beneficiárias abrangidas pelo rendimento social de inserção recebem um subsídio mensal e têm um programa que os pode ajudar a uma progressiva inserção na sociedade em que vivem.

Os beneficiários são acompanhados por duas equipas multidisciplinares compostas por Assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais e técnicos superiores de reabilitação e inserção social. Estes técnicos acompanham cada agregado familiar e procuram arranjar respostas aos problemas identificados.

⁸² Moreira, Paulo, (2001). Crescer e Brincar – Bloco de atividades para a Promoção do Ajustamento Psicológico”. Coimbra: Quarteto Editora.

⁸³ - A Associação Prevenir é uma organização não-governamental sem fins lucrativos, que promove o desenvolvimento de programas no âmbito da prevenção e promoção da saúde. Foi criada em 2002.

⁸⁴ A avaliação dos resultados do programa foi feita a partir de dois questionários: (i) questionário de avaliação PRÉ: programa de competências, implementado às crianças do grupo experimental e do grupo de controlo no

crianças demonstraram melhorias a vários níveis: comportamento, autocontrolo, exteriorização e verbalização dos sentimentos, autoconfiança, e melhorias na socialização. Focaram também a importância de haver continuidade nas ações desenvolvidas por este tipo de projetos. Contudo, no entender da Coordenadora do pré-escolar: “ - Um ano torna-se insuficiente para consolidar os dois aspetos basilares do projeto: a socialização das crianças e o (re)conhecimento dos seus sentimentos. Dimensões que necessitam de continuidade e trabalho ao longo de vários anos.”⁸⁵

Programa da Saúde Escolar (PSE) ⁸⁶

O programa foi implementado nas escolas a partir de um protocolo efetuado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Cabe à Direção Geral de Saúde a sua orientação técnica. No sentido de dar resposta às diferentes escolas constituíram-se equipas nucleares de saúde escolar. A nível local, o Centro de Saúde de Carnaxide é o responsável pela implementação do programa de saúde. O protocolo entre o Agrupamento e o PSE foi realizado no ano letivo de 2004-2005. Este programa é formado por uma equipa multidisciplinar constituída por elementos do Centro de Saúde: uma enfermeira (que colabora, também, em articulação com a CPCJ de Oeiras) e uma psicóloga. Da parte do Agrupamento a vice-presidente é a responsável pelo programa, sendo acompanhada nas reuniões pelos Coordenadores de cada estabelecimento de ensino representado o pré-escolar e o 1º ciclo. A partir do momento que a escola passou a estar integrada no programa TEIP II, foram associados à equipa uma técnica de serviço social e uma psicóloga. O público-alvo é a comunidade escolar, embora esteja mais dirigido para os alunos do pré-escolar e 1º ciclo, que como continuam na escola prosseguem com acompanhamento no 2º e 3º ciclos. As finalidades gerais do programa de saúde escolar são:

“Promover e proteger a saúde e prevenir a doença na comunidade educativa;

Apoiar a inclusão escolar de crianças com necessidades de educativas especiais;
Promover um ambiente escolar seguro e saudável;

início do 1.º ano do programa e no final do 2.º ano do programa; (ii) questionário “escala de competências PRÉ feito às Educadoras. In PRÉ: Programa de Competências”

⁸⁵ Coordenadora do ensino pré-escolar do Agrupamento em estudo. (Ent.nº 2.Q.3)

⁸⁶ Inscrito no Sistema Nacional de Saúde, o Plano Nacional da Saúde de 2004-2010 define as prioridades de saúde a médio e longo prazo e o desenvolvimento de programas nacionais implementados nos ambientes onde as pessoas vivem. A nível europeu a Organização Mundial de Saúde definiu as metas de saúde para os anos mais próximos tendo o ambiente escolar um especial destaque na promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis. Define mesmo, na meta 13, a Escola promotora de Saúde- “Escolas que contemplam a educação para a saúde no currículo e possuem atividades de saúde escolar”. Portugal faz parte da Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde desde 1994.

Reforçar os fatores de proteção relacionados com os estilos de vida saudáveis;

Contribuir para o desenvolvimento dos princípios das escolas promotoras da saúde.⁸⁷

Como objetivos mais específicos a nível do Agrupamento foram estabelecidos os seguintes:” contribuir para a integração de crianças com necessidades de saúde especiais e específicos no Agrupamento; contribuir para a melhoria das condições precoces de sucesso escolar e educacional; facilitar a acessibilidade aos serviços de saúde e promover uma utilização racional e responsável dos mesmos e de outros recursos de saúde.” (Programa TEIP II, p. 31) Trata-se de um programa de grande relevância no Agrupamento no apoio aos cuidados primários de saúde das crianças mais jovens.

“ A intervenção é feita a vários níveis: pode ser só ao nível de diagnóstico e encaminhamento para a marcação de consultas, acompanhamento do processo das crianças, encaminhamento para CPCJ, intervenção junto das famílias com o apoio da técnica de serviço social. O número de alunos abrangidos é variável dependendo sempre das necessidades, mas em média acompanhamos entre 30 a 40 crianças por ano.”⁸⁸

O Cuidador

Denominado programa de sucesso integrado. Tratou-se de uma parceria efetuada com um gabinete de psicologia clínica visando aumentar os recursos na área das competências sociais / alteração de comportamentos. Este projeto entra para a escola no ano letivo de 2008-2009. As ações realizadas são do foro da psicologia clínica e educacional. Foram feitas avaliações psicológicas e/ou neuro psicológicas de alguns alunos da comunidade educativa, previamente sinalizados pelo gabinete de psicologia, e foi feito o acompanhamentos de tipo psicoterapêutico a alunos, durante algum tempo. Estes trabalhos não tiveram grande ligação aos recursos técnicos e psicológicos existentes no Agrupamento.

Plano Nacional de Leitura (PNL)

Projeto de âmbito nacional⁸⁹ implementado no ano letivo de 2006-2007, tendo como subtítulo- “Eu e a Biblioteca-Que relação com o Futuro?”. Participaram neste projeto a

⁸⁷ Ministério da Saúde. (2009). Direção Geral de Saúde, Plano Nacional de Saúde Escolar, p.7 (Acedido em 5 de fevereiro de 2012). Disponível em www.min-saude.pt/NR/ .

⁸⁸ Coordenadora do Plano de Saúde Escolar no Agrupamento em estudo. (Ent. n.º 9.Q.1)

⁸⁹ A Unesco instituiu o período de 2003 a 2012 como a Década da Literacia, com o lema Literacia é Liberdade, promovendo também entre 2005-2015, dois Programas complementares: *Teaching and Learning for a Sustainable Future (programa multimédia de formação de docentes)* e *Literacy Initiative For Empowerment Life*.

Escola Superior de Educação João de Deus, a Faculdade de Psicologia e Ciência da Universidade de Lisboa e a Câmara Municipal de Oeiras. Os objetivos gerais deste projeto são:

“Desenvolver e manter nos alunos o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem;

Desenvolver o respeito pelo uso da propriedade comum, inculcando o espírito de cooperação e partilha;

Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;

Providenciar o acesso a recursos diversificados de modo a fomentar o contacto dos alunos com ideias, experiências e opiniões diversas;

Contribuir para a pluralidade de estratégias e métodos educativos colaborando com docentes curriculares / respetivos departamentos.”⁹⁰

Ao longo dos três anos letivos, que são objeto de estudo neste trabalho, foram realizadas na escola, no âmbito do PNL, um vasto conjunto de atividades: leitura recreativa de obras e excertos de diferentes autores, dinamização de atividades pelo núcleo de estágio Escola Superior João de Deus, dramatização de pequenos contos, leitura autónoma, leitura orientada em sala de aula no 1º ciclo, ilustração de contos, recital de poesia, reconto de pequenas histórias, concursos de escrita, produção de trabalhos escritos ilustrados alusivos a determinadas temáticas, promoção do gosto pela leitura no pré-escolar a partir da leitura nas salas de aula, criação de comunidades leitoras, leitura expressiva a alunos do 2º e 3º ciclos feita por alunos do 1º ciclo, vinda de escritores à escola, interação de atividades de leitura entre os alunos do 4º e 5º anos, realização de uma feira do livro e criação e dinamização de um posto de Leitura.

Figura 4: Sala de leitura criada pelo PNL.



Fonte: Ana M. L. F (2007).

Em Portugal, no ano de 2006, foi lançado a nível nacional, para um horizonte de 10 anos, o Plano Nacional de Leitura, uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com os Ministérios da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, com o lema Ler+. Tinha como objetivo de fundo “promover a literacia e alargar os hábitos de leitura dos portugueses” (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>. (Acedido em 25 de julho de 2011).

⁹⁰ Projeto “Plano Nacional de Leitura”, Ano letivo 2006-07, p.3

“ No passado dia 16 de Outubro, foi aberta à comunidade educativa a Sala de Leitura Recreativa no âmbito do projeto de promoção da leitura. Pretende-se com esta sala, criar o gosto pelo ato de ler desde os mais petizes aos mais crescidos.

A dinamização da sala está a cargo de um grupo de docentes do Departamento de Línguas e conta ainda com a participação de uma equipa especializada da Escola Superior da Educação João de Deus e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Leitura. ⁹¹

Para a Coordenadora,

“ O Plano Nacional de Leitura teve por fundamento na sua implementação o tentar dar resposta a uma série de problemas relacionados com a Língua Portuguesa. Durante anos foi sempre trazido à mesa a questão de que os alunos sofrem de um elevado défice linguístico, expressando-se de forma caótica e rudimentar, muitas vezes senão a maioria, utilizando uma linguagem coloquial, com recurso àquela que é efetivamente a sua língua materna o crioulo.⁹²

Volvidos três anos de trabalho voltados para a promoção e desenvolvimento das competências da leitura onde se vão ajustando estratégias, reformulando metodologias e criando sempre mais atividades o PNL continua o seu trabalho procurando sempre incrementar as práticas de “ Ler Bem e Ler Muito” . (PNL, 2011)

A visibilidade do PNL ao nível do Agrupamento decaiu a partir do momento que a sala de leitura foi encerrada e passou a ser entendido como um clube de inscrição facultativa, apesar de se tratar de um projeto de cariz nacional.⁹³

Para a Coordenadora apesar de tudo,

“ O saldo é bastante razoável, pois ainda presentemente, somos identificados como a prof. Isabel da leitura, é muito gratificante perceber que ainda se lembram das nossas andanças e das itinerâncias da leitura de sala em sala. Os alunos, alguns ficou-lhes o bichinho, hoje alguns com quem tivemos o prazer de trabalhar ainda leem, consultam livros na biblioteca e estão recetivos a novas aventuras, quanto a outros mais distraídos, resta-lhes uma chama latente, que a todo o momento se pode acordar e despertar para a vivência de novas histórias e escritas. Enquanto se insistir numa política educativa de orientação ocupacional e não pedagógica, nunca resolveremos o problema que temos entre mãos e que se teima em não aceitar, será errado admitir-se que os alunos necessitam de uma intervenção de base ao nível da língua não materna para de seguida acedermos ao que é realmente a questão fundamental?⁹⁴

Plano da Ação da Matemática

Tem como grande objetivo promover o sucesso da matemática, melhorando o ensino da disciplina e combatendo o seu insucesso.

⁹¹ Folha Informativa do Agrupamento, novembro 2006.p.2

⁹² Coordenadora do Plano Nacional de Leitura do Agrupamento em estudo. (Ent.nº8. Q .3)

⁹³ Sobre a visibilidade do PNL a nível nacional vide Resultados de Aplicação de Barómetro de Opinião Pública, CIES-ISCTE (2009).

⁹⁴ Coordenadora de Plano Nacional de Leitura do Agrupamento em estudo.(Ent.nº8. Q 3)

Este projeto, de âmbito nacional, entra em funcionamento na escola no ano letivo de 2006-2007, tendo o primeiro contrato programa a duração de três anos. A implementação deste projeto decorre da aprovação da candidatura apresentada pela escola ao programa de apoio a projetos de escola com vista à melhoria dos resultados da matemática.

Os objetivos gerais da candidatura foram:

- . “criação de um espaço de acompanhamento para os alunos do 7º e 9º anos, que apresentavam dificuldades em matemática;
- . utilização das aulas de estudo acompanhado para o reforço das aprendizagens da matemática;
- . articulação efetiva das competências essenciais para o desenvolvimento da matemática entre o 1º e o 2º ciclos.”⁹⁵

Da leitura dos relatórios intercalares de progresso elaborados no final de cada ano letivo e do relatório de execução global⁹⁶ registamos uma intervenção na dinâmica da disciplina da matemática sobretudo dentro da sala de aula com a introdução de novas práticas e recursos informáticos mais inovadores e interativos associados à prática da matemática. No 3º ciclo as aulas de estudo acompanhado foram utilizadas para o reforço das aprendizagens, treino e consolidação dos conhecimentos lecionados na aula de matemática. As aulas de estudo acompanhado dos 5º e 6º anos foram rentabilizadas para trabalhar conteúdos de matemática e realizar exercícios de aplicação. Foram implementadas várias atividades de carácter lúdico e competitivo: canguru matemático, olimpíadas da matemática e o problema do mês. Foi ainda criado um *ateliê* de matemática que desenvolveu o projeto Ludomat. O *ateliê* dispõe de um espaço próprio, muito apelativo, com vários materiais e recursos didáticos inovadores (materiais manipuláveis, *software* interativo, bibliografia selecionada com fichas e exercícios de treino) para apoio e treino da prática da matemática. O projeto Ludomat realiza atividades de apoio à disciplina “utilizando o quadro interativo, recorrendo a *software* específico para a matemática, *software* lúdico didático, participação em concursos nacionais de estatística e outras atividades lúdicas”⁹⁷.

O balanço realizado da implementação do projeto no final dos três anos foi, segundo as promotoras positivo, trazendo mais-valias para alunos, professores e escola em geral.

“As aulas de apoio e reforço das aprendizagens, para os alunos que revelaram mais dificuldades de aprendizagem, contribuíram significativamente para o incremento do sucesso. Relativamente ao espaço físico, este deverá ser rentabilizado, de forma a poder ser criado um *Ateliê* de Jogos de Matemática, para que os alunos possam de

⁹⁵ Plano de Ação da Matemática, Ano letivo 2006-07, p.5.

⁹⁶ Reportamo-nos aos relatórios intercalares de progresso dos anos 2007; 2008; 2009 e ao relatório final de 2009 na sua vertente estritamente pedagógica.

⁹⁷ Plano da Matemática, Relatório Intercalar de atividades 2007-08. p.7.

uma forma lúdica, desenvolver competências matemáticas que até ao momento ainda não foram alcançadas. Aos professores foi possível planificar e concretizar aulas, recorrendo a novas tecnologias e possibilitou o envolvimento com outras escolas do Concelho, permitindo a troca e partilha de experiências pedagógicas”.⁹⁸

Projeto Aprender a Empreender

A Associação Aprender a Empreender foi criada em setembro de 2005 e integra-se na associação internacional Júnior Achievement Worldwide, a maior organização mundial sem fins lucrativos voltada inteiramente para a formação dos jovens em empreendedorismo, cidadania, ética, literacia financeira, negócios e desenvolvimento de carreiras. Promovendo valores da responsabilidade e iniciativa junto dos jovens procura envolvê-los em ações de empreendedorismo ligando-os ao mundo empresarial e preparando-os para o mundo do trabalho. Pretende-se que os alunos desenvolvam uma educação que incentive o empreendedorismo desenvolvendo competências, transversais ao currículo nacional, de questionamento e de pensamento crítico voltadas para a resolução de problemas. A partir de atividades planeadas e projetos de investigação com metodologias próprias, os alunos desenvolvem um espírito crítico e empreendedor que lhes possibilite ter atitudes proactivas na vida política, social e económica do seu país. O desenvolvimento de projetos com a integração de conhecimentos e de aprendizagens em novas situações permite desenvolver ações de empreendedorismo e incutir nos alunos competências e atitudes de autonomia.

O trabalho com os alunos é feito com a colaboração de voluntários, colaboradores das empresas patrocinadoras do programa e com os professores das turmas. A metodologia subjacente fundamenta-se em conceitos estruturantes que vão nortear a natureza das aprendizagens: aprender fazendo; transferência de saberes; reflexão e integração dos conhecimentos e das aprendizagens. O principal conceito a desenvolver é o de empreendedorismo, que contém em si as noções de inovação, desenvolvimento e vontade de agir.

Este projeto foi implementado no Agrupamento dirigido aos alunos do 1º ciclo, 8º e 9º anos de escolaridade entre os anos letivos de 2006-2007 a 2008-2009. Os projetos desenvolvidos foram adaptados ao nível etário e cognitivo dos alunos. Para o 1º ano foi trabalhado o tema do empreendedorismo aliado ao tema da família explorando as necessidades e desejos da família; as profissões dos membros da família; onde encontrar o que as famílias necessitam e desejam; como pagar o que as famílias necessitam e desejam ter. No 2.º ano trabalharam o empreendedorismo aliado ao tema comunidade. Através do

⁹⁸ Plano da Matemática, Relatório final 2008-09, p. 8.

diálogo e do trabalho entre pares os alunos foram descobrindo as diferentes atividades existentes numa comunidade. Foi criada uma loja dos donuts com o intuito de perceber a diferença entre produção unitária e produção em série, através da confeção (em papel) de donuts.

“Os voluntários apresentavam à classe uma situação da vida real e dinamizavam uma atividade coletiva: cada criança tinha a sua tarefa e o seu papel. Todas as atividades tinham uma parte de interação e outra individual.”

“ Os alunos adoravam as atividades e a ligação que era feita à vida real; as crianças também gostaram muito dos voluntários. O balanço foi positivo pois desenvolveu nos alunos a autonomia, os materiais eram interessantes e as crianças podiam manipulá-los.”⁹⁹

Para os alunos do 8º e 9º ano o programa foi a economia para o sucesso, constituído por um conjunto de seis sessões de trabalho realizadas na sala de aula por um técnico especializado na área e o professor da disciplina, neste caso da disciplina da área de projeto. A partir da informação disponibilizada o aluno pode refletir sobre as suas aptidões pessoais e a importância da escolha de uma carreira profissional, sobre exercícios de gestão financeira pessoal e familiar, orçamentos, créditos ou seguros.

O balanço efetuado pela entidade promotora do projeto foi positivo. A sua abrangência foi a nível nacional tendo participado trinta regiões de norte ao sul do país envolvendo 1220 voluntários. Da avaliação efetuada *on-line* pelos professores, 96% concordaram que a experiência tinha sido positiva e 91% gostariam de repetir o programa.

Projeto Nónio/ Informática

Projeto de âmbito Nacional lançado pelo Ministério da Educação em 1996, estando em funcionamento até 2005. Teve como referência o Projeto MINERVA¹⁰⁰ e as ações desenvolvidas no âmbito deste projeto. A sua meta é a promoção, aplicação e utilização generalizada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no sistema educativo. Na tentativa de acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias e as profundas mudanças operadas nestas áreas, o Ministério da Educação lança este programa visando “o lançamento de uma experiência de desenvolvimento gradual dotado de continuidade que permita às escolas portuguesas uma modernização que favoreça o rigor, a qualidade e a

⁹⁹ Professora Titular do 1º ciclo, que participou na implementação do projeto em contexto de sala de aula.(Ent.nº 9. Q.2).

¹⁰⁰ O Projeto MINERVA foi o primeiro grande projeto a ser financiado pelo Ministério da Educação no âmbito da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino. Este projeto decorreu entre 1985 e 1994.

autonomia”¹⁰¹.

Com a implementação deste programa procurava-se:

- “a) A melhoria das condições em que funciona a escola e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem;
- b) a qualidade e a modernização da administração do sistema educativo;
- c) o desenvolvimento do mercado nacional de criação e edição de software para educação com finalidades pedagógico-didáticos e de gestão;
- d) a contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada.

Este programa desenvolveu-se em quatro subprogramas:

- “1) Aplicação e desenvolvimento das TIC no sistema educativo;
- 2) formação de professores em tecnologias de informação e comunicação;
- 3) criação e desenvolvimento de *software* educativo;
- 4) difusão de informação e cooperação internacional.”¹⁰²

Ao nível do subprograma: Aplicação e Desenvolvimento das TIC em Educação, o seu objetivo específico é equipar com equipamentos e recursos multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário

O Agrupamento em estudo beneficiou deste programa ao nível da aquisição de equipamentos informáticos. Não tivemos conhecimento dos relatórios de balanço de atividades deste projeto, apenas é feita uma menção deste projeto no projeto educativo de 2005-2008.

6.3.2. Projetos de âmbito nacional com ligações ao mundo universitário

Programa Pessoa

Este programa entra na escola a partir de um convite feito pela Direção Geral de

¹⁰¹ Ministério da Educação. (2006). *Programa Nónio Século XXI*, pp.1 (Acedido em 20 de setembro de 2011). Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/docum/document.htm>.

¹⁰² Idem, pp.1

Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) que tinha estabelecido um protocolo com a Faculdade de Motricidade Humana. Tratava-se de um projeto experimental a desenvolver nas escolas do concelho de Oeiras e são envolvidas várias entidades com responsabilidades diferentes: a Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, a Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo; a Câmara Municipal de Oeiras, a Fundação Portuguesa de Cardiologia, a Direção Geral de Saúde, o Núcleo de Educação para a Saúde; a Sociedade Portuguesa para o Estudo da Obesidade e o Desporto Escolar.¹⁰³

Os objetivos subjacentes a este projeto foram incentivar a população escolar a adotar estilos de vida saudáveis; prevenir e tratar a obesidade infantil reduzindo comportamentos sedentários; universalizar a prática da atividade física e do desporto; melhorar a qualidade alimentar dentro e fora do contexto escolar ministrando conhecimentos teóricos. A criação deste modelo de intervenção centrado na escola, entendida como espaço privilegiado de promoção de saúde e hábitos de vida saudáveis, pretende desenvolver um programa de ações concertadas que contemplem o aumento da atividade física, a melhoria da qualidade alimentar e uma componente teórica composta por sessões que abordam estilos de vida saudáveis capazes de tornar o aluno mais consciente, autónomo e crítico.

Este programa começa no Agrupamento em 2008 e terá o seu período de intervenção até 2011-2012. Inicia-se com a apresentação do programa à direção ao Conselho Executivo e posteriormente a todos os departamentos através do Conselho Pedagógico. Em Junho de 2008, foi realizada uma ação de formação na Faculdade de Motricidade Humana no âmbito do programa Pessoa direcionada a todo o corpo docente do Agrupamento para suporte da aplicação dos conteúdos teóricos.

Até ao ano letivo de 2008-2009 foi desenvolvido um vasto programa de atividades dirigido aos alunos e professores que passamos a enumerar: caracterização inicial da população envolvida, implementação das sessões teóricas sobre a promoção e educação para a saúde, aumento das aulas de treino físico planeadas de acordo com os objetivos delineados, aplicação de testes de fitnessgram e compilação dos dados dos testes para enviar aos coordenadores do projeto, desenvolvimento de projetos relacionados com a promoção do exercício e saúde no sedentarismo e obesidade da adolescência, exposição de trabalhos, confeção de uma refeição saudável e a obrigatoriedade da frequência de uma ação de formação aos professores de educação física.

¹⁰³Ministério da Educação (2008). Desporto escolar (Acedido em 21 de setembro de 2011) disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/projectosEspeciais>.

No balanço efetuado após um ano de implementação são realçadas pontos fortes e pontos fracos. Como pontos fortes aponta-se o aumento da prática do exercício físico e as inúmeras atividades promovidas e realizadas na sua grande maioria pelo grupo disciplinar de educação física. Para a Coordenadora do Projeto:

“O Programa Pessoa foi muito importante e teve muitos aspetos positivos, em especial o aumento tão necessário, nas idades em questão, da prática da atividade física, aliás como aconselham diversas entidades internacionais, em especial a Organização Mundial de Saúde, para combater o flagelo do século: a obesidade, derivada de uma má alimentação e da sedentariedade e mãe da maioria das doenças atuais. Foi pena o saber teórico não ter acompanhado o saber prático.”¹⁰⁴

Porém, são também apontados alguns constrangimentos sentidos ao longo da implementação do programa que se traduziram inevitavelmente em pontos menos positivos, com destaque para as débeis condições de trabalho verificadas na prática da educação física.

“Não se compreende que sendo reconhecida, a esta escola/agrupamento, uma condição de Território Educativo de Intervenção Prioritária, não haja a preocupação de oferecer condições de trabalho que cativem a população que se pretende “prender” ao ensino e à escola.

Não se aceita que não seja reconhecido o esforço que, quase desde o seu início, esta escola tem desenvolvido na obrigatoriedade da existência de Educação Física (Expressão Físico-Motora) para os alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, a criação do máximo de núcleos de Desporto Escolar (...) com o objetivo de “agarrar” os alunos, transmitir-lhes um espírito de escola e mostrar-lhes modos de vida saudáveis e perspectivas de vida diferentes das que, em muitos casos, encontram à sua volta, premiando-a com condições que a permitam consolidar os objetivos que, neste âmbito, se propõe no seu Projeto Educativo.”¹⁰⁵

O Diretor Executivo sublinha os aspetos positivos do projeto:

“As estatísticas revelaram que ao nível do Concelho de Oeiras, esta freguesia tinha grandes níveis de obesidade. Este programa vem precisamente tentar colmatar este problema. Os resultados deste projeto foram, sem dúvida, muito bons. Ao longo de três anos foram desenvolvidos mais exercícios físicos, foi dada muita informação sobre melhores hábitos alimentares, houve uma tomada de consciência de melhores regras e práticas alimentares por parte dos alunos, houve formação creditada para todos os professores.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ Coordenadora do projeto Pessoa no Agrupamento em estudo.(Ent. nº10 Q.1)

¹⁰⁵ Programa Pessoa - Balanço de atividades - Ano letivo 2008-2009, p.10

¹⁰⁶ Diretor Executivo do Agrupamento . Entrevista concedida a 22 -2-2011. (Q.7)

Projeto Crescer Contigo

O projeto decorre dum protocolo de cooperação realizado com a Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade técnica de Lisboa, a partir da intervenção de um núcleo de estágio integrado na disciplina de Métodos e Estratégias Habilitativas II da Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação. Trata-se de uma intervenção pedagógico-terapêutica monitorizada por um professor coordenador da licenciatura em Reabilitação Psicomotora e por um professor local da escola responsável pela educação especial.

Ao longo dos três anos em estudo, desenrolou-se um projeto de estágio anual que se baseou numa intervenção psicomotora num grupo de crianças da Escola Amélia Vieira Luís que apresentavam problemas de comportamento.

“Com esta ação visou-se a promoção de competências pessoais e sociais e a modificação do seu comportamento tendo por base uma linha de orientação teórica de natureza cognitivo-comportamentalista.”¹⁰⁷ Pretende-se com este trabalho o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à modificação de comportamentos em contexto escolar “ melhorar comportamentos em contexto escolar e de pequeno grupo; melhorar competências cognitivas relacionadas com o autocontrolo e a resolução de problemas; desenvolvimento de competências psicomotoras como a coordenação, motricidade fina, equilíbrio, noção e corpo e lateralidade e estruturação espaço-temporal “¹⁰⁸

As alunas estagiárias realizaram intervenções em grupo e intervenções individuais a crianças que apresentavam comportamentos disruptivos que se repercutiam no seu desempenho escolar. Estes problemas comportamentais advêm de perturbações no desenvolvimento das crianças ou de graves carências afetivas. A intervenção psicomotora realizada ao longo de várias sessões procurou desenvolver competências nos campos mais fragilizados das crianças.

O relatório de balanço de atividades apresentado pelo núcleo de estagiárias no ano letivo de 2007-2008, considera o trabalho desenvolvido positivo e enriquecedor quer em termos pessoais quer profissionais. Entenderam que contribuíram para minorar alguns dos problemas apresentados por cada criança em particular. O relatório referente à Intervenção psicomotora em meio aquático, no ano letivo 2008-09 regista a intervenção psicomotora desenvolvida na piscina municipal da Outurela como globalmente muito positiva.

¹⁰⁷ Relatório da Intervenção Psicomotora em Meio Aquático. Ano letivo 2008-09.p.12

¹⁰⁸ Idem, p. 14

Projeto Escxel – Rede de Escolas de Excelência.

A criação do projeto partiu de um grupo de investigadores do Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CESNOVA) que veem nas escolas e nas comunidades locais o “ mais decisivo potencial de qualificação e de mudança social e cultural.”¹⁰⁹ Trata-se de um projeto partilhado entre a universidade, os municípios e as escolas.

Quem realizou a seleção dos cinco primeiros municípios - Castelo Branco, Constância, Oeiras, Batalha e Loulé - foi a Universidade em função do seu potencial de desenvolvimento educativo, características económicas e sociais e diversidade de contextos educativos. O protocolo estabelecido com o Agrupamento delineou o início do projeto no ano letivo de 2008-2009 terminando a primeira fase no final do ano letivo de 2011-2012. A partir desta data cada um dos parceiros poderá continuar ou cessar a sua participação. Os objetivos previstos no programa do projeto Escxel são:

- “ 1.Capacitar as escolas e as comunidades (alunos, professores, pais, cidadãos, decisores políticos) para a promoção da excelência educativa.
- 2.Capacitar tecnicamente e assessorar os Municípios para a adoção de planos e estratégias de desenvolvimento educativo local.
- 3.Identificar, difundir e monitorizar as “boas práticas “escolares.
- 4.Desenvolver modelos de monitorização do desempenho e autoavaliação das escolas.
- 5.Produção de conhecimento científico sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais.”¹¹⁰

Ao longo do primeiro ano de vida do projeto, o Agrupamento, representado pela professora mediadora, participou nas reuniões com os vários parceiros envolvidos, não se realizando nas escolas nenhuma atividade advinda do projeto. A direção do Agrupamento solicitou a esta parceria a realização de uma peritagem externa, mais-valia importante, no âmbito do projeto TEIP II que a escola está a implementar.

¹⁰⁹ CESNONA-Centro de Estudos da Universidade Nova de Lisboa. Projeto Escxel - Rede de Escolas de Excelência, p.1(. Acedido a 12 de janeiro de 2012) Disponível em <http://www.escxel.org>.

¹¹⁰ Idem, p.1,2

Escola Superior de Educação João de Deus

Estabeleceu com o Agrupamento um projeto de parceria que teve como grande objetivo “o reforço do acompanhamento da utilização educativa do Livro pelos professores e alunos das escolas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.”¹¹¹

O protocolo assinado a 10 de outubro de 2006 teve o seu término a 31 de julho de 2008. A coordenação do projeto ficou a cargo do Agrupamento em estudo. O gabinete de assessoria científica e pedagógica foi composto por docentes e técnicos da Escola Superior e a equipa de acompanhamento foi constituída por elementos recrutados pela Escola Superior de Educação, a quem coube desenvolver, em cada uma das escolas, os objetivos do projeto. (estagiários do mestrado em Leitura sob a coordenação da Prof. Dr.^a Violante Magalhães e Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães)

As finalidades deste projeto foram:

- “a) Dotar cada escola de capacidade para produzir uma leitura compreensiva, com a participação ativa dos próprios alunos.
- b) Promover e certificar a aquisição de competências básicas em recolha de informação pelos alunos, designadamente dos que concluem os ciclos de ensino.”¹¹²

O projeto aplicou-se nas turmas do 1º ciclo do ensino básico, com a implementação de várias metodologias de trabalho que desenvolveram competências da leitura e da escrita conducente a uma melhoria das aprendizagens.

6.3.3. Projetos de âmbito Internacional

Projeto Comenius contra o Bullying

O projeto foi desenvolvido na escola no âmbito do projeto Comenius, teve a duração de três anos -2004 a 2007 - e o objetivo principal era a promoção de atitudes e formas de estar saudáveis entre os alunos por forma a diminuir o bullying entre pares.

O projeto Comenius Feel well: against bullying, for the welfare of de pupils (Sente-te bem: contra o bullying, para o bem estar dos alunos) faz parte do Programa Europeu Sócrates- Comenius e insere-se na área de desenvolvimento escolar.

Ao longo de três anos letivos, a coordenadora do projeto, em conjunto com as escolas europeias parceiras do projeto¹¹³, delineou um plano de atividades para realizar

¹¹¹ Protocolo entre o Agrupamento de Escolas e a Escola Superior de Educação João de Deus, 2006, p.1.

¹¹² Idem, p.2

junto da comunidade escolar. Foram realizados questionários aos alunos para avaliar a dimensão do bullying na escola, e dinamizados os dias temáticos. Dias sem atividades letivas regulares, em que se realizaram várias atividades de prevenção/reflexão sobre o bullying. Constituíram-se vários ateliês de trabalho para os alunos das diferentes faixas etárias, mobilizando-se toda a comunidade educativa nas suas múltiplas especificidades. Dinamizaram-se ateliês de pintura de azulejos, ateliês de jogos e charadas matemáticas, laboratório aberto das ciências e física, atelier de história com as joias da coroa, grupos de dança, jogos inter-turmas, visionamento de vídeos, produção de textos, produção de trabalhos com recursos às TIC, *pedi-papers* de cultura geral, e ainda o embelezamento dos espaços exteriores com pinturas nos muros da escola. Na publicação trimestral da escola, da qual éramos promotora, as referências às atividades do bullying foram uma constante ao longo das várias publicações.

A Coordenadora deste projeto fez a seguinte avaliação:

“ No final dos três anos do projeto a avaliação é positiva, resultante do espírito de cooperação verificado entre todos os parceiros, pelo envolvimento revelado por professores e alunos na sua participação nas diversas atividades. O comportamento dos alunos e a sua relação entre pares e com os professores melhorou, bem como a sua motivação na escola “¹¹⁴

Figura 5: Os alunos que participaram no projeto Bullying.

1ª EDIÇÃO

PAGINA :

CONTRA O BULLYING



Os parceiros do Projecto Comenius CONTRA O BULLYING voltaram a reunir-se, em Setembro passado, desta vez na Escola de Trzebinia, na Polónia.

Tal como nas outras escolas visitadas, os alunos apreciam sempre a visita dos professores par

Na nossa escola vamos procurar envolver cada vez mais os alunos não só no combate ao Bullying, mas também à Indisciplina, para que possamos todos SENTIR-NOS BEM nesta nossa "segunda casa", que é a Escola.

O nosso lema passa assim a ser **CONTRA O BULLYING e CONTRA A INDISCIPLINA.** Um óptimo ano para todos!

Isabel Fonseca

Avaliação final dos professores ao projecto Bullying

| <i>FeelWell</i> | I agree | I don't know | I disagree |
|--|---------|--------------|------------|
| 1. Acho que o bullying diminuiu na minha escola durante os últimos três anos | 4 | 6 | - |
| 2. Acho que agora é mais fácil reconhecer o bullying do que há três anos atrás | 7 | - | 3 |
| 3. Acho que este projecto foi muito importante | 7 | 2 | - |
| 4. Acho que este projecto me ocupou muito tempo | 1 | 1 | 8 |
| 5. Acho que os jogos e exercícios são a melhor parte do projecto | 6 | 1 | 3 |

Fonte: Folha Informativa da Escola (3º período de 2007, p. 2)

¹¹³ O projeto envolveu seis países e sete escolas – Finlândia, Polónia Inglaterra e Suécia participaram com uma escola com a tipologia de escolas primárias em regime de monodocência. Itália participou com duas escolas e Portugal com uma escola em níveis de ensino do pré-escolar ao 3º ciclo. Sobre este projeto remete-se para Fonseca, Isabel (2007) Tese de Mestrado: Bullying e violência escolar em países europeus elementos comparativos, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa, Lisboa

¹¹⁴Fonseca, Isabel (2007) Tese de Mestrado: Bullying e violência escolar em países europeus elementos comparativos, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa, Lisboa, p.132,133

Palavras do Diretor Executivo:

“A implementação do Projeto Bullying na escola surge a partir de uma conversa informal com um amigo e professor universitário da Faculdade de Motricidade Humana e de algumas leituras que eu tinha feito sobre o tema.

O balanço deste projeto foi muito positivo. Os alunos tomaram consciência do problema da violência física e psicológica, interiorizaram o problema.

Foram desenvolvidas várias atividades no âmbito deste projeto: vários dias dedicados às atividades sobre a prática do Bullying com atividades muito diversas; pintura de murais que ainda hoje estão na escola, entre muitos outros.¹¹⁵

Projeto Media

O projeto Media faz parte do projeto Comenius. Desenvolve-se no Agrupamento entre os anos letivos de 2006 a 2008. É um projeto de âmbito europeu centrado na educação para os media e tem como objetivo central o intercâmbio de culturas entre os parceiros europeus. Partindo da metodologia do trabalho de projeto, foram produzidos vários trabalhos no âmbito da história política de Portugal e do turismo cultural .

Figura 6: Registo do projeto Media na folha informativa da Escola.

Os parceiros do Projecto Media

Recebemos na nossa escola, no dia 14 de Novembro professores da Bulgária, Turquia, Holanda , Espanha e Polónia que fazem parte do Projecto Media.

Chegaram às 10h, e foram recebidos com uma recepção na sala de audiovisuais. Eles apresentaram-se e alguns alunos apresentaram os seus trabalhos , outros actuaram tocando flauta e cantando. Pareceu-me que eles gostaram muito, só foi pena eu não ter falado muito com eles porque só falavam inglês...

Depois todos os professores, acompanhados de alguns professores da nossa Escola, visitaram toda a Escola: foram à Biblioteca, às salas de informática, ao pavilhão B, ao nosso Bar e às salas das crianças da Pré. Da parte da tarde, os professores estrangeiros foram falar a algumas salas de aulas. Na minha sala calharam duas professoras da Bulgária. Foram bem simpáticas, mostraram-nos fotos das escolas delas, jovens de lá nas salas de aula etc.

Fiz-lhe algumas perguntas sobre o projecto, o que achei mais interessante foi o seu abecedário, que é constituído por trinta letras.

Ex. de nomes: Ana - AHA

Também nos mostraram um perfume deles, e umas bolachas que todos provamos...

Por último, despedimo-nos...Eu gostei muito de os ter cá....

Solange Moreira 7º B

No dia 14 de Novembro vieram à nossa Escola os Professores do Projecto Media.. Chegaram às 10h e foram recebidos pelo "Setor" Borges , alguns professores e alunos. Foram para a sala de audiovisuais, onde os alunos do 6º D tocaram alguns instrumentos e cantaram canções. Depois entraram vários alunos de várias turmas cantando e tocando. Seguiu-se a apresentação em **power point** pela Tatiana e Andreia do 7º B sobre Portugal. Por último, passou-se à entrega de alguns presentes aos professores estrangeiros.

De seguida, começamos a visitar a Escola: iniciou-se pela sala de informática, biblioteca, Pavilhões B e C, Clube da Raio e terminamos no Pavilhão Desportivo.

Da parte da tarde, os professores estiveram nas salas de aula. No 9º B, vieram visitar-nos os professores holandeses. Fiziram uma apresentação em **power point** sobre as várias cidades da Holanda, os seus hábitos e costumes. Depois vários alunos colocaram questões. Estes professores disseram que gostaram muito de Portugal e que as pessoas eram muito amáveis.

Ana Marta 8ºB; Leila 9ºB

Fonte: Folha Informativa da Escola (1º período de 2006, p. 3)

¹¹⁵ Diretor Executivo do Agrupamento. Entrevista concedida a 22 -2-2011.Q. 5

Em novembro de 2006 este Agrupamento recebeu os representantes dos países europeus, parceiros do projeto: Holanda, Bulgária, Turquia, Espanha e Polónia promovendo um intercâmbio cultural entre os diversos países. Foram realizados trabalhos de investigação pelos alunos sobre a História de Portugal, as principais tradições gastronómicas, as músicas tradicionais portuguesas e a apresentação de algumas cidades portuguesas.

O balanço de atividades realizado pela equipa do projeto dá-nos conta de um trabalho enriquecedor para o Agrupamento, no qual os alunos desenvolveram a prática da língua inglesa, a metodologia do trabalho de projeto e o contacto e aprendizagem de novas culturas dos países parceiros do projeto.

Projeto Under The Blue Sky

O projeto Under The Blue Sky está também inserido no projeto Comenius.¹¹⁶ Este projeto está direcionado para uma vertente mais geográfica. Tem por propósito estudar e refletir as influências e o impacto dos aspetos geográficos na vida de cada um e de que forma as características climáticas, os desastres naturais, as estações do ano e as condições de relevo condicionam a cultura, as formas de estar e de viver das populações.

¹¹⁶ O Comenius é um vasto projeto de âmbito europeu que fomenta o desenvolvimento e a partilha de boas práticas educacionais reforçando a dimensão europeia da educação. Dirige-se a todos os intervenientes educativos começando no pré-escolar até ao secundário. Tem como objetivos específicos: “desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias; ajudar os jovens a adquirir as aptidões e as competências básicas de vida, necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à sua futura vida profissional e a uma cidadania europeia ativa.(Programa Comenius, p.1)

O projeto Comenius tem objetivos operacionais que constam do seu programa e que passamos a transcrever :” melhorar em termos qualitativos e aumentar em termos quantitativos a mobilidade de alunos e de pessoal educativo nos diferentes Estados-membros da União Europeia; incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas; apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, com base no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no domínio da aprendizagem ao longo da vida; reforçar a qualidade e a dimensão europeia da formação de professores; apoiar a melhoria dos métodos pedagógicos e da gestão das escolas.(Programa Comenius, p.1)

O programa Comenius opera em Portugal com duas ações descentralizadas geridas pela Agência Nacional PROALV: uma ao nível das parcerias e outra ao nível das mobilidades individuais. As parcerias do projeto Comenius operam entre escolas e são de dois tipos: parcerias entre escolas multilaterais. Parcerias entre escola- bilaterais e parcerias COMENIUS Régio. Quanto às mobilidades a nível individual traduzem-se em: bolsa de formação contínua para pessoal ligado à educação escolar, assistentes comenius e acolhimento de assistentes comenius. (agência nacional proalv, programa aprendizagem ao longo da vida.(Acedido em 18 de janeiro de 2012.) Disponível em <http://www.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=3cea8b0a-3434-4dc8-8c1b-7bd568a0567d>)

A partir da constituição de uma parceria multilateral composta por escolas de quatro países: República Checa, Itália, Portugal e Espanha promove-se a aprendizagem de novas culturas realçando os valores democráticos da tolerância e do respeito por outras culturas, crenças e valores.

O projeto Under The Blue Sky inicia os seus trabalhos em janeiro de 2009. As atividades deste projeto foram desenvolvidas com alunos do 1º e 2º ciclos versando a temática do estudo do tempo. Ao longo dos meses do ano foi feito um registo da temperatura, da humidade, da precipitação e dos ventos. Este registo foi associado ao estudo do clima e de alguns aspetos culturais da região. Periodicamente era enviado para os vários parceiros envolvidos, tendo o grupo de alunos a oportunidade de comparar as condições climáticas dos diferentes lugares. Foi feita também uma investigação sobre alguns aspetos da cultura regional de cada país e das músicas mais tradicionais. Outros temas explorados foram: a flora regional, algumas plantas que surgem na região envolvente à escola ao longo das várias estações do ano e ainda o vestuário utilizado nas diferentes épocas do ano. As várias escolas envolvidas no projeto abordaram os mesmos temas para se proceder a uma aprendizagem comparativa entre os parceiros. Trata-se de um projeto de abrangência europeia que investe no enriquecimento cultural dos alunos desenvolvendo estudos sobre temáticas geográficas, históricas e ambientais procurando responder à diversidade de interesses dos alunos não abrangidos pelos conteúdos programáticos.

6.3.4. Dinamizadores dos projetos

A dinamização dos vários projetos levada a cabo pelo Agrupamento ao longo dos três anos em estudo cabe maioritariamente aos professores, como podemos observar a partir do quadro 35. Nos anos letivos de 2006-07;2007-08, dezanove projetos foram impulsionados e desenvolvidos por professores e no ano letivo de 2008-09 dezoito projetos.

Os alunos estão integrados na maioria dos projetos fazendo parte da sua dinâmica: quinze projetos nos dois primeiros anos e dezasseis no último ano. São “eles” os atores participativos nos projetos implementados. Segue-se a direção da escola, que procura delegar a grande maioria da dinamização dos projetos no corpo docente e nos alunos, ficando a seu cargo apenas dois projetos nos primeiros anos passando a três no último ano. Os restantes dinamizadores encontram-se discriminados no quadro oito e estão estritamente ligados aos seus projetos específicos e ao desenvolvimento das suas atividades.

Quadro 35: Dinamizadores dos projetos. Anos letivos 2006-07;2007-08; 2008-09.

| DINAMIZADORES | Anos letivos 2006-07; 2007-08 | | Ano Letivo 2008-09 | |
|---|--|------------|---------------------------|------------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Professores | 19 | 37% | 18 | 32% |
| Alunos | 15 | 29% | 16 | 28% |
| Direção da Escola | 2 | 4% | 3 | 5% |
| Professores Estagiários de outras Instituições | 2 | 4% | 2 | 4% |
| Animadores culturais | 2 | 4% | 3 | 5% |
| Técnicos da Ação Social Escolar | 2 | 4% | 3 | 5% |
| Psicólogos | 1 | 2% | 2 | 4% |
| Técnicos de saúde | 1 | 2% | 1 | 2% |
| Técnicos da CMO | 1 | 2% | 2 | 4% |
| Agentes da polícia | 2 | 4% | 1 | 2% |
| Seguranças | 2 | 4% | 1 | 2% |
| Voluntários das empresas | 1 | 2% | 1 | 2% |
| Técnicos da Academia de Futebol | 0 | 0% | 1 | 2% |
| Investigador da Universidade | 0 | 0% | 1 | 2% |
| Equipa do programa Escolhas | 2 | 4% | 2 | 4% |

Fontes: Projeto Educativo- 2005-08; Projeto Educativo -2008-11; Programa TEIP II; Projeto Curricular de Agrupamento 2006-07; Projeto Curricular de Agrupamento 2007-08; Projeto Curricular de Agrupamento 2008-09;) Elaboração própria (2012).

6.3.5. Destinatários dos projetos

Os destinatários dos projetos nos anos letivos de 2006-07 e 2007-08 (Quadro 36) são preferencialmente os alunos do 1º ciclo com 28% dos projetos face ao panorama geral, seguem-se os projetos destinados à comunidade escolar em geral, com uma percentagem de 24 %: Investiu-se nos projetos de abrangência mais lata para cobrirem os diversos atores da comunidade educativa. Os projetos vocacionados especialmente para os alunos do segundo e terceiro ciclos ocupam o 3º lugar no panorama dos projetos implementados, ambos com 20%. Os alunos do 5º ano têm ainda um projeto dirigido especialmente para eles, já que os dados sobre o sucesso/ insucesso das aprendizagens apontam este ano como um ano dos mais problemáticos, em termos de resultados escolares.

Seguem-se os projetos dirigidos aos alunos do pré-escolar com uma representação de 6% no quadro global e finalmente os programas para os alunos NEE's com uma representação de 3%.

O ano letivo de 2008-2009 não traz alterações significativas face aos anos anteriores. Os alunos do 1º ciclo continuam a ter o maior número de projetos, 28 % face ao panorama geral, e os alunos do pré-escolar o menor com 5%. Aumentam neste ano os projetos vocacionados quer para os alunos do 3º ciclo com 24 %, quer para os alunos do 2º ciclo com 19%. Os alunos do 5º ano continuam com o mesmo projeto específico representado 2% no quadro geral. Verifica-se assim um acréscimo de projetos mais específicos, direcionados para os vários ciclos e um decréscimo dos programas de carácter geral dirigidos à comunidade educativa 17% face ao panorama global. Nesta linha, aumentaram também os programas dirigidos aos alunos NEE 's

Quadro 36: Destinatários dos projetos desenvolvidos. Anos letivos 2006-07; 2007-08.

| DESTINATÁRIOS DOS PROJETOS | Nº PROJETOS | |
|-----------------------------------|--------------------|------------|
| Alunos: pré-escolar | 2 | 6% |
| Alunos: 1º Ciclo | 10 | 29% |
| Alunos 2º Ciclo | 6 | 17% |
| Alunos 3º Ciclo | 7 | 20% |
| Alunos do 5º ano | 1 | 3% |

| | | |
|----------------------------|-----------|-------------|
| Alunos NEE | 1 | 3% |
| Comunidades Escolar | 8 | 23% |
| TOTAIS | 35 | 100% |

Fontes: Projeto Educativo- 2005-08; Projeto Educativo -2008-11; Programa TEIP II; Projeto Curricular de Agrupamento 2006-07; Projeto Curricular de Agrupamento 2007-08; Projeto Curricular de Agrupamento 2008-09;) Elaboração própria (2012).

6.4. Síntese conclusiva

O Agrupamento TEIP em estudo regista uma diversidade de parcerias, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aos seus propósitos que sintetizamos:

(i) Parceria surge-nos como uma prática, um " método de trabalho" (Stoer & Rodrigues, 2000, p. 174), como uma nova forma de organização e prática escolar, como uma nova estratégia de ação, como uma tentativa de resposta aos vários problemas que surgem na Escola. (Sanders, 2003)

(ii) As parcerias locais desenvolvidas visam responder a problemas quer no plano organizacional (equipamentos, bens, e serviços) quer no plano pedagógico (insucesso, absentismo, abandono escolar, promoção de novas aprendizagens, atividades de enriquecimento curricular) quer no plano social (resolução de problemas socioeconómicos das famílias) quer no relacionamento com a comunidade envolvente.

(iii) A noção de parceria é vista, mais numa lógica remediativa e menos numa lógica contributiva onde os vários parceiros locais podem cruzar interesses e objetivos, articulando as questões educacionais com as ambientais, culturais e económicas.

(iv) Associado ao conceito de parceria surge-nos a noção de projeto, desenvolvida como uma forma de trabalho a partir de um programa estabelecido num tempo determinado.

Num trabalho sobre os TEIP versando a análise do contributo das parcerias Stoer e Rodrigues estabelecem dois perfis de parcerias tendo em conta o seu desenvolvimento: (i) " uma parceria organizada na lógica de incluir a escola na comunidade", (Stoer & Rodrigues, 2000, p.182) uma parceria com ênfase na relação escola-meio voltada para a resolução dos problemas da escola (combater o abandono escolar, o absentismo, o insucesso); (ii) " uma parceria organizada na lógica de criar na escola um espaço para a comunidade" (Stoer & Rodrigues ,2000, p. 182), uma parceria onde a relação entre os parceiros é mais técnica e estes têm papéis diferentes com poderes de influência também diferentes.

No estudo efetuado podemos encontrar os dois perfis de parcerias, que no nosso entender não podem ser estanques e podem assumir ainda uma diversidade de variáveis. Dada a pluralidade de parcerias efetuadas por este Agrupamento temos certas parcerias que encaixam no primeiro tipo, isto é, na tentativa do Agrupamento repartir os seus problemas com a comunidade. (São um bom exemplo deste género de parcerias o programa do projeto Escolhas, o programa Passo a Passo, o programa Técnicas e Métodos de Estudo e o programa Saúde Escolar). Outro grupo das parcerias traçadas tem uma ligação mais técnica com os parceiros do meio, dando de certa forma continuidade às relações estabelecidas no passado. Utiliza-se a noção de parceria mas mantêm-se com algumas instituições as tradicionais relações em que permanece uma relação desigual entre elas.

Outro aspeto que gostaríamos de destacar é o facto de certas parcerias estabelecidas com alguns parceiros locais apresentarem uma rotinização das práticas, repetindo-se os programas de ano para ano.

Quanto à articulação entre os vários parceiros locais, constatamos que há uma boa interligação entre algumas instituições. Como bons exemplos destacamos a ação do projeto Escolhas que procura interagir com vários polos locais tornando-se um mediador de excelência na vida do território inscrito pelo Agrupamento. Quanto às outras parcerias, predomina ainda a lógica do trabalho por sectores.

Entre os parceiros da comunidade, as relações com o poder local assumem um papel determinante. Ora, se a educação promove o desenvolvimento da comunidade local cabe ao poder local participar e coresponsabilizar-se nas decisões educativas. Contudo, as relações com as instituições locais são por vezes ensombradas pelas diferentes posições de poderes que os vários parceiros assumem aquando do desenvolvimento de um projeto comum. O caminho a percorrer no entendimento do significado efetivo da noção da parceria ainda está no início. As noções de partilha, participação democrática e responsabilização de problemas e responsabilidades têm de ser aprofundadas. Também as questões de poder e de diferença necessitam de amadurecimento no relacionamento entre os parceiros locais. A apropriação da parceria pelos diferentes parceiros faria com que a escola conseguisse repartir muitos dos seus problemas e pudesse transferir algumas das suas grandes dificuldades atuais. Apesar dos constrangimentos apontados, os sistemas de parcerias desenvolvidos têm possibilitado um aprofundamento das relações com o meio envolvente, introduzindo na escola melhorias aos nível do diálogo com os parceiros locais criando condições para o desenvolvimento socioeducativo do território e encetando mesmo um processo de transformação ao nível das práticas individuais e coletivas.

Entre os parceiros da comunidade que menos temos abordado encontram-se as famílias. Pela análise das parcerias realizadas apercebemo-nos que são um dos parceiros do Agrupamento em que menos se investe em termos de projetos implementados. Eles são um grupo de Intervenção prioritária deve crescer com a ligação fortalecida com este grupo, que se apresenta ao Agrupamento de forma pouco estruturada e organizada e sempre numa perspetiva de convidado e não como o parceiro que efetivamente é.

Para além das parcerias com o meio local, merecem também destaque as parcerias que a escola desenvolve com o Ministério da Educação, onde são desenvolvidos projetos centrados sobretudo nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências nos alunos, para além dos projetos que visam a aquisição de recursos e equipamentos.

A relação com o mundo universitário no desenvolvimento de vários projetos ao longo destes três anos possibilitou ao Agrupamento desenvolvimento e inovação nas práticas educacionais, cooperação na elaboração de materiais de ensino e fomento de reflexões sobre novas problemáticas da atualidade escolar.

Pelas parcerias analisadas apercebemo-nos que o Agrupamento procura escolher parceiros preferenciais capazes de responder aos objetivos traçados quer no Projeto Educativo, quer no Programa TEIP II. A Lógica das parcerias inscreve-se numa opção estratégica de resolução de problemas. Muitos dos projetos estabelecidos foram selecionados pelo Agrupamento com o intuito de procurar combater ou minorar problemas específicos e fazer face a necessidades diagnosticadas.

São os professores do Agrupamento quem, maioritariamente coordenam e dinamizam a grande maioria dos projetos com parcerias. Numa lógica de cultura, de colaboração, os professores desenvolvem um trabalho profícuo, procuram dar resposta a problemas concretos da escola e dos alunos que estão integrados na maioria dos projetos, participando como intervenientes ativos. Numa perspetiva interdisciplinar, uma vez que os projetos envolvem vários professores e alunos de diferentes turmas desenvolve-se uma pedagogia interativa, saudável e criativa de troca de ideias, experiências e metodologias. Entendemos que o desenvolvimento destes projetos trazem inovação para a escola e constituem respostas eficazes para a resolução dos problemas concretos sendo muito mais eficazes que as “ receitas globais” aplicadas uniformemente a todo e qualquer contexto escolar. As inovações encontram-se, assim, nas pequenas mudanças:” na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” .(Barroso, 2001, p.208)

No que diz respeito, aos destinatários dos projetos, realçamos que os atores por excelência são os alunos dos vários ciclos de ensino, preferencialmente do 1º ciclo,

seguindo-se os do segundo e os do terceiro ciclos com um número de projetos muito semelhantes e por último os do pré-escolar. Há ainda um número significativo de projetos com uma maior abrangência, transversais aos vários atores da comunidade educativa.

Quanto à mensurabilidade dos resultados das parcerias, a apresentação de indicadores claros e objetivos nem sempre existe na maioria dos relatórios de avaliação de balanço de atividades. Procurámos apontar individualmente os impactos de cada projeto, aquando da sua caracterização. Fica-nos, em termos gerais, o impacto positivo registado em alguns pontos:

- Ao nível do aumento de equipamentos, bens e serviços, consequência dos projetos implementados nessa área.
- Ao nível dum aprofundamento do diálogo e cooperação com a comunidade envolvente.
- Ao nível das mudanças comportamentais e de atitudes dos alunos fruto das parcerias de carácter sociopedagógico.
- Ao nível da promoção de competências de conhecimentos e novas metodologias de aprendizagens, verificados a partir dos projetos ligados ao tema do ensino-aprendizagem.

Quando questionámos o Diretor Executivo da época sobre a importância e o impacto destes projetos no percurso escolar dos alunos, em termos de sociabilidade, e de sucesso educativo, respondeu-nos:

“Os projetos levam ao sucesso educativo. A escola sedimenta conhecimentos que se complementam com outras aprendizagens. A Educação não é uma empresa de lucro, vale a pena investir na educação, os resultados só estarão à vista a longo prazo. Os Encarregados de Educação desta escola têm dificuldade em compreender o quanto é importante o investimento na educação.”¹¹⁷

O impacto dos projetos implementados leva-nos para a importância dos processos de avaliação das parcerias estabelecidas. Apercebemo-nos que seria muito proveitoso na maioria das parcerias realizadas uma reflexão conjunta dos atores intervenientes para a realização de ajustamentos, redefinição de metas, lançamento de novos programas. Mas estas reflexões precisam de tempo, que é cada vez mais escasso aos profissionais da educação.

¹¹⁷ Diretor Executivo do Agrupamento. Entrevista concedida a 22 -2-2011 (Q 4).

Mais do que assinalar os pontos fracos e constrangimentos, importa mostrar as mudanças verificadas na forma de trabalhar de uma escola. A lógica das parcerias e dos contratos programa provoca necessariamente uma nova dinâmica educativa na gestão e organização escolar e desenvolve uma perspetiva mais abrangente da instituição que é agora determinante no contexto de uma nova organização. A lógica da articulação entre serviços e profissionais afirmou-se face à anterior organização integrando uma dimensão educativa e social. Quanto à atuação dos professores, provocou novas reflexões sobre as formas de atuar e de questionar qual o papel ou papeis que devem assumir neste novo contexto.

São mudanças e desafios estruturais e difíceis que a escola e os professores ainda não assimilaram completamente. Sabemos que os caminhos da autonomia e da descentralização nos conduzem ao estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis levando a escola a colocar-se no epicentro das políticas educativas. Mas, estas mudanças não estão a ser acompanhadas no terreno por meios, recursos e formação necessária. Esta mudança nas práticas de gestão e organização escolar implica um investimento na formação dos seus profissionais. A gestão de parcerias implica o conhecimento de mecanismos de monitorização e avaliação. Uma formação com competências específicas nesta área é importante para a instituição, sob pena da escola e dos professores sem esta formação ficarem como o elo mais fraco num contexto local onde atuam forças económicas, políticas e sociais cada vez mais fortes. As políticas educativas devem encontrar mecanismos reguladores para salvaguardar e proteger os interesses da instituição escola no relacionamento com os vários poderes locais.

CAPÍTULO 7

OS MUSEUS E O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: PONTES PARA A RENOVAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose (¹¹⁸)

¹¹⁸ Instituto Brasileiro de Museus.Ibram. (Acedido em 22 de julho de 2010). Disponível, In http://www.museus.gov.br/sbm/oqueemuseu_museusdemu.htm.

7.1. Os museus que trabalharam com o território educativo de intervenção prioritária

A Lei-quadro dos museus portugueses, Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, estabelece a educação com uma das funções essenciais do museu. Função assinalada muito depois da incorporação, do inventário e documentação, da conservação e da segurança. O art.º 42º da lei supracitada estabelece a obrigatoriedade do museu desenvolver “de forma sistemática programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais”. O ponto dois do mesmo artigo menciona que “o museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos”. (Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, Art.º 42º)

O Entendimento de educação presente nos artigos anteriormente enunciados é demasiado lato e vago referindo apenas que as ações educativas devem promover o acesso ao património cultural, desenvolver a educação permanente, a participação das comunidades e o alargamento dos públicos. No artigo seguinte da mesma lei é abordada a colaboração com o sistema de ensino, o museu deve estabelecer formas regulares de colaboração e de articulação institucional com os diversos graus do sistema de ensino no quadro das ações de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura¹¹⁹. O artigo aponta ainda a necessidade de se estabelecerem com as escolas atividades educativas específicas com instrumentos de avaliação próprios, para aferir a recetividade dos alunos. (Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, Artº 43º) Com efeito, fruto da realidade observada e da experiência profissional desenvolvida constata-se que a colaboração existente entre as várias instituições de ensino e os museus necessita de um enquadramento legal mais concreto e pormenorizado, havendo mesmo a necessidade de estabelecer protocolos de

¹¹⁹ No ano de 2005 foram tomadas algumas iniciativas legislativas com vista à articulação dos Ministérios da Educação e da Cultura. O Despacho conjunto n.º 1053/2005, permitiu a afetação de pessoal docente a instituições do Ministério da Cultura, entre os quais os museus. Tratou-se de uma afetação muito pontual de professores com a duração de um ano a uma instituição museológica; o Despacho conjunto n.º 834/2005 aprova a promoção de projetos educativos na área da cultura desenvolvidos entre espaços de cultura, entre os quais os museus e as escolas. Ainda no ano de 2005-2006 inicia-se, também, o concurso de âmbito Nacional: A minha escola adota um museu”, com uma adesão relativa de escolas e de museus. O objetivo deste projeto é estimular o conhecimento da realidade museológica nacional, promovendo o contacto das escolas com os museus que integram a Rede Portuguesa de Museus e conseqüentemente sensibilizar para a conservação, proteção e valorização do património cultural. Este projeto destina-se aos alunos do ensino básico e secundário e o concurso consiste na elaboração de trabalhos criativos a partir das coleções dos museus.

colaboração com as escolas, projetos culturais, programas educacionais entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da Cultura por forma a promover uma melhor articulação e o agilizar de procedimentos para a concretização de projetos a médio e longo prazo entre as escolas e os museus. Se por um lado, se estabelecem normativos que promovem tímidas colaborações, por outro lado, aumenta-se a burocracia nas escolas dificultando o desenvolvimento deste tipo de projetos educativos.

Acreditamos e defendemos que o museu pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas que, em colaboração com as escolas, seja capaz de construir aprendizagens que aprofundam um pensamento crítico, um crescimento pessoal, um aprofundamento da identidade individual e coletiva e um desenvolvimento de metodologias de trabalho diferenciadas, redimensionando, assim, o potencial educativo dos museus.

Quando se planifica e constrói um trabalho com um museu, culminando, a maior parte das vezes, numa ou várias visitas de estudo, desenvolve-se um projeto de trabalho suficientemente abrangente que obedece a várias fases de trabalho e que se desenrola por um determinado tempo.” É um movimento de ação e reflexão que estimula a produção de conhecimentos e amplia as dimensões de valor e de sentido das ações de pesquisa, preservação e comunicação” (Santos, 2008, p.12). Este processo de aprendizagem de tipo construtivista permite que alunos, professores e educadores de museus assumam uma participação ativa na construção do saber. Hein (1995) afirma que a aprendizagem nos museus coloca sempre uma questão epistemológica: - “Qual é a teoria do conhecimento aplicada no contexto das exposições?”¹²⁰

Estas interrogações conduzem-nos à importância da necessidade de construção de uma teoria da educação que explicita a forma como o museu transmite o seu conhecimento e a forma como os públicos o apreendem. O construtivismo de Hein (1995) e as experiências interativas de Falk & Dierking (1992) desenvolvem teorias de aprendizagem construtivista em museus, onde os sujeitos tem um papel ativo na construção do processo de aprendizagem na medida em que partem dos seus conhecimentos adquiridos, da sua bagagem cultural, da sua experiência de vida, da sua motivação para traçarem as suas reinterpretações das experiências culturais desenvolvidas.

¹²⁰ Hein,G.E.(1995).*The constructivist museum*.(Acedido em 10 de setembro de 2011) Disponível em <http://www.gem.org.uk/>. “What is the theory of knowledge applied to the content of the exhibitions? (Tradução nossa.)

Ao professor e à instituição museológica cabe o papel de facilitadores do processo de conhecimento, criando um ambiente e condições propícias para a construção pessoal do saber.

Na perspetiva construtivista das aprendizagens, a interpretação tem uma função preponderante, levando o sujeito a construir novos /outros significados do mundo que o rodeia. O património museal permite ampliar o processo de aprendizagem na medida em que expande os esquemas conceptuais dos alunos e desenvolve uma interpretação aberta e criativa.

Neste capítulo analisam-se as ações educativas desenvolvidas entre o agrupamento e os diferentes museus, clarificando o comprometimento que é criado com a escola, as relações estabelecidas e as formas de colaboração constituídas, no sentido de, perceber quais os contributos que podem advir deste relacionamento entre a escola e os museus para a renovação de práticas educativas mais diferenciadas e inclusivas.

Para tal, foi feita uma análise sob três ângulos:

a) Foi realizada uma caracterização, em traços gerais, dos museus que trabalham com o Agrupamento.

b) Foram analisados os Sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Agrupamento, em particular dos serviços de educação.

c) Foi dada voz aos professores que trabalham com os museus, auscultando e analisando as suas preocupações e os seus propósitos, as suas expetativas, os seus obstáculos, a forma como estruturam as atividades com os museus e a formação que tiveram para trabalhar com o património.

Propõe-se, assim, um outro olhar sobre as aprendizagens construídas entre as escolas e os museus, analisando as ações educativas, enquanto potencial de instâncias de inclusão.

Ao longo dos três anos letivos, o Agrupamento promoveu diversas ações educativas com várias instituições museológicas. (Quadro 37) Os museus que recorrentemente trabalham mais com o Agrupamento TEIP são: o Palácio do Marquês de Pombal e o Museu da Fábrica da Pólvora Negra, ambos pertencentes ao concelho de Oeiras, concelho em que o Agrupamento está inserido. O Palácio do Marquês foi trabalhado nos três anos em estudo e o Museu da Fábrica da Pólvora Negra desenvolveu ações

educativas durante dois anos. Também o Forte de S. Bruno e o Forte de S. Julião da Barra, fortes militares do século XVII defensores da barra do Tejo, fazem parte dos monumentos do mesmo concelho e foram visitados no primeiro ano em estudo.

Quadro 37: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. Anos letivos: 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| MUSEUS | Ano Letivo | | | Área Geográfica |
|--|------------|-------|-------|-------------------------------|
| | 06-07 | 07-08 | 08-09 | |
| Palácio Nacional de Queluz | X | | X | Queluz: concelho de Sintra |
| Palácio Nacional de Sintra | X | | | Sintra: concelho de Sintra |
| Palácio do Marquês de Pombal | X X | X X | X | Oeiras concelho de Oeiras |
| Museu da Fábrica da Pólvora Negra | X | X X | | Barcarena: concelho de Oeiras |
| Forte de S. Bruno | X | | | Caxias: concelho de Oeiras |
| Forte de S. Julião da Barra | X | | | Oeiras: concelho de Oeiras |
| Museu Nacional de História Natural e da Ciência | | | X | Lisboa: concelho de Lisboa |
| Museu das Comunicações | X | | | Lisboa: concelho de Lisboa |
| Museu da Marinha | X | | | Lisboa: concelho de Lisboa |
| Centro de Ciência Viva- Pavilhão do Conhecimento | | | X | Lisboa: concelho de Lisboa |
| Mosteiro dos Jerónimos | | | X | Lisboa: concelho de Lisboa |

Fontes: Relatórios periódicos de atividades pré-escolar (1º, 2º 3º períodos); relatórios periódicos de atividades 1º ciclo (1º, 2º 3º períodos); relatórios periódicos de atividades-Departamento de Ciências Sociais e Humanas (1º, 2º 3º períodos); relatórios periódicos de atividades-Departamento de Ciências Sociais e Humanas (1º, 2º 3º períodos); relatórios periódicos de atividades-Departamento de Expressões (1º, 2º 3º períodos); relatórios periódicos de atividades-Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (1º, 2º 3º períodos). Anos letivos: 06-07; 07-08; 08-09.). Elaboração própria (2012).

O Palácio Nacional de Queluz, situado no concelho de Sintra, foi trabalhado e visitado pelos alunos durante dois anos letivos. Ainda neste concelho, limítrofe ao concelho de Oeiras, foi estudado e visitado o Palácio Nacional de Sintra no ano de 2006-07.

Seguem-se os museus situados na cidade de Lisboa, trabalhados apenas num ano letivo: Museu da Marinha, Museu Nacional de História Natural e da Ciência, Museu das Comunicações, Centro de Ciência Viva e Mosteiro dos Jerónimos.

Figura 7: Forte de S. Bruno em Caxias (1647). Concelho de Oeiras.



Foto: Ana Maria L.F.2011.

A distribuição geográfica dos museus que trabalham com o Agrupamento TEIP mostra uma interação particular com a realidade museológica local, revelando da parte dos professores um especial interesse em explorar o património local, indo ao encontro da importância e da valorização do património local enquanto instrumento de memória (Nora, 1993) e referencial para a construção de processos de identidade e de desenvolvimento de uma cidadania ativa. (Santos, 2008)

Figura 8: Jardins do Palácio do Marquês de Pombal (século XVIII) Oeiras.



Foto: Ana Maria L.F.2011 .

Progressivamente tem-se afirmado a consciencialização da importância de uma educação patrimonial para o desenvolvimento educacional do aluno, permitindo-lhe desenvolver competências a nível cognitivo, metodológico, social e de cidadania. Consideramos muito importante num processo de formação, os alunos conhecerem a realidade histórica e cultural da região em que vivem, possibilitando-lhes uma melhor inserção e compreensão do meio em que estão inseridos, uma contribuição para o fortalecimento de sentimentos de identidade, um reconhecimento da importância, valorização e salvaguarda do seu património, a responsabilização por uma herança cultural que faz parte do património de todos. (Horta, 2000)

Os museus e as escolas dispõem de “ condições ideais” para o desenvolvimento de um trabalho conjunto de conhecimento e descoberta do património material e imaterial que é indispensável promover.

Figura 9: Fábrica da Pólvora de Barcarena. (Fundada no século XVI e encerrada em 1988). Concelho de Oeiras.



Foto: Ana Maria L.F.2010.

7.1.1. Tutelas

No que diz respeito às tutelas (Quadro 38), os museus apresentados, agrupam-se em dois grandes grupos: tutela pública e tutela privada. O primeiro grupo foi subdividido em dois campos: administração central e local. O segundo grupo inclui dois itens: as fundações e as organizações não-governamentais. A grande maioria dos museus é tutelada pela esfera pública, pertencendo sete à administração central e dois à administração local.

Quadro 38: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária: tutelas, tipologias, ano de abertura.

| Instituições Museológicas | Tutela pública | | | | | Tutela privada | | Tipologia | Ano de abertura | Observações |
|---|--------------------------|----------------|------------------|------------------------|------------------|----------------|---------------------------------|--|-----------------|---|
| | Adm. Central | | | | Adm. Local | Fundações | Organizações não governamentais | | | |
| | Sec de Estado da Cultura | Min. da Defesa | Min. da Educação | Universidade de Lisboa | Câmara Municipal | | | | | |
| Palácio Nacional de Queluz | X | | | | | | | Museu de Arte | 1940 | |
| Palácio Nacional de Sintra | X | | | | | | | Museu de Arte | | |
| Palácio do Marquês de Pombal | | | | | X | | | Monumento do séc. XVIII | | Palácio: visitas mediante marcação prévia. Jardins abertos todos os dias |
| Museu da Fábrica da Pólvora Negra | | | | | X | | | Museu Histórico | 1998 | |
| Forte de S. Bruno | | | | | | | X | Monumento de arquitetura militar- séc XVIII | 2003 | |
| Forte de S. Julião da Barra | | X | | | | | | Monumento de arquitetura militar do sec. XVI | | Só aberto ao público mediante marcação prévia e disponibilidade do forte. |
| Museu Nacional de História Natural e da Ciência | | | | X | | | | Museu de História Natural; Museu de Ciência e tecnologia; Antropologia/Arqueologia | 1858 | |
| Museu das Comunicações | | | | | | X | | Museu das Comunicações | 1997 | |
| Museu da Marinha | | X | | | | | | Museu de Oceanografia | 1934 | |
| Centro de Ciência Viva | | | X | | | | | Museu das Ciências e das técnicas | 1999 | |
| Mosteiro dos Jerónimos | X | | | | | | | Monumento de arquitetura religiosa | sec. XVI | |

Elaboração própria. (2012)

Ao nível da administração central: três museus pertencem à Secretaria de Estado da Cultura: Palácio Nacional de Queluz, Palácio Nacional de Sintra e Mosteiro dos Jerónimos.

Recentemente, ano de 2012, o Palácio Nacional de Queluz e o Palácio Nacional de Sintra são geridos pela empresa pública, Sociedade Parques de Sintra, Monte da Lua.

Dois museus têm a tutela do Ministério da Defesa- Forte de S. Julião da Barra e Museu da Marinha-, um ao Ministério da Educação- Centro de Ciência Viva e um outro à Universidade de Lisboa.- Museu Nacional de História Natural e da Ciência.

Ao nível da administração local, dois museus têm como tutela a Câmara Municipal de Oeiras: o Museu da Fábrica da Pólvora Negra e o Palácio do Marquês de Pombal.

No domínio da tutela privada, registam-se dois museus: um gerido por uma organização não-governamental - Associação Portuguesa dos Amigos dos Castelos, Forte de S. Bruno- e outro, pertencente à Fundação Portuguesa das Comunicações, cujos instituidores são: a ANACOM - Autoridade Nacional de Comunicações, os CTT - Correios de Portugal e a PT - Portugal Telecom, Museu das Comunicações.

A pluralidade de tutelas verificada nos museus que trabalham com o Agrupamento tem possibilitado aos professores contactar e, por vezes, adaptar-se aos diferentes discursos comunicativos, ao modelo de preservação e exploração do património de cada museu, às diferentes formas de trabalho e às diversas metodologias e estratégias utilizadas. Um traço comum subsiste em todas as tutelas, a escola tem de adaptar-se ao programa educativo pré-estabelecido e procurar relacioná-lo com aos seus currículos.

7.1.2. Tipologias

Adotámos a tipologia disciplinar do Internacional Council of Museums (ICOM) para proceder à identificação dos vários tipos de museus. Na categoria dos museus de arte, encontra-se o Palácio Nacional de Queluz e o Palácio Nacional de Sintra, que levam a cabo as funções de conservação, estudo e divulgação das suas coleções, desenvolvendo várias estratégias para a promoção didática das suas temáticas.

O Palácio Nacional de Sintra alberga uma coleção de arte que vai dos séculos XVI ao XVIII, exposta pelos vários compartimentos do palácio.

O Palácio Nacional de Queluz e os seus jardins recriam o ambiente da corte portuguesa da época de setecentos. O espólio do palácio reúne coleções de pintura, escultura e artes decorativas datadas entre os séculos XVIII e XIX.

De seguida, focamos os monumentos/sítios:

O Palácio do Marquês de Pombal em Oeiras do século XVIII é um vasto conjunto arquitetónico pertencente à quinta de recreio da família Pombal. A construção do palácio obedece a um projeto do Carlos Mardel. O interior do palácio tem um conjunto decorativo de

estuques e azulejos muito representativos da época pombalina. Quanto ao recheio, do interior, já praticamente nenhuma peça faz parte da coleção original.

Os jardins do palácio e os vários elementos escultóricos, cascata dos poetas e o jardim da água, com a fonte das quatro estações, de influência francesa, inspirados nos jardins de Versailles, mantêm traços da influência das quintas de recreio portuguesas do século XVI.

A Câmara Municipal no ano de 2003 faz a aquisição dos jardins do palácio à Fundação Calouste Gulbenkian e em 2004 adquire, também, o palácio à mesma fundação e procede à recuperação e abertura ao público dos jardins do palácio. A dinamização deste espaço está a cargo da divisão do Património Histórico e Museológico da Câmara Municipal de Oeiras.

O Forte de S. Julião da Barra, enquadrado na arquitetura militar, inicia a construção no século XVI colaborando nesta obra prestigiados arquitetos da época: Miguel Arruda e Leonardo Turriano. A sua edificação insere-se no projeto da defesa da barra do Tejo. Ao longo dos séculos o monumento foi alvo de várias campanhas de obras e teve várias utilizações, sendo atualmente propriedade do Ministério da Defesa, a quem é solicitada a sua autorização para visitar o monumento.

O Forte de S. Bruno, mandado construir no ano de 1674, insere-se, igualmente, no projeto de construção da linha de fortificação da barra do Tejo e tinha por objetivos: assegurar a defesa da barra do Tejo e controlar o acesso marítimo à cidade de Lisboa.

Em 2001 a Câmara Municipal de Oeiras faz a cedência do Forte à Associação Portuguesa dos Amigos dos Castelos e aí instalada a sede desta fundação. Em 2003 a associação dos Amigos dos Castelos inicia o projeto didático. O Mar Leva e Traz – Intercâmbio de produtos e culturas no espaço ultramarino do séc. XVI, promovendo a exploração didática e pedagógica do monumento.

Outro monumento estudado e trabalhado pela escola é o Mosteiro dos Jerónimos, monumento de arquitetura religiosa, mandado construir pelo rei D. Manuel I. Os trabalhos de construção que têm início no ano de 1501 terminaram um século mais tarde. O Mosteiro dos Jerónimos reúne um importante conjunto arquitetónico no panorama artístico nacional, sendo apontado como um monumento emblemático da arquitetura manuelina que integra elementos arquitetónicos do gótico final e do renascimento.

Estes monumentos afirmam-se, sobretudo, como lugares de um tempo histórico, contribuindo para a criação de ícones da memória (Chagas,2002 b) e para a caracterização de um território.

Outra classe são os museus especializados, englobando neste item o Museu da Marinha, o Museu das Comunicações, o Museu Nacional de História Natural e da Ciência, O Museu da Ciência Viva e o Museu da Fábrica da Pólvora Negra. Este grupo de museus possui um conjunto de coleções muito específicas, levando a cabo as funções de conservação, divulgação e comunicação das suas coleções por processos mais ou menos regularizados. Muito distintos na sua tipologia, é sobretudo através das ações educativas que estes museus procuram afirmar a sua dinâmica e a ideia da participação da comunidade nas práticas museológicas.

O Museu da Marinha possui uma coleção muito representativa de testemunhos relacionados com a atividade marítima portuguesa desde o século XVI até ao século XX. Foi começada a reunir desde o século XVIII, sendo a sua proveniência oriunda de coleções da casa da família real e de vários particulares. A exposição permanente obedece a uma organização cronológica, desenvolve também outras temáticas relacionadas com a vida marítima, com a casa real e com os seus doadores.

O Museu das Comunicações apresenta três coleções permanentes em que o tema central são as telecomunicações: a primeira exposição aborda a evolução das comunicações em Portugal ao longo dos tempos; a segunda exposição- *casa do futuro- explora* novas soluções para a acessibilidade às telecomunicações *respondendo a uma* preocupação de inclusão social. A evolução modular da casa do futuro é um projeto que dá resposta aos conceitos de conexão, interatividade, inclusividade, sustentabilidade, e convergência. A terceira exposição é uma reconstituição do percurso da mala posta portuguesa (Lisboa a Coimbra, de 1798 a 1804).

O Museu Nacional de História Natural e da Ciência e o Museu da Ciência Viva são ambos museus de ciência, embora com características diferentes. O primeiro tem origem na antiga coleção do Real Museu de História Natural e Jardim Botânico da Ajuda, criado no fim do séc. XVII. Atualmente integra coleções de botânica, mineralogia e geologia e zoologia e antropologia. O museu de Ciência Viva é muito recente, nasce a seguir à projeção e construção do pavilhão do conhecimento dos mares para a grande exposição de Lisboa 98. Reaproveitando este espaço foi construído um museu de ciência e tecnologia interativo. Tratou-se de um iniciativa nacional que visa o desenvolvimento da cultura científica e tecnológica, constituindo hoje uma parte central da rede de centros de ciência viva espalhados pelo país. Da exposição permanente fazem parte quatro núcleos: (i) “ Exploratorium”- área das experiências científicas; (ii) “ Vê, Faz, Aprende” - exposição interativa sobre alguns fenómenos científicos; (iii) “ Matemática Viva”- exposição sobre as

ciências matemáticas; (iv)“ Casa Inacabada”- construção de uma casa à escala das crianças.

Por último, o Museu da Pólvora Negra. Nos anos 90 a Câmara Municipal de Oeiras decide construir, a partir do espaço da antiga fábrica da pólvora, um museu da Pólvora Negra e vários espaços culturais. O núcleo principal do museu encontra-se instalado no edifício da fábrica, mandado construir por António Cremer na primeira metade do séc. XVIII, especificamente para o fabrico da pólvora. A temática central do museu são os processos industriais do fabrico da pólvora e o enquadramento social e económico desta unidade fabril no contexto da realidade portuguesa.

A variedade das tipologias apresentadas denota, por parte da escola, um interesse particular em explorar vários tipos de património, reconhecendo a pluralidade de competências – cognitivas, metodológicas, de sociabilidade e de cidadania- que podem ser desenvolvidas com um maior investimento no estudo e exploração do património. Deu-se especial realce ao estudo e exploração dos monumentos arquitetónicos e dos seus contextos e às temáticas dos museus especializados.

A diversidade de tipologias revela também, um leque alargado de participação e desenvolvimento em várias ações educativas que investem na educação não formal, complemento indispensável da educação formal.

7.2. Os serviços de educação e a programação das atividades

Os serviços de educação apresentam como grande objetivo a mediação e a comunicação entre o público e o museu, a partir da elaboração de várias estratégias e metodologias. (Sagués,1999) Acrescentamos a função de formação de novos públicos com vista ao desenvolvimento de uma sociedade mais esclarecida, crítica e participativa.

As transformações a que assistimos na educação ao nível da introdução de novas metodologias de trabalho e do recurso às novas tecnologias de informação e comunicação tiveram influências diretas na forma como os departamentos de educação dos museus passaram a organizar e a estruturar o seu trabalho. Neste contexto, os serviços de educação, devem desenvolver estratégias de abordagem diferentes do ensino formal, sob pena de um projeto de trabalho com um museu se tornar pouco motivador, desatualizado e incapaz de responder às expectativas criadas pelos alunos e pelos professores. A tradicional visita guiada é uma das estratégias educativas mais frequentes nos museus e que desperta cada vez menos o interesse dos alunos pela forma expositiva como é apresentada. É importante que estes departamentos invistam em novas abordagens

recorrendo a metodologias e estratégias diversas mais criativas e inovadoras, capazes de promover a interação e a participação ativa.

Inovar nas temáticas a trabalhar constitui, em nossa opinião, outro dos desafios dos museus em que as escolas poderão colaborar. Trabalhar e refletir sobre temas da sociedade do presente que preocupam o mundo e a humanidade, a partir do património existente, permitirá aos museus acompanhar o ritmo das sociedades e desenvolver novas metodologias de aplicação das ações museológicas.

Cada vez mais as ações educativas planeadas nos museus têm que atentar aos diferentes públicos. Investigar sobre o tipo de públicos antes de programar qualquer atividade é indispensável para a planificação de uma ação educativa. Quando se planifica uma ação para alunos “ é necessário fixar previamente os objetivos cognitivos que se relacionam com a aprendizagem da informação, os objetivos afetivos que têm em conta as atitudes e os objetivos sensoriais e motores que se dirigem à aprendizagem de umas determinadas técnicas” (Hernández, 1994, p.276)

A grande maioria dos museus que trabalham com o Agrupamento TEIP dispõe de um serviço educativo, de um departamento de educação, de uma extensão educativa (Quadro 39), diversos termos são utilizados para denominar os serviços que se encarregam do trabalho de difusão, de educação, da relação com as escolas.¹²¹ A atividade destes departamentos não se restringe apenas ao trabalho com as escolas, verifica-se uma abrangência de outro tipo de públicos: as comunidades locais, o público sénior, e outros grupos específicos.

Progressivamente o trabalho destes departamentos torna-se, também, transversal aos vários setores dos museus. “ A vertente educativa da missão do museu deverá constituir uma linha de articulação entre as várias funções museológicas ativadas, expressa no seu modelo de gestão, desde a investigação e a incorporação, à conservação e à documentação, à interpretação e exposição e à comunicação e difusão. “ (Filipe, 2011, p.5)

O programa educativo, ou plano de ação educativa é um documento que estrutura e planifica a atividade do setor da educação. Progressivamente tem sido considerado um documento de importância estratégica para o desenvolvimento do trabalho de educação e difusão nos museus, uma vez que estabelece, pelo menos, para um ano, todas as atividades que o museu leva a cabo, os respetivos destinatários e a indicação do material pedagógico disponível. Para além de um documento operacional, este programa contém ainda os objetivos que o museu se propõe desenvolver configurando-se como o reflexo da

¹²¹ Nos países anglo saxónicos usa-se normalmente o termo departamento de educação, em França utiliza-se serviço cultural; em Espanha, nos últimos anos, a tendência é utilizar a expressão de departamento, serviço de difusão. (Valdès Sagués, 1999)

identidade do próprio museu. Segundo Homs (2004) o processo de elaboração do desenho de programas educativos obedece a várias etapas: (i) a primeira etapa é o estabelecimento de objetivos, que deve ter em conta a evolução das necessidades formativas dos destinatários, as suas características (idade, nível de formação, problemáticas específicas) e ainda as expectativas e necessidades dos mesmos. Os objetivos educativos devem focar três dimensões de aprendizagem: conhecimentos, metodologias e atitudes. (ii) A segunda etapa é a seleção de conteúdos que deve ter em conta critérios de diversidade e ir ao encontro dos currículos académicos, ajudando os professores a consolidar conhecimentos. (iii) A última fase é a criação de atividades, através das quais os visitantes mostram apreender os conhecimentos definidos nos objetivos. As atividades podem ser tanto de tipo compreensivo, visando a interpretação e a compreensão da temática, como de tipo expressivo plasmadas em múltiplas formas de expressão plástica ou teatral destinadas a enriquecer a experiência pessoal e complementar o estudo da temática.

Quadro 39: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária: serviços educativos, programa educativo, parcerias com escolas.

| INSTITUIÇÕES | SERVIÇOS EDUCATIVOS | PROGRAMA EDUCATIVO | PARCERIAS / PROJETOS c/ ESCOLAS | PUBLICAÇÕES |
|--|---------------------|--------------------|---------------------------------|-------------|
| Palácio Nacional de Queluz | X | X | X | X |
| Palácio Nacional de Sintra | X | X | | X |
| Palácio e Jardins do Marquês de Pombal. | | | | |
| Museu da Fábrica da Pólvora Negra | X | X | | X |
| Forte de S. Bruno | X | X | X | |
| Forte de S. Julião da Barra | | | | |
| Museu Nacional de História Natural e da Ciência | X | X | X | X |
| Museu das Comunicações | X | X | X | X |
| Museu da Marinha | X | X | X | X |
| Centro de Ciência Viva- Pavilhão do Conhecimento | X | X | X | X |
| Mosteiro dos Jerónimos | X | X | X | |

Elaboração própria. (2012)

Todos os museus que trabalharam com o Agrupamento TEIP têm um programa educativo (Quadro 39), com exceção do forte de S. Julião da Barra e do Palácio do Marquês em Oeiras. Os jardins do palácio dispõem de um pequeno programa denominado aos sábados no palácio. Os programas dos restantes museus, que adiante focaremos, são compostos pelos objetivos ou missão do museu, pelas várias atividades levadas a cabo e respetivos destinatários.

Quanto às parcerias / projetos de longa duração desenvolvidos entre museus, escolas e outras instituições ligadas ao ensino como universidades ou institutos, sete dos onze museus desenvolvem este tipo de colaboração. No caso do Mosteiro dos Jerónimos promove parcerias institucionais, educacionais e associativas.

O Palácio Nacional de Queluz, o Museu de História Natural e da Ciência, o Museu das Comunicações, o Museu da Marinha, o Centro de Ciência Viva de Lisboa e o Mosteiro dos Jerónimos estabelecem parcerias com escolas desenvolvendo um trabalho continuado com algumas escolas por tempo determinado.

Quanto aos museus do concelho de Oeiras, apenas o Forte de S. Bruno estabeleceu um projeto a longo prazo com as escolas.

Os projetos desenvolvidos desenrolam-se durante um tempo estabelecido, têm um tema específico e obedecem a várias fases de trabalho. Somos de opinião que este tipo de trabalho/colaboração/ projeto/parceria possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais contínuo, mais consistente, criando um maior envolvimento entre as escolas e os museus.

7.3. Os sítios *Web* dos museus que trabalharam com o território educativo de intervenção prioritária - análise dos conteúdos *online*, em particular dos serviços de educação

A informação sobre os museus multiplica-se na Internet, constituindo o recurso, a estas tecnologias um veículo importante para o conhecimento do museu, do seu património e dos vários serviços que apresenta. Uma das grandes vantagens da Internet “ é de poder conjugar os interesses e as propostas dos utilizadores que se encontram envolvidos e conectados”. (Huerta, 2010, p. 193)

O sítio de uma instituição museográfica projeta o seu trabalho em várias dimensões. No caso concreto da relação com as escolas, pode constituir um fator facilitador de relacionamento, na medida em que pode proporcionar todo um conjunto de informações, começando pelas logísticas até às informações complementares sobre as coleções, sobre as exposições e sobre as atividades a promover. A maior parte dos professores do território

em estudo que desenvolveram ações educativas com os museus recorreram a este tipo de ferramenta.

Enquanto instrumento de comunicação, os sítios *Web* dos museus têm sido objeto de alguns estudos com o intuito de aferir efetivamente as suas reais potencialidades. Teoricamente, a partir dos sítios dos museus pode-se planificar uma visita, desenvolver um projeto de trabalho, realizar atividades didáticas interativas. Os sítios dos museus podem reunir um potencial de atributos capazes de agregarem ferramentas importantes na difusão, na comunicação, na informação, na motivação e na expansão de novos públicos.

Em suma, as páginas *Web* possibilitam ao utilizador o desenvolvimento de ações que de outro modo seriam impensáveis, “ a interatividade, a eliminação de barreiras geográficas, a motivação a partir da tecnologia “ (Huerta, 2010, p. 194).

Schweibenz (2004) defende que podemos encontrar na Internet diferentes categorias de museus:

“Museu Brochura”, este sítio *Web* contém simplesmente o essencial, as informações básicas sobre o museu, tais como os contactos, o tipo de coleções, entre outras. O seu principal objetivo é simplesmente dar a conhecer o museu aos potenciais visitantes.

“Museu Conteúdo”, este sítio *Web* apresenta de uma forma detalhada e aprofundada as coleções do museu. A perspetiva museológica é centrada sobretudo no objeto; é um sítio dirigido a um público especialista que necessita de um banco de dados completo e não para utilizadores comuns pois a informação não se encontra exposta de uma forma muito didática.

“Museu Aprendizagem”, sítio que oferece diferentes formas de abordagem aos seus utilizadores de acordo com o seu nível etário e de conhecimentos. A perspetiva museológica está orientada não em função do objeto, mas dos contextos. Este sítio *Web* tem uma preocupação didática levando o utilizador a descobrir informação adicional, motivando-o a partir de desafios e descobertas virtuais que lhe são propostas. O objetivo do museu aprendizagem é suscitar a curiosidade nos seus visitantes para estes voltarem a visitar as coleções *online* e idealmente levá-los ao museu para poderem tomar contacto com as coleções reais.

“Museu Virtual”, este sítio constitui a evolução do museu aprendizagem, deve não só facultar a informação sobre as coleções mas também possibilitar a ligação às coleções digitais de outros museus. (Schweibenz, 2004. p.3)

Num estudo sobre a análise dos serviços educativos *online* nos museus portugueses (Barbosa, 2006) incidindo sobre 115 sítios de museus, afirma que apenas cinco registam atividades *online* direcionadas para as crianças. A subdimensão informação e pesquisa

revelou valores muito baixos. As subdimensões que mostraram melhor pontuação relacionam-se com aspetos básicos dos sítios: a apresentação do endereço físico, o horário de funcionamento do museu e os contactos eletrónicos. (valores acima dos 80%). O item referente à indicação das atividades que o museu tem para oferecer in loco, apresentou valores de 43.5%. O estudo conclui que existe um fraco investimento das instituições nos seus sítios, revelando pouca atenção, quer na seleção dos conteúdos, quer no arranjo gráfico.

Um outro estudo realizado sobre a utilização das ferramentas *Web 2* pelos museus portugueses (Pedro,2009), tendo como universo de análise setenta e dois museus pertencentes à rede portuguesa de museus, revela que estes se encontram ainda numa fase muito inicial. Apenas os blogues se encontram mais divulgados. Foram identificados dezassete blogues entre os museus analisados; três museus usam o Youtube disponibilizando vídeos e apenas um utiliza o Flickr.

“ Toda a atividade museológica tem em vista a educação, o estudo, a fruição. Assim, o trabalho dos museus enquanto educadores também é facilitado pelas ferramentas da *Web 2*, nomeadamente no que respeita às novas gerações, mais familiarizadas com estes serviços. Estes públicos, à partida, sentir-se-ão mais motivados para uma visita ao museu se esta for precedida de uma ida ao Youtube para visualizar um vídeo com imagens (...) se puderem descarregar um *podcast* que lhes permita fazer uma visita áudio-guiada às galerias, se, finda a visita, puderem percorrer o sítio *Web* do museu e criar a sua própria coleção ou pesquisar uma base de dados das peças e classificá-las com as suas tags, ou ainda, se lhes for possível partilhar com o museu no Flickr fotografias que tiraram durante a visita.” (Pedro,2009, p.136-137)

Analisam-se, de seguida, os conteúdos dos sítios *Web* dos museus, especialmente na área dos serviços de educação. Para o estudo destes sítios foi criada uma grelha de análise que teve como base os trabalhos de Goldman & Wadman (2002).

Como resultado de uma pré-avaliação dos conteúdos de sítios de vários museus americanos particularmente do Metropolitan Museum e de consagrados museus internacionais, Goldman e Wadman criaram uma grelha de pesquisa com vista à análise dos conteúdos dos sítios *Web* dos museus, a fim de perceber o seu potencial e o que têm para oferecer aos utilizadores. Definiram onze componentes de análise: informação logística; informação geral sobre as coleções; base de dados das coleções pesquisável *online*; informação geral sobre exposições físicas; visitas virtuais; exposições apenas *online*; seção educativa; novidades/calendário de eventos; grupos de amigos/mecenas; loja *online*. O quadro 40 mostra os resultados obtidos no estudo efetuado por Goldman e Wadman.

Quadro 40 : Resultados do estudo sobre conteúdos dos sítios *Web* em museus americanos e internacionais.

| CONTEÚDOS DOS SÍTIOS WEB | SIM | Nº Museus | NÃO | nº Museus |
|---|---------------|------------------|---------------|------------------|
| Informação Logística | 96,30% | 79 | 3,70% | 3 |
| Coleccções <i>online</i> | 68,30% | 56 | 31,70% | 26 |
| Informações Geral sobre as exposições físicas | 91,50% | 75 | 8,50% | 7 |
| Exposições apenas <i>online</i> | 42,70% | 35 | 57,30% | 47 |
| Secção Educativa | 59,80% | 49 | 40,20% | 33 |
| Novidades / Calendário de Eventos | 65,90% | 54 | 34,10% | 28 |
| Grupo de Amigos | 40,30% | 31 | 59,70% | 46 |
| Loja <i>online</i> | 44,20% | 34 | 55,80% | 43 |

Fonte: Goldman e Wadman, 2002.

A grelha elaborada, no presente estudo, (Apêndice nº1) compreende quatro grandes dimensões: 1ª identificação do museu, 2ª informação logística, 3ª informação geral, 4ª serviços de educação. Estas quatro dimensões desdobram-se em sessenta e quatro itens particulares já explicitados anteriormente.

Apresentam-se de seguida, os resultados e a análise dos dados, para se perceber que os sítios *Web* dos museus contemplam vários propósitos e intenções, tornando-se progressivamente em instrumentos de difusão e de trabalho muito importantes no que respeita às potencialidades que podem abarcar no seu relacionamento com o público escolar (alunos e professores).

Uma análise global permitiu concluir que os sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Agrupamento (Quadro 41) oferecem sobretudo informação logística (87,69%) seguindo-se informação geral sobre as coleções (54,55%) e sobre as exposições (53,97%). Apenas 46,97% dos museus apresenta o seu programa educativo; 49,30%, optam simplesmente por anunciar os diversos tipos de atividades que tem para oferecer. A componente da preparação das atividades regista um valor de 52,00% e finalmente o item da funcionalidade e da interatividade dos sítios *Web* revela valores de 43,64%.

Quadro 41: Quadro geral dos dados apurados sobre os conteúdos dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| CONTEÚDOS DOS SÍTIOS DOS MUSEUS QUE TRABALHARAM COM O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA | | | | |
|--|------------|---------------|------------|---------------|
| | SIM | % | NÃO | % |
| Informação logística | 57 | 87,69% | 8 | 12,31% |
| Informação geral sobre as coleções | 36 | 54,55% | 30 | 45,45% |
| Informação geral sobre as exposições | 34 | 53,97% | 29 | 46,03% |
| Programa educativo | 31 | 46,97% | 35 | 53,03% |
| Organização das atividades propostas | 14 | 42,42% | 19 | 57,58% |
| Tipos de atividades | 70 | 49,30% | 72 | 50,70% |
| Preparação das atividades | 39 | 52,00% | 36 | 48,00% |
| Funcionalidade e interatividade | 24 | 43,64% | 31 | 56,36% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.3.1. Informação logística

Dos vários conteúdos disponibilizados pelos sítios *Web*, estes apresentam, de uma forma mais completa a informação logística, (Quadro 42): contactos telefónicos e eletrónicos, horário de funcionamento e o precário. Nove museus apresentam o mapa com a localização do museu e apenas sete, o mapa físico do museu.

Quadro 42: Informação logística nos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| INFORMAÇÃO LOGÍSTICA | SIM | % | NÃO | % |
|--|------------|----------------|------------|---------------|
| Contactos | | | | |
| Contactos eletrónico | 9 | 81,82% | 2 | 18,18% |
| Contactos telefónicos | 11 | 100,00% | 0 | 0,00% |
| Horário de funcionamento | 11 | 100,00% | 0 | 0,00% |
| Mapa com a localização geográfica do museu | 9 | 81,82% | 2 | 18,18% |
| Mapa físico do museu | 7 | 70,00% | 3 | 30,00% |
| Precário | 10 | 90,91% | 1 | 9,09% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.3.2. Informação geral

Dos sítios pesquisados, dez museus apresentam informações gerais sobre as suas coleções e nove sobre as suas exposições. (Quadro 43) A informação bibliográfica sobre as coleções só se regista em seis museus. Quanto à informação virtual, seis museus apresentam informação virtual das suas coleções e cinco exibem exposições virtuais das exposições físicas.

Quadro 43: Informações gerais sobre as coleções e exposições dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| INFORMAÇÃO GERAL | SIM | % | NÃO | % |
|---|------------|---------------|------------|----------------|
| | | | | |
| Informação geral sobre as coleções | | | | |
| Informações gerais | 10 | 90,91% | 1 | 9,09% |
| Informação bibliográfica | 6 | 54,55% | 5 | 45,45% |
| Informação virtual | 6 | 54,55% | 5 | 45,45% |
| | | | | |
| Informação geral sobre as exposições | | | | |
| Informações gerais | 9 | 81,82% | 2 | 18,18% |
| Exposições <i>apenas online</i> | 0 | 0,00% | 11 | 100,00% |
| Visitas virtuais das exposições físicas | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.3.3. Serviços de educação

Dos museus analisados a nomenclatura é muito variável, no que se refere à área dos serviços de educação. No que concerne, às informações de carácter geral sobre estes serviços (Quadro 44), a totalidade dos museus regista um campo para a marcação das visitas de estudo ou de atividades; oito dos sítios *Web* analisados assinalam na sua *homepage* o campo de trabalho dos serviços de educação; apenas dois museus dispõem de um horário para preparação das atividades com os professores; Informações específicas para professores são apontadas em seis museus e informações específicas para famílias são anotadas em sete museus.

Quadro 44: Informações gerais dos serviços de educação dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO | SIM | % | NÃO | % |
|---|-----|---------|-----|--------|
| Informações gerais dos serviços de educação | | | | |
| A homepage aponta o campo dos serviços de educação | 8 | 42,11% | 11 | 57,89% |
| Marcação de atividades / visitas de estudo | 11 | 100,00% | 0 | 0,00% |
| Horário de preparação das atividades com os professores | 2 | 18,18% | 9 | 81,82% |
| Informações para os professores | 6 | 54,55% | 5 | 45,45% |
| Informações para famílias | 7 | 63,64% | 4 | 36,36% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.3.4. Programa educativo

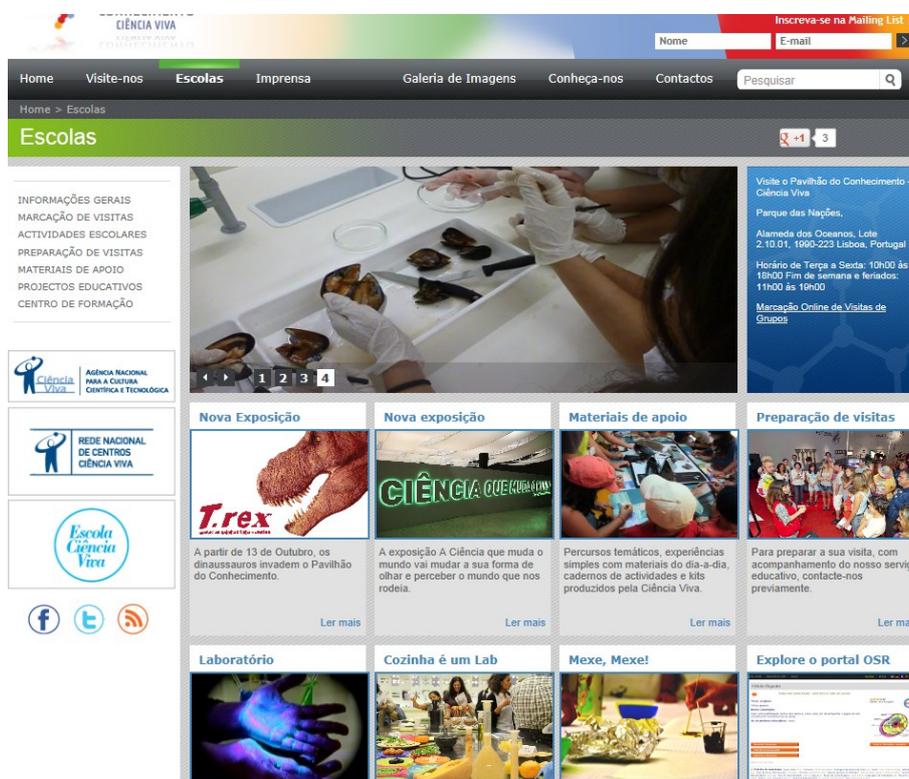
No que respeita ao programa educativo, (Quadro 45) apenas cinco museus apresentam este documento dirigido especialmente para o trabalho com as escolas e com objetivos próprios. Sete museus apresentam um programa com atividades para as famílias e outros públicos mais específicos, nomeadamente público sénior e públicos com necessidades especiais. Apenas dois museus registam atividades para a comunidade envolvente.

Quadro 45: Programa educativo dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| PROGRAMA EDUCATIVO | SIM | % | NÃO | % |
|--|-----|--------|-----|--------|
| Apresenta um programa educativo | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |
| São apontados objetivos próprios do programa educativo | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |
| Programa dirigido para as escolas | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |
| Programa dirigido para as famílias | 7 | 63,64% | 4 | 36,36% |
| Programa dirigido para a comunidade envolvente | 2 | 18,18% | 9 | 81,82% |
| Programa dirigido a outros públicos | 7 | 63,64% | 4 | 36,36% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Figura 10: Sítio Web do Pavilhão do Conhecimento- Centro de Ciência Viva- página reservada às escolas.



Fonte: Sítio Web do Pavilhão do Conhecimento- Centro de Ciência Viva.

7.3.5. Organização das atividades e tipos de atividades

Oito dos sítios dos museus pesquisados apresentam as atividades organizadas de acordo com o nível escolar dos alunos (Quadro 46). Apenas três têm atividades estruturadas tendo em conta o nível etário. Três museus registam atividades específicas para professores- ações de formação no âmbito da temática do museu e cursos sobre educação patrimonial.

As atividades propostas pelos museus (Quadro 46) centram-se sobretudo nas visitas de estudo, embora exploradas de diferentes formas: realizadas pelos técnicos dos serviços educativos (90,91%), exploradas pelo professor (81,82%), exploradas a partir de um guião de trabalho fornecido pelo museu (36,36%) e visitas virtuais (45,55%). A maior parte dos museus propõe, ainda, visitas temáticas (90,91%). Seguem-se visitas oficinas (60,00 %), a teatralização (45,45%), os ateliês (36,36%), os jogos didáticos (27,27%) e as maletas pedagógicas (9,09%). Os projetos educativos de longa duração são desenvolvidos por 54,55% dos museus e as parcerias por 36,36%.

Quadro 46: Organização e tipos de atividades propostas nos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS | SIM | % | NÃO | % |
|---|------------|----------|------------|----------|
| Atividades organizadas por nível etário | 3 | 27,27% | 8 | 72,73% |
| Atividades organizadas por nível escolar | 8 | 72,73% | 3 | 27,27% |
| Atividades dirigidas para professores | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |
| TIPOS DE ATIVIDADES PROPOSTAS | | | | |
| Visita de estudo guiada pelos técnicos dos serviços | 10 | 90,91% | 1 | 9,09% |
| Visita de estudo temática | 10 | 90,91% | 1 | 9,09% |
| Visita de estudo explorada a partir de um guião | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |
| Visita de estudo explorada pelo professor | 9 | 81,82% | 2 | 18,18% |
| Ateliês | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |
| Visitas oficinas | 6 | 60,00% | 4 | 40,00% |
| Jogos didáticos | 3 | 27,27% | 8 | 72,73% |
| Teatralização | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |
| Maletas pedagógicas | 1 | 9,09% | 10 | 90,91% |
| Atividades <i>online</i> | 0 | 0,00% | 11 | 100,00% |
| Visitas virtuais | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |
| Projetos educativos de longa duração | 6 | 54,55% | 5 | 45,45% |
| Parcerias | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |
| Cursos de formação para professores | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.3.6. Preparação das atividades

Quanto à preparação das atividades (Quadro 47) que o professor tem de levar a cabo, a grande maioria dos sítios *Web* dos museus, disponibiliza informação bibliográfica adicional de carácter geral (72,73%) e informação mais específica sobre o património que se pretende estudar (72,73%), seguem-se as visitas virtuais com 45,45% e o material de apoio com uma representação de (40,00%). Apenas (18, 18%) dos museus disponibiliza reuniões *in loco* para preparar as atividades com os professores.

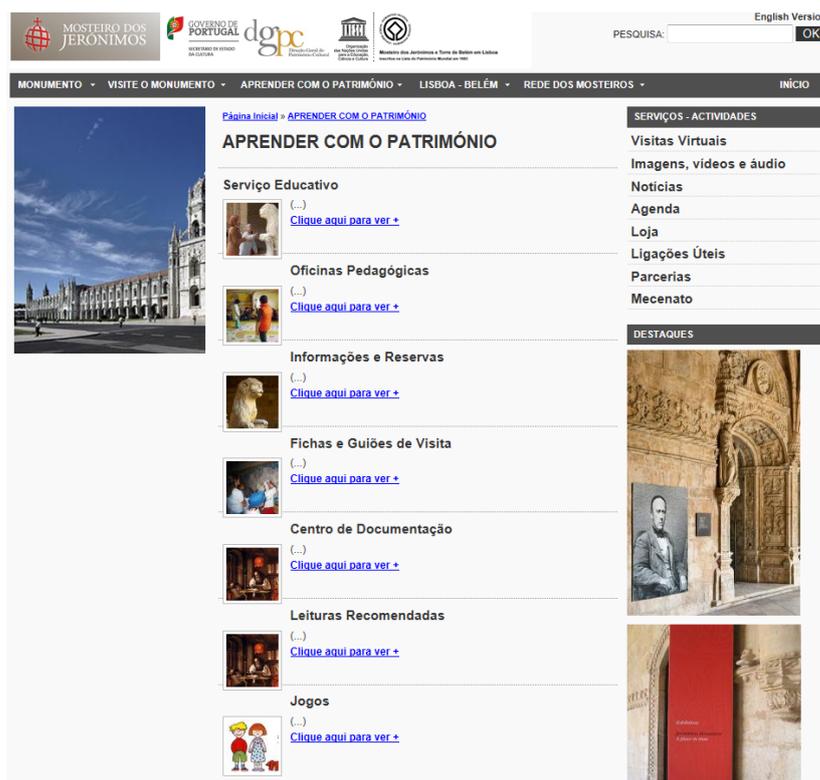
A adequação das atividades propostas pelos museus em relação às diversas matérias curriculares é de (90,91%).

Quadro 47: Preparação das atividades nos sítios web dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES | SIM | % | NÃO | % |
|---|-----|--------|-----|--------|
| Preparação da atividade com professores | 2 | 18,18% | 9 | 81,82% |
| Material de apoio/ fichas pedagógicas | 4 | 40,00% | 6 | 60,00% |
| Informação bibliográfica adicional de caráter geral | 8 | 72,73% | 3 | 27,27% |
| Informação mais específica sobre as obras de arte, os artistas, o contexto, a época | 8 | 72,73% | 3 | 27,27% |
| Existência de glossário | 1 | 9,09% | 10 | 90,91% |
| Atividades relacionadas com as áreas curriculares | 10 | 90,91% | 1 | 9,09% |
| Visitas virtuais | 5 | 45,45% | 6 | 54,55% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Figura 11: Sítio Web do Mosteiro dos Jerónimos- página reservada às escolas.



Fonte: Sítio Web do Mosteiro dos Jerónimos.(2012).

7.3.7.Funcionalidade e interatividade

Sobre este item, constata-se que os sítios Web dos museus começam progressivamente a utilizar as novas ferramentas da Web, embora se verifique grande

discrepância entre os vários sítios web dos museus analisados. Se 54,55% dos sítios dos museus já recorrem aos instrumentos da *Web 2*, como Facebook e Youtube, outros há que se encontram, ainda, numa fase muito incipiente. A possibilidade de imprimir atividades pedagógicas ou de manipular textos ou imagens é ainda muito reduzida, 27,27%; a faculdade de enviar comentários sobre as atividades é igualmente fraca, 36,36%. (Quadro 48)

Quadro 48: Funcionalidade e interatividade dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| FUNCIONALIDADE E INTERATIVIDADE | SIM | % | NÃO | % |
|---|------------|---------------|------------|---------------|
| Tem hiperligações | 8 | 72,73% | 3 | 27,27% |
| É possível imprimir as atividades pedagógicas | 3 | 27,27% | 8 | 72,73% |
| É possível enviar comentários sobre as atividades, Ex: chat | 4 | 36,36% | 7 | 63,64% |
| É possível manipular textos ou imagens | 3 | 27,27% | 8 | 72,73% |
| Recorre a outras ferramentas da <i>Web2</i> como: <i>blogues, Facebook, Youtube, outros</i> | 6 | 54,55% | 5 | 45,45% |

Fonte: Elaboração própria (2012).

A Internet, enquanto ferramenta de comunicação, oferece aos museus e às escolas potencialidades que estão muito longe de estarem exploradas; a Internet pode contribuir para diminuir a separação e o desajuste que se verifica entre a escola e o museu e a sociedade que os rodeia. (Ana Carvalho, 2008; Ana Amélia Carvalho, 2008) É importante que os museus saibam reconhecer, aproveitar e explorar as suas potencialidades. Da mesma maneira, é indispensável que as escolas utilizem e beneficiem deste canal para construírem pontes de entendimento mais sólidas, capazes de poderem desenvolver projetos educativos atuais e mais prolongados no tempo.

Após a exposição dos resultados, constata-se que os museus necessitam de investir muito mais nas tecnologias aplicadas nos seus sítios *Web*. Na sociedade digital em que vivemos os utilizadores são cada vez mais exigentes e as expectativas sobre um sítio *Web* de um museu são cada vez mais altas. É pois necessário que os museus portugueses reconheçam esta importância e recolham sugestões, colaborações, necessidades dos professores e das escolas para o enriquecimento dos seus sítios, particularmente na área dos serviços de educação.

Figura 12: Facebook- Museu de História Natural e da Ciência



Fonte: Sítio Web do Museu de História Natural e da Ciência.(2012).

7.4. Ações educativas desenvolvidas entre o território educativo e os museus – a visão dos professores

Apresentam-se as ações educativas desenvolvidas entre o Agrupamento e os museus, complementadas com a perspetiva dos professores sobre o potencial desta relação escola museu, a forma como se desenvolve e qual é o papel dos professores neste processo.

7.4.1. Ações educativas no pré- escolar

No ensino pré-escolar (Quadro 49) foram desenvolvidas atividades pedagógicas com as seguintes instituições museológicas: no ano letivo de 2006-07 com o Palácio Nacional de Queluz no concelho de Sintra e com o Museu da Fábrica da Pólvora Negra no concelho de Oeiras; no ano letivo de 2007-08, com o Museu da Fábrica da Pólvora Negra, viveiros e quinta pedagógica e com o Centro de Ciência Viva; no ano de 2008-09 com o Palácio Nacional de Queluz e com o Centro de Ciência Viva em Lisboa.

Quadro 49 Atividades realizadas entre os alunos do ensino pré-escolar e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| CICLOS | TEMÁTICA | TIPO DE ATIVIDADE | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | Destinatários | Dinamizadores |
|-------------|-----------------------------|--|----------|----------|----------|---------------|---------------------------------|
| Pré-Escolar | O palácio | Visita estudo temática ao palácio Nacional de Queluz | 3ºp.2007 | | | Pré: AVL | Educadoras/crianças, auxiliares |
| | A fábrica e o meio ambiente | Visita de estudo à fábrica da Pólvora - viveiros e quinta pedagógica | 3ºp.2007 | 2ºp.2008 | | Pré:TR | Educadoras/crianças, auxiliares |
| | O palácio | Visita de estudo temática ao palácio Nacional de Queluz | | | 3ºp.2009 | Pré-escolar | Educadoras/crianças, auxiliares |
| | As ciências experimentais | Atelier- centro de Ciência Viva | | | 3ºp.2009 | Pré- AVL; TR | Educadoras/crianças, auxiliares |
| | As ciências experimentais | Atelier- centro de Ciência Viva | | 2ºp.2008 | | Pré: TR SMB | Educadoras/crianças, auxiliares |

Fonte: Elaboração própria (2012).

As ações pedagógicas desenvolvidas têm por referência as três grandes linhas de orientação curricular estabelecidas para o ensino pré-escolar: área de formação pessoal e social; área do conhecimento do mundo e áreas de expressão e comunicação. Neste âmbito exploram-se as temáticas: palácio, a fábrica, o meio ambiente e as ciências experimentais.

As atividades pedagógicas promovidas com os museus foram: visitas de estudo temáticas, realização de ateliês de expressão plástica sobre o tema escolhido, jogos pedagógicos sobre a temática e atividades de caráter lúdico ao ar livre. As metodologias aplicadas assentam nas práticas colaborativas e num processo de trabalho cooperativo e de descoberta que vai ao encontro dos interesses da criança.

Quando perguntámos às educadoras a que tipo de objetivos obedeceu a planificação e a realização de uma atividade com o museu, destacaram quatro: como motivação, como ilustração de um conteúdo, como síntese de uma unidade programática e ainda com possibilidade de construção de um projeto pedagógico que se desenrola ao longo de um tempo determinado.

“Enquanto projeto pedagógico, irá desenvolver um diálogo museu-escola contínuo e progressivo. Enquanto motivação para uma nova temática, irá promover um contacto diferente e inovador com novos conteúdos”. (Ent. nº 1. Q.1)

“A visita de estudo compreendida como uma ilustração de um conteúdo programático ou síntese de uma unidade programática irá promover o interesse e o gosto pela pesquisa.”(Ent.nº2.Q.1)

Segundo as educadoras, o intercâmbio entre a escola e os museus favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas contribuindo para a construção de uma educação inclusiva na medida em que:

- fortalece sentimentos de pertença e de identidade;
- amplia os horizontes culturais dos alunos, dando a conhecer outras culturas, outras realidades artísticas e científicas;
- fortalece a relação escola-meio;
- amplia os conhecimentos dos alunos possibilitando uma diversidade de saberes e consequentemente novas aprendizagens. “ O conhecimento é um importante fator de inclusão”. (Ent.nº1. Q.2)
- Fomenta uma educação para a cidadania. “Desenvolve competências de saber estar, saber ouvir, saber observar, saber respeitar e valorizar o património.” (Ent. nº1. Q.2.) “Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, porque o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e consequentes aprendizagens”. (Ent.nº1. Q.2.)

Quanto questionámos a Coordenadora do pré-escolar sobre a importância e o impacto que este tipo de ações podem ter na formação pessoal destes grupos a coordenadora considerou:

“Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, porque o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e consequentes aprendizagens. Por outro lado, porque estimula a curiosidade e desenvolve competências de saber estar, saber ouvir, observar e respeitar.

De qualquer forma, parece-me que, apesar de eu considerar que as referidas ações são poucas e principalmente restritas a aspetos de ordem organizacional (como por exemplo, haver autorização superior ou não e haver autocarro ou não) são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças e contribuem, em grande medida, para o seu sucesso educativo e para uma positiva passagem para o ciclo seguinte “(Ent.nº2.Q.3)

Em termos de desenvolvimento da sociabilidade das crianças:

“ O balanço é acima de tudo favorável e positivo. As ações desenvolvidas vão implicar um contacto com novas realidades, novos parceiros e alargar os seus horizontes. Numa primeira fase, estas ações posicionam as crianças perante novas formas de estar com os outros, levam-nas a respeitar os novos locais que conhecem e as suas respetivas regras. Numa segunda fase, as crianças partilham os seus saberes aprendendo a falar e a explicar e aprendendo também a ouvir os outros.” (Ent.nº2.Q.3)

7.4.2. Ações educativas no 1º ciclo

No que respeita ao primeiro ciclo (Quadro 50), ao longo dos três anos apenas se desenvolveu uma atividade no âmbito da educação patrimonial com o Mosteiro dos Jerónimos no ano letivo de 2008-09.

A temática escolhida foi:” Os descobrimentos e a Arte do Manuelino”. As ações pedagógicas desenvolvidas contaram com a realização de uma visita de estudo temática seguida de uma oficina pedagógica onde se realizaram trabalhos de expressão plástica e um jogo pedagógico.

Quadro 50: Atividades realizadas entre os alunos do 1º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| CICLOS | TEMÁTICA | TIPO DE ATIVIDADE | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | Destinatários | Dinamizadores |
|----------|---|---|---------|---------|----------|---------------|----------------|
| 1º Ciclo | Os descobrimentos e a arte do manuelino | Mosteiro dos Jerónimos: oficinas pedagógicas e jogos didáticos. | | | 1ºp.2008 | Als 1º ciclo | Profs 1º ciclo |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Os professores do 1º ciclo entendem que os objetivos que presidem ao desenvolvimento de uma atividade com o museu são sobretudo como ilustração de um conteúdo programático já trabalhado com os alunos. Dois professores apontaram como objetivo a construção de um projeto pedagógico que se desenrola ao longo do tempo e um professor utiliza esta atividade como síntese de uma unidade já ministrada aos alunos.

Para os professores do 1º ciclo, o intercâmbio entre escolas e museus favorece a construção de uma educação inclusiva porque potencia:

- uma educação diversificada e mais equitativa;
- aumenta os horizontes culturais dos alunos;
- amplia os conhecimentos dos alunos;
- promove a igualdade de oportunidades;
- desenvolve a socialização;
- possibilita novos contextos de aprendizagens.

- favorece a consolidação da relação escola-meio no caso de atividades com museus do concelho.
- contribui para a formação social dos alunos;
- permite uma melhor motivação para as aprendizagens;
- promove uma educação para a cidadania.

“Na construção de uma educação inclusiva porque permite que todos os alunos tenham acesso a uma educação diversificada, envolvendo a componente cultural e, na promoção da educação para a cidadania,” (Ent. nº 8.Q. 2)

“Considero o património um instrumento importante para o desenvolvimento de educação inclusiva na medida em que permite a ampliação de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, promove a igualdade de oportunidades e permite a construção de diferentes formas de socialização.” (Ent. nº 8.Q.2)

“O património é um instrumento importante, não só em relação à educação inclusiva, mas também em relação à natureza equitativa do sistema educativo.” (Ent .nº 10.Q. nº2)

7.4.3. Ações educativas no 2º ciclo

O 2º ciclo desenvolveu ações educativas no ano 2006-07 com as seguintes instituições museológicas (Quadro 51): Museu das Comunicações em Lisboa, Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa, Forte de S. Julião da Barra em Oeiras e Palácio e Jardins do Marquês de Pombal em Oeiras. No ano de 2007-08 com o Palácio e jardins do Marquês de Pombal em Oeiras e com o Museu da Fábrica da Pólvora Negra em Oeiras. No ano letivo de 2008-09 com o Palácio e jardins do Marquês de Pombal em Oeiras e com o Palácio de Queluz.

Quadro 51: Atividades realizadas entre os alunos do 2º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| CICLOS | TEMÁTICA | TIPO DE ATIVIDADE | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | Destinatários | Dinamizadores |
|-----------------|---|--|----------|-----------|----------|-----------------|-----------------|
| 2º CICLO | As comunicações | Visita de estudo temática ao Museu das Comunicações | 3ºp.2007 | | | Alu.6º anos HGP | Profs.HGP-6ºano |
| | A arte do manuelino | Visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos acompanhada de um guião pedagógico. | 3ºp.2007 | | | Alu.5º anos HGP | Profs.HGP-5ºano |
| | A vida palaciana no século XVIII | Visita de estudo ao Palácio do Marquês- Oeiras | 2ºp.2007 | | | Alu.6º anos HGP | Profs.HGP-6ºano |
| | O quotidiano no sec. XVIII. Os jardins . | Visita de estudo ao Palácio e Jardins do Marquês- Oeiras | | 3ºp2008 | | Alu.6º anos HGP | Profs.HGP-6ºano |
| | O fabrico da pólvora no século XVI | Visita de estudo à Fábrica da Pólvora | | 2ºp.200'8 | | Alu.5º anos HGP | Profs.HGP-5ºano |
| | A vida quotidiana no sec. XVIII. O palácio no século XVIII. | Visita de estudo temática com teatralização ao Palácio de Queluz | | | 2ºp.2009 | Alu.6º anos HGP | Profs.HGP-6ºano |
| | Os fortes do sec. XVII | Visita de estudo ao forte de S.Julião da Barra | 3ºp.2007 | | | Alu.5º anos HGP | Profs.HGP-5ºano |
| | O quotidiano no sec. XVIII. Os jardins . | Visita de estudo ao Palácio e Jardins do Marquês- Oeiras | | | 3ºp.2009 | Alu.6º anos HGP | Profs.HGP-6ºano |

Fonte: Elaboração própria (2012).

As temáticas exploradas com os museus versaram: os descobrimentos e a arte do manuelino, a vida quotidiana do século XVIII, os descobrimentos e o fabrico da pólvora no século XVI, os fortes militares do século XVII da barra do Tejo e as comunicações ao longo dos tempos.

As ações educativas desenvolvidas nos museus dinamizaram: visitas de estudo trabalhadas pelos professores na escola e no museu e visitas de estudo temáticas acompanhadas de guião pedagógico.

A única área disciplinar que desenvolve no 2º ciclo este tipo de ações com os museus é a disciplina de História e Geografia de Portugal.

7.4.4. Ações educativas no 3º ciclo

Quanto ao 3º ciclo, as seguintes instituições museológicas trabalharam com a escola: no ano letivo de 2006-07 o Forte de S. Bruno em Oeiras, o Palácio e Jardins do Marquês de Pombal em Oeiras, o Palácio Nacional de Sintra, o Museu da Marinha e o Museu das Comunicações, ambos em Lisboa. No ano letivo de 2007-08 foram trabalhados o Museu da Pólvora Negra e o Palácio e Jardins do Marquês de Pombal em

Oeiras. No último ano trabalhou-se com o museu Nacional de História Natural e da Ciência. (Quadro 52)

Os temas estudados entre a escola e o museu abarcaram os fortes militares do século XVII da barra do Tejo, a vida palaciana no século XVIII, o Marquês de Pombal e o concelho de Oeiras, a arte do manuelino e do renascimento, o fabrico da pólvora ao longo dos tempos, a evolução das embarcações portuguesas, as novas tecnologias e os jogos matemáticos. Com os museus desenvolveram-se várias ações: visitas guiadas, visitas temáticas com dramatização e jogos interativos.

Quadro 52: Atividades realizadas entre os alunos do 3º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09.

| CICLOS | TEMÁTICA | TIPO DE ATIVIDADE | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | Destinatários | Dinamizadores |
|----------|--|---|----------|----------|----------|------------------|----------------------|
| 3º CICLO | Os jogos matemáticos | Visita de Estudo ao Museu da Nacional de História Natural e da Ciência. | | | 1ºp.2008 | Alu.9º ano-Mat | Profs.Mat. Alu.9ºano |
| | Os fortes do sec. XVII | Visita de estudo ao Forte de S.Bruno | 2ºp.2007 | | | Alu.8º anos Hist | Profs.Hist Alu.8ºano |
| | O palácio no sec. XVIII | Visita de estudo ao Palácio do Marquês- Oeiras | 2ºp.2007 | | | Alu.8º anos Hist | Profs.Hist Alu.8ºano |
| | O Marquês de Pombal e Oeiras | Visita de estudo ao Palácio do Marquês- Oeiras | | 3ºp2008 | | Alu.8º anos Hist | Profs.Hist Alu.8ºano |
| | O fabrico da pólvora ao longo dos tempos | Visita de estudo ao museu da Fábrica da Pólvora | | 1ºp.2007 | | Alu.8º anos Hist | Profs.Hist Alu.8ºano |
| | A arte do manuelino | Visita de estudo ao Palácio da vila em Sintra | 1ºp.2006 | | | Alu.8º anos Hist | Profs.Hist Alu.8ºano |
| | As embarcações portuguesas dos séculos XVI e XVIII | Visita de estudo ao Museu da Marinha acompanhada de um guião pedagógico | 1ºp.2006 | | | Alu.7º anos Hist | Profs.Hist Alu.7ºano |
| | As novas ferramentas Web: os blogs | Visita de estudo ao Museu das Comunicações | 2ºp.2007 | | | Alu.9º ano-TIC | Profs.TIC. Alu.9ºano |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Os professores que promovem estas atividades são sobretudo da área de História, havendo também professores das áreas de matemática e das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

No entender dos professores do 2º e 3º ciclos, as atividades com os museus podem ser utilizadas para responder às várias necessidades pedagógicas como síntese de uma unidade programática, como estímulo e motivação de uma temática, como ilustração de um conteúdo trabalhado e como a possibilidade de desenvolver um projeto pedagógico que se prolonga por um tempo determinado.

Segundo estes professores, o intercâmbio entre a escola e o museu favorece a construção de uma educação inclusiva e privilegia os seguintes pontos:

- promove maior atenção à Integração cultural dos alunos mais desfavorecidos;
- fortalece sentimentos de pertença e de identidade;
- facilita o alargamento dos horizontes culturais dos alunos;
- estimula novos conhecimentos em alunos cujas famílias não têm facilidade de promover este tipo de conhecimentos, promovendo a igualdade de oportunidades;
- desenvolve as competências da curiosidade e da descoberta;
- permite uma aprendizagem a partir de fontes palpáveis;
- permite a criação de novos contextos de aprendizagem;
- desenvolve a criatividade e a imaginação;
- desenvolve a sociabilização;
- promove uma educação para a cidadania;
- possibilita o desenvolvimento de projetos de âmbito da multiculturalidade;
- reforça a ligação escola-meio.

“Uma vez que promove, de forma mais acessível o contacto com uma realidade a que estes alunos não estão habituados e para que não têm facilidade de recorrer, com auxílio das suas famílias, pelo que deverá ser a escola a promover a sua efetivação” (Ent. nº 13. Q.2)

“A aprendizagem com o património é muito importante pois permite reforçar a sua identidade; permite desenvolver atitudes de cidadania, amplia os seus conhecimentos tornando-os mais inclusivos. (Ent.nº 18. Q.2)

“Permite desenvolver aprendizagens críticas e problematizantes. Permite tratar temáticas relacionadas com a atualidade. Aumenta o conhecimento dos alunos, contribuindo necessariamente para a inclusão. (Ent.nº 19. Q. 2)

“Desenvolve atitudes de sociabilização; Permite o contato com novas/outras culturas levando-os a perceber a diversidade, a tolerância, a diferença. Aumenta o conhecimento: possibilita novas oportunidades de saber a alunos cujas famílias não tem disponibilidade para abordar estas temáticas. “ (Ent. nº 19. Q.2)

Estes professores mostram-se sensíveis à importância do desenvolvimento de uma educação inclusiva para todos os alunos da escola, sabendo de antemão que a inclusão resulta de uma multiplicidade de fatores. Com efeito, o desenvolvimento de atividades com o património, de projetos com os museus, contribui de uma forma crucial para o crescimento integral desta educação.

Apresenta-se de seguida um quadro interpretativo que aponta os contributos do intercâmbio da relação escola-museu. (Quadro 53)

Quadro 53: Contributos do intercâmbio da relação escola-museu.



Desenvolvimento de competências sociais:

- Promove a sociabilidade.
- Promove a integração cultural.
- Promove sentimentos de pertença e identificação.
- Promove a estabilidade emocional.
- Promove o respeito pela diferença.

Desenvolvimento de competências metodológicas:

- Promove a capacidade de observação.
- Desenvolve o espírito crítico.
- Desenvolve diferentes metodologias de trabalho.
- Promove o trabalho cooperativo.
- Possibilita diferentes contextos de aprendizagem.
- Promove a interação e a participação.
- Valoriza os conhecimentos de cada um.
- Estimula a autonomia.
- Diversifica recursos.

Desenvolvimento de competências científicas

- Amplia conhecimentos.
- Promove o estudo da diversidade cultural
- Promove o desenvolvimento de projetos no âmbito da Multiculturalidade.
- Reforça a relação escola –meio.

Fonte: Elaboração própria (2012).

7.4.5. Contacto com os museus e preparação das atividades

A perspetiva dos vários docentes (educadoras do pré-escolar, professores do 1º, 2º e 3º ciclos) respondentes a esta questão é quase unânime (Quadro 54). O contacto é feito pelos professores, via Internet, ou caso não exista, por contacto telefónico. Apenas três professores apontaram o contacto presencial e as reuniões preparatórias realizadas por alguns museus.

Quadro 54: Meios de contactos entre os museus e o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

| | Internet- via email | Presencial |
|----------------------------------|---------------------|------------|
| Meios de contactos com os museus | 15 | 3 |

Fonte: Elaboração própria (2012).

A informação disponível para a escolha e preparação da atividade é cada vez mais consultada pelos professores via Internet, daí a importância e o investimento que é necessário fazer dos sítios dos museus *online*, na divulgação das suas *newsletters*, no arranjo e preparação dos seus blogues. Os professores consultam o programa de atividades que o museu apresenta e, a partir daí, procuram escolher e adaptar o melhor programa aos seus objetivos de aprendizagem. A preparação de uma atividade com um museu, que culmina geralmente numa visita de estudo, pressupõe, por parte dos docentes, um desenvolvimento de várias etapas de trabalho. (Quadro 55)

Quadro 55: Etapas na preparação de uma ação educativa a realizar com os museus.

| Etapas na preparação de uma atividade educativa |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ 1ª. Escolha do tema a explorar.➤ 2ª. Estabelecimento dos vários objetivos a atingir.➤ 3ª. Delimitação do tempo a investir neste projeto de trabalho.➤ 4ª. Estabelecimento de contactos com os técnicos dos museus responsáveis pelos serviços ligados às Escolas.➤ 5ª. Execução da parte burocrática (recolher as autorizações dos encarregados de educação, preencher os formulários da escola sobre visitas de estudo, conferir horários do museu, confirmar o preçário e recolher o preço dos bilhetes, conhecer o local envolvente ao museu, conhecer os vários espaços que o museu tem para oferecer: local para refeições, jardins, loja, vestiário.).➤ 6ª. Motivação do grupo para a atividade.➤ 7ª. Preparação da temática com os alunos em sala de aula, que pode resultar na seleção de metodologias de trabalho muito variadas: trabalho de projeto, pedagogia diferenciada consoante os diferentes grupos de trabalho, sempre numa linha de um pensamento construtivo, de uma educação problematizadora e crítica.➤ 8ª. Realização da atividade no museu.➤ 9ª. Avaliação da atividade na escola. |

Fonte: Elaboração própria (2012).

A partir das várias etapas de trabalho enunciadas apresentam-se os vários papéis que o professor reúne enquanto elemento indispensável na promoção da relação escola-museu. (Quadro 56)

Quando um grupo de alunos chega a um museu com um professor, este não “entrega” o seu grupo aos monitores das visitas, como muitas vezes se afirma, os trabalhos continuam tendo agora o professor um papel diferente. As atividades pedagógicas desenvolvidas com o museu, confundidas, na maior parte das vezes, como sinónimo de visita ao museu, são simultaneamente um ponto de chegada de todo um trabalho previamente realizado quer pelos professores quer pelos alunos e um ponto de partida para o início de uma nova etapa continuada pelo profissional do museu ligado a esta área.

Quadro 56: Papéis desenvolvidos por um professor na promoção da relação escola-museu.



Fonte: Elaboração própria (2012).

7.4.6. Formação para trabalhar com o património

Para compreender o tipo de trabalhos desenvolvidos e os motivos da insuficiência da realização de trabalhos no âmbito do património por parte da generalidade dos docentes, questionou-se se na formação dos docentes houve alguma preparação para trabalhar com o património. Sete docentes referiram que tiveram na sua formação académica inicial preparação teórica no âmbito do património. Um referiu que ao longo da sua formação profissional, por motivos de preferência e reconhecimento da importância da educação patrimonial enquanto contributo para a consolidação de uma identidade e de uma melhor inserção social dos alunos, investiu bastante nesta área. Um outro mencionou que foi ao longo do seu ano de estágio que desenvolveu trabalhos nesta área. (Quadro 57)

Quadro 57: Formação dos professores para trabalharem com o património

| | Com formação | Sem formação |
|---|---------------------|---------------------|
| Formação para trabalhar com o património | 9 | 10 |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Dez docentes afirmaram nunca terem tido qualquer formação na área do património. Contudo, reconhecem a importância do património enquanto instrumento educacional de excelência para o desenvolvimento de ações educativas que desenvolvam práticas de cidadania ativa.

“ A minha formação inicial, há 32 anos atrás, não contemplou a referida preparação para trabalhar com o património cultural, nem tem sido pensada ao nível da formação contínua, ao longo dos anos. Penso que o património ao alargar conhecimentos e permitir o contacto com outras culturas e outros saberes, promove e fortalece a inclusão dos sujeitos e desenvolve um sentimento de pertença e identificação” (Ent. nº1. Q. 5).

“ Embora considere muito importante o património para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, não tenho formação nessa área. No entanto, já desenvolvi alguns projetos em parceria com o Oceanário de Lisboa, no âmbito dos projetos educacionais lá desenvolvidos, sobre matemática e ciências naturais.” (Ent. nº 16. Q. 5)

A grande maioria dos professores é sensível para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito do património e reconhece a sua importância enquanto meio, ferramenta para a construção de projetos pedagógicos, atividades educativas que promovam uma educação para o pleno exercício de cidadania, uma educação diferenciada, uma educação inclusiva. Porém, estruturar projetos de trabalho entre os museus e as escolas com vista à exploração do património, com uma planificação e um suporte legal fundamentado são práticas esporádicas e pontuais.

Cabe ao museu, enquanto instituição que fundamenta teoricamente uma educação patrimonial (Primo,2001) e com responsabilidades sociais, culturais e educacionais nesta área, promover uma política educacional de cariz museológico. Compete, também, ao museu lançar repto práticos de ações educativas que primam pela atualidade de metodologias e de estratégias criativas e pela promoção de novos projetos de educação patrimonial, que evidenciam o respeito pela diversidade cultural, pela inclusividade, pela tolerância, pelo maior envolvimento com a comunidade local e pela construção de práticas de cidadania. São estas ações educativas que possibilitam outras reinterpretações do património conducentes ao desenvolvimento de uma educação mais crítica, proactiva e atuante face aos desafios da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

No paradigma qualitativo que adotámos procurámos encontrar o “ equilíbrio justo “ entre as teorias, os modelos teóricos estudados e uma postura de abertura e de descoberta dada pela investigação no terreno. Este equilíbrio é denominado por Paillé & Mucchielli como “ a equação intelectual do investigador”. (Paillé & Mucchielli,2003/2012, p.117)

Esta equação mobiliza o “ ser total do investigador em situação, o seu corpo, as suas emoções, as suas intuições, as suas experiências, os seus conhecimentos, os seus trabalhos de pesquisa anteriores, os seus projetos. Evidente que esta equação não é senão uma equação pessoal”. (Paillé & Mucchielli,2003/2012 p.119)

Assim sendo, as escolhas feitas ao longo da presente investigação: as questões de pesquisa, as opções teóricas e as de carácter metodológico, tiveram sempre presente a nossa história de vida, a nossa formação, a nossa profissão que necessariamente moldaram o nosso papel de professora “investigadora-atriz crítica “. (Cortesão,2000, p.10)

A expressão escola inclusiva é um termo muito utilizado, acusando mesmo um certo desgaste, pelo seu recurso em contextos e situações muito diversas. Há por isso que clarificar que tipo de inclusão se está a analisar, qual o contexto educativo em que se desenrola e que tipo de práticas são desenvolvidas. Da mesma maneira, o questionar o papel dos TEIP enquanto instância de inclusão social é uma problemática que também não é nova. Contudo, no contexto social e político em que vivemos, estas temáticas adquirem uma especial pertinência e atualidade pelas questões que levantam, nomeadamente sobre qual o papel das concepções e das práticas educativas no seu contributo para a igualdade de oportunidades de sucesso e também de justiça social.

Os territórios educativos de intervenção prioritária constituídos com o propósito de promover o sucesso educativo de todos os alunos, em especial daqueles que se encontram inseridos em redes de exclusão escolar e social, e que residem em áreas geográficas consideradas carenciadas pelos problemas sociais e económicos das suas populações, encontram-se hoje num papel de mediadores escolares: mediadores de culturas, mediadores de saberes e de vivências, mediadores sociais. Esta multiplicidade de valências de mediação não pode transformar ou reduzir os TEIP em instituições sociais de integração. Há que evitar que as questões de mediação absorvam a maioria dos objetivos dos TEIP e se perca a essência dos seus propósitos, sob pena de se transformarem em ateliês de tempos livres de cariz assistencialista e de compensação. Os TEIP devem afirmar-se pela capacidade de articulação das várias instâncias culturais, sociais, políticas e económicas no território que estão inscritos transformando o território “deficitário” em território “identitário”, (Stoer & Rodrigues,2000, p.184) constituindo, este sim um verdadeiro processo de Inclusão.

A afirmação dos TEIP passa ainda por centrar-se nas aprendizagens o que significa desenvolver uma pedagogia diferenciada e dar mais atenção aos resultados escolares investindo, ainda mais, na superação dos obstáculos. Centrar a escola nas aprendizagens (Nóvoa,2007) permite encarar a diversidade cultural dos alunos como um potencial e partir dela para a construção das aprendizagens, permitindo, construir consistentes contributos na forma de aprender e trabalhar. A inclusão dos alunos passa, também e sobretudo, pelos conhecimentos que lhe transmitimos e pela forma como aprendem estes conhecimentos.” Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem”. (Nóvoa,2007, p12)

Após a investigação realizada constatámos, que do ponto de vista dos professores, o impacto do programa TEIP 2 no Agrupamento foi positivo trazendo mudanças significativas, que se traduzem a vários níveis:

(i) Ao nível dos recursos humanos, pelo acréscimo de vários técnicos especializados: psicólogos, técnica de serviço social, técnica de educação especial, animadores socioculturais e gabinetes de apoio ao aluno que atuam ao nível da formação pessoal e comportamental visando diminuir a indisciplina, o absentismo/abandono escolar e consequentes comportamentos de risco. É também feita por estes gabinetes de apoio uma orientação escolar e vocacional e uma intervenção sociofamiliar.

(ii) Ao nível dos recursos materiais, pelo significativo aumento de recursos informáticos, obras bibliográficas e de materiais específicos para certas disciplinas.

(iii) Ao nível da articulação das estruturas internas do Agrupamento, sobressaindo uma interligação mais profícua entre os diversos ciclos de ensino, departamentos curriculares, gabinetes de apoio ao aluno e diretores de turma.

(iv) Um fortalecimento das relações escola meio envolvente, pelas várias parcerias implementadas com diferentes agentes locais.

São ainda apontados pelos professores alguns pontos fracos que podiam ter sido desenvolvidos aquando da introdução do programa TEIP 2 no Agrupamento. Desde logo, a necessidade e a pertinência de uma maior reflexão por parte da comunidade educativa acerca da importância desta medida educativa tendo como consequência direta uma fraca envolvência da comunidade educativa no início de implementação do programa TEIP 2. Outro dos aspetos apontados é a necessidade de fomentar, desde o início e prolongando-se até aos dias de hoje, uma maior envolvência e articulação entre os diferentes estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento. Finalmente, outro impacto

negativo sublinhado por alguns professores é o estigma que o nome TEIP traz à escola e ao território.

As alterações apontadas traduziram-se em impactos reais em várias dimensões da realidade educativa do Agrupamento em estudo, nomeadamente: (i) nas práticas educativas pela introdução de novos recursos humanos e materiais e pela aplicação de novas metodologias e estratégias de ensino; (ii) num forte acréscimo de atividades de complemento curricular: clubes e projetos; (iii) em atividades formativas de índole cultural e desportiva; (iv) numa maior intervenção ao nível da resolução de conflitos; (v) numa diminuição do absentismo e abandono escolar; (vi) numa melhor articulação de ciclos; (vii) numa maior envolvimento com a comunidade local.

Numa tentativa de maior síntese, podemos concluir que o Agrupamento TEIP estudado tem um potencial rico para a otimização de um conjunto de recursos quer humanos quer materiais capazes de lhe permitir desenvolver uma ação conjunta e integrada com os vários parceiros locais. Partindo do conceito operacional de parceria, o território faz articulações profícuas que se traduzem em ganhos evidentes.

Retomando o foco deste estudo, desenvolvemos a nossa investigação em torno de dois eixos de análise:

O primeiro interroga os contributos das parcerias enquanto prática coletiva capaz de promover novas dimensões de inclusão, levadas a cabo num território educativo de intervenção prioritária, ao longo de três anos letivos de 2006 a 2009, correspondentes à primeira fase de implementação do programa TEIP2.

O segundo investiga o potencial que pode advir das relações estabelecidas entre os museus e um território educativo de intervenção prioritária e o seu contributo para a renovação de práticas educativas diferenciadas, tornando-os parceiros efetivos ao serviço da inclusão social e cultural.

No que respeita ao 1º eixo de análise, apresenta-se a questão norteadora e a respetiva hipótese explicativa:

| | |
|---|---------------------|
| QUESTÃO NORTEADORA: as parcerias desenvolvidas no Agrupamento TEIP possibilitam a abertura de novas dimensões de inclusão e construção de uma cidadania ativa, participando no desenvolvimento socioeducativo do território? | |
| HIPÓTESE | |
| As parcerias, enquanto mecanismos facilitadores de articulações, abrem caminhos para o desenvolvimento de novas dimensões de inclusão, na medida em que potenciam: | |
| (i) O reforço dos recursos. | Confirmada |
| (ii) O reforço do relacionamento com a comunidade local. | Em parte confirmada |
| (iii) O reforço na relação escola-família. | Em parte confirmada |
| (iv) O fortalecimento de um espaço promotor da educação formal e não formal. | Confirmada |
| (v) A mudança nas práticas educativas. | Confirmada |

Por forma a dar resposta à primeira hipótese equacionada foram analisados os contributos das práticas de parcerias educativas, estabelecidas ao longo dos três anos letivos em estudo, evidenciando os seus potenciais e as suas limitações. **As parcerias, compreendidas como mecanismos facilitadores de construção de pontes entre diferentes parceiros, revelaram-se revitalizadoras a vários níveis:**

As parcerias e os recursos

O estudo efetuado mostrou-nos que se deu um investimento significativo ao nível do estabelecimento das parcerias para incremento de recursos. Recursos humanos: afetação de técnicos especializados nas áreas específicas da educação especial, da saúde, da animação cultural, da mediação escolar. Estes recursos procuraram dar resposta aos problemas equacionados: o absentismo, o abandono escolar, a insegurança e a violência nos espaços escolares. O investimento neste tipo de recursos humanos foi de 28% nos dois primeiros anos, face ao cômputo geral, passando para 32% no último ano.

As parcerias ligadas às questões de segurança para responder aos problemas de insegurança e violência nos espaços escolares permitiram o desenvolvimento de sessões formativas sobre a prevenção, comportamentos seguros, normas de segurança e ações efetivas de vigilância no recinto escolar.

Outra incidência das parcerias foi o investimento com a aquisição de recursos materiais. Foram desenvolvidos projetos para aquisição de equipamentos escolares: material informático, audiovisual e espólio documental. A representatividade destes projetos foi de 16% nos dois primeiros anos, passando para 14% no último ano, em relação ao panorama geral das parcerias. Assim sendo, podemos afirmar que a dimensão da hipótese sobre o reforço dos recursos a partir da prática coletiva de parceria foi confirmada neste processo de investigação.

As parcerias e as práticas educativas

As parcerias estabelecidas no campo das práticas educativas tendo em vista o combate do insucesso escolar ocupam um lugar de destaque no panorama geral dos projetos implementados: 28% nos dois primeiros anos e 25% no último ano correspondendo respetivamente ao primeiro e segundo lugares das prioridades do Agrupamento. Estas parcerias focalizam-se na implementação de programas de formação para professores sobre novas metodologias de trabalho e estratégias de ensino, vinda de pessoal especializado em métodos e técnicas de estudo, intervenção de professores estagiários ligados ao meio universitário que procuram desenvolver projetos inovadores, particularmente no que respeita ao desenvolvimento de competências ligadas à promoção da leitura e da escrita no domínio da língua portuguesa. Este investimento em capital humano focalizado para o campo das aprendizagens gerou algumas mudanças nas práticas educativas, confirmando-se a dimensão da hipótese apresentada neste campo.

As parcerias e a relação com a comunidade local

As parcerias estabelecidas com os parceiros locais denotam um crescimento ao longo dos anos em estudo, tendo no último ano uma expressão de 45% em relação ao quadro geral das parcerias implementadas. As parcerias promovidas com as instituições locais têm enfoques distintos, tendo sido sistematizadas em três grandes campos. Esta organização teve como suporte metodológico o estudo de Sanders (2009) sobre as parcerias educativas. Assim, apresentamos os três grandes enfoques das parcerias:

(i) *Parcerias dirigidas aos alunos*, visando dar resposta a programas que promovem atividades de enriquecimento curricular, programas de combate ao absentismo,

abandono e insucesso escolares, programas que promovem hábitos de vida saudáveis.

(ii) *Parcerias dirigidas à escola*, dirigidas para a aquisição de bens e, serviços.

(iii) *Parcerias dirigidas às famílias*, abarcando programas de apoio social.

Registámos nesta investigação uma boa articulação entre a escola e algumas instituições locais (poder autárquico, polícia de segurança pública, centro de saúde, instituições de índole social, cultural e desportivo) gerando novos relacionamentos com as forças locais, novas formas de organização em que se desenvolve uma gestão integrada dos recursos, novas formas de participação e de afirmação da escola na comunidade local. Este tipo de parcerias desenvolvidas fortalece a ligação da escola com a comunidade, fomentando o desenvolvimento local e favorecendo a coesão social, confirmando-se assim a dimensão da hipótese apresentada neste âmbito.

As parcerias e a relação escola-família

A relação da escola com a comunidade local tem como um dos pontos privilegiados o investimento da relação da escola com as famílias. O estudo efetuado mostrou-nos que os projetos que promovem o relacionamento escola-família têm pouca expressão na dinâmica do Agrupamento. Apenas 8% dos projetos, no cômputo geral, fomenta este tipo de relacionamento. O investimento na interligação escola-família-comunidade é de toda a conveniência num território educativo em que o ponto de partida tem de ser os alunos e o seu capital cultural. Neste campo, os resultados observados diferem um pouco dos resultados esperados, não se confirmado em pleno a dimensão da hipótese apresentada.

As parcerias e o fortalecimento de um espaço promotor da educação formal e não formal

Outra incidência das parcerias situa-se no campo dos projetos direcionados para as atividades de enriquecimento curricular, ocupando um espaço de 12% nos dois primeiros anos e de 15% no último ano no quadro geral das parcerias desenvolvidas. São projetos de índole cultural e desportivos dirigidos aos alunos dos diferentes ciclos. Bons exemplos destes projetos são o projeto Media, tendo como objetivo geral a formação ao nível do património cinematográfico, o projeto *Under The Blue Sky* que estuda o impacto dos aspetos geográficos na vida de cada país e na sua região em particular. Há ainda o projeto realizado

com a academia de Futebol Carlos Queirós, com o intuito de desenvolver aptidões futebolísticas e ao mesmo tempo hábitos de vida saudável, competências de organização e disciplina. A promoção e a aposta neste tipo de parcerias com vista à promoção de atividades de enriquecimento do currículo fomentam o intercâmbio frutífero entre a educação formal e não formal, confirmando-se assim a dimensão da hipótese apresentada nesta área.

Em suma, o estabelecimento de uma multiplicidade de parcerias educativas com enfoques distintos desenvolvidos no Agrupamento TEIP possibilita, por um lado, novas formas de organização e gestão escolares mais flexíveis e adaptadas às necessidades deste Agrupamento e por outro lado, o crescimento de uma rede territorial de desenvolvimento local, potenciando o desenvolvimento socioeducativo deste território.

Compreender a parceria como um conceito operacional de cariz iminentemente emancipatório corresponde a uma visão um pouco ingénuo e redutora da realidade. As novas lógicas de organização em parcerias, analisadas neste estudo, emergem num contexto de crise de legitimidade do estado, atuando, na opinião de Ferreira (2005) sob duas vertentes: a primeira como um instrumento que vem reconfigurar e legitimar o papel do Estado e a segunda como uma tentativa de resposta à complexidade dos problemas locais. Stoer & Rodrigues num estudo sobre o contributo das parcerias em dois territórios de intervenção prioritária sublinham que a “nova centralidade do local” (Stoer & Rodrigues, 2000, p.191) deve demarcar-se do seu papel oficial de espaço que reproduz o centralmente decidido. Partilhamos a opinião destes autores quando afirmam que um dos papéis dos TEIP é o de exercitar processos de transição que valorizem os territórios locais e promovam o desenvolvimento sustentável das regiões de inserção, onde as questões da educação se entrecruzaram com as culturais, ambientais e económicas. “Às parcerias socioeducativas subjaz, pois um mandato complexo que pressupõe desempenhos desde ensaiar a descentralização, reforçar a participação, captar e gerir recursos, intervir (resolvendo) problemas sociais candentes, animar dinâmicas locais” (Stoer & Rodrigues, 2000, p.191). Acrescentamos, o potencial de provocar desafios de mudança nos modos de organização e gestão e nas formas de relacionamento/interação com o meio local.

No que concerne ao 2º eixo de análise, retomamos a questão orientadora e a hipótese apresentada:

| | |
|---|---|
| QUESTÃO NORTEADORA: quais os contributos que podem advir da relação estabelecida entre o Agrupamento TEIP e os museus para a renovação de práticas educativas abertas à inclusão e à interação do fazer museológico? | |
| HIPÓTESE | |
| A relação entre o Agrupamento TEIP e os museus é caracterizada pela convergência de constrangimentos e possibilidades potenciadores de novas dimensões de inclusão: | |
| (i) Um quadro legislativo vago preso a um discurso pouco avançado sobre a função educativa dos museus. | Confirmada |
| (ii) Um aparelho burocrático asfixiante existente nas escolas. | O Modelo de análise revelou-se insuficiente |
| (iii) Programas educativos dos museus pré-estabelecidos e pouco flexíveis à introdução de novos temas. | Confirmada |
| (iv) Promoção de algumas ações educativas diferenciadas, que renovam as práticas educativas na sua contribuição para uma educação inclusiva. | Em parte Confirmada |

Partimos de uma perspetiva em que a função educativa é compreendida como umas das funções mais abrangente no seio dos museus. Estes são vistos como um todo educativo, tornando-se este papel transversal às várias funções exercidas pelo museu. A análise sobre o papel educativo exigiu uma reflexão teórica sobre os conceitos de museu e de museologia, dois conceitos que apresentam responsabilidades e cumplicidades no que à função social diz respeito. Neste âmbito, foi realçada a importância do papel inclusivo dos museus apontando-se as dimensões de inclusão que estes podem trabalhar e aprofundar no seu processo e discurso museológicos. Seguiu-se uma reflexão sobre a relação escola museu partindo da perspetiva de uma museologia social, onde o referencial educacional para a construção do conhecimento é o património, mas também o bairro com as suas culturas, os homens e as mulheres na sua relação com o meio.

Este enquadramento permitiu-nos partir para a análise das práticas educativas procurando investigar quais os contributos que podem advir da relação estabelecida entre o Agrupamento TEIP e os museus, para a renovação de práticas educativas inclusivas. A investigação realizada permitiu-nos concluir que a Lei- quadro dos Museus Portugueses, Lei nº 47/2004 atribui à função educativa dos museus um papel essencial, contudo é demasiado vaga no que concerne à explicitação dos seus objetivos e ao alcance das suas prioridades. Apela ao relacionamento e à articulação com as escolas, porém também aqui são feitas considerações de carácter geral, necessitando do estabelecimento de objetivos mais

específicos que se prendam com o tipo e a natureza de ações a realizar. Por sua vez, as escolas rodeiam-se de uma burocracia galopante para o desenvolvimento deste tipo de ações educativas com os museus, que tende a neutralizar e até mesmo a asfixiar a promoção deste tipo de atividades. Acresce a este facto, as escolas estarem presas a lógicas rígidas de organização centradas nos espaços-tempos letivos. Apontámos no decorrer do estudo para a diversidade de funções que o professor acumula aquando da planificação de um projeto de trabalho com um museu. Contudo, o modelo de análise aplicado revelou-se insuficiente para testar esta dimensão da hipótese.

A investigação realizada deu-nos conta que os museus que trabalharam mais com o Agrupamento TEIP, ao longo dos três anos letivos, fazem parte da realidade museológica local, indo ao encontro da ideia da importância da exploração do património local enquanto elemento potenciador de uma integração social, enquanto referencial para a construção e reforço de processos de identidade, enquanto mediador de processos de inclusão social. A maioria dos museus que desenvolveram ações educativas com o Agrupamento TEIP dispõe de um serviço educativo ou de um departamento de educação, a terminologia é variável para denominar os serviços que se encarregam da relação com as escolas.

Da análise dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Agrupamento TEIP, em particular dos serviços de educação retirámos as seguintes conclusões:

(i). Os sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Agrupamento TEIP disponibilizam sobretudo informações de carácter logístico (87,69%), informações de carácter geral sobre as coleções (54,55) e sobre as exposições (53,9%). Somente 46,97% dos museus coloca à disposição o seu programa educativo, 49,30% preferem anunciar o tipo de atividades que têm à disposição. A componente de preparação das atividades é assinalada em 52% dos museus e os itens da funcionalidade e da interatividade apresentam valores de 43,64%.

(ii). No que diz respeito aos serviços de educação propriamente ditos, todos os museus apresentam um campo para a marcação de visitas ou outro tipo de atividades. Contudo apenas dois museus dispõem de um horário para preparação de atividades com os professores. Seis sítios *Web* dispõem de informações específicas para professores.

(iii). No que se refere ao programa educativo, apenas cinco museus apresentam este documento dirigido diretamente para o trabalho com as escolas e com objetivos específicos; a maioria dos sítios *Web* organiza as atividades de acordo com o nível escolar dos alunos. Três museus oferecem atividades específicas para professores no âmbito da educação patrimonial e da temática das coleções do museu. O tipo de atividades propostas pelos museus é diversificado, repetindo-se, contudo, nos vários museus. As atividades focalizam-

se sobretudo na visita de estudo, assumindo esta, variantes diferentes de exploração: visitas exploradas pelos técnicos dos serviços de educação (90,91%), visitas exploradas pelo professor (81,82%), visitas exploradas a partir de um guião fornecido pelo museu (32,36%), ou ainda as visitas virtuais (45,55%). Seguem-se as visitas oficinas contempladas em 60,0% dos museus, a teatralização (45,45%), os ateliês (36,36%) os jogos didáticos (27,27%) e as maletas pedagógicas (9,09%).

Percebe-se que na grande maioria dos museus os programas estão previamente estabelecidos, havendo pouco espaço para os professores delinearem um programa próprio. Os professores adaptam as suas matérias aos programas elaborados pelos museus. Confirma-se, assim, a dimensão da hipótese que os programas educativos, da grande maioria dos museus que trabalham com o Agrupamento TEIP, se encontram pré-estabelecidos, sendo pouco flexíveis à introdução de novas temáticas. Os serviços de educação, os museólogos, os conservadores dos museus que trabalham com o Agrupamento TEIP não estão totalmente preparados para uma abertura à exploração de novas áreas temáticas respondendo aos desafios deste “novo” público escolar, à realidade multicultural. Contudo, as atividades propostas pelos museus adequam-se à generalidade das matérias curriculares, havendo mesmo, da parte dos museus, uma tentativa de partir dos programas escolares para elaborar a sua programação. Quando se consegue o encontro de interesses que ultrapassa os currículos instituídos de parte a parte levando a cabo um projeto comum que valoriza a diversidade estamos, no entender de Teixeira Lopes, no caminho para a” emergência das terceiras culturas, em que não vence o currículo do museu ou o currículo da escola, mas sim a emergência de um jogo triplo alicerçado em novos modelos institucionais próprios da lógica de mediação“. (Teixeira Lopes, 2010, p.692) Estamos, no nosso entender, no caminho para ações educativas diferenciadas afirmando-se o papel de museu inclusivo.

(iv). No que diz respeito à preparação das atividades que o professor tem de levar a cabo na organização de um trabalho com um museu, a maioria dos sítios *Web*, disponibiliza informação bibliográfica adicional quer de carácter de carácter geral (72,73%), quer de carácter específico (72,73%), 45,5% dos sítios apresentam visitas virtuais das suas coleções e 40,0% disponibiliza material de apoio ao professor.

(v). Entre os diferentes sítios *Web* analisados ressaltam diferenças abissais. Enquanto uns se encontram ainda nos antípodas da *Web*, como é o caso dos museus do concelho do qual o Agrupamento faz parte, outros há, que fizeram já algum investimento neste campo, disponibilizando ferramentas importantes para otimizar a educação patrimonial e a relação com os museus. A maioria dos sítios *Web* dos museus encontra-se num

patamar muito inicial, tem um carácter meramente informativo. Os recursos e as potencialidades *online* não são explorados e a interatividade é pouco desenvolvida. Registámos outro tipo de sítios *Web* em três dos museus que trabalharam com o Agrupamento (Museu Nacional de História Natural e Ciência-Lisboa; Pavilhão do Conhecimento-Ciência Viva e Mosteiro dos Jerónimos) que recorrem a uma maior interatividade, dispõem de fotografias e visitas virtuais para o estudo do património e elaboram material específico para a *Web*.

Após uma análise global dos sítios *Web* dos museus que trabalharam com o Agrupamento TEIP particularmente dos serviços de educação, regista-se a necessidade de um maior investimento nesta área de trabalho. Na sociedade digital em que nos encontramos os utilizadores são cada vez mais exigentes e as expectativas sobre os sítios *Web* dos museus são cada vez mais altas. É pois necessário que os museus compreendam o alcance e o potencial do seu sítio *Web* e invistam mais profundamente neste canal privilegiado entre escolas e museus.

(vi). No que concerne às ações educativas desenvolvidas entre a escola e os museus, todos os ciclos de ensino desde o pré-escolar ao 3ºciclo promoveram ações educativas que se traduziram na realização de visitas de estudo temáticas, visitas de estudo temáticas com dramatização, oficinas pedagógicas, ateliês de expressão plástica, jogos interativos e jogos pedagógicos. Na visão dos professores, este tipo de trabalhos desenvolve competências sociais e de integração cultural ampliando sentimentos de pertença e afirmação, reforça a relação escola-meio, permite o desenvolvimento de competências metodológicas diversificadas tais como: a capacidade de observação, o trabalho cooperativo, o desenvolvimento do espírito crítico. Possibilita diferentes contextos de aprendizagem permitindo desenvolver uma pedagogia diferenciada, amplia conhecimentos, permite trabalhar com a diversidade e aprofunda valores de cidadania.

Em suma, fruto da pesquisa realizada percebemos que ocorreram dois protótipos de ações educativas realizadas com museus: umas que reproduzem o modelo da visita de estudo de carácter didático, formatada para um público-alvo inserido naquela faixa etária e tendo como objetivo principal a compreensão do percurso estabelecido pelo museu. Outro tipo de ações, vai mais longe, vai ao encontro da diversidade cultural dos alunos que tem pela frente, parte dos referenciais patrimoniais reforçando perfis identitários a nível local, procura de uma forma consciente e consistente realçar a importância da imaginação e da criatividade, enfatiza a articulação entre o património e os conteúdos previamente trabalhados pelos alunos e professores. Todos estes fatores permitem enquadrar este tipo

de ações, como ações museais inclusivas, ajudando na renovação das práticas educativas na sua contribuição para uma educação inclusiva.

O estudo que por agora terminámos, com os seus notórios limites, procurou mostrar os contributos renovadores que podem advir da prática coletiva de parcerias educativas potenciando novas formas de organização e gestão e novos relacionamentos e interligações com o meio local. Das relações estabelecidas com os museus ficou a necessidade de um maior desenvolvimento e investimento em ações educativas diferenciadas, inclusivas, que se traduzem num enriquecimento formativo dos alunos, numa melhor articulação entre os conteúdos escolares e o património, no reforço das identidades. Desta interligação escola, parcerias e museus nascem novos desafios de mudança para o território educativo de intervenção prioritária e possibilitam novas redes de relações onde se afirmam interfaces catalisadoras para a construção de importantes dimensões de inclusão.

A ambição desta investigação foi contribuir para mais um olhar sobre os TEIP e nela se realça o (re)conhecimento desta medida educativa, aprofundando o debate sobre o papel de charneira que as parcerias educativas poderão desempenhar nos processos de mudança que as escolas precisam de efetuar e finalmente realçar a importância para o desenvolvimento de projetos e ações educativas com museus inclusivos.

Por último, e estas considerações constituem indicadores para o iniciar de uma nova investigação, tornou-se claro ao longo do nosso estudo, a necessidade por um lado, de investigar a formação de professores no contexto de uma escola TEIP, por outro, analisar com mais profundidade que tipo de ações/ projetos desenvolvem os museus com e para além das escolas para se afirmarem como museus inclusivos.

Já no princípio do século XX Claparède escreve um livro *L'école sur mesure* (1920) realçando a importância de se ter em conta as diferenças de cada aluno. A atualidade e a pertinência desta ideia fez-nos refletir sobre a missão e o alcance dos TEIP. A investigação realizada permitiu, também, aceder à compreensão do esforço reflexivo consciente e simultaneamente atuante e afetivo pelo qual passam os vários atores que trabalham neste TEIP, procurando desempenhar a sua missão caracterizada por uma tensão constante entre um assistencialismo e um profissionalismo de integração. Conceder mais autonomia (valorizando a dimensão pública da educação) e persistir no fortalecimento e investimento deste tipo de escolas, permite pensar que podemos contribuir para a equação quase impossível de concretizar: defender a unidade de acessos respeitando as diferenças de cada um.

O Século XXI, se é tempo de incertezas e ameaças é também tempo de desafios, saibam as políticas educativas, saiba a escola converter uma utopia, num tempo outro, de

esperança, em que Todos com as suas diferenças, atinjam o seu lugar na sociedade como cidadãos de pleno direito lançando, construindo, consolidando, assim, os alicerces do “Humanismo XXI”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

1.1. Legislação na área da educação

Lei

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 115/1997 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217, Série I-A (alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Decreto- Lei

Decreto-Lei n.º43/1989 de 3 de fevereiro. Diário da República n.º29, Série I (estabelece o regime de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto- Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193, Série I (regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15, Série I (reorganização curricular do ensino básico).

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º4,Série I (regime educativo que regulamenta os apoios para os alunos com necessidades educativas especiais).

Despachos

Despacho conjunto n.º36/SEAM/SERE/1988 de 17 de agosto. Diário da República n.º 189,Série I. (regulamento das equipas de educação especial).

Despacho conjunto n.º.147/1996 de 1 de agosto. Diário da República n.º 177,Série II (Programa de criação dos TEIP).

Despacho conjunto n.º 73/1996 de 3 de setembro. Diário da República n.º 204, Série II. (complementa o despacho n.º 147, operacionalizando a criação dos TEIP).

Despacho conjunto n.º37-A/1996 de 29 de julho. Diário da República, Série II (flexibilização da composição do Conselho Pedagógico do Território educativo).

Despacho conjunto n.º 188/1997 de 4 de agosto. Diário da República n.º 178, Série II. (redefine os agrupamentos das escolas que se estabelecem como territórios educativos de intervenção prioritária para o ano letivo 1997-1998).

Despacho n.º 119/1988 de 15 de julho. Diário da República n.º 162, Série II (criação das escolas de intervenção prioritária).

Despacho n.º105/1997 de 1 de julho (apoio educativo para os alunos com necessidades educativas especiais).

Despacho normativo n.º 10697/1997 de 15 de outubro. Diário da República n.º258, Série II (Alteração do nome da Escola sede do Agrupamento).

Despacho normativo n.º55/2008 de 23 de outubro. Diário da República n.º206, Série I (define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração).

Despacho normativo n.º 27/2009 de 6 de agosto. Diário da República n.º151, Série II (Programa Escolhas)

Despacho n.º31/05/2004. (homologado o Agrupamento de Escolas)

Despacho n.º 1798/2005 de 6 de janeiro. Diário da República n.º 18- Série II- (Alteração do nome do jardim de infância do Agrupamento).

Despacho n.º 2208/2005 de 7 de janeiro. Diário da República nº21 - Série II). (Alteração do nome da escola do 1º ciclo do Agrupamento).

Resolução do Conselho de Ministros

Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987, Diário da República n.º 17 Série II de 21 de janeiro de 1988. (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (P.I.P.S.E.)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril. Diário da República n.º 102, Série I.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/ 2006 de 26 de Junho. Diário da República n.º 121, I Série- B (renovação do Programa Escolhas. Revoga a resolução do Conselho de ministros n.º 60/2004 de 30 de abril)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho. Diário da República n.º141, I Série (renovação do Programa Escolhas para o período de 2010 a 2012)

Parecer

Parecer n.º3/99 de 17 de fevereiro- Opinião do Conselho Nacional de Educação sobre a educação dos alunos com NEE.

1.2. Legislação na área da museologia

Portuguesa

Decreto-Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. Diário da República n.º 195, Série I (Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses)

Despacho conjunto n.º 1053/2005 de 17 de novembro. Diário da República n.º 234, Série II. (afetação de pessoal docente a instituições do Ministério da Cultura, entre os quais os museus).

Despacho conjunto n.º 834/2005 de 12 de outubro. Diário da República n.º212, Série II. (aprova a promoção de projetos educativos na área da cultura desenvolvidos entre espaços de cultura, entre os quais os museus e as escolas)

Brasileira

Lei n.º 11.904/2009 de 14 de janeiro. (lei brasileira sobre museus no Brasil)

1.3. Referências bibliográficas de carácter metodológico

- Apolinário, Fábio. (2009). *Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da Pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Eds. 70 (Original publicado em 1977).
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A Theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. 3ª ed. Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1996).
- Guerra, Isabel. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora Lda.
- Mucchielli, Alex. (Coord.) (1966). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, Pierre & Mucchielli, Alex. (2012). *L'analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales* (3ª edição). Paris: Armand Colin. (Original publicado em 2003).
- Primo, J. & Mateus, D. (2009). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Stake, Robert. (2009). *A arte da Investigação com estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, Robert K. (1988). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

1.4. Referências bibliográficas temáticas

- Afonso, A. Janela. (1992). Sociologia de educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In Esteves, A, *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- Agência Nacional PROALV-Programa Comenius. (Acedido em 18 de janeiro de 2012). Disponível em <http://www.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=3cea8b0a-3434-4dc8-8c1b-7bd568a0567d>.

- Aidar, Gabriela. (2002). Museus e Inclusão Social In: *Ciências & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*. (nº 31, pp.53) Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação.
- Ainscow, Mel. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma realidade. In Ainscow.M.,Porter. G.& Wang, M.(Org.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp.11-31).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Ainscow, Mel. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland T. & Barreiros D. (Org.) *Tornar a Educação Inclusiva*.(pp.11-25). UNESCO.
- Ainscow, Mel & Ferreira, W. (2003).Compreendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Aires, Ana & Teixeira, Inês. (2007-2008). Projecto “ Crescer Contigo”- A psicomotricidade e os problemas de Comportamento – *Relatório de Estágio Curricular*, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Allard, M. & Boucher, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modele théorique de pédagogie muséale*.Montréal: Hurtubise.
- Amiguinho, Abílio José. M. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andresen, Sophia de Mello Breyner. (1991).*Obra Poética I*. Lisboa: Caminho.
- Arpin, Roland. (1989). Pour les années quatre-vingt-dix, un mariage à trois : muséologie, communication et pédagogie, In Schiele, Bernard. (Coord) *Faire Voire, Faire Savoir: la muséologie scientifique au present*. (pp.61-71). Montréal : Musée de la Civilisation.
- Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência. (2008). *Relatório a Segurança nas Escolas*. Lisboa.
- Barbieri, Helena. (2003). Os TEIP, o Projecto Educativo e a emergência de perfis de Território In *Educação Sociedade e Culturas*. (nº 20,pp.43-75). Porto: edições Afrontamento.
- Barbosa, S. D. (2006). *Serviços educativos online nos museus: análise das atividades. Dissertação apresentada na Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre em Educação*. (Acedido em 30 de novembro) Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6202/1/SERV.%20EDUC.%20ONLINE.pdf>.
- Barroso, João. (1996). *Autonomia e Gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Barroso, João. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos Professores e dos Pais. In *Inovação*. (vol.º 12, pp.9-33). Lisboa: Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Barroso, João (1999 a). Da cultura da Homogeneidade à cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In *Fórum Escola Diversidade e Currículo, Departamento da Educação Básica*. (pp.79-92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (2001). A Escola como espaço Público Local. In A. Teodoro (Org.) *Educar, Promover, Emancipar*. (pp.201-222) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Barroso, João. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, João. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João. (2006). Incluir, sim, mas onde? Para uma reconstrução sociocomunitária da escola pública. In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp.275-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Benavente, Ana. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas In *Análise Social*. (Vol. XXV (108-109, pp. 715-733.) Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Benavente, Ana. (1999, maio 31). Entrevista de Ana Benavente. *Jornal Público*.
- Benavente, Ana. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In *Revista Iberoamericana de Educación*. (nº27, pp.99-123). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Benavente, Ana. (2010). Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Manuel Tavares conversa com Ana Benavente In *Revista Lusófona da Educação*. (Vol.16,nº16,pp.133-148).Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bernstein, B. (1977). *Class Code and Control*, Vol. III. Lidon: Rowledge and Kegan Paul.
- Bettencourt, A. M. & Sousa, M.V. (2000). O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa. In Territórios educativos de intervenção prioritária: *Construção “ecológica” da ação educativa*. (pp.13-43).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Blanco, Ángela Garcia. (1998). *Didáctica del Museo – el descubrimiento de los objetos*. (2ª edição) Madrid: Ediciones de la Torre. (Original publicado em 1994).
- Booth, Tony & Ainscow, Mel. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bordieu, P. & Darbel, A., (1969). *L amour de l'art* . Paris: Editions Minit. (Original publicado em 1966).
- Bordieu, P.& Passeron, J.C. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.
- Brennan, Barrie.(1997).Reconceptualizing non-formal education. International Journal of Lifelong Education, v.16, nº3 ,pp.185-200.
- Bruno, M. C. O. (1996). *Museologia e Comunicação. Cadernos de Sociomuseologia*, nº 9. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Bruno, M.C.O. (2002). A museologia como uma pedagogia para o património. In *Revista Ciências e Letras*. (nº 31, pp. 87- 97) Porto Alegre: FAPA.
- Bruno, M. C. O. (2007). Museus e Património Universal. V Encontro do ICOM Brasil, *Fórum dos Museus de Pernambuco*. (pp.6-7). Recife.
- Buffet, Françoise. (1998). *Entre École et Musée: Le partenariat culturel et éducatif*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Cabral, Magaly. (2005). Partnerships in Education and Museums. In *Museum Education & Partnerships*. (pp.5-10).ICOM: CECA.
- Calvino, Ítalo. (1994).*Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Canário, Rui. (1993). O Professor e a produção de inovações. In *Colóquio Educação e Sociedade*. (nº 3, pp.96-121). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, Rui. (1994a).ECO Arronches: Que relação Escola Comunidade? In Rui d’Espiney & Rui Canário (Org.).*Uma Escola em mudança com a Comunidade. Projeto ECO,1986-1992.Expêriencias e Reflexões*. (pp.219-226). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui. (1994b). ECO: Um processo Estratégico de Mudança. In Rui d’Espiney & Rui Canário (Org.).*Uma Escola em mudança com a Comunidade. Projeto ECO,1986-1992.Experiências e Reflexões*. (pp.33-69). Lisboa:Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui. (1996). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In João Barroso.(Org.) *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Canário, Rui. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica In *Perspectiva*. (Vol.22,nº1,pp47-78). Florianópolis. (Acedido em 15 de Julho de 2011) Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf>.
- Canário, Rui. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão” (pp.139-170). In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da acção educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. Alves & N. Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Coimbra: Educa, IIE.
- Carvalho, Ana. (2008). *Os blogues como instrumentos de trabalho para a museologia. Infomação*. ICOM.pt. Série II, nº1. (Acedido em 10 de julho de 2011). Disponível em: http://www.icom-portugal.org/multimédia/info%20111_jun-ago08%20UPDATED.pdf.
- Carvalho, Ana Amélia A. (Org). (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular. (Acedido em 10 de julho de 2011) Disponível em http://www.ert.dgidc.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf.
- Carvalho A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. João Leote de. (2010). *Do outro lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de doutor em Sociologia. Lisboa.
- Carvalho. M. Leonor. (2011). *Estudar História com os Pés na Terra. Uma Perspectiva Museológica aplicada ao Currículo da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico. O Caso de Alcobaça*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor em Educação. Lisboa.
- Castells, M. (1998). *End of Millennium*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. (Vol.I) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1996).
- Centro de Ciência Viva, Pavilhão do Conhecimento. (Acedido em 23 de março de 2011) Disponível em <http://www.pavconhecimento.pt/home/>.
- Centro de Estudos da Universidade Nova de Lisboa. [CESNOVA]. Projeto Escxel - Rede de Escolas de Excelência. (Acedido em 12 de janeiro de 2012) Disponível em <http://www.escxel.org>.

- César, Margarida. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo para Todos. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.117-149). Porto: Porto Editora.
- Chagas, Mário de S. (1996). *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora
- Chagas, Mário de S. (1999). *Há uma gota de sangue em cada museu: a óptica museológica em Mário de Andrade*. *Cadernos de Sociomuseologia* nº13. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário de S. (2002a). [Museu, Literatura e Emoção de Lidar](#). In [Museu e Políticas de Memória](#). *Cadernos de Sociomuseologia* nº19. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário de S. (2002b). Memória e Poder: dois movimentos. In *Museu e Políticas de Memória Cadernos de Sociomuseologia* nº19 (pp.35-67). Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário de S. (2008). *A poética das Casas Museus de Heróis Populares*- Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Charlot, Bernard. (Coord) (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Chaumier, Serge. (2001). Éducation. In Desvallées, A., & Mairesse, F (Dir). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*.(pp.87-120). Paris: Armand Colin.
- Claparède, E. (1920). *L' école sur mesure*. Genève: Payot.
- Conselho da Europa. (2000). *Recomendação nº 1437 de 24 de Janeiro de 2000*.
- Correia, José Alberto. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto. (1999). Relações entre a escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. In *Aprender*. (n.º22, pp.129-134). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Correia, José Alberto. (2003).A construção Politico-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.37-55). Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda. (2001).Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.123-142).Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (2000).*Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, Luiza. (2001). *Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais. Necessidade de vigilância crítica Hoje e Amanhã*. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.49-58).Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (2003). *Cruzando Conceitos*. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.57-72) Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (2006). *O arco-íris e o fio da navalha- Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise*. In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp.115-140).São Paulo: Summus Editorial.
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen. (1996). *Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. In *Inovação* (nº9, pp.35-51). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen. (1999). *Levantando a Pedra- Da pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Ana M. Bénard da. (2006). *A Educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* (pp.13-29).Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Desvallées, A. & Mairesse, F. (2011). *Muséologie* In Desvallées, A. & Mairesse, F (Coord.) *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. (pp.345-383). Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Ática (Original publicado em 1916).
- Diogo, J.M.de L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Draxler, Alexandra. (2008). *New Partnerships for EFA: building on Experience*. Internacional. Partnerships for Education. UNESCO, Institute for Educational Planning (Acedido em 1 de julho de 2012) Disponível em http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Partnerships_EFA.pdf
- Epstein, Joice. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. In: Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnership Your Handbook for Action* (pp.9-30). Corwin Press.
- Escola Segura, *Relatório anual 2008/2009*. Ministério da Administração Interna & Ministério da Educação. (Acedido em 29 de julho de 2012). Disponível em http://www.dnoticias.pt/sites/default/files/Relatorio_SegEscolar_2008_2009.pdf.

- Estaço, Isabel, M. R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social • PORTUGAL 2008-2010 (Acedido em 22 de julho de 2012). Disponível em: <http://www2.seg-social.pt/left.asp?05.18.08.04.p>.
- Falk & Dierking. (1992). *The Museum experience*. Washington: Edit. Mellen Candage.
- Fernandes, J. Viegas. (1998). Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In Nóvoa, A. Apple, & Michael W. (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. (pp.113-150). Porto: Porto Editora.
- Fernández, Luis A. (1993). *Museología Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Ferreira, Fernando. I. (2005). *O Local em Educação Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana R. (2011). Educação Compensatória-da origem aos nossos dias: discussão concetual. In Lopes, J. Teixeira. (Org.) *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. (pp.1327). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernández, Luis A. (1993). *Museología Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Filipe, Graça. (2011). Diálogos, aprendizagens e educação nos museus: formulando uma visão In *Serviços Educativos em Portugal, Ponto da Situação*. Lisboa: ICOM. (Acedido a 20 de junho de 2012). Disponível em www.icom-portugal.org/multimedia/CECA2011_GracaFilipe.pdf.
- Fleming, David. (2002). Objetivos de uma política educativa. In *Encontro museus e educação- actas*. (pp.20-28). Lisboa: Instituto português dos museus.
- Fontoura, Madalena. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares- Fundamentos processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, I., & Machado J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Fonseca, Isabel. (2007). *Bullying e violência escolar em países europeus elementos comparativos*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre. Lisboa.
- Football By Carlos Queiroz. (Acedido em 1 de abril de 2012). Disponível em <http://www.footballby.net>.

- Foucault, Michel. (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Freinet, Célestin. (1978). *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: Moraes editores.
- Freinet, Élise. (1983). *O Itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte. (Original publicado em 1977).
- Freire, Paulo. (s.d.). *Educação como Prática da Liberdade*. Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1967).
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1970).
- Freire, Paulo. (1992). L'éducation, pratique de la liberté. In, Desvallés, A. (Dir.) *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*. (T.1, pp.195-222) .Éditions:W MNES.
- Freire, Paulo. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar*. S. Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra. (Original publicado em 1996).
- Forte de S. Bruno. (Acedido a 20 de março de 2011.) Disponível em <http://www.caxias.org/fortesbruno.htm>
- Forte de S. Julião da Barra. (Acedido a 20 de março de 2011.) Disponível em http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-PT&ie=UTF-8&rlz=1T4WQIB_pt-PTPT523PT525&q=forte+de+s+juliao+da+barra
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal In *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*- Institut International des droits de l'enfant (ide). Sion- 18 a 22 de Out. (Acedido em 15 de junho de 2011) Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>.
- Gohn, M. da Glória. (2010). *Educação não Formal e o Educador Social*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Goldman, Kate Haley & Wadman, Melissa. (2002). There's Something Happening Here, What It Is Ain't Exactly Clear. In *Museums and The Web. Pittsburgh: Archives & Museum Informatics*. (Acedido em 2 de agosto de 2012) Disponível em <http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/haleyGoldman/haleygoldman.html>.
- Guerra, Isabel. (1994). *Introdução à Metodologia do Projeto*. Lisboa: ISCTE, CET.
- Guerra, Isabel. (2001). Intervenções face à exclusão social urbana: uma luta Ingloria? In *Cidades-Comunidades e Territórios* (nº2, pp.47-54). Lisboa: Editorial: Walter Rodrigues. (Acedido em 20 de julho de 2010). Disponível em http://repositorio.iul.iscte.pt/bitstream/10071/3347/1/Cidades2001-2_Guerra.pdf.

- Guerra, Isabel. (2002). Espaço da Organização Escolar: A territorialização das políticas educativas. In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. (pp.185-197). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, J. (2012, 21 de março a 3 de abril). Entrevista de Jurden Habermas. *Jornal de Letras. Lisboa*. pp.8-10
- Hein, G.E. (1995). *The constructivist museum*. (Acedido em 10 de setembro de 2011) Disponível em <http://www.gem.org.uk/>.
- Hegarty, Seamus. (2006). Inclusão e Educação para todas: Parceiros Necessários. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* (pp.67-73). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Homs, P. M. Imaculada. (2004.). *Pedagogia Museística Nuevas Perspectivas y Tendências Actuales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hooper- Greenhill, E. (1994). *The educational role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper- Greenhill, E. Sandell, R., Moussouri, T. & O'Riain, H. (2000). *Museums and social inclusion: the GLLAM Report*. (Acedido em 2 de agosto de 2012). Disponível em <http://www.le.ac.uk/ms/research/Reports/GLLAM.pdf>.
- Horta, Maria de Lurdes. (2000). Património cultural e cidadania. In: *Museologia social*. (11-20 pp.). Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura.
- Huerta, Ricard. (2010). *Maestros y museos Educar desde la invisibilidad*. València: publicaciones de la Universidad de València.
- Instituto Brasileiro de Museus. Ibram. (Acedido em 22 de julho de 2010). Disponível, In http://www.museus.gov.br/sbm/oqueemuseu_museudemu.htm.
- Júnior, Nascimento & Chagas, Mário. (2006). *Política de Museus, Patrimônios e de Memória*. 1ª Conferência Nacional de Cultura. (Vol.1, p. 256-258.) Brasília: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.
- Júnior, Nascimento & Chagas, Mário. (2007). *Política Nacional de Museus*. Brasília: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.
- Klee, Paul. (1971). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denöel / Gonthier.
- Latas, Ángeles, P. (2011). O Desenvolvimento Local um argumento para uma Educação mais Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva -Dos conceitos às práticas de formação*. (pp.17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Goff, J. (1997). Documento/Monumento. In *Enciclopédia Einaudi* (pp. 95-105). Lisboa: INCM.

- Lima, Licínio. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In *Revista Portuguesa de Educação* nº8 (1 pp. 57-71). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, Licínio. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lopes, J. Teixeira. (2005). Notas conclusivas. Os museus como terceiras culturas In Semedo, A., Lopes, J. T. (Coord.). (2006). *Museus, discursos e representações*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. Teixeira. (2010). Museus e Territórios educativos de intervenção prioritária: um triplo jogo In *Seminário de Investigación en Museología de los Países de Lengua Portuguesa y Española, II, (pp.682-694)* Buenos Aires: Comité Internacional del ICOM para la Museología – ICOFOM . (Acedido em 20 de dezembro de 2012) Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10393.pdf>.
- Lopes, J. Teixeira. (Coord.) (2012). *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, M. (1996). O paternariado na Escola In *Cadernos de organização e Gestão Escolar Nº5*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martins, E. Candeias. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa In: *Educação Unisinos* (vol. 13 nº1, janeiro-abril pp.63-75). Leopoldo: UNISINOS Centro de Ciências Humanas.
- Mayrand, P. (2004). Haute Beauce, Psychologie d'un Écomusée. *Cadernos de Museologia nº22. Centro de Estudos de Sociomuseologia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Meneses, U.T. Bezerra de (2000). Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In *Ciências e Letras*. (nº.27, p. 91-101). Porto Alegre: Farpa.
- Ministério da Educação. (2006). *Programa Nónio Século XXI*. (Acedido em 20 de setembro de 2011). Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/docum/document.htm>.
- Ministério da Educação (2008). Desporto escolar (Acedido em 21 de setembro de 2011) Disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/projectosEspeciais>.

- Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.(2010) *Relatório TEIP 2009-2010*. (Acedido em 14 de julho de 2012). Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/relatorioTeip.pdf>.
- Ministério da Educação, Territórios Educativos de Intervenção prioritária. (Acedido em 10 de novembro de 2011.) Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=11>.
- Ministério da Educação, Plano Nacional de Leitura. (Acedido em 25 de julho de 2011) Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.
- Ministério da Saúde. (2009). Direção Geral de Saúde, Plano Nacional de Saúde Escolar. (Acedido em 5 de fevereiro de 2012). Disponível em www.min-saude.pt/NR.
- Moreira, Paulo. (2001). Crescer a Brincar – Bloco de atividades para a Promoção do Ajustamento Psicológico. Coimbra: Quarteto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Mosteiro dos Jerónimos. (Acedido em 4 de março de 2011) Disponível em <http://www.mosteirojeronimos.pt/pt/index.php>.
- Moutinho, M. (1989). *Museus e Sociedade- Reflexões sobre a função social do museu, nº 5 - Cadernos do Património*, Monte Redondo: Museu Etnológico de Monte Redondo.
- Moutinho, M. (1993). Sobre o conceito de Museologia Social. In *Cadernos de Museologia*. (nº1, pp.7-9.) Centro de estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Moutinho, M. (1996). A Museologia Informal. *Boletim da APOM*, nº3, Lisboa: edições APOM.
- Moutinho, M. (2006). A qualidade em Museus, nos Museus em Mudança. In *Cadernos de Museologia*. (n.º25,pp.65-73.) Centro de estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Moutinho, M. (2007). Definição evolutiva de Sociomuseologia. Proposta para reflexão. Artigo apresentado no XII Atelier Internacional do MINOM, Lisboa. Disponível em <http://sociomuseologia.ning.com>.
- Moutinho, M. (2012). Nueva Museologia de ayer, Sociomuseologia hoy: de los procesos históricos a las tendencias actuales. In *Revista de Museologia* (nº 53, pp.30-35.) Madrid: Asociación Española de Museólogos.
- Museu das Comunicações. (Acedido em 5 de março de 2011). Disponível em <http://www.fpc.pt/>.
- Museu da Fábrica da Pólvora Negra. (Acedido em 1 de março de 2011) Disponível em www.oearas.pt/agenda/Paginas/VisitaguiadaoMuseudaPolvoraNegra.aspx

- Museu da Marinha. (Acedido em 4 de março de 2011) Disponível em <http://museu.marinha.pt/museu/site/pt>.
- Museu Nacional de História Natural e da Ciência. (Acedido em 5 de março de 2011) Disponível em http://www.mnhnc.ul.pt/portal/page?_pageid=418,1&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Nettles, S.M. (1991).Community involvement and disadvantaged students In Review of Educational Research (nº61- 3- pp.379-206).A.E.R.A.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola Comum. In *Inovação* (9,1e 2,pp. 139-149). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António, (1996).L'Europe et l'education: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In *Challenges to european education: cultural values, national identities, and global responsibilities*. New York :T.Winther-Jensen.
- Nóvoa, António, (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. (pp.237-263).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (Acedido em 1 de maio de 2011). Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>.
- ONU. (2002). *Declaração de Madrid*. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. (23 de março) (Acedido em 3 de maio de 2011). Disponível em <http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=33>.
- ONU. (2002).*Declaração de Sapporo*. (Acedido a 3 de maio de 2011.)Disponível em www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/.../Decl_Sapporo.doc
- ONU. (2006). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque (13 de dezembro). Acedido em 3 de maio de 2011.Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>.
- Pacheco, J.A. (2008).Estrutura curricular do sistema educativo português. In Pacheco, J.A.(Org.).*Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52.) Porto: Porto Editora.
- Palácio do Marquês de Pombal. (Acedido em 21 de março de 2011).Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/voeiras/Turismo/MonLugHist/Paginas/PalacioeQuintas.asp>
[oeiras.pt/noticias/Paginas/AoSabadosnoPalacio2012.aspx](http://www.cm-oeiras.pt/noticias/Paginas/AoSabadosnoPalacio2012.aspx).
- Palácio Nacional de Queluz. (Acedido em 1 de abril de 2011) Disponível em <http://pnqueluz.imc-ip.pt/>.

- Palácio Nacional de Sintra. (Acedido a 1 de abril de 2011) Disponível em <http://pnsintra.imc-ip.pt/pt-PT/SiteMap.aspx>.
- Pedro, Alexandra Raquel Fernandes. (2009). *Os museus e a Web 2.0: os sítios Web dos museus portugueses*. Dissertação apresentada ao Departamento de Sistemas de Informação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre em Educação. Braga. (Acedido a 10 de agosto de 2012).Disponível em http://bitstream/1822/9674/1/TeseAlexandraPedroMuseusWeb2_0.pdf.
- Pereira, Pedro Cardoso. (2010). *O Património perante o Desenvolvimento*. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor em Museologia. Lisboa. (Acedido a 10 de agosto de 2012).Disponível em http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/pedro_cardoso.pdf
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe. (2002). *Espaces-Temps de formation et Organisation do Travail*. (pp.201-235) In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Porter, Gordon. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Ainscow.M.,Porter. G.& Wang, M.(Org.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp.33-48).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Poster,C.& Zimmer, J. (1995). *Educação Comunitária no terceiro mundo*. Campinas:Papirus.
- Primo, J. (Org.). (1999). *Museologia e Património: documentos fundamentais. Cadernos de Sociomuseologia nº15*. Centro de estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Primo, J. (2001). *O museólogo educador frente aos desafios económicos e sociais da actualidade*.(fotocopiado).
- Primo, J. (2007). *A Museologia e As Políticas Culturais Europeias: O Caso Português*. Tese apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de Doutor em Educação, orientada pelo Professora Doutora Maria Cristina Oliveira Bruno, Porto. (fotocopiado).
- Programa Escolhas. (Acedido em 10 de dezembro de 2011 (Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/>).
- Projeto: Da Escola à Comunidade. (2002) Sumário Executivo (Documento policopiado).

- Quaresma, M^a Luísa & Lopes, Teixeira, J. (2012). Os TEIP pela perspetiva de pais e alunos. In Lopes, Teixeira, J. (Org.) *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. (pp.111-134). Porto: Edições Afrontamento.
- Rivard, René. (1987). *Museologie et Cultures. Communication au 4e Atelier International de la nouvelle muséologie* (MINOM). Aragon.
- Rodrigues, David. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David. (2003). Educação Inclusiva. As boas Notícias e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade* (pp.89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva- Estamos a Fazer Progressos* (pp.75-88). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M^a do Céu. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade* (pp.151-165). Porto: Porto Editora.
- Sagués, M^a del C. Valdés. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sampaio, Daniel. (2012, 13 de maio). Solidariedade na Escola. *Revista Pública*.
- Sanches, Isabel. R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches Isabel. R. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. In *Revista Portuguesa de Educação* (Ano/vol. 20, número 002, pp.105-149) Braga: Universidade do Minho.
- Sánchez, P.A., Abellán, R.M. & Frutos, A.E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva -Dos conceitos às práticas de formação*. (pp.125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sandell, Richard. (2002). Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance In Sandell, Richard (Org.) *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge.
- Sanders, Mavis G. (2003). Community Involvement In *Schools From Concept to Practice In Education und Urban Society*. (Vol. 35, nº 2, pp.161-180) Corwin Press.

- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. (Acedido em 1 de janeiro de 2011) Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>.
- Santos, Boaventura Sousa. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. In *Oficina do CES nº 135*. Coimbra: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais.
- Santos, M. C. M. (1987). *Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária*. Salvador: Bureau. Ministério da Cultura.
- Santos, M. C. M. (1990). *Integrando a Escola ao Bairro*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira - Secretaria de Educação.
- Santos, M. C. M. (1993). *Repensando e ação cultural e educativa dos museus*. Salvador da Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA.
- Santos, M. C. M. (1996 b). Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia nº7*. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M. C. M. (2002). Reflexões museológicas: caminhos de vida. *Cadernos de Sociomuseologia nº 18*, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M. C. M. (2002 b) Museu e Educação: conceitos e métodos. In: *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras* (vol.31 jan/jun). Porto Alegre.
- Santos, M. C. M. (2008). *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, Coleção Museu, Memória e Cidadania.
- Sarmiento, M.J. (Org.). 1999. *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M., Parente, C., Matos., P., & Silva, O. (2000). A Edificação dos TEIP como Sistema de Acção Educativa Concreta. In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da acção educativa*. (pp.105-138). Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Schweibenz, Werner. (2004). Virtual museums: the development of virtual museums. Vol.57, nº 3. Paris: ICOM News.
- Sebastião, João. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Stievenart, A. (1989). L'émergence d'une notion: Le partenariat socio-éducatif. In *Les Sciences de L'éducation* (nº5, pp.35-59.) CERSE- Université de Caen.
- Stoer, Stephen & Rodrigues, Fernanda. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa*. (pp.171-193). Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Stoer Stephen, & Magalhães, António. (2001). A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-antietnocentrismo, In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.35-48). Porto: Porto Editora.
- Stoer Stephen, & Magalhães, António. (2005). *A diferença Somos Nós- A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer Stephen, & Magalhães, António. (2006). Inclusão social e a "escola reclamada". In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp.65-84). São Paulo: Summus Editorial.
- Torga, Miguel. (1949). *Diário IV*. Coimbra.
- Torga, Miguel. (1986). *L'universel, c'est le local moins les murs: Trás-os-Montes*, Bordeaux: William Blake.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990 (Acedido em 20 de março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: 7 a 10 de junho. (Acedido em 20 de março de 2012.) Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- UNESCO. (2000). *Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Acção Educativa*. (Acedido a 21 de março de 2012). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
- UNESCO. (2008). *International Conference on Education, 48TH session*. Inclusive education: the way of the future. Geneva, Switzerland, 25-28 November. (Acedido a 25 de março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on inclusion in Education*. (Acedido a 1 março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*.

- (Acedido em 22 de março de 2012). Disponível em http://www.peaunesco-sp.com.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf
- União Europeia. (2010). *Conferência Internacional. Educação Inclusiva: Um meio para promover a coesão social.*(Acedido em 22 de março de 2012). Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf>.
- UNICEF. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança.* (Acedido a 1 de maio de 2011)
Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf .
- Valente, M. O. (1998). Síntese. *Colóquio Educação e Sociedade* (nº 4,pp.11-14) (Acedido em 2 de agosto de 2011. Disponível em:http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf> .).
- Varine, Hugues de. (1969/1992). Le musée au service de l'homme et du développement. Desvallés, A. (dir.) *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, (T.1,pp.49-68).Éditions:W MNES.
- Varine, Hugues de. (2012). *As raízes do futuro: o património a serviço do desenvolvimento local.* Porto Alegre: Medianiz.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.
- Warwick, Cliff.(2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.* (pp.109-122).Porto: Porto Editora.
- Wieviorka, Michel.(1998).Le Multiculturalisme est-il la Réponse? In *Cahiers Internationaux de Sociologie.* (vol. 105, pp.233-260) Paris: Puf.
- Wilson,J.(2000).Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs*, nº15, pp.297-304.
- Zanten, A.Henriot-Van.(1983).Les Ressources du “local” Innovation educative et changement social dans les Zones d Education Prioritaires. In *Revue Francaise de Pédagogie* (83.pp.23-30). Lyon: Institut Français de L'éducation.
- Zanten, A.Henriot-Van. (2006). Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma comparação europeia”, in João Barroso, (Org). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores.* (pp. 191-226). Lisboa: Educa.
- Zay. D. (1996). A Escola em parceria: conceito e dispositivo. In João Barroso (Org.) *O Estudo da Escola.* Porto: Porto Editora.

Zay, D. (1997). Le Partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? In *Education Permanente*, (nº 131, pp.13-28).Paris.

Zenhas, Armanda. (2006). *O papel do Diretor de Turma na colaboração Escola-família*. Porto: Porto Editora.

1.5. Referências bibliográficas: concelho de Oeiras

ANDDEMOT. (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Desporto-ANDDEMOT-Associação-Nacional-de-Desporto-para-Deficientes-Motores.html>

Araújo, Ilídio. (1974). *Quintas de recreio*: (breve introdução ao seu estudo, com especial consideração das que em Portugal foram ordenadas durante o século XVIII). Braga: Livraria Cruz.

Associação Juvenil TACE. (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Associacao-Juvenil-TACE.html>.

Carvalho, M^a. João Leote de. (2004). Pelas margens, outras infâncias. Crianças, marginalidades e violências, In *Infância e Juventude*, (nº 4, 51-145).Lisboa: Direcção-Geral de Reinserção Social.

Carvalho, M^a. João Leote de. (2010).Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de doutor. Lisboa.

CERCI OEIRAS. (Cooperativa de Educação e reabilitação de Cidadãos com incapacidade (Acedido em 20 de dezembro de 2011) Disponível em <http://www.cercioeiras.pt> .

CMO. (2004a), *Observatório Estatístico*, Câmara Municipal de Oeiras (acedido em 1 de março de 2011). Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/Observatorio>.

CMO. (2006). *Oeiras é a Minha Casa-Habitar Oeiras, Plano Estratégico*, Câmara Municipal de Oeiras. (Acedido a 20 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/Oeiras/Projecta/Habitacao/HabOeiras>.

CMO. (2007), *Carta Educativa do Concelho de Oeiras*, Divisão de Educação e Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras: edição do Município de Oeiras.

CMO. (2009). *Carta Social do Concelho de Oeiras*. Rede de Equipamentos e serviços. Oeiras: edição do Município de Oeiras.

- CMO. (2009a). *Oeiras em Números*, Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras: edição do Município de Oeiras.
- CMO. (2009b). *Oeiras, Factos e Números-2009*, Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras: edição do Município de Oeiras.
- CMO. (2009c). *Parque Habitacional - Bairros Municipais*, Câmara Municipal de Oeiras (Acedido em 20 de fevereiro de 2011) Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt>. Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/Observatorio>.
- Companhia de Atores. Grupo de Teatro e Associação cultural, Carnaxide. (Acedido a 14 de junho de 2012) Disponível em: www.jf-carnaxide.pt/Cultura-Companhia-de-Actores.html.
- Comissão da proteção de menores do Concelho de Oeiras, Acedido a 2 de fevereiro de 2011). Disponível em http://www.jf-carnaxide.pt/site_oficial.
- Ferreira, Manuel M.R. (2003). *História de Oeiras. Uma monografia (1147-2003)*. Oeiras: Roma Editora / C.M.O.
- INE. (2005). *Dados Estatísticos dos Censos 1991 e 2001*, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2005). *Dados Estatísticos dos Censos 1991 e 2001*, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2009a). *Estimativas Anuais da População Residente em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística (Acedido em 1 de maio de 2012) Disponível em <http://www.ine.pt>.
- INE. (2009b). *Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio-2007*, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística (Acedido em 1 de maio de 2010) Disponível em <http://www.ine.pt/xportal>)
- INE. (2011). *Dados Estatísticos dos Censos 2011, Resultados provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Marques, M^a. Margarida; Santos, Rui; Santos, Tiago & Sílvia Nóbrega. (1999). *Realojamento e Integração Social. A População do Vale de Algés perante uma Operação de Requalificação Urbana. Exploração de Resultados*. (Vols II e III). Socinova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- Ribeiro, Aquilino. (1980) *Oeiras*. Amadora: edição Câmara Municipal de Oeiras (edição original 1940).

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

2.1.Referências bibliográficas de caráter metodológico

- Almeida, João Ferreira & Pinto, José Madureira. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Apolinário, Fábio. (2009). *Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da Pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Eds. 70 (Original publicado em 1977).
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora:1994.
- Ceia, Carlos. (1995). *Normas para a apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Corcuff, Philippe. (2001). *As novas Sociologias*. (2º edição) Sintra: distribuição e Edição VRAL, Lda. (Original publicado em 1995).
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A Theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Estrela, E., Soares, M., & Leitão, M.J. (2006). *Saber Escrever Uma Tese Outros Textos*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Eco, U. (1984). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. (3ª ed.) Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1966).
- Guerra, Isabel. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora Lda.
- Ketele, Marie de & Roegiers, Xavier. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mucchielli, Alex. (Coord.) (1966). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, Pierre & Mucchielli, Alex. (2012). *L'analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales* (3ª edição). Paris: Armand Colin. (Original publicado em 2003).
- Pereira, Alexandre & Poupá C. (2006). *Como Escrever uma Tese monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Primo, J. & Mateus, D. (2009). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento* (aplicáveis às Dissertações de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Rosa, Maria Virgínia de, F.P.C.& Arnoldi, Marlene A.G.C. (2006). *A entrevista na Pesquisa Qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Remy, J, & Ruquoy, D. (Dir.). (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Publications de Facultés Universitaires Saint Louis.
- Stake, Robert. (2009). *A arte da Investigação com estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, Robert K. (1988). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

2.2. Referências bibliográficas temáticas

- Abrantes, P. Mauritti,R.& Roldão,C. (Org.) (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. (Acedido em 10 de outubro de 2012) Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias>.
- Adoveti, S. (1992). Le Musée inversion de la vie. In Desvallés, A. (Dir.) *Vagues*. Une anthologie de la nouvelle muséologie (T.1,pp.119-138). Éditions:W MNES.
- Afonso, A. Janela. (1992). Sociologia de educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?In Esteves, A, *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- Agência Nacional PROALV - Programa Aprendizagem ao Longo da Vida- Programa Comenius. (Acedido em 18 de janeiro de 2012).Disponível em <http://www.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=3cea8b0a-3434-4dc8-8c1b-7bd568a0567d>.
- Aidar, Gabriela. (2002). Museus e Inclusão Social In: *Ciências & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*,(nº31,pp.53-62.).Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação.
- Ainscow, Mel. (1997).Educação para Todos: Torná-la uma realidade. In Ainscow.M.,Porter

- G.& Wang, M. (Org.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp.11-31).Lisboa:
Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Ainscow, Mel. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser
conceituada? (pp.11-25). In *Fávero, O., Ferreira, W., Ireland T. & Barreiros D.*
(Orgs.) *Tornar a Educação Inclusiva*. UNESCO.
- Ainscow, Mel & Ferreira, W. (2003).Compreendo a Educação Inclusiva. Algumas
Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (Org.)
Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade (pp.103-116). Porto:
Porto Editora.
- Aires, Ana & Teixeira, Inês. (2007-2008). *Projecto “ Crescer Contigo”- A psicomotricidade
e os problemas de Comportamento – Relatório de Estágio Curricular*,
Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, C.I. M.Oliveira (2007). *Concepções da educação em museus nas políticas culturais.
Portugal 1974-2004*. Dissertação apresentada ao Departamento de
Museologia da Faculdades de Letras da Universidade do Porto para obtenção
do grau de mestre em Museologia. Porto.
- Almeida, Ana Nunes de. (2009b). As TIC em Casa: Contextos e Desigualdades, In
*Conferência Internacional Infância, Crianças e Internet Desafios na Era
Digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [acedido em 19/09/2010]
Disponível em
em http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=2077].
- Almeida, M. M. (1996). Mudanças Sociais / Mudanças Museais – Nova Museologia / Nova
História – Que Relação? In *Cadernos de Sociomuseologia*, (nº 5,pp.109-
130).Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Allard, M. & Boucher, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie
muséale*.Montréal: Hurtubise.
- Álvares, M. Eugénia. (2010).A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na
Educação. Dissertação apresentada ao Instituto Universitário de Lisboa,
Departamento de Sociologia e Planeamento para obtenção do grau de mestre.
Lisboa.
- Alves, N.,Cabrito,B.,Canário & R.,Gomes. (1966).*A escola e o espaço local. Políticas e
actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Amiguinho, Abílio José. M. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Fundação
Calouste Gulbenkian.
- Andresen, Sophia de Mello Breyner. (1991).*Obra Poética I*. Lisboa: Caminho.

- Apple, M. (1998). Freire, neoliberalismo e educação. In Apple, M. & Nóvoa, A., A. (Org.) *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp.21-46). Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Arpin, R. (1992). *Musée de la Civilisation: Concepts and Practices*. Québec: Musée de la Civilisation.
- Arpin, Roland. (1989). «Pour les années quatre-vingt-dix, un mariage à trois : muséologie, communication et pédagogie, In Schiele, Bernard. (Coord) *Faire Voire, Faire Savoir: la muséologie scientifique au présent* (pp.61-71). Montréal : Musée de la Civilisation.
- Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência (2008). *Relatório a Segurança nas Escolas*. Lisboa.
- Associação Portuguesa de Museologia [APOM]. (1971). *Museus e Educação*. Lisboa: APOM, (o encontro foi em 1967).
- Associação Portuguesa de Museologia [APOM]. (1975). *Museus para quê?* (novembro). Lisboa: APOM
- Associação Portuguesa de Museologia [APOM]. (1987). A escola vai ao Museu. *Actas do Seminário* organizado pela APOM, Lisboa.
- Assunção, P. (2008). Museology and Community Development In the XXI Century *Cadernos de Sociomuseologia* (nº29, pp.183-231). Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Araújo, M. M. & Bruno, C. (Org.). (1985). *A memória do pensamento museológico contemporâneo. Documentos e depoimentos*. s/l, Comité Brasileiro do ICOM.
- Azevedo, Joaquim. (2001). *Avenidas de Liberdade - Reflexões sobre a política educativa*. (3ª ed.) Lisboa: Edições Asa. (Original publicado em 1994).
- Barbieri, Helena. (2003). Os TEIP, o *Projecto Educativo e a emergência de perfis de Território In Educação Sociedade e Culturas* nº 20 (pp.43-75). Porto: edições Afrontamento.
- Barbosa, S. D. (2006). *Serviços educativos online nos museus: análise das atividades*. Dissertação apresentada na Universidade do Minho ao Departamento de Educação para obtenção do grau de mestre em Educação. Braga. (Acedido em 30 de novembro) Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6202/1/SERV.%20EDUC.%20ONLINE.pdf>
- Barriga, Sara & Gomes, Susana. (2007) Introdução. *Serviços Educativos na Cultura*. Coleção Públicos (nº 2. pp.9- 15). Porto: Empresa Diário do Porto, Lda.

- Barroso, João. (1988). Educação para Todos. Escolas, Projetos. Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos In *Ministério da Educação. PEPT*.2000.Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, João. (1996). *Autonomia e Gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos Professores e dos Pais. In *Inovação* (vol.º 12, pp.9-33). Lisboa: Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Barroso, João. (1999a). Da cultura da Homogeneidade à cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In *Fórum Escola Diversidade e Currículo, Departamento da educação Básica* (pp.79-92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (2001). A Escola como espaço Público Local. In A. Teodoro (Org) *Educar, Promover, Emancipar*. (pp.201-222) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Barroso, João. (2003).Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade* (pp.25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, João. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João. (2006).Incluir, sim, mas onde? Para uma reconstrução sociocomunitária da escola pública. In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.275-318).São Paulo: Summus Editorial.
- Barroso, João. (2011).Conhecimento e Acção pública; As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (pp.27-58). In Barroso, J.& Afonso, N.(Org.) *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Benavente, Ana. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas In *Análise Social*, (Vol. XXV 108-109, pp. 715-733.) Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Benavente, Ana. (1999,maio 31). Entrevista de Ana Benavente. Jornal Público.
- Benavente, Ana. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In Revista *Iberoamericana de Educación*, (nº27,pp.99-123).Organización de Estados Iberoamericanos.

- Benavente, Ana. (2010). Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Manuel Tavares conversa com Ana Benavente In *Revista Lusófona da Educação*, (nº16,pp.133-148).Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bénabou, Roland, Kramarz, Francis & Prost Corinne. (2004). Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992. In *Économie et Statistique* (n° 380,pp. 3-34.) Insee.
- Bernstein, B. (1977). *Class Code and Control*, Vol. III. Lidon: Rowledge ans Kegan Paul.
- Besançon, H. (2010). Concelho de Cascais: Strategies de Gestion du Patrimoine et inclusion socioculturelle. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre em Museologia. Lisboa. (Acedido em 20 novembro de 2012) Disponível em http://www.museologiaportugal.net/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=13&Itemid=21.
- Bettencourt, A. M. e Sousa, M.V. (2000). O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da acção educativa*(pp.13-43).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Blanco. Ángela Garcia. (1998). *Didáctica del Museo – el descubrimiento de los objectos*.(2ª edição) Madrid: Ediciones de la Torre. (Original publicado em 1994).
- Booth, Tony & Ainscow, Mel. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (1989).A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In *Revista da Educação* (pp.3-15). Belo Horizonte.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1969). *L amour de l'art*. Paris: Editions Minuit. (Original publicado em 1966).
- Bourdieu, P.& Passeron, J.C. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.
- Brennan, Barrie. (1997).Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, v.16, nº3 ,pp.185-200.
- Bruno, M. C.O. (1996). Museologia e Comunicação. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 9. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Bruno, M. C.O. (2002). A museologia como uma pedagogia para o património. In *Revista Ciências e Letras*. (nº 31, pp. 87- 97).Porto Alegre: FAPA.
- Bruno, M. C. O. (2007). Museus e Património Universal. V Encontro do ICOM Brasil, *Fórum dos Museus de Pernambuco*. (maio, pp.6-7). Recife.

- Bruno.M.C.O. (2010) (Org.).Waldisa Rússio Camargo Guarnieri- *Textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinoteca do estado de S. Paulo. Secretaria de estado da cultura, Comitê brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Buffet, Françoise. (1998). *Entre École et Musée: Le partenariat culturel et éducatif*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Cabral, Magaly. (2005). *Partnerships in Education and Museums*. In *Museum Education & Partnerships*. (pp.5-10) ICOM. CECA.
- Calvino, Ítalo. (1994).*Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Camacho, C. (1999). *Renovação Museológica e Gênese dos Museus Municipais da área metropolitana de Lisboa 1974 -1990*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: para a obtenção do grau de mestre.
- Cameron, Duncan. (1968). Un poin de vue: le mussé considére comme système de communication et les implications de ce système pour les programes éducatifs muséaux. In *Vagues*(1992) - une anthologie de la nouvelle muséologie, (vol.I.pp.259-270). Éditions:W MNES.
- Cândido, M. M. D. (2003). Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro. *Cadernos de Sociomuseologia* nº20. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Canário, M. B. (1992). Escola Profissionais; autonomia e Projecto Educativo. In Rui Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo*. (pp.151-166).Lisboa: Educa.
- Canário, Rui. (1992).O Estabelecimento de ensino no contexto local. In Rui. Canário, (Org.) *Inovação e Projecto Educativo* (pp.96-121).Lisboa: Educa.
- Canário, Rui. (1993). O Professor e a produção de inovações. In *Colóquio Educação e Sociedade*, (nº 3, pp.96-121). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, Rui. (1994a).ECO Arronches: Que relação Escola Comunidade? In Rui d’Espiney & Rui Canário (Org.).*Uma Escola em mudança com a Comunidade. Projeto ECO,1986-1992.Experiências e Reflexões* (pp.219-226). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui. (1994b). ECO: *Um processo Estratégico de Mudança*. In Rui d’Espiney & Rui Canário (Org.).*Uma Escola em mudança com a Comunidade*. Projeto ECO,1986-1992.Experiências e Reflexões (pp.33-69). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui. (1966). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In João Barroso.(Org.) *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Canário, Rui. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária: uma análise crítica. In *Educação e Política*. (pp.163-171). Braga: Instituto de Educação Universidade do Minho.
- Canário, Rui. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica In *Perspectiva*. (Vol.22,nº1,pp.47-78) Florianópolis. (Acedido em 15 de julho de 2011) Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf>.
- Canário, Rui. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão” (pp.139-170). In Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da acção educativa. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Canário, R. Alves, N. & Rolo, C. (2001). Escola e Exclusão Social. Coimbra: Educa, IIE.
- Carvalho, Ana. (2008). *Os blogues como instrumentos de trabalho para a museologia. Infomação*. ICOM.pt. Série II, nº1. (Acedido em 10 de julho de 2011). Disponível em http://www.icom-portugal.org/multimédia/info%20111_jun-ago08%20UPDATED.pdf.
- Carvalho, Ana Amélia A. (Org). (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular. (Acedido em 10 de julho de 2011) Disponível em http://www.ert.dgicd.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf.
- Carvalho A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. João Leote de (2010). Do outro lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do Grau de doutor em Sociologia. Lisboa.
- Carvalho, M. Leonor. (2002). *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região*. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre em Museologia. Lisboa
- Carvalho. M. Leonor. (2011). *Estudar História com os Pés na Terra. Uma Perspectiva Museológica aplicada ao Currículo da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico O Caso de Alcobaça*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor em Educação. Lisboa. (Acedido em 10 de dezembro de 2012). Disponível em : grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/.../1/Tese_Abr2011_Pos.pdf

- Castells, M. (2007). *A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. (I Vol.) A sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1996).
- Cavaco, Gabriela. (2002). *O museu enquanto espaço de aprendizagem e lazer – representações sociais das crianças*. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre em Museologia. (Acedido em 8 de outubro de 2012) Disponível em http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/gabriela_cavaco.pdf.
- Cavaco, M. H. (1991). *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Centro de Ciência Viva, Pavilhão do Conhecimento. Acedido em 23 de março de 2011) Disponível em <http://www.pavconhecimento.pt/home>.
- César, Margarida. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo para Todos. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.117-149). Porto: Porto Editora.
- CESNONA-Centro de Estudos da Universidade Nova de Lisboa. Projeto Escxel - Rede de Escolas de Excelência. (Acedido em 12 de janeiro de 2012) Disponível em <http://www.escxel.org>.
- Chagas, Mário. (1994). Novos Rumos da Museologia in *Cadernos de Museologia* nº2. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário. (1996). *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora
- Chagas, Mário. (1999). Há uma gota de sangue em cada museu: a óptica museológica em Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia* nº13. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário. (2002a). [Museu, Literatura e emoção de Lidar](#). In [Museu e Políticas de Memória. Cadernos de Sociomuseologia](#) nº19. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário. (2002b). Memória e Poder: dois movimentos. In *Museu e Políticas de Memória- Cadernos de Sociomuseologia* (nº19,pp.35-67). Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, Mário. (2008). *A poética das Casas Museus de Heróis Populares- Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Chagas, M. & Storino, C.M. (2007). Os museus são bons para pensar, sentir e agir. In *Musas*. (nº 3, pp. 6-8.) Rio de Janeiro: IPHAN.
- Chagas, Mário & Abreu, Regina. (2007). Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. In *Musas*. (nº3, pp. 130.-152.) Rio de Janeiro: IPHAN.
- Charlot, Bernard. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. In Charlot, Bernard. (Coord.). *L' école et le territoire:nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Chaumier, Serge. (2001). Éducation In Desvallées, A., & Mairesse, F (Dir). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. (pp.87-120). Paris: Armand Colin
- Claparède, E. (1920). *L' école sur mesure*. Genève: Payot.
- Clénet, J. & Gérard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation. Des pratiques à construire*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Conselho da Europa. (2000). Recomendação n.º 1437 de 24 de Janeiro de 2000.
- Conselho Nacional de Educação. (1995). Educação, Comunidade e Poder Local -Actas do Seminário. (parecer nº 3/99).Lisboa: CNE
- Correia, José Alberto. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Aberto. (1999). Relações entre a escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. In *Aprender* (n.º22,pp.129-134). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Correia, José Alberto. (2003).A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.37-55). Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda. (2001).Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.123-142).Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (1989). *Escola, Sociedade Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza. (2000).*Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza. (2001).Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais. Necessidade de vigilância crítica Hoje e Amanhã. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.49-58).Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (2003). Cruzando Conceitos. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.57-72) Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luiza. (2006). O arco-íris e o fio da navalha- Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In Rodrigues, D. (Org.)

- Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva.* (pp.115-140).São Paulo: Summus Editorial.
- Cortesão,Luiza & Stoer,Stephen. (1996).Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In *Inovação* (nº9, pp.35-51). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen. (1999).*Levantando a Pedra- Da pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Ana M. Bénard da. (2006).A Educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (Org.).*Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* (pp.13-29). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, António Firmino da. (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural.* Oeiras: Celta Editora.
- Costa, Pedro. (2004).Públicos da cultura, Redes e Território: Algumas reflexões sobre a sustentabilidade de um bairro culturais. In: *Públicos da Cultura* (pp.93-119). Lisboa: Observatório das Atividades Culturais. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Dana, J. C. (1999). *The new museum: selected writings.* Newark, New Jersey: the Newark Museum Association. (Original publicado em 1917).
- Debart, C.Fortin. (2004).*Le Partenariat École-Musée- Pour une Éducation à l'environnement.* Paris: L'Harmattan.
- Delors, Jacques. (Coord). (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.
- Desvallés, A. (1992). Présentation .In *Vagues - une anthologie de la nouvelle muséologie,* (vol.I,pp.15-39). Éditions:W MNES.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2011).Muséologie In Desvallées, A., & Mairesse, F (Coord). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie.* (pp.345-383). Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais.* Ática (Original publicado em 1916).
- Diogo, J.M.de L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.
- Draxler, Alexandra. (2008). New Partnerships for EFA: building on Experience. Internacional. Partnerships for Education. UNESCO, Institute for Educational Planning, (Acedido a 1 de julho de 2012) Disponível em http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Partnerships_EFA.pdf
- Duarte, Ana. (1993). *Educação Patrimonial.* Lisboa: Texto Editora.

- Duncan, Cameron. (1992). Le musée: un temple ou un forum". in, *Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie*. (vol.I, pp.271-276). Éditions:W MNES.
- Epstein, Joice. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In: Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnership Your Handbook for Action* (pp.9-30). Corwin Press.
- Escola Segura, *Relatório anual 2008/2009*. Ministério da Administração Interna & Ministério da Educação.(Acedido em 29 de julho de 2012). Disponível em http://www.dnoticias.pt/sites/default/files/Relatorio_SegEscolar_2008_2009.pdf.
- Espiney, Rui. (1994). ECO e rede de pólos: dois Projectos em interacção. In Canário, R. & Espiney, R. (org) (1949). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. (pp.227-240).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Estação, Isabel M. R. (2001).*A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social – PORTUGAL (2008/2010.) (Acedido em 22 de julho de 2012). Disponível em: <http://www2.seg-social.pt/left.asp?05.18.08.04.p>.
- Falk & Dierking. (1992). *The Museum experience*. Washington: Edit. Mellen Candage.
- Faria, Margarida Lima de. (2000). *Educação-Museus-Educação-Projecto Museus e Educação*. Instituto de Inovação Educacional. (Acedido em 10 de junho de 2011) Disponível em <http://www.dgidc.minedu.pt/inovbasic/proj/arte/museus/museus-educacao.pdf>.
- Fernandes,J.Viegas.(1998).Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In Nóvoa, A. Apple, & Michael W. (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. (pp.113-150). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2001). Rui Grácio. Uma pedagogia da Emancipação, in Teodoro, António (Coord.). *Educar, promover, emancipar - os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. (pp.79-100) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fernández, Luis A. (1993). *Museología Introducción a la teoria y práctica del museo*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Ferreira, Fernando. I. (2005). *O Local em Educação Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana R. (2011). Educação Compensatória-da origem aos nossos dias: discussão concetual. In Lopes, J. Teixeira. (Org.) *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. (pp.1327). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, J. (2002). Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação. Lisboa.
- Filipe, Graça. (2011). Diálogos, aprendizagens e educação nos museus: formulando uma visão In *Serviços Educativos em Portugal, Ponto da Situação*. Lisboa: ICOM. (Acedido a 20 de junho de 2012). Disponível em www.icom-portugal.org/multimedia/CECA2011_GracaFilipe.pdf.
- Fleming, David. (2002). Objetivos de uma política educativa. In *Encontro museus e educação- actas*. (pp.20-28). Lisboa: Instituto Português dos Museus.
- Fonseca, Isabel. (2007). *Bullying e violência escolar em países europeus elementos comparativos*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre e Educação. Lisboa.
- Fontoura, Madalena. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares- Fundamentos processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João, Ferreira, Ilídio & Machado Joaquim. (2000). *Políticas Educativas e autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, João, Pires, Eurico Lemos & Sousa Fernandes. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Foucault, Michel. (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Freinet, Célestin. (1978). *Pedagogia do bom- senso*. Lisboa: Moraes editores.
- Freinet, Élise. (1983). *O Itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte. (Original publicado em 1977).
- Freire, Paulo. (s.d.). *Educação como prática da Liberdade*. Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1967).
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (17ª ed. Original publicado em 1970).
- Freire, Paulo. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar*. S. Paulo: Olho d'Água.

- Freire, Paulo. (1992). L'éducation, pratique de la liberte. In, Desvallés, A. (Dir.) *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie.* (T.1, pp.195-222).Éditions:W MNES.
- Freire, Paulo. (2008).*Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Editora Paz e Terra. (Original publicado em 1996).
- Football By Carlos Queiroz. (Acedido em 1 de abril de 2012). Disponível em <http://www.footballby.net>.
- Forte de S. Bruno. (Acedido a 20 de março de 2011.) Disponível em <http://www.caxias.org/fortesbruno.htm>
- Forte de S. Julião da Barra. (Acedido a 20 de março de 2011.) Disponível em http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-PT&ie=UTF-8&rlz=1T4WQIB_pt-PTPT523PT525&q=forte+de+s+juliao+da+barra
- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freireanas, In Teodoro, António (Coord.). *Educar, promover, emancipar - os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória.* (pp.47-77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal In *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*- Institut International des droits de l'enfant (ide). Sion- 18 a 22 de out. (Acedido em 15 de junho de 2011) Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Gohn, M. da Glória. (2010).*Educação não Formal e o Educador Social.* S. Paulo: Cortez Editora.
- Goldman, Kate Haley& Wadman, Melissa. (2002). There's Something Happening Here, What It Is Ain't Exactly Clear". In *museums and The Web. Pittsburgh: Archives & Museum Informatics.*(Acedido em 2 de agosto de 2012) Disponível em <http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/haleyGoldman/haleygoldman.html>.
- Grácio, Rui. (1971). *Museus e Educação. Museus e Educação – Seminário organizado pela APOM, 29 a 30-5-1967* (pp.38-43). Lisboa: APOM.
- Grácio, Rui. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, Isabel. (1994).*Introdução à Metodologia do Projeto.* Lisboa: ISCTE, CET.
- Guerra, Isabel. (2001). Intervenções face à exclusão social urbana: uma luta Ingloria? In *Cidades-Comunidades e Territórios* nº2 (pp.47-54). Lisboa: Editorial: Walter

- Rodrigues. (Acedido em 20 de julho de 2010). Disponível em http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3347/1/Cidades2001-2_Guerra.pdf.
- Guerra, Isabel. (2002). Espaço da Organização Escolar: A territorialização das políticas educativas. In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. (pp.185-197). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, Isabel, Saint Maurice, Ana de, & Costa, Sónia. (2010). *Programa Escolhas 2006-2009 - Avaliação externa. Relatório final de Avaliação – junho 2010*.
- Habermas, J. (2012, 21 de março a 3 de abril). Entrevista de Jurden Habermas. *Jornal de Letras*. pp.8-10
- Hein, G.E. (1995). *The constructivist museum*. (Acedido em 10 de setembro de 2011) Disponível em <http://www.gem.org.uk/>.
- Hegarty, Seamus. (2006). Inclusão e Educação para todos: Parceiros Necessários. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* (pp.67-73). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Hernández F. Hernández. (1994). *Manual de Museología*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Hernández F. Hernández. (2002). *El Patrimonio Cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Ediciones Trea.
- Hernández, F. Hernández. (2006). *Planteamientos teóricos de la Museología*. Gijón: Ediciones Trea.
- Homs, P. M. Imaculada (2004.). *Pedagogia Museística Nuevas Perspectivas y Tendências Actuales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The educational role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper- Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijon: Ediciones Trea.
- Hooper- Greenhill, E. Sandell, R., Moussouri, T. & O’Riain, H. (2000). *Museums and social inclusion: the GLLAM Report*. (Acedido em 2 de agosto de 2012). Disponível em <http://www.le.ac.uk/ms/research/Reports/GLLAM.pdf>
- Horta, Maria de Lurdes. (2000). Património cultural e cidadania. In: *Museologia social*. (11-20 pp) Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura.
- Huerta, Ricard. (2010). *Maestros y museos Educar desde la invisibilidad*. València: publicaciones de la Universidad de València.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*, Paris: Seuil.
- Júnior, Nascimento & Chagas, Mário. (2006). *Política de Museus, Patrimônios e de Memória*. 1ª Conferência Nacional de Cultura. (Vol.1, p. 256-258.) Brasília: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.

- Júnior, Nascimento & Chagas, Mário. (2007). *Política Nacional de Museus*. Brasília: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.
- Kinard, J. (1985). Le musée de voisinage, catalyseur de l'évolution sociale. In *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, (Vol.I, pp.109-118). Editions W MNES.
- Klee, Paul. (1971). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denöel / Gonthier.
- Latas, Ángeles, P. (2011). O Desenvolvimento Local um argumento para uma Educação mais Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiv.-a -Dos conceitos às práticas de formação*. (pp.17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Goff, J. (1997). Documento/Monumento. In *Enciclopédia Einaudi* (pp. 95-105). Lisboa: INCM.
- Leite, P. (2010). *Casa Muss – Amb – Ike: o compromisso no processo museológico*. Dissertação apresentada ao departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor em Museologia. Lisboa. Acedido em 2 de setembro de 2011) Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/1139>
- Lima, J.A.R. (2009). *Museus em Banda Larga: Estudo Exploratório sobre Museus, Comunicação e Novas Acessibilidades*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre em Museologia. Lisboa.
- Lima, Licínio. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In *Revista Portuguesa de Educação* (nº8-1, pp. 57-71). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, Licínio. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Llonch, N. & Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Leida: Editorial Milénio.
- Lopes, J. Teixeira. (1997) *Tristes Escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. Teixeira. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das Letras.
- Lopes, J. Teixeira. (2005). Notas conclusivas. Os museus como terceiras culturas In Semedo, A.& Lopes, J. T. (Coord.). (2006). *Museus, discursos e representações*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lopes, J. Teixeira. (2010). Museus e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: um triplo jogo In *Seminário de Investigación en Museología de los Países de Lengua Portuguesa y Española, II*, (pp.682-694) Buenos Aires: Comité Internacional del ICOM para la Museología – ICOFOM. (Acedido em 20 de dezembro de 2012) Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10393.pdf>.
- Lopes, J. Teixeira (Coord.) (2012). *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lourenço, Susana I.S. (2009). *Prevenindo comportamentos de risco: Um exemplo numa escola TEIP*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação. Lisboa.
- Magalhães, António. (2011). Pensar as diferenças. Contributos para uma Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva -Dos conceitos às práticas de formação*. (pp.29-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mairesse, F. (2011). Musée. In Desvallées, A., & Mairesse, F (Coord.). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. (pp.271-320). Paris: Armand Colin.
- Malraux, André. (2000). *O Museu Imaginário*. Lisboa: Edições 70. (versão original 1965)
- Manique, A.P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, M. Manuela. (2010). A inclusão e a educação democrática como factores nucleares da construção das *boas escolas*. In *Entretextos*. (Nº06,pp.2-16).Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.(Acedido em 10 de julho de 2011) Disponível em <http://www.ceief.ulusofona.pt/index.php/entretextos>.
- Marques, M. Margarida. (1996). O paternariado na Escola In *Cadernos de organização e Gestão Escolar Nº5*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Marques, Ramiro. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martins, E. Candeias. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa In: *Educação Unisinos* (vol. 13 nº1, pp.63-75) Janeiro-Abril). Leopoldo: UNISINOS Centro de Ciências Humanas.
- Martins, Luciana, & Cândido, Manuelina. (2010). Processos de inclusão museais: em busca de uma teorização sobre as ações inclusivas nos museus e suas perspectivas de transformação social In *Seminário de Investigación en Museología de los Países de*

- Lengua Portuguesa y Española*, II, (pp.418-432) Buenos Aires: Comité Internacional del ICOM para la Museología – ICOFOM. (Acedido em 20 de dezembro de 2012) Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10393.pdf>.
- Mayrand, P. (2004). Haute Beauce, Psychologie d'un Écomusée. *Cadernos de Museologia* nº22. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mayrand, Pierre (2009). Paroles de Jonas: augmentés com essais D'Altermuseologie. In *Cadernos de Sociomuseologia*, nº31. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Melo, M. Benedita Portugal. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. In *Sociologia*. (Vol. XXI, pp.159-169) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Meneses, U.T. Bezerra de (2000). Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In *Ciências e Letras*. (nº.27, p. 91-101). Porto Alegre: Farpa.
- Merillas, O.F.(2004). La dimension contemporánea de la cultura. Novos Planteamientos para el patrimonio cultural y su educacación. In Masachs,R.C. & Merillas, O.F.(Coords) *Cominicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*.(pp.81-104).Gijón: Ediciones Trea, S.L.
- Mérini, C.(1977). Le partenariat: notions et pratiques nouvelles en formation. In *Education Permanente*,(nº118,pp.86-98).Paris.
- Mestre, J. Santacana & Cardona, F. X. Hernández. (2006). *Museología Crítica*.Gijón: Ediciones Trea ,S.L.
- Ministério da Educação. (2006).*Programa Nónio Século XXI*. (Acedido em 20 de setembro de 2011). Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/docum/document.htm>.
- Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Documento estratégico, (p.10) (Acedido em 21 de dezembro de 2011).Disponível em www.dgidc.min-edu.pt.
- Ministério da Educação (2008). Desporto escolar (Acedido em 21 de setembro de 2011) Disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/projectosEspeciais>.
- Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2010) *Relatório TEIP 2009-2010*. (Acedido em 14 de julho de 2012). Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/relatorioTeip.pd>.

- Ministério da Educação, Territórios Educativos de Intervenção prioritária. (Acedido em 10 de novembro de 2011.) Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=11>.
- Ministério da Educação, Plano Nacional de Leitura. (Acedido em 25 de julho de 2011) Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.
- Ministério da Saúde. (2009). Direção Geral de Saúde, Plano Nacional de Saúde Escolar. (Acedido em 5 de fevereiro de 2012). Disponível em www.min-saude.pt/NR.
- MINOM. (2001). O que é o Movimento Internacional para a Nova Museologia. (16,17 e 18 de março de 2001). *Seleção de textos do XIII Encontro sobre a Função Social do Museu*. Alcoutim: MINOM.
- Moreira, F. J. (1987). Para além da Nova Museologia. *Meridies*, nº9, Monte Redondo.
- Moreira, F. J. (1999). O processo de criação de um museu local. *Atas do X Encontro Nacional de Museologia e Autarquias*, MINOM, Monte Redondo.
- Moreira, F.J. (2007). Uma reflexão sobre o conceito de público nos museus locais. In Chagas, M., & Storino, C., (Org.) *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, (nº 3, pp. 101-109). Instituto do património Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais.
- Moreira, Paulo. (2001). Crescer a Brincar – Bloco de atividades para a Promoção do Ajustamento Psicológico. Coimbra: Quarteto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Mosteiro dos Jerónimos. (Acedido em 4 de março de 2011) Disponível em <http://www.mosteirojeronimos.pt/pt/index.php>.
- Moura, Catarina (2011). O Pulsar de Meio Século - Historial crítico sobre os Serviços Educativos dos Museus do Estado In *Serviços Educativos em Portugal, Ponto da Situação*. Lisboa: ICOM. (Acedido em 8 de junho de 2012). Disponível em www.icom-portugal.org/multimedia/Ficheiros/CECA2011_CMoura.pdf.
- Moutinho, M. (1985). A Declaração do Québec de 1984. In Araújo, Marcelo & Bruno, Cristina (Org.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo. Documentos e depoimentos*. s/l, Comité Brasileiro do ICOM.
- Moutinho, M. (1986). *A organização de um museu local de Etnologia*, Lisboa: Instituto Português do Património Cultural.
- Moutinho, M. (1989). *Museus e Sociedade- Reflexões sobre a função social do museu, nº 5 - Cadernos do Património*, Monte Redondo: Museu Etnológico de Monte Redondo.

- Moutinho, M. (1993). Sobre o conceito de Museologia Social. In *Cadernos de Museologia*. (nº1, pp.7-9.) Centro de estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Moutinho, M. (1996). A Museologia Informal. *Boletim da APOM*, nº3, Lisboa.
- Moutinho, M. (2000). 20 anos de museologia: um caminho de dúvidas e opções. *Anais do II Encontro Internacional de Ecomuseus/ IX ICOFOM LAM*. Rio de Janeiro.
- Moutinho, M. (2004). A contemporaneidade da Política Nacional de Museus: um olhar de além-mar In *Fórum Nacional de Museus - A imaginação museal: os caminhos da democracia*. (Acedido em 1 de fevereiro de 2011). Disponível em www.tercud.ulusofofona.pt
- Moutinho, M. (2005). Os compromissos dos museus com a sociedade. *MUSA: museus, arqueologia e outros patrimónios nº 1*, Setúbal: Fórum intermuseus do Distrito de Setúbal.
- Moutinho, M. (2006). A qualidade em museus, nos museus em mudança. *Cadernos de Sociomuseologia*, (nº25, pp.65 a 73.) Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Moutinho, M. (2007). Definição evolutiva de Sociomuseologia. Proposta para reflexão. Artigo apresentado no *XII Atelier Internacional do MINOM*, Lisboa. Disponível em <http://sociomuseologia.ning.com>.
- Moutinho, M. (2010). Os museus portugueses perante a sociomuseologia. In Custódio, Jorge (Coord.). *Portugal 1910-2010: 100 anos de Património – Memória e Identidade*. (pp. 313 a 322.). Lisboa: IGESPAR.
- Moutinho, M. (2012). Nueva Museologia de ayer, Sociomuseologia hoy: de los procesos históricos a las tendencias actuales. In *Revista de Museologian*, (nº 53. pp.30-35). Madrid: Asociación Española de Museólogos.
- Museu das Comunicações. (Acedido em 5 de março de 2011). Disponível em <http://www.fpc.pt/> .
- Museu da Fábrica da Pólvora Negra. (Acedido em 1 de março de 2011) Disponível em www.oeiras.pt/agenda/Paginas/VisitaguiadaaoMuseudaPolvoraNegra.aspx
- Museu da Marinha. (Acedido em 4 de março de 2011) Disponível em <http://museu.marinha.pt/museu/site/pt>.
- Museu Nacional de História Natural e da Ciência. (Acedido em 5 de março de 2011) Disponível em http://www.mnhnc.ul.pt/portal/page?_pageid=418,1&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Nabais, A. (1993). Museus na Actualidade. In Trindade, M. B.R.(Coord.). *Iniciação à Museologia*.(pp.63-76). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nettles, S.M.(1991).Community involvement and disadvantaged students In Review of Educational Research (nº61- 3- pp.379-206).A.E.R.A.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola Comum. In *Inovação* (nº 9,1-2,pp.139-149). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nora, Pierre. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. In Projeto História, (nº10, dez. p.7-28). São Paulo:PUC/SP.
- Nóvoa, António. (1996).L'Europe et l'education: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In *Challenges to european education: cultural values, national identities, and global responsibilities*. New York :T.Winther-Jensen.
- Nóvoa, António. (1998). Paulo Freire (1921-1997): "A Inteireza de um Pedagogo utópico" In Nóvoa, A. Apple, & Michael W. (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*.(pp.167-186). Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, António. (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. (pp.237-263).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Nóvoa, António. (2004). "A Educação Cívica de António Sérgio visto a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)". In *Escola da Ponte - Defender a escola pública* (Org. de Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade). S.l.: Profedições, pp. 59-68.
- Nóvoa, António. (Coord.) (2005). *Evidentemente- Histórias da Educação*. Porto: Ed. Asa.
- Nóvoa, António. (2007).O Regresso dos professores, In Conferência -*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. (Acedido em 10 de março de 2011) Disponível em <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>.
- Oliveira, M. Clara. (2001). *A Gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- ONU.(1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (Acedido em 1 de maio de 2011). Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>.

- ONU. (2002). *Declaração de Madrid*. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. (23 de março) (Acedido em 3 de maio de 2011). Disponível em <http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=33>.
- ONU. (2002). *Declaração de Sapporo*. (Acedido a 3 de maio de 2011.) Disponível em www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/.../Decl_Sapporo.doc.
- ONU. (2006). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com deficiência*- Nova Iorque (13 de dezembro). Acedido em 3 de maio de 2011. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>.
- Pacheco, J.A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In Pacheco, J.A. (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52) Porto: Porto Editora.
- Pais, José Machado. (1996). *Culturas Juvenis* (3ª edição). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Palácio do Marquês de Pombal. (Acedido em 21 de março de 2011). Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/voeiras/Turismo/MonLugHist/Paginas/PalacioseQuintas.asp>
[oeiras.pt/noticias/Paginas/AosSabadosnoPalacio2012.aspx](http://www.cm-oeiras.pt/voeiras/Turismo/MonLugHist/Paginas/PalacioseQuintas.asp).
- Palácio Nacional de Queluz. (Acedido em 1 de abril de 2011) Disponível em <http://pnqueluz.imc-ip.pt/>.
- Palácio Nacional de Sintra. (Acedido a 1 de abril de 2011) Disponível em <http://pnsintra.imc-ip.pt/pt-PT/SiteMap.aspx>.
- Patrício, M. Ferreira. (2002). A escola cultural como consciência crítica da Sociedade Global. In Patrício M. Ferreira (Org.) *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta* (pp.73-85). Porto: Porto Editora.
- Paulos, Pascal. (2006). *A Escola faz-se com pessoas- Undi N ta Bai?*. Porto: Profedições.
- Pedro, Alexandra Raquel Fernandes. (2009). *Os museus e a Web 2.0: os sítios Web dos museus portugueses*. Dissertação apresentada ao Departamento de Sistemas de Informação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre em Educação. Braga. (Acedido a 10 de agosto de 2012). Disponível em http://bitstream/1822/9674/1/TeseAlexandraPedroMuseusWeb2_0.pdf.
- Pereira, Pedro Cardoso. (2009). Preservar e Desenvolver em Museologia – Contributo para o estudo do objecto e do processo museológico, *Cadernos de Sociomuseologia*, Centro de Estudos de Sociomuseologia, nº 34. (Acedido em 18 de maio de 2012) Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/1139>
- Pereira, Pedro Cardoso. (2010). *O Património perante o Desenvolvimento*. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de

- Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor em Museologia.
Lisboa. (.(Acedido em 18 de maio de 2012) Disponível em
http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/pedro_cardoso.pdf
- Perrenoud,Philippe. (1997).*Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Philippe. (2000).*Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud,Philippe. (2002).Espaços-Tempos de formação et Organisation do Travail.
(pp.201-235) In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, Philippe. (2002 a).Os Sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. (pp.17-44) In *Igualdade e Diferença numa escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Porter, Gordon. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow.M.,Porter. G. & Wang, M.(Org.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp.33-48).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Poster,C.& Zimmer, J. (1995). *Educação Comunitária no terceiro mundo*. Campinas:Papirus.
- Primo, Judite. (Org.). (1999). Museologia e Património: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia* nº15, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Primo, Judite. (1999a). Pensar contemporaneamente a museologia in Museologia: Teoria e Prática. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 16. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Primo, Judite. (2001). *O museólogo educador frente aos desafios económicos e sociais da actualidade*.(fotocopiado).
- Primo, Judite. (2006). A Museologia como Instrumento Estratégico nas Políticas Culturais Contemporânea In *MUSAS* (1,pp.87-93.) Rio de Janeiro: IPHAN.
- Primo, Judite. (2007). A Museologia e as Políticas Culturais Europeias: O Caso Português. Tese apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de doutor em Educação. Porto. (fotocopiado).
- Primo, Judite. (2008). Museus Locais e Ecomuseologia: Estudos do Projecto para o Ecomuseu da Murtosa - 2000. (ed. 1, 1 vol.). *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 30. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Programa Escolhas, (Acedido em 10 de dezembro de 2011 (Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/>).

- Projeto: Da Escola à Comunidade. (2002) Sumário Executivo (Documento policopiado).
- Quaresma, M. Luísa & Lopes, Teixeira, J. (2012). Os TEIP pela perspetiva de pais e alunos. In Lopes, Teixeira, J. (Org.) *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. (pp.111-134). Porto: Edições Afrontamento.
- Rico, Juan C. (2002). *Por qué no vienen a los museos? Historia de un fracasso*. Madrid: Sílex Ediciones.
- Rivard, René. (1987). Museologie et Cultures. *Communication au 4º Atelier International de la nouvelle muséologie (MINOM)*. Aragon (Espagne).
- Rivière, G. H. (1993). *La Museología, Curso de Museologia /Textos y testimonios*, Madrid: Ed. Akal / Arte y Estética.
- Rodrigues, David. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David. (2003). Educação Inclusiva. As boas Notícias e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva- Estamos a Fazer Progressos* (pp.75-88). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Nogueira J. (1910). Educação Especial e Inclusiva em Portugal factos e opções. In *Revista Educación Inclusiva* (Vol. 3, Nº 1 pp.97-109) Sevilha: Editorial MAD, S. L
- Rodrigues, F. & Stoer, S.R. (1998). Entre a Parceria e o Partenariado. Lisboa: Celta Editora.
- Roldão, M. do Céu. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.151-165). Porto: Porto Editora.
- Rusillo, S.M.Mateos. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sagués, M. del C. Valdés. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sampaio, Daniel (2012, 13 de maio). Solidariedade na Escola. *Revista Pública*.
- Sanches, Isabel, R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Sanches, Isabel R. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. In *Revista Portuguesa de Educação* (Ano/vol 20, número 002 pp.105-149. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches, Fátima, Veiga, Feliciano, Sousa, Florbela & Pintassilgo, Joaquim. (Coord).(2007). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez, P.A., Abellán, R.M. & Frutos, A.E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva -Dos conceitos às práticas de formação*. (pp.125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sandell, Richard. (2002). Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance In Sandell, Richard (Org.) *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge.
- Sanders, Mavis G. (2003). Community Involvement In Schools From Concept to Practice In *Education und Urban Society*.(Vol. 35, nº 2, pp.161-180) Corwin Press.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. (Acedido em 1 de janeiro de 2011) Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>.
- Santos, Boaventura, Sousa. (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura, Sousa. (1993). O Estado, As Relações Salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: o caso português In Santos,Boaventura, Sousa (Org.) *Portugal: um Retrato Singular*, pp15-56. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. In *Oficina do CES nº 135*. Coimbra: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais.
- Santos, M.C.M. (1987). *Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária*. Salvador: Bureau. Ministério da Cultura.
- Santos, M.C. M. (1990). *Integrando a Escola ao Bairro*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira - Secretaria de Educação.
- Santos, M.C. M. (1993). *Repensando e ação cultural e educativa dos museus*. Salvador da Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA.
- Santos, M.C.M. (1994). A preservação da memória enquanto instrumento de cidadania. *Cadernos de Sociomuseologia*, (nº3 pp. 76-88.) Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Santos, M.C.M. (1996).“Uma abordagem museológica do contexto urbano”, *Cadernos de Sociomuseologia* nº5, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M.C.M. (1996b). Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia* nº7. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M.C.M. (2002). Reflexões museológicas: caminhos de vida. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 18, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M.C.M. (2002 b) Museu e Educação: conceitos e métodos. In: *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras* (vol.31 Jan/Jun). Porto Alegre.
- Santos, M.C M. (2008). *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, Coleção Museu, Memória e Cidadania.
- Sarmiento, M.J. (Org.). 1999. *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M., Parente, C., Matos., P., & Silva, O. (2000). A Edificação dos TEIP como Sistema de Acção Educativa Concreta. In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da acção educativa*. (pp.105-138). Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Schweibenz, Werner. (2004). *Virtual museums: the development of virtual museums* Vol.57, nº 3. Paris: ICOM News.
- Seabra, Teresa, Sebastião, João &, Teixeira, Leonor. (1998). *Dinâmicas de mudança numa Escola Secundária – Estudo de caso*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sebastião, João. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Serrano.J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. *Cadernos de Investigação Aplicada*. (vol.2,pp.105-102).Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, Gomes. (2007).Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. In Barriga, S.& Silva, Gomes. (Org.) *Serviços Educativos na Cultura* In Colecção Públicos (nº 2. pp. 57-66.) Porto: Empresa Diário do Porto Lda.

- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*. (13, pp. 135-153). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada- Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sola, Tomislav. (1987). De l'Éducation à la Communication, in *Nouvelles de L'ICOM*, (vol. 40, nº 3/4, p.5). Paris : publications ICOM.
- Solidariedade Imigrante. Associação para a defesa dos direitos dos imigrantes. (Acedido em 2 de janeiro de 2012) Disponível em <http://www.solimigrante.org/>.
- Stievenart, A. (1989). L'émergence d'une notion: Le partenariat socio-éducatif. In *Les Sciences de L'éducation* (nº5, pp.35-59.) CERSE- Université de Caen.
- Stoer, Stephen & Rodrigues, Fernanda. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa*. (pp.171-193). Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Stoer Stephen & Magalhães, António. (2001). A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-antietnocentrismo, In Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.35-48). Porto: Porto Editora.
- Stoer Stephen & Magalhães, António. (2003). A Reconfiguração do Contrato Social Moderno. Novas Cidadanias e Educação. In Rodrigues, D. (Org.) *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. (pp.13-24). Porto: Porto Editora.
- Stoer Stephen & Magalhães, António. (2005). *A diferença Somos Nós- A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer Stephen & Magalhães, António. (2006) Inclusão social e a "escola reclamada". In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação- doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp.65-84). São Paulo: Summus Editorial.
- Teodoro, António. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2001 a). *A Construção Política da Educação - Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem.
- Teodoro, António. (2003). *Globalização e Educação- Políticas educacionais e novos modelos de governação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo- Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias lusófonas.

- Teixeira, M. B. (2000). Primórdios da investigação e da atividade museológica em Portugal (separata). In Andrade, M. Ruyra de (Coord.). *Revista de Museologia Museos y Museologia en Portugal – una ruta ibérica para el futuro*, (fevereiro). Madrid: Asociación Española de Museólogos.
- Tinoco, Alfredo. (2012) Crianças em Risco: a Museologia como instrumento educacional In *Cadernos de Sociomuseologia – Revista Lusófona de Museologia* (nº 42. pp.89-100). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torga, Miguel. (1949). *Diário IV*. Coimbra.
- Torga, Miguel. (1986). *L'universel, c'est le local moins les murs*: Trás-os-Montes, Bordeaux: William Blake.
- Torres, Carlos Alberto. (2001). Educação, Democracia e Cidadania. Tensões e dilemas no mundo contemporâneo- Comentário de Stephen Stoer. In Teodoro, A. (Coord.). *Educar, promover, emancipar - os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp.17-30). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Trigo, Marco & Batista Susana. (2011). Das directivas político-normativas aos seus modos de apropriação: para uma análise da relação escola/ comunidade nos discursos dos agentes escolares In *II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”* (pp.156-177). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, (Acedido em 16 de fevereiro de 2012). Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/77905710/Actas-do-II-Encontro-de-Sociologia-da-Educacao>.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990 (Acedido em 20 de março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: 7 a 10 de junho. (Acedido em 20 de março de 2012.) Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- UNESCO. (2000). Educação para Todos: o compromisso de Dakar, Acção Educativa. (Acedido a 21 de março de 2012). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
- UNESCO. (2008). International Conference on Education, 48TH session. Inclusive education: the way of the future. Geneva, Switzerland, 25-28 November. (Acedido a

- 25 de março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on inclusion in Education. (Acedido a 1 março de 2012). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- UNESCO. (2009). Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (Acedido em 22 de março de 2012). Disponível em http://www.peaunesco-sp.com.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf
- União Europeia. (2010). Conferência Internacional. Educação Inclusiva: Um meio para promover a coesão social. (Acedido em 22 de março de 2012). Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf>.
- UNICEF. (1989). Convenção dos Direitos da Criança. (Acedido a 1 de maio de 2011) Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf .
- Valadares, José. A. (2010). *Museus para o povo-Um estudo sobre museus americanos*. (2ª ed.)Bahia: Publicações do Museu do Estado da Bahia nº6, Secretaria de Educação e Saúde. (original publicado em 1945).
- Valente, M. O. (1998). Escola e Parcerias Educativas *In. Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, Nº 4, pp.11-14. (Acedido em 2 de agosto de 2011. Disponível em:<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf>.)
- Varine, Hugues de.(1987). *O tempo Social*. Rio de Janeiro : Eça.
- Varine, Hugues de.(1990), “La participation de la population”. III *Jornadas sobre a função social do museu*, MINOM, Monte Redondo.
- Varine, Hugues de.(1991). L’Initiative communautaire: recherche et expérimentation, (pp.252). Lyon: Édition W, M.N.E.S.
- Varine, Hugues de.(1969/1992). Le musée au service de l’homme et du développement. In Desvallés, A. (Coord.) *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, (T.1pp.49-68). Éditions W MNES.
- Varine, Hugues de. (1976/1994). Le musée moderne: conditions: et problème de une renovation. Desvallés, A. (dir.) *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, (T.2,pp.72-73). Éditions W MNES.
- Varine, Hugues de. (2012). *As raízes do Futuro: o património a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre: Medianiz.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Warwick, Cliff.(2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.109-122).Porto: Porto Editora.
- Wieviorka, Michel. (1998).Le Multiculturalisme est-il la Réponse? In *Cahiers Internationaux de Sociologie* (vol. 105, pp.233-260) Paris: Puf.
- Wilson,J.(2000).Doing justiceto inclusion. *European Journal of Special Needs*, nº15, pp.297-304.
- Zanten, A.Henriot- Van.(1983).Les Ressources du “local” Innovation educative et changement social dans les Zones d Education Prioritaires. In *Revue Francaise de Pédagogie*, (83.pp.23-30.) Lyon: Institut Français de L'éducation.
- Zanten, A.Henriot- Van.(1990) *l'École et l'Éspace Local*. Lyonn. Presses Universitaires de Lyon.
- Zanten, A.Henriot-.Van (2001).*L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- Zanten, A.Henriot-.Van. (2006). Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma comparação europeia”, in João Barroso, (Org). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. (pp. 191-226). Lisboa: Educa.
- Zay. D. (1996). A Escola em parceria: conceito e dispositivo. In João Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Zay. D. (1997). Le Partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? In *Education Permanente*, (nº 131,pp.13-28).Paris.
- Zenhas, Armanda. (2006).*O papel do Diretor de Turma na colaboração Escola-família*. Porto: Porto Editora.

2.5.Referências bibliográficas: concelho de Oeiras

- ANDDEMOT. (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Desporto-ANDDEMOT-Associacao-Nacional-de-Desporto-para-Deficientes-Motores.html>
- Archer, M. & Branca, Colaço. (1943).*Memórias da Linha de Cascais*, Parc. António Maria Pereira.
- Araújo, Ilídio. (1974). *Quintas de recreio*: (breve introdução ao seu estudo, com especial consideração das que em Portugal foram ordenadas durante o século XVIII). Braga: Livraria Cruz.

- Associação Juvenil TACE (Acedido em 14 de junho de 2012) Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/Associacao-Juvenil-TACE.html>.
- Atlas de Oeiras. *Oeiras no início do III Milénio*. (2005) Oeiras: C.M.O.
- Callixto, Carlos Pereira.(s.d.) *.Fortificações marítimas no concelho de Oeiras*, Oeiras, C.M.O.
- Carvalho, M.João Leote de.(2003).Entre as Malhas do Desvio. Jovens, Espaços, trajectórias e Delinquências. *Colecção Reinserção Social* (1º Vol).Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho,M.JoãoLeote de. (2004), Pelas margens, outras infâncias. Crianças, marginalidades e violências, In *Infância e Juventude*, (nº 4, 51-145).Lisboa: Direcção-Geral de Reinserção Social.
- CMO. (2002). Das imagens à História: A fábrica da Pólvora de Barcarena 1929-1930.
- CMO. (2004a). Observatório Estatístico, Câmara Municipal de Oeiras (Acedido em 20 de junho de 2011) Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/Observatorio>.
- CMO. (2006). Oeiras é a Minha Casa-Habitar Oeiras, Plano Estratégico, Câmara Municipal de Oeiras. (Acedido a 20 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/Oeiras/Projecta/Habitacao/HabOeiras>.
- CMO. (2007). Carta Educativa do Concelho de Oeiras, Divisão de Educação e Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras, Edição do Município de Oeiras.
- CMO. (2009). Carta Social do Concelho de Oeiras. Rede de Equipamentos e serviços.
- CMO. (2009a). Oeiras em Números, Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras, Edição do Município de Oeiras.
- CMO. (2009b). Oeiras, Factos e Números-2009, Gabinete de Desenvolvimento Municipal da Câmara Municipal de Oeiras, Edição do Município de Oeiras.
- CMO.(2009c). Parque Habitacional - Bairros Municipais, Câmara Municipal de Oeiras (acedido em 20 de junho de 2011), Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt>
- Comissão da proteção de menores do Concelho de Oeiras, Acedido a 2 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.jf-carnaxide.pt/site oficial>.
- Companhia de Atores. Grupo de Teatro e Associação cultura, Carnaxide. (Acedido a 14 de junho de 2012) Disponível em: www.jf-carnaxide.pt/Cultura-Companhia-de-Actores.html
- Cooperativa de Educação e reabilitação de Cidadãos com incapacidade -CERCI OEIRAS (Acedido em 20 de dezembro de 2011) Disponível em <http://www.cercioeiras.pt> .
- Dias, Rodrigo Alves Rodrigues. (1987). *A Quinta de Recreio dos Marqueses de Pombal-Oeiras*. Oeiras: C.M.O.

- Ferreira, Manuel M.R. (2003).*História de Oeiras. Uma monografia (1147-2003)*.Oeiras: Roma Editora / C.M.O.
- INE. (2005). Dados Estatísticos dos Censos 1991 e 2001, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2009a). Estimativas Anuais da População Residente em Portugal a 31/12/2007, Instituto Nacional de Estatística (Acedido em 1 de maio de 2012) Disponível em <http://www.ine.pt>.
- INE. (2009b). Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio-2007, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística (Acedido em 1 de maio de 2010) Disponível em <http://www.ine.pt/xportal>)
- INE. (2011). Dados Estatísticos dos Censos 2011.Resultados provisórios. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- Marques, M^a. Margarida; Santos, Rui; Santos, Tiago & Sílvia Nóbrega. (1999). Realojamento e Integração Social. A População do Vale de Algés perante uma Operação de Requalificação Urbana. Exploração de Resultados. (Vols. II e III). Socinova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- Quintela A. C. ,Cardoso J. & Mascarenhas J.M. (2000).*A Fábrica da Pólvora de Barcarena Catálogo do Museu da Pólvora Negra*. Oeiras: C.M.O.
- Ribeiro, Aquilino. (1980). Oeiras. Amadora: edição Câmara Municipal de Oeiras (edição original 1940).
- Rocha, Filomena & Isabel L.C Serrão. (1996). Oeiras. O Património. A História, Oeiras: C.M.O.

2.6. Relatórios e Protocolos

Projeto Educativo 2005-08.

Projeto Educativo 2009- 11.

Projeto de combate ao insucesso escolar em Língua Portuguesa e Matemática

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II).2009

Projetos Curriculares do Agrupamento 2006-07;07-08;08-09.

Planos Anuais de Atividades 2006-07;07-08;08-09.

Relatório de balanços de atividades- pré-escolar- Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09.

Relatório de balanços de atividades- 1ºciclo- Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09.

Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Ciências Sociais e Humanas-
Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008-09.

Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Línguas - Anos Letivos 2006-
07;2007-08;2008.

Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Expressões - Anos Letivos 2006-
07;2007-08;2008.

Relatórios de Balanços de Atividades do Departamento de Matemática e Ciências
Experimentais - Anos Letivos 2006-07;2007-08;2008.

Programa Escolhas 2006-09- Relatório final de avaliação, Julho 2010.

Relatório Final de Avaliação Externa, E2G – Escolhas 2ª Geração, Julho 2007.

Programa Escolhas 1º relatório preliminar, Novembro de 2008.

Programa Relatório de Progresso 2, Maio de 2009.

Programa Escolhas 2010-2012 - Avaliação externa 1º relatório de progresso.

Relatório Final de Avaliação Externa, E2G – Escolhas 2ª Geração, Julho 2007.

Programa Escolhas 1º relatório preliminar, Novembro de 2008.

Programa Relatório de Progresso 2, Maio de 2009.

Projeto “ Plano Nacional de Leitura”, Ano letivo 2006-07.

Relatórios de balanço de atividades do Plano nacional de Leitura- Anos letivos.2006- 07;
2007-08;08-09.

Plano de Ação da Matemática- Ano letivo 2006-07.

Plano da Acção da Matemática, Relatório Intercalar de atividades 2007.

Plano da Acção da Matemática, Relatório Intercalar de atividades 2008.

Plano da Acção da Matemática, Relatório final 2009.

Relatório da Intervenção Psicomotora em Meio Aquático. Ano letivo 2008-09.

Programa Pessoa - Balanço de atividades - Ano letivo 2008-2009.

Protocolo de colaboração entre comissão de proteção de crianças e jovens de Oeiras e o
Agrupamento de escolas Carnaxide-Portela.

Protocolo entre o Agrupamento de Escolas e a Escola Superior de Educação João de Deus

Plano de estágio da licenciatura em educação reabilitação psicomotora- Ano Lectivo de
2006-2007.

Relatório da Intervenção Psicomotora em Meio Aquático na Piscina Municipal de Outurela
Ano letivo 2008-09- Projeto “ Crescer Contigo.

Relatório de balanço de atividades- Clube de dança e movimento- Ano letivo 2008-09.

Relatório de balanço de atividades- Clube dos Jograis- Ano letivo 2007-08.

Relatório TEIP 2- Avaliação de Projetos- 2007-09.

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Documentos oficiais consultados..... | 33 |
| Quadro 2: Legislação consultada- Programa TEIP..... | 35 |
| Quadro 3: Legislação consultada - Museologia..... | 35 |
| Quadro 4: Quadro síntese das entrevistas realizadas..... | 39 |
| Quadro 5: Convenções importantes para a construção da Inclusividade..... | 58 |
| Quadro 6: Principais conferências internacionais que contribuíram para a construção de uma Escola Inclusiva..... | 59 |
| Quadro 7: Dimensões de inclusão que o museu pode trabalhar para aprofundar o papel de museu inclusivo ao serviço da sociedade..... | 104 |
| Quadro 8: A escola, os museus e a comunidade local: rede de interações..... | 107 |
| Quadro 9: Territórios educativos de intervenção prioritária: 1ª, 2ª e 3ª fases..... | 124 |
| Quadro 10: Indicadores demográficos por freguesia 2001 a 2007..... | 138 |
| Quadro 11: Habitação social e realojamento do concelho de Oeiras em 2008..... | 141 |
| Quadro 12: Estabelecimentos de ensino da freguesia de Carnaxide. Ano letivo 2006-07..... | 144 |
| Quadro 13 : Estabelecimentos de ensino existentes na freguesia de Carnaxide. Número de alunos inscritos no anos letivo de 2006-07..... | 144 |
| Quadro 14: Espaços culturais do concelho de Oeiras: freguesia de Carnaxide -2009..... | 151 |
| Quadro 15: Espaços culturais do concelho de Oeiras- 2009..... | 152 |
| Quadro 16: Associações culturais e desportivas da freguesia de Carnaxide. Organizações não- governamentais..... | 153 |
| Quadro 17: Associações de apoio aos jovens na freguesia de Carnaxide..... | 156 |
| Quadro 18: Número de alunos do Agrupamento. Anos letivos 2006 a 2009..... | 160 |
| Quadro 19: Número de alunos por turma e por ciclo no Agrupamento. Ano letivo 2008-09 (dados até 29-10-08)..... | 161 |
| Quadro 20: Distribuição dos alunos por idade e ano de escolaridade. Pré-escolar e 1º ciclo. Ano letivo 2008-09..... | 162 |
| Quadro 21: Distribuição dos alunos por idades e anos de escolaridade. 2º e 3º ciclos. Ano letivo 2008- 09..... | 162 |
| Quadro 22: Habilitações literárias do grupo parental..... | 163 |
| Quadro 23: Alunos que usufruem da ação social escolar. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09..... | 164 |
| Quadro 24: Pessoal docente do Agrupamento por nível de ensino e por vínculo. Ano letivo 2008-09 | 165 |
| Quadro 25: Assistentes administrativos por escola do Agrupamento..... | 165 |
| Quadro 26: Auxiliares de ação educativa: tipo de vínculo e distribuição por escolas do Agrupamento. | 166 |
| Quadro 27: Serviço de Psicologia e orientação no Agrupamento. Ano letivo 2008-09..... | 166 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 28: Técnicos contratados no âmbito do programa Teip II..... | 167 |
| Quadro 29: Equipamentos disponíveis no Agrupamento | 169 |
| Quadro 30: Prioridades de intervenção- Identificação dos principais problemas..... | 171 |
| Quadro 31: Caraterização das tipologias das práticas culturais desenvolvidas pelos vários ciclos de ensino e respetivas atividades operacionalizadas..... | 177 |
| Quadro 32: Clubes escolares do Agrupamento. Anos letivos: 2006-76; 2007-08;2008-09. | 184 |
| Quadro 33: Quadro síntese sobre o impacto do programa TEIP 2: o que foi feito e o que poderia ter sido feito | 186 |
| Quadro 34: Parcerias desenvolvidas com instituições locais. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09. | 202 |
| Quadro 35: Dinamizadores dos projetos. Anos letivos 2006-07;2007-08; 2008-09. | 235 |
| Quadro 36: Destinatários dos projetos desenvolvidos. Anos letivos 2006-07; 2007-08..... | 236 |
| Quadro 37: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. Anos letivos: 2006-07; 2007-08; 2008-09..... | 246 |
| Quadro 38: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária: tutelas, tipologias, ano de abertura..... | 249 |
| Quadro 39: Museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária: serviços educativos, programa educativo, parcerias com escolas | 255 |
| Quadro 40 : Resultados do estudo sobre conteúdos dos sítios <i>Web</i> em museus americanos e internacionais. | 259 |
| Quadro 41: Quadro Geral dos dados apurados sobre os conteúdos dos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária..... | 260 |
| Quadro 42: Informação logística nos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. | 260 |
| Quadro 43: Informações gerais sobre as coleções e exposições dos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária..... | 261 |
| Quadro 44: Informações gerais dos serviços de educação dos sítios <i>Web dos museus que</i> trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária..... | 262 |
| Quadro 45: Programa educativo dos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. | 262 |
| Quadro 46: Organização e tipos de atividades propostas nos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. | 264 |
| Quadro 47: Preparação das atividades nos sítios <i>web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária. | 265 |
| Quadro 48: Funcionalidade e interatividade dos sítios <i>Web</i> dos museus que trabalharam com o Território Educativo de Intervenção Prioritária..... | 266 |
| Quadro 49 Atividades realizadas entre os alunos do ensino pré-escolar e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09. | 268 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 50: Atividades realizadas entre os alunos do 1º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09..... | 270 |
| Quadro 51: Atividades realizadas entre os alunos do 2º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09..... | 272 |
| Quadro 52: Atividades realizadas entre os alunos do 3º ciclo e as instituições museológicas. Anos letivos 2006-07; 2007-08; 2008-09..... | 273 |
| Quadro 53: Contributos do intercâmbio da relação escola-museu..... | 275 |
| Quadro 54: Meios de contactos entre os museus e o Território Educativo de Intervenção Prioritária..... | 276 |
| Quadro 55: Etapas na preparação de uma ação educativa a realizar com os museus | 277 |
| Quadro 56: Papéis desenvolvidos por um professor na promoção da relação escola-museu | 278 |
| Quadro 57: Formação dos professores para trabalharem com o património | 278 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Âmbito dos projetos com parcerias. Anos letivos 2006-7; 2007-08. | 192 |
| Gráfico 2: Âmbito dos projetos com parcerias. Ano letivo 2008-09..... | 193 |
| Gráfico 3: Enfoque da ação dos projetos com parcerias. Anos letivos: 2006-07; 2007-08..... | 194 |
| Gráfico 4: Enfoque da ação dos projetos com parcerias. Ano letivo 2008-09..... | 198 |
| Gráfico 5: Instituições com parcerias. Anos letivos: 2006-07; 2007-08..... | 200 |
| Gráfico 6: Instituições com parcerias. Ano letivo 2008-09..... | 201 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Escola sede..... | 158 |
| Figura 2: Escola básica | 159 |
| Figura 3: Jardim-de- infância..... | 159 |
| Figura 4: Sala de leitura criada pelo PNL | 220 |
| Figura 5: Os alunos que participaram no projeto Bullying. | 231 |
| Figura 6: Registo do projeto Media na folha informativa da Escola..... | 232 |
| Figura 7: Forte de S. Bruno em Caxias (1647). Concelho de Oeiras. | 247 |
| Figura 8: Jardins do Palácio do Marquês de Pombal (século XVIII) Oeiras. | 248 |
| Figura 9: Fábrica da Pólvora de Barcarena. (Fundada no século XVI e encerrada em 1988). Concelho de Oeiras. | 248 |
| Figura 10: Sítio Web do Pavilhão do Conhecimento- Centro de Ciência Viva- página reservada às escolas. | 263 |

| | |
|---|-----|
| Figura 11: Sítio <i>Web</i> do Mosteiro dos Jerónimos- página reservada às escolas..... | 265 |
| Figura 12: Facebook- Museu de História Natural e da Ciência | 267 |

Índice de Mapas

| | |
|--|-----|
| Mapa 1: Limites territoriais do concelho de Oeiras | 134 |
| Mapa 2: Área (m ²) por freguesia: freguesias do concelho de Oeiras | 139 |
| Mapa 3: Freguesias do concelho de Oeiras: informação estatística por freguesia | 140 |

ÍNDICE REMISSIVO

A

A diferenciação curricular 68
Agrupamento TEIP . 24, 29, 30, 120, 129, 237, 283,
284, 287, 288, 289, 290, 291
Ainscow 22, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 80, 299, 301,
311, 319, 323, 340
Ana Carvalho 266
Apple..... 66, 305, 321, 329, 338

B

Barbieri, 23, 82, 299, 321
Bardin, 36, 40, 298, 318
Barroso 24, 53, 87, 89, 118, 119, 121, 188, 189,
239, 299, 300, 301, 315, 322, 324, 347
Basil Bernstein 20, 116
Benavente.. 20, 23, 82, 86, 114, 117, 127, 300, 322,
323
Bezerra de Meneses 109
Blanco 25, 92, 109, 301, 323
Boaventura Sousa Santos 19, 65, 121
Booth & Ainscow 22, 53
Bordieu 114, 301, 323
Bourdieu e Passeron 20
Bruno . 21, 93, 94, 95, 103, 246, 250, 251, 256, 272,
301, 306, 311, 321, 323, 324, 331, 336, 340, 353

C

C.Freinet 23
Carvalho, 2010..... 136, 143, 148, 149, 150
Castells 64, 65, 189, 302, 326

Ch

Chagas, 25, 94, 95, 303, 326, 327, 336
Charlot 119, 121, 303, 327

C

Claparède 69, 292, 303, 327
comunidade local. 29, 31, 81, 82, 85, 117, 118, 120,
121, 122, 124, 189, 190, 197, 238, 279, 283, 284,
285, 286
Comunidade Local 3, 4, 7, 84
Conferência de Dakar 22, 51
Conferência de Jomtien 22
Cortêsão 19, 20, 22, 23, 69, 75, 76, 84, 103, 127,
281, 303, 304, 327, 328
Cristina Bruno 24, 302, 325

D

David Rodrigues 20, 22, 52
Declaração de Caracas 97
Declaração de Salamanca 22
Decroly..... 68
Desvallées, 97, 98, 303, 304, 327, 328, 334
Dewey 69, 85, 105, 304, 328
diferenciação pedagógica 20, 22, 67, 68, 69, 70, 77,
82, 132

E

educação em museus 92
Educação Inclusiva 22, 23, 52, 55, 62, 63, 74, 82,
281, 299, 303, 304, 307, 312, 314, 315, 319, 327,
328, 332, 333, 334, 341, 342, 343, 344, 346, 347
Escola Inclusiva 3, 4, 7, 22, 33, 48, 59, 303, 326
Estaço, 24, 87, 89, 189, 305, 329
exclusão social 7, 20, 22, 49, 57, 64, 65, 66, 67, 68,
81, 88, 100, 102, 103, 110, 114, 115, 129, 208,
306, 331

F

Ferreira 22, 48, 49, 52, 55, 80, 90, 115, 287, 299,
305, 317, 318, 319, 329, 330, 339, 349
Fleming 25, 92, 305, 330
Fontoura 125, 305, 330
Formação para trabalhar com o Património..... 278
Formosinho 118, 305, 330
Fortin, 298, 318
Francoise Buffet 25, 108
função educativa dos museus 31, 91, 288
função social 346

G

Gadotti 110, 111, 306, 331
Goldman e Wadman 37, 42, 258
Guerra, 106, 120, 298, 306, 307, 318, 331, 332

H

Habermas 48, 307, 332
Hegarty 74, 307, 332
Hernández 254
Hooper- Greenhill 25, 92, 332
Huerta, 256, 257, 307, 332
Huges de Varine 24

I

ICOM 344
inclusão escolar 27, 49, 60, 67, 73, 78, 79, 129, 208,
211, 213, 218
inclusão social, 28, 30, 98, 100, 101, 208, 210

J

Jacques Le Goff 94
John Dewey 69
Júnior & Chagas 21, 24, 94

L

Licínio Lima 86, 118
Luísa Cortesão, 22

M

M. Correia 22
M. César 22
Magaly Cabral, 25, 29, 108
Mário Chagas, 24
Mário Moutinho 5, 24, 323, 333
Mesa Redonda de Santiago do Chile 96
Michel Foucault 65
MINOM 346
Morin 84, 309, 336
Mucchielli .. 26, 27, 30, 32, 33, 37, 38, 281, 298, 318
museologia social 24
Museu Inclusivo 96, 97, 290
museus 7, 19, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 35, 36,
37, 39, 41, 43, 45, 46, 84, 86, 91, 92, 93, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 128,
152, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 252,
253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 276, 279, 283, 288, 289, 290, 291, 292, 297,
299, 305, 307, 308, 311, 313, 319, 321, 327, 329,
330, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 342, 343, 346

N

nova museologia 21, 30, 93, 97, 98, 100, 101
Nóvoa 28, 74, 282, 305, 310, 321, 329, 338

P

Pacheco 125, 310, 339
parcerias 7, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
37, 39, 44, 45, 60, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 108,
116, 123, 128, 130, 131, 132, 173, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 217, 233, 237,

238, 239, 240, 241, 256, 263, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 292, 305, 308, 314, 329, 334, 344
Pastor Homos 255
património cultural 21, 24, 29, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 107, 156, 243, 335
Paulo Freire 23
Philippe Perrenoud 22, 69, 76, 85
Pierre Mayrand 25, 97
práticas educativas diferenciadas 19, 21, 22, 24, 46,
283
práticas escolares inclusivas 45, 104
Primo, 44, 298, 311, 319, 340
programa TEIP 2 22, 28, 39, 46, 130, 131, 132, 172,
184, 282
Projeto Educativo 11, 33, 82, 160, 161, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 169, 184, 190, 191, 192, 193,
194, 195, 197, 198, 200, 204, 227, 235, 237, 239,
349

Q

Quivy & Campenhoudt, 38
Quivy e Campenhoudt, 27, 37, 38, 41

R

relação escola-família 31, 199, 284, 286
René Rivard 25, 97, 98
Roldão, 22, 70, 130, 312, 341
Rui Canário 23, 301, 324, 338

S

Sagués 110, 253, 254, 312, 341
Sanches 22, 49, 52, 53, 70, 72, 78, 79, 80, 312, 341,
342
Sanches e Teodoro 22, 49, 52
Sandell 24, 25, 95, 101, 312, 342
Sanders & Epstein 199
Sanders, 90, 205, 207, 237, 312, 313, 342
Santos.. 5, 19, 21, 24, 25, 29, 65, 73, 91, 92, 94, 95,
96, 103, 104, 105, 107, 116, 121, 244, 247, 313,
317, 342, 343, 349
Sarmento 23, 27, 28, 81, 91, 115, 117, 120, 126,
129, 313, 343
seminário internacional do 97
sociomuseologia 21, 25, 100, 309, 337
Stake 32, 298, 319
Stoer & Rodrigues 24
Stoer e Magalhães 22, 64, 127, 287
Stoer e Rodrigues 23, 28, 82, 88, 119, 127, 237,
281, 287

T

Teixeira Lopes 290
Teodoro 5, 80, 86, 202, 300, 312, 322, 329, 331,
342, 344, 345

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária . 11,
19, 33, 80, 81, 122, 126, 129, 130, 170, 171, 190,
302, 313, 314, 323, 325, 343, 344, 349
Territorialização das políticas educativas 118

U

UNESCO . 11, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 60, 62, 74, 93,
99, 110, 189, 299, 304, 314, 319, 328, 345, 346

V

Van Zanten 115

Varine 21
Varine, 21, 24, 30, 315, 346

W

Warwick 22, 52, 315, 347
Wilson 53, 67, 315, 347

Z

Zay 24, 88, 89, 315, 316, 347

APÊNDICES

APÊNDICE nº 1

Grelha de análise dos sítios Web dos museus que trabalharam com o Agrupamento- serviços de educação

| 1-IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU | | | |
|--|--|------------|------------|
| 1.1- Museu: | | | |
| 1.2- Endereço: | | | |
| 1.3- Data da última atualização | | | |
| 2- INFORMAÇÃO LOGÍSTICA | | SIM | NÃO |
| 2.1- Contactos | | | |
| 2.1.1- Contactos eletrónico | | | |
| 2.1.2- Contactos telefónicos | | | |
| 2.2- Horário de funcionamento | | | |
| 2.3- Mapa com a localização geográfica do museu | | | |
| 2.4- Mapa físico do museu | | | |
| 2.5- Precário | | | |
| 3-INFORMAÇÃO GERAL | | | |
| 3.1-Informação geral sobre as coleções | | SIM | NÃO |
| 3.1.1- <u>Informações gerais</u> | | | |
| 3.1.2- Informação bibliográfica | | | |
| 3.1.3- Informação virtual | | | |
| 3.2 -Informação geral sobre as exposições | | SIM | NÃO |
| 3.2.1- Informações gerais | | | |
| 3.2.2- Exposições apenas <i>online</i> | | | |
| 3.3.2- Visitas virtuais das exposições físicas | | | |
| 4- SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO | | | |
| 4.1- Informações gerais dos serviços de educação | | <u>SIM</u> | <u>NÃO</u> |
| 4.1.1-A homepage aponta o campo dos serviços de educação | | | |
| 4.1.2-Marcação de atividades / visitas de estudo | | | |
| 4.1.3- Horário de preparação das atividades com os professores | | | |
| 4.1.5-Informações para os professores | | | |
| 4.1.6-Informações para famílias | | | |
| 4.2- Programa Educativo | | SIM | NÃO |
| 4.2.1- Apresenta um programa educativo | | | |

| | | |
|--|------------|------------|
| 4.2.2- São apontados objetivos próprios do programa educativo | | |
| 4.2.3- Programa dirigido para as escolas | | |
| 4.2.4- Programa dirigido para as famílias | | |
| 4.2.5- Programa dirigido para a comunidade envolvente | | |
| 4.2.6- Programa dirigido a outros públicos | | |
| 4.3- Organização das Atividades propostas | SIM | NÃO |
| 4.3.1- Atividades organizadas por nível etário | | |
| 4.3.2- Atividades organizadas por nível escolar | | |
| 4.3.3- Atividades dirigidas para professores | | |
| 4.4-Tipos de Atividades | SIM | NÃO |
| 4.4.1 -Visita de estudo guiada pelos técnicos dos serviços | | |
| 4.4.2 -Visita de estudo temática | | |
| 4.4.3 -Visita de estudo explorada a partir de um guião | | |
| 4.4.4 -Visita de estudo explorada pelo professor | | |
| 4.4.5 -Ateliês | | |
| 4.4.6 -Visitas oficinas | | |
| 4.4.7 -Jogos didáticos | | |
| 4.4.8 -Teatralização | | |
| 4.4.9 -Maletas pedagógicas | | |
| 4.4.10 -Atividades <i>online</i> | | |
| 4.4.11 -Visitas virtuais | | |
| 4.4.12 - Projetos educativos de longa duração | | |
| 4.4.13 - Parcerias | | |
| 4.4.14 - Cursos de formação para professores | | |
| 4.5-Preparação das Atividades | SIM | NÃO |
| 4.5.1- Preparação da atividade com professores | | |
| 4.5.2- Material de apoio/ Fichas pedagógicas | | |
| 4.5.3- Informação bibliográfica adicional de carácter geral | | |
| 4.5.4- Informação bibliográfica particular sobre as obras de arte, os artistas, o contexto, a época. | | |
| 4.5.5- Existe glossário | | |
| 4.5.6- As atividades estão relacionadas com as áreas curriculares | | |
| 4.5.7- Tem visitas virtuais | | |
| 4.6-Funcionalidade e Interatividade | SIM | NÃO |
| 4.6.1- Tem hiperligações | | |
| 4.6.4 -É possível imprimir as atividades pedagógicas | | |
| 4.6.5 -É possível enviar comentários sobre as atividades, Ex: chat | | |
| 4.6.6 - É possível manipular textos ou imagens | | |
| 4.6.7- Recorre a outras ferramentas da Web2 como: blogues, facebook, youtube , outros | | |

Acedido em: _____

APÊNDICE Nº2

Guião de entrevista semi- estruturada aos professores coordenadores

Objetivos:

- Captar o impacto do programa TEIP 2, enquanto professores coordenadores do território educativo mais diretamente ligados aos processos de desenvolvimento, ao nível dos recursos, ao nível dos projetos com parceria, ao nível organizacional.
- Perceber a perspetiva, da influência do programa TEIP 2 ao nível das práticas educativas desenvolvidas, em contexto dentro e fora da sala de aula.

Cara Colega,

Com o objetivo de realizar uma investigação na área da educação inclusiva, venho pedir o seu contributo, enquanto grande conhecedora da realidade de uma Escola TEIP, cujo objetivo último é contribuir para a construção dos caminhos da inclusividade de TODOS os alunos na ESCOLA, pedindo que responda às questões abaixo formuladas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração, retribuindo com a certeza que é no trabalho colaborativo e na partilha de experiências que podemos dar o nosso melhor no combate contra a exclusão escolar. Bem hajam!

Entrevista nº _____

Data da realização: _____

Duração: _____

Local: _____

I. Identificação

Sexo: Masculino ____ Feminino _____

Grupo de docência: _____

Ciclo de Ensino: _____

Cargo que ocupa _____

Questões

1- Na sua opinião, qual o impacto que o 1º programa TEIP teve no Agrupamento, ao nível organizacional, ao nível dos recursos, ao nível pedagógico ou a outros níveis que ache importante apontar.

2- As práticas educativas desenvolvidas, em contexto de sala de aula ou fora da sala de aula, alteraram-se com introdução do programa TEIP?

Houve uma maior sensibilidade para desenvolver estratégias e métodos mais atentos à diversidade, mais inclusivos capazes de contribuir para a construção de dinâmicas transformadoras da realidade escolar?

3- Enquanto Coordenadora que balanço faz da utilidade das várias ações educativas desenvolvidas pelo Departamento que coordena, na perspetiva do desenvolvimento dos alunos, da sua integração escolar, do sucesso educativo.

APÊNDICE Nº3

Guião de entrevista semi- estruturada ao Diretor Executivo do Agrupamento

Objetivos:

- Perceber a perspetiva, enquanto responsável pela direção do Agrupamento, do nível de importância e significado da implementação do Programa TEIP2.
- Apreender as razões que dão significado, enquanto responsável pela Direção do Agrupamento, da seleção, importância e impacto dos vários projetos com parcerias implementados no Agrupamento.

Entrevista nº _____

Data da realização: _____

Duração: _____

Local: _____

Questões:

1- Dirige esta Escola há vários anos, e no ano letivo 2006-2007 o Agrupamento foi integrado no Programa TEIP2. Considera que esta integração tem tido mais-valias para o Agrupamento, em que aspetos? Ou pelo contrário, foi uma política errada?

2 - Entre os três anos letivos de 2006-2009- o Agrupamento imprimiu grande dinâmica à comunidade educativa desenvolvendo vários projetos com parcerias uns de âmbito local, outros de âmbito nacional e outros até de âmbito internacional. Porquê esta importância dada às parcerias?

3- É a Direção da Escola que procura captar estes projetos com parcerias ou são impostos pelas tutelas: Ministério da Educação ou Câmara Municipal de Oeiras?

4- Que avaliação faz, em termos gerais, da utilidade das parcerias na perspetiva do desenvolvimento escolar dos alunos, das questões da conflitualidade, da sociabilidade e do sucesso educativo.

5- No ano letivo 2006-07 no âmbito do Programa Sócrates/Comenius, o Agrupamento desenvolveu dois grandes projetos em parceria com escolas europeias- Projeto Bullying e o Projeto Media-.

Que balanço faz do desenvolvimento do projeto Bullying, aliás pioneiro nas escolas portuguesas, para a comunidade educativa deste território.

6- Outra parceria de peso foi o Programa Escolhas. Foi imposto pelo ME ou foi uma opção da Direção da Escola?

Como vê, a atuação do programa Escolhas para o Agrupamento, ao nível da relação com a comunidade local, ao nível da resolução de problemas de conflitualidade, ao nível das questões do abandono escolar. Vantagens e desvantagens desta parceria.

7- O Programa Pessoa considera que foi um bom projeto para o Agrupamento? Quais os objetivos que se pretendiam atingir?

8- Considera importante a articulação de projetos com parceria com a comunidade local? Acha que têm sido benéficos para a Escola.

9- As parcerias, no seu entender, na medida em que possibilitam novas relações com entidades exteriores, poderão constituir-se com um elemento de mudança interna para o Agrupamento?

10- Finalmente, uma última questão sobre os clubes escolares. Considera importante para o desenvolvimento e formação dos alunos a variedade dos clubes escolares existentes?

APÊNDICE Nº4

Guião de entrevista semi- estruturada aos professores que realizaram ações educativas com museus.

Objetivos:

- Perceber os motivos da realização de ações educativas realizadas com os museus.
- Apreender os possíveis impactos das ações realizadas com os museus sob o ponto de vista da formação do aluno e do desenvolvimento das aprendizagens.

Cara Colega,

Com o objetivo de realizar uma investigação na área da educação inclusiva, e da relação escola-museu, venho pedir o seu contributo, enquanto grande conhecedora da realidade de uma Escola TEIP, cujo objetivo último é contribuir para a construção dos caminhos da inclusividade de TODOS os alunos na ESCOLA, pedindo que responda às questões abaixo formuladas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração, retribuindo com a certeza que é no trabalho colaborativo e na partilha de experiências que podemos dar o nosso melhor no combate contra a exclusão escolar. Bem-haja!

Entrevista nº _____

Data da realização: _____

Duração: _____

Local: _____

Identificação

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Grupo de docência: _____

Ciclo de Ensino: _____

Cargo que ocupa _____

Questões:

1- Na sua opinião, as ações educativas com os museus podem ser compreendidas e realizadas obedecendo a diferentes objetivos: como um projeto pedagógico que se desenrola ao longo do tempo, como uma motivação para uma nova temática, como

ilustração de um conteúdo do programa ou como uma síntese de uma unidade programática. Qual é o seu entendimento?

2- O intercâmbio entre a Escola e os Museus favorece a construção de ações educativas mais diferenciadas, mais inclusivas e promove o desenvolvimento de uma educação para a cidadania?

Se Sim, em que aspetos?

Se Não, em que aspetos?

3- Como é estabelecido o contacto com os museus?

4- Já realizou alguma parceria entre a escola e um museu?

5- Na sua formação houve alguma preparação para trabalhar com o Património (ambiental, artístico, arqueológico, imaterial etc)? Considera o património um instrumento importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva?

APÊNDICE Nº5

Guião de entrevista semi- estruturada ao Coordenador do Programa Escolhas

Objetivos:

- Compreender o significado e o impacto do desenvolvimento do Programa Escolhas no Território Educativo.
- Compreender o alcance dos vários projetos desenvolvidos no âmbito do programa Escolhas.
- Perceber a articulação entre o Programa Escolhas e o Território Educativo.

Entrevista nº _____

Data da realização: _____

Duração: _____

Local: _____

Identificação

Sexo: Masculino ____ Feminino _____

Cargo que ocupa _____

Formação:

Questões

1-O Programa Escolhas inicia as suas ações no Agrupamento em 2006-2007, certo?

2-Quais as parceiros do Programa Escolhas?

3- Há quantos anos coordena o Programa Escolhas nesta área?

4- De que forma o Programa Escolhas articula com o Agrupamento?

4- A oficina Sabiá está integrada no Programa Escolhas? Quais as grandes linhas deste programa?

5- Penso que está em curso um outro projeto no âmbito do Escolhas- O Bairractivo”. Há quantos anos se desenvolve este projeto? Quais os objetivos do Projeto? Há algum documento que eu possa consultar sobre o mesmo?

6 – “Da Escola à Comunidade “foi outro projeto desenvolvido com o Agrupamento, certo? Em que consiste, Quais as atividades desenvolvidas? Qual o balanço deste projeto?

7- O que é o Programa Passo a Passo? Quais os seus grandes objetivos?

8- Qual o impacto que o Programa Escolhas tem neste Território Educativo ao nível da integração social, ao nível do fomento de uma maior sociabilidade, ao nível do desenvolvimento escolar dos alunos?

APÊNDICE Nº 6

Ficha de registo das parcerias

FICHA DE REGISTO DAS PARCERIAS

Parceria:

| | |
|---|-----------------------|
| Data de início da parceria | Destinatários: |
| Entidades promotoras | |
| Outros parceiros envolvidos: | |
| Dinamizadores e Intervenientes: | |
| Objetivos da parceria | |
| Ações desenvolvidas | |
| Balço das Atividades: Potencialidades Constrangimentos | |

APÊNDICE nº 7

Grelhas de Análise das entrevistas adotando os procedimentos do *software* WebQDA.

Grelhas de análise. Tabela nº 1

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Novos contextos de Aprendizagem | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº5 |
| | | Penso que seja muito mais atrativo para as crianças, aprenderem de uma forma lúdica, com recurso a imagens reais e explicadas de uma forma realista, que cativará muito mais a atenção das crianças do que apenas através da mera transmissão de conhecimentos como muitas vezes acontece com os manuais |
| | | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo. nº6. |
| | | Sim porque nos Museus estão retratados, documentados muitos dos erros cometidos anteriormente contra uma educação inclusiva e contra a cidadania. É uma forma de os alunos saberem o que realmente aconteceu, o que mudou e o que ainda falta mudar. E porque muitas vezes os alunos ganham uma maior vontade em aprender se estiverem fora do contexto de uma sala de aula. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº5 |
| | | Sem dúvida alguma, pois é um marco histórico que possibilita vários conhecimentos aos quais não tivemos oportunidade de os viver. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo. nº19 |
| | | Permite desenvolver aprendizagens críticas e problematizantes. |
| | | Permite tratar temáticas relacionadas com a atualidade. |
| | | Aumenta o conhecimento dos alunos, contribuindo necessariamente para a inclusão |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo.nº12 |
| | | Claro, pois favorece a compreensão da vertente passado que é tão difícil de entender para os jovens entre os 10/13 anos. Também lhes permite verificar os diferentes aspetos da vida social através dos tempos e com fontes palpáveis e credíveis . |
| | | Os alunos têm a possibilidade de fazer novas aquisições num espaço diferente do da escola, tornando, na minha opinião, essas aprendizagens muito mais ricas e significativas. |

(Continuação da tabela nº1)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|--|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Fortalece a Relação Escola-Meio | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº10 |
| | | Na medida em que possibilita o contacto dos alunos com realidades culturais, o intercâmbio favorece a consolidação da relação escola/meio e da cultura geral dos alunos, elemento importante para a formação pessoal e social dos alunos. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré- escolar /Ent. Pré-escolar. nº1. |
| | | R: Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, porque o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e consequentes aprendizagens. Por outro lado, porque estimula a curiosidade e desenvolve competências de saber estar, saber ouvir, observar e respeitar. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent. Pré-escolar. nº1. |
| | | Penso que o património ao alargar conhecimentos e permitir o contacto com outras culturas e outros saberes, promove e fortalece a inclusão dos sujeitos e desenvolve um sentimento de pertença e identificação. O conhecimento é, quanto a mim, um importante fator para a inclusão. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo. nº12 |
| | Sim, pois permite a integração dos alunos desfavorecidos quer cultural, quer economicamente, quer socialmente, alargar os seus horizontes e aprenderem a respeitar o património, quer nacional, quer regional, quer local. Suscita também a curiosidade e o prazer de aprender através da descoberta. | |
| | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº18 | |
| | A aprendizagem com o património é muito importante pois permite reforçar a sua identidade ; permite desenvolver atitudes de cidadania, amplia os seus conhecimentos tornando-os mais inclusivos | |
| | Mas considero o estudo do património uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento | |

| | |
|--|--|
| | de uma educação inclusiva. |
| | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº7. |

(Continuação da tabela nº1)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|------------------------------------|---|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Contato com outras culturas | Na medida em que proporciona aos alunos um desenvolvimento cultural e um instrumento essencial na sua educação. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré- escolar /Ent. Pré-escolar.nº3 |
| | | Amplia os conhecimentos dos alunos, de todos, dando a conhecer outras realidades e culturas. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20 |
| | | Desenvolve atitudes de sociabilização; |
| | | Permite o contato com novas/outras culturas levando-os a perceber a diversidade, a tolerância, a diferença. |
| | | Amplia os conhecimentos e os horizontes dos alunos dando a conhecer outras culturas e realidades humanas, artísticas etc. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré escolar /Ent.Pré-escolar.nº2 |
| | | Amplia os conhecimentos dos alunos ao nível da cultura |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº19 |
| | | Permite desenvolver aprendizagens críticas e problematizantes. |
| | | Permite tratar temáticas relacionadas com a atualidade. |
| | | Aumenta o conhecimento dos alunos, contribuindo necessariamente para a inclusão |
| | | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.8. |

(Continuação da tabela nº1)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|---|--|
| <p>Potencialidades das ações educativas com museus</p> | <p>Educação para a Cidadania</p> | <p>Sim. Na construção de uma educação inclusiva porque permite que todos os alunos tenham</p> |
| | | <p>acesso a uma educação diversificada, envolvendo a componente cultural e, na promoção da</p> |
| | | <p>educação para a cidadania, porque permite que todos experimentem valores que</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré escolar /Ent. Pré-escolar nº11.</p> |
| | | <p>Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, porque</p> |
| | | <p>o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e</p> |
| | | <p>consequentes aprendizagens. Por outro lado, porque estimula a curiosidade e desenvolve</p> |
| | | <p>competências de saber estar, saber ouvir, observar e respeitar.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº16.</p> |
| | | <p>O simples facto de os alunos visitarem estes locais, que os "obriga" a ter um comportamento</p> |
| | | <p>cívico completamente diferente do que é praticado nas escolas, contribui para o desenvolvimento</p> |
| | | <p>de uma educação para a cidadania.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº17</p> |
| <p>O contacto com o património físico é importantíssimo para os alunos</p> | | |
| <p>confirmarem o seu saber e ao mesmo tempo responsabiliza-os para a importância de preservar o</p> | | |
| <p>património cultural.</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20</p> | | |
| <p>Desenvolve atitudes de sociabilização;</p> | | |
| <p>Permite o contato com novas/outras culturas levando-os a perceber a diversidade, a tolerância, a</p> | | |
| <p>diferença.</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº8</p> | | |

(Continuação da tabela nº1)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|--|---|
| <p>Potencialidades das ações educativas com museus</p> | <p>Promove a igualdade de oportunidades</p> | <p>Considero o património um instrumento importante para o desenvolvimento de educação inclusiva na medida em que permite a ampliação de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, promove a igualdade de oportunidades e permite a construção de diferentes formas de socialização.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº9</p> |
| | | <p>Considero o património um instrumento importante para o desenvolvimento de educação inclusiva na medida em que permite a ampliação de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, promove a igualdade de oportunidades e permite a construção de diferentes formas de socialização.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº10</p> |
| | | <p>O património é um instrumento importante, não só em relação à educação inclusiva, mas também em relação à natureza equitativa do sistema educativo.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent. 2º ciclo. nº13</p> |
| | | <p>Se Sim, em que aspetos? Uma vez que promove, de forma mais acessível o contacto com uma realidade a que estes alunos não estão habituados e para que não têm facilidade de recorrer, com o auxílio das suas famílias, pelo que deverá ser a escola a promover a sua efetivação</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo.nº15</p> |
| | | <p>Sim, pois permite a integração dos alunos com mais carências económicas na medida em as suas famílias não tem disponibilidade para esta formação</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº 7.</p> |
| | | <p>O estudo do património proporciona aos alunos um desenvolvimento cultural, é um instrumento essencial na sua educação.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20</p> |
| | | <p>Aumenta o conhecimento:</p> |

| | |
|--|--|
| | Possibilita novas oportunidades de saber a alunos cujas famílias não tem disponibilidade para estas temáticas. |
| | O Património cultural. É sem dúvida um instrumento importante no desenvolvimento de uma educação inclusiva. |

Tabela nº 2

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|---|
| TEIP 2- Práticas educativas | Novos recursos pedagógicos | Fontes Internas/Ent.nº1 |
| | | O facto do Agrupamento ter integrado os TEIP, alterou bastante o modo como os professores passaram a encarar o ensino e os alunos. Se calhar para melhor. |
| | | Fontes Internas/Ent. nº3 |
| | | Lisitas periódicas de Técnicas da Inspeção do Ministério da Educação, supostamente revestidas de carácter formativo, visando a avaliação das práticas adotadas. |
| | | Maior número de Apoios Tutoriais atribuídos a alunos problemáticos; |
| | | Maior número de Apoios Pedagógicos |
| | | Um Clube ligado à disciplina de Matemática; |
| | Projetos Curriculares de Turma únicos e singulares, de acordo com as especificidades do grupo, o diagnóstico das dificuldades apuradas e as competências a atingir, consideradas prioritárias. | |
| | Aumento do nº de professores | Fontes Internas/Ent.nº4 |
| | | Ao nível das práticas educativas, houve 1 animadora que esteve colocada na biblioteca da escola para apoio à disciplina de Língua Portuguesa. |
| | | Esteve colocada na escola sede, uma docente de Língua Portuguesa a dar apoio em coadjuvância com os docentes da área Curricular Não Disciplinar de Estudo Acompanhado do 2º Ciclo. |
| | | Com o trabalho da psicóloga, foi possível diminuir os fenómenos de indisciplina dentro e fora do contexto de sala de aula, mediando conflitos. |
| | | Fontes Internas/Ent.nº7 |
| | | Este ano a aposta são os anos terminais e a tónica são as aprendizagens. Temos professoras coadjuvantes nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática ao nível do 4º, 6º e 9º anos. |

(Continuação da tabela nº2)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">TEIP 2- Práticas educativas</p> | <p style="text-align: center;">Diversificar estratégias</p> | <p>Fontes Internas/Ent.nº1</p> |
| | | <p>A partir do momento em que todos estes recursos estiveram à disposição dos professores, os métodos e as estratégias de ensino também se alteraram, sofrendo uma evolução bastante positiva.</p> |
| | | <p>Os alunos são "diferentes" a nível social, económico e pedagógico e há que criar condições e métodos de ensino adaptados à realidade e conducentes ao sucesso escolar</p> |
| | | <p>Constantemente há que alterar e experimentar novas estratégias, tendo em vista modificar a elevada taxa de insucesso escolar que continua a verificar-se.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Ent. nº3</p> |
| | <p>Não posso afirmar que as práticas educativas tenham sofrido propriamente, alterações significativas, pelo facto da escola passar a ser considerada TEIP. É minha convicção que o corpo docente já detinha uma grande sensibilidade para as questões particulares da população que "servia". Mesmo ao nível dos docentes mais jovens ou recém colocados na escola, houve desde sempre, uma preocupação constante de conhecerem o contexto, se adaptarem à realidade social e se disponibilizarem para partilhar experiências e diversificarem práticas e métodos, que respondessem com garantia de maior sucesso, às solicitações e necessidades do público alvo.</p> | |
| | <p>Fontes Internas/Ent.nº6</p> | |
| <p>A sensibilidade já existia, mesmo antes da política TEIP. Contudo, há sempre a preocupação de que os alunos fiquem apetrechadas com ferramentas, cimentadas no processo ensino/aprendizagem e não é fácil, no contexto social do bairro, dinamizar estratégias que conduzam ao objetivo de, através da escola, alcançar um maior nível de escolarização, que potencia um nível de vida mais qualificado.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">Redução de alunos por turma</p> | <p>Fontes Internas/Ent.nº5</p> | |
| <p>As turmas foram passíveis de serem limitadas a um nº, porém de nada serviu pois a pedagogia posta em prática não foi em meu entender (re)ajustada à realidade escolar: atente-se no caso da língua portuguesa em que se insiste na negação de PLNM.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">Resolução de</p> | <p>Fontes Internas/Ent.nº7</p> | |

| | | |
|--|------------------|--|
| | conflitos | O Programa TEIP teve aspetos positivos, deram-se grandes avanços e progressos nas turmas no que diz respeito ao comportamento, atitudes, formas de estar dos alunos e de relacionamento entre eles e os professores, particularmente com os alunos de ascendência Cabo Verdiana. |
|--|------------------|--|

Tabela nº 3

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Articulação das estruturas pedagógicas internas | Partilha de Experiências | <p>Fontes Internas/Ent.nº1</p> <p>Há constantemente uma partilha de experiências e saberes que são colocados à disposição de todos para que, em conjunto, possamos contribuir para uma escola inclusiva com resultados positivos a nível escolar.</p> |
| | Ação dos novos técnicos-mediação | <p>Fontes Internas/Ent.nº4</p> <p>A TSSS interveio de forma transversal, em todos os ciclos de escolaridade, trabalhando em todos os estabelecimentos do agrupamento, mediante sinalização de situações problemáticas relativas aos alunos.</p> |
| | | <p>A TSSS promoveu ainda o envolvimento parental no percurso escolar dos alunos e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.</p> |
| | Articulação c/ outras Instituições exteriores | Combate ao absentismo e ao abandono escolar |
| <p>Uma estreita parceria com a equipa do Clube de Jovens do Bairro da Outurela, através do Programa Escolhas</p> | | |
| <p>Colaboração pontual e relativa a casos particulares da CPCJ;</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Ent.nº4</p> | | |
| <p>A EAD participou e colaborou com a Rede de Apoio Social Local (CPCJ, RSI, entre outras).</p> | | |
| <p>O trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio.</p> | | |

| | |
|--|---|
| | <p>O trabalho desenvolvido passou pela mediação com os alunos e com as suas famílias, desenvolvida através dos atendimentos e visitas domiciliárias efetuados. Paralelamente, e sempre que necessário, foram ativadas as parcerias no terreno, nomeadamente, com as Equipas de Rendimento Social de Inserção que atuam nos bairros envolventes, o Hospital de São Francisco Xavier (especificamente, os serviços de Pediatria do Desenvolvimento e Pedopsiquiatria), o ACES de Oeiras (Centro de Saúde de Carnaxide), a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras, a Equipa de Crianças e Jovens, a Casa Pia de Lisboa e o Projeto Bairr@ctivo.</p> |
|--|---|

(Continuação da tabela nº3)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|-------------------------------------|---|--|
| TEIP 2- Constrangimentos | Fraca reflexão | <p>Fontes Internas/Ent. nº2</p> <p>Reflexão sobre o que fazer e como fazer, penso que não foi feito um trabalho assente na reflexão de todos os intervenientes da escola sobre o programa TEIP e o que este implicaria.</p> |
| | Fraca envolvimento da comunidade educativa | <p>Fontes Internas/Ent. nº2</p> <p>Penso que o que caracterizou mais a implementação do TEIP neste agrupamento foi a fraca envolvimento do corpo docente e não docente na reflexão sobre os problemas e na procura conjunta de respostas.</p> |
| | | <p>Fazer um levantamento de problemas existentes partindo do princípio que todos os atores de uma escola têm um papel ativo na mudança e na procura de melhores respostas, não foi uma prática conseguida com a implementação do TEIP.</p> <p>O que faltou no agrupamento, na minha opinião, foi por um lado, a compreensão e discussão de todos os intervenientes sobre o que é de facto o TEIP e não cingir o seu significado aos recursos materiais e humanos</p> |
| | Fraca envolvimento dos diferentes estabelecimentos de ensino | <p>Faltou a construção de uma resposta concertada entre todos os estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao agrupamento.</p> |

(Continuação da tabela nº3)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|---|
| <p>TEIP 2- Constrangimentos</p> | <p>Lógica desculpabilizante</p> | <p>Não digo com isto, que não se conseguiu rentabilizar a forma que abrange o TEIP, mas se me perguntam se fez ou se deu o máximo , a minha resposta é não. Não se soube pegar numa oportunidade de ouro em que consistia tão simplesmente reconhecer as gravíssimas lacunas ao nível mais elementar que é a LP, sem a qual nada se consegue nas restantes áreas do conhecimento. Não se soube agarrar de forma coerente e didática a questão do PCA, a criação deste curso devia ter sido mais e melhor trabalhado, não apenas encarado como o "sitio" para onde se encaminham os alunos mais problemáticos.</p> |
| | | <p>A própria forma de interagir com os alunos devia ter sido pensada de uma outra forma ao nível de dinâmicas de sala de aula.</p> |
| | | <p>Será que é tão difícil de assimilar métodos de estudo ou será porque cada um trabalha com o seu método não coexistindo uma matriz na qual se inscreva a pedagogia a ser posta em prática?</p> |
| | <p>Estigma do nome</p> | <p>Fontes Internas/Ent.nº5</p> |
| | | <p>Será que uma das razões que leva os alunos a concluírem que a escola é pouco exigente ao serem confrontados com uma nova realidade (secundário) não assenta precisamente no (pré)conceito ou estigma que reveste a escola. Claro está que tudo passa por quem decide, campo que não tem sido muito rico em decisões.</p> |
| | | <p>Para decidir e deliberar é preciso saber fazer, é necessária uma linha muito objetiva de ação, há que encarar várias possibilidades e delinear-las de acordo com os diferentes públicos.</p> |

Tabela nº 4

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Novos contextos de Aprendizagem | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº5 |
| | | Penso que seja muito mais atrativo para as crianças, aprenderem de uma forma lúdica, com recurso a imagens reais e explicadas de uma forma realista, que cativará muito mais a atenção das crianças do que apenas através da mera transmissão de conhecimentos como muitas vezes acontece com os manuais |
| | | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo. nº6. |
| | | Sim porque nos Museus estão retratados, documentados muitos dos erros cometidos anteriormente contra uma educação inclusiva e contra a cidadania. É uma forma de os alunos saberem o que realmente aconteceu, o que mudou e o que ainda falta mudar. E porque muitas vezes os alunos ganham uma maior vontade em aprender se estiverem fora do contexto de uma sala de aula. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº5 |
| | | Sem dúvida alguma, pois é um marco histórico que possibilita vários conhecimentos aos quais não tivemos oportunidade de os viver. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo. nº19 |
| | | Permite desenvolver aprendizagens críticas e problematizantes. |
| | | Permite tratar temáticas relacionadas com a atualidade. |
| | | Aumenta o conhecimento dos alunos, contribuindo necessariamente para a inclusão |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo.nº12 |
| | | Claro, pois favorece a compreensão da vertente passado que é tão difícil de entender para os jovens entre os 10/13 anos. Também lhes permite verificar os diferentes aspetos da vida social através dos tempos e com fontes palpáveis e credíveis . |
| | | Os alunos têm a possibilidade de fazer novas aquisições num espaço diferente do da escola, tornando, na minha opinião, essas aprendizagens muito mais ricas e significativas. |

(Continuação da tabela nº4)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Fortalece a Relação Escola-Meio | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº10 |
| | | Na medida em que possibilita o contacto dos alunos com realidades culturais, o intercâmbio |
| | | favorece a consolidação da relação escola/meio e da cultura geral dos alunos, elemento |
| | | importante para a formação pessoal e social dos alunos. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent. . Pré-escolar. nº1. |
| | | R: Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, |
| | | porque o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e |
| | Fortalece sentimentos de pertença e de identidade | consequentes aprendizagens. Por outro lado, porque estimula a curiosidade e desenvolve |
| | | competências de saber estar, saber ouvir, observar e respeitar. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent. Pré-escolar. nº1. |
| | | Penso que o património ao alargar conhecimentos e permitir o contacto com outras culturas e |
| | | outros saberes, promove e fortalece a inclusão dos sujeitos e desenvolve um sentimento de |
| | | pertença e identificação. O conhecimento é, quanto a mim, um importante fator para a inclusão. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo. nº12 |
| Sim, pois permite a integração dos alunos desfavorecidos quer cultural, quer economicamente, | | |
| quer socialmente, alargar os seus horizontes e aprenderem a respeitar o património, quer | | |
| nacional, quer regional, quer local. Suscita também a curiosidade e o prazer de aprender através | | |
| da descoberta. | | |
| Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº18 | | |
| A aprendizagem com o património é muito importante pois permite reforçar a sua identidade ; permite desenvolver atitudes de cidadania, amplia os seus conhecimentos tornando-os mais inclusivos | | |

| | |
|--|--|
| | Mas considero o estudo do património uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. |
| | Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº7. |

(Continuação da tabela nº4)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|------------------------------------|---|
| Potencialidades das ações educativas com museus | Contato com outras culturas | Na medida em que proporciona aos alunos um desenvolvimento cultural e um instrumento essencial na sua educação. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent. Pré-escolar.nº3 |
| | | Amplia os conhecimentos dos alunos, de todos, dando a conhecer outras realidades e culturas. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20 |
| | | Desenvolve atitudes de sociabilização; |
| | | Permite o contato com novas/outras culturas levando-os a perceber a diversidade, a tolerância, a diferença. |
| | | Amplia os conhecimentos e os horizontes dos alunos dando a conhecer outras culturas e realidades humanas, artísticas etc. |
| | | Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent.Pré-escolar.nº2 |
| | | Amplia os conhecimentos dos alunos ao nível da cultura |
| | | Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº19 |
| | | Permite desenvolver aprendizagens críticas e problematizantes. |
| | | Permite tratar temáticas relacionadas com a atualidade. |
| | | Aumenta o conhecimento dos alunos, contribuindo necessariamente para a inclusão |
| Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.8. | | |

Ana Maria Lousada Ferreira

Escola Inclusiva e Comunidade Local- Um estudo sobre as parcerias e os museus num Território Educativo de Intervenção Prioritária

(Continuação da tabela nº4)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|---|--|
| <p>Potencialidades das ações educativas com museus</p> | <p>Educação para a Cidadania</p> | <p>Sim. Na construção de uma educação inclusiva porque permite que todos os alunos tenham</p> |
| | | <p>acesso a uma educação diversificada, envolvendo a componente cultural e, na promoção da</p> |
| | | <p>educação para a cidadania, porque permite que todos experimentem valores que</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas educadores do pré-escolar /Ent. Pré-escolar nº11.</p> |
| | | <p>Acredito que faz parte da educação do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Por um lado, porque</p> |
| | | <p>o integra num determinado meio cultural e apresenta-lhe uma diversidade de saberes e</p> |
| | | <p>consequentes aprendizagens. Por outro lado, porque estimula a curiosidade e desenvolve</p> |
| | | <p>competências de saber estar, saber ouvir, observar e respeitar.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº16.</p> |
| | | <p>O simples facto de os alunos visitarem estes locais, que os "obriga" a ter um comportamento</p> |
| | | <p>cívico completamente diferente do que é praticado nas escolas, contribui para o desenvolvimento</p> |
| | | <p>de uma educação para a cidadania.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº17</p> |
| <p>O contacto com o património físico é importantíssimo para os alunos</p> | | |
| <p>confirmarem o seu saber e ao mesmo tempo responsabiliza-os para a importância de preservar o</p> | | |
| <p>património cultural.</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20</p> | | |
| <p>Desenvolve atitudes de sociabilização;</p> | | |
| <p>Permite o contato com novas/outras culturas levando-os a perceber a diversidade, a tolerância, a</p> | | |
| <p>diferença.</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº8</p> | | |

(Continuação da tabela nº4)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| <p>Potencialidades das ações educativas com museus</p> | <p>Promove a igualdade de oportunidades</p> | <p>Considero o património um instrumento importante para o desenvolvimento de educação inclusiva</p> |
| | | <p>na medida em que permite a ampliação de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas,</p> |
| | | <p>promove a igualdade de oportunidades e permite a construção de diferentes formas de socialização.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº9</p> |
| | | <p>Considero o património um instrumento importante para o desenvolvimento de educação inclusiva</p> |
| | | <p>na medida em que permite a ampliação de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas,</p> |
| | | <p>promove a igualdade de oportunidades e permite a construção de diferentes formas de socialização.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº10</p> |
| | | <p>O património é um instrumento importante, não só em relação à educação inclusiva, mas também</p> |
| | | <p>em relação à natureza equitativa do sistema educativo.</p> |
| | | <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent. 2º ciclo. nº13</p> |
| | | <p>Se Sim, em que aspetos? Uma vez que promove, de forma mais acessível o contacto com uma</p> |
| | | <p>realidade a que estes alunos não estão habituados e para que não têm facilidade de recorrer,</p> |
| | | <p>com o auxílio das suas famílias, pelo que deverá ser a escola a promover a sua efetivação</p> |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.2ºciclo.nº15</p> | | |
| <p>Sim, pois permite a integração dos alunos com mais carências económicas na medida em as</p> | | |
| <p>suas famílias não tem disponibilidade para esta formação</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas aos professores do 1 ciclo/Ent.1ºciclo.nº 7.</p> | | |
| <p>O estudo do património proporciona aos alunos um desenvolvimento cultural, é um instrumento</p> | | |
| <p>essencial na sua educação.</p> | | |
| <p>Fontes Internas/Entrevistas a professores dos 2 e 3 ciclos /Ent.3ºciclo.nº20</p> | | |
| <p>Aumenta o conhecimento:</p> | | |
| <p>Possibilita novas oportunidades de saber a alunos cujas famílias não tem disponibilidade para estas</p> | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | temáticas. |
| | | o Património cultural. É sem dúvida um instrumento importante no desenvolvimento de uma educação inclusiva. |

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista ao Diretor Executivo do Agrupamento

Respostas:

1- Há alguns anos, quando se pensava implementar os programas TEIP em Portugal, fui convidado, juntamente com 12 Diretores, para uma apresentação sobre os TEIP, os seus objetivos e finalidades. Na fase inicial o enfoque principal do TEIP era o abandono escolar. Depois, o âmbito do projeto alargou-se à comunidade. Esta devia ter uma participação ativa na vida da escola.

No que diz respeito a esta Escola, a sua população escolar provém de bairros sociais que apresentam grandes dificuldades económicas e problemas sociais de várias ordens. Depois de caracterizada a população envolvente, os vetores de ação foram traçados e os pontos a trabalhar seriam: Combater o abandono escolar e o insucesso. O 1º projeto foi coordenado pela Maria João Leote; a sua formação em sociologia levou-me a escolhê-la para coordenar os trabalhos. Na altura era o Nelson Matias que estava à frente dos TEIP, também com uma formação com uma vertente sociológica.

Apercebi-me logo no início das carências alimentares desta população escolar. Carências, por vezes, muito encapotadas, mas muito preocupantes em todo o Agrupamento. Daí procurar fazer uma intervenção social junto da comunidade, foi pedido, ao abrigo do TEIP, uma técnica de serviço social e uma animadora de pátio para gerir os conflitos e alguns comportamentos.

Depois a aposta foi nas aprendizagens, com o reforço de horas para as turmas do 4º e 5º ano. Penso que havia que investir na transição de ciclo

e tentar compreender melhor a grande mudança verificada nos resultados escolares dos alunos do 4º para o 5º ano. O 1º programa TEIP fez uma grande aposta nesta transição, nesta mudança tão importante de ciclo.

O Programa TEIP teve aspetos positivos, deram-se grandes avanços e progressos nas turmas no que diz respeito ao comportamento, atitudes, formas de estar dos alunos e de relacionamento entre eles e os professores, particularmente com os alunos de ascendência Cabo Verdiana.

O TEIP foi crescendo e desenvolvendo-se em várias frentes, hoje tem uma componente social excessiva. A Escola dá resposta, vive exageradamente as questões sociais. Este ano

a aposta são os anos terminais e a tónica são as aprendizagens. Temos professoras coadjuvantes nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática ao nível do 4º, 6º e 9º anos. São os anos com exames nacionais.

2 - A Escola deve estar virada para o exterior. A Escola deve ser atual, não pode viver fechada sobre os conteúdos das várias disciplinas. Tenho uma visão global e abrangente da educação.

3- A responsabilidade e iniciativa dos projetos são inteiramente da responsabilidade da direção da Escola. O Ministério da Educação não obriga as escolas a participar em nenhum projeto.

4- Os projetos levam ao sucesso educativo. A escola sedimenta conhecimentos que se complementam com outras aprendizagens. A Educação não é uma empresa de lucro, vale a pena investir na educação, os resultados só estarão à vista a longo prazo. Os Encarregados de Educação desta escola têm dificuldade em compreender o quanto é importante o investimento na educação.

5- A implementação do Projeto Bullying na escola surge a partir de uma conversa informal com um amigo e professor universitário da Faculdade de Motricidade Humana e de algumas leituras que eu tinha feito sobre o tema.

O balanço deste projeto foi muito positivo. Os alunos tomaram consciência do problema da violência física e psicológica, interiorizaram o problema.

Foram desenvolvidas várias atividades no âmbito deste projeto: vários dias dedicados às atividades sobre a prática do Bullying com atividades muito diversas; pintura de murais que ainda hoje estão na escola, entre muitos outros.

6- Inicialmente a Escola era entidade promotora do projeto Escolhas. No início eram poucas escolas a terem o Escolhas. Este projeto reunia uma associação de diferentes ministérios que disponibilizavam as verbas.

Na Escola o Escolhas atuava a vários níveis: ao nível dos comportamentos dos alunos, ao nível das questões sociais e no relacionamento com a comunidade. Havia que investir neste último vetor, havia a necessidade de estabelecer novas linhas de relacionamento com os pais e o programa Escolhas investiu muito neste campo. Os membros do Escolhas estavam por vezes à espera dos pais dos alunos até à meia-noite; iam a casa dos alunos sempre que era preciso.

A atuação do Escolhas deu bons resultados. Mais tarde a Câmara Municipal de Oeiras passou a ser a entidade promotora. O Escolhas tem agora um espaço físico na comunidade mas continua a trabalhar com a escola e a ter bons resultados. Estamos a desenvolver na Escola atividades ligadas à música e à aprendizagem de instrumentos musicais, sobretudo a viola. Esta atividade é muito dirigida aos alunos de etnia cigana, sobretudo aos rapazes, com as raparigas é mais difícil. De qualquer forma, temos várias raparigas de etnia cigana no 4º, 6º e até no 9º ano o que é um grande sucesso. O trabalho para a inclusão tem sido uma constante e tem obtido bons resultados.

7- As estatísticas revelaram que ao nível do Concelho de Oeiras, esta freguesia tinham grandes níveis de obesidade. Este programa vem precisamente tentar colmatar este problema. Os resultados deste projeto foram, sem dúvida, muito bons. Ao longo de três anos foram desenvolvidos mais exercícios físicos, foi dada muita informação sobre melhores hábitos alimentares, houve uma tomada de consciência de melhores regras e práticas alimentares por parte dos alunos, houve formação creditada para todos os professores.

8- Sim muito importante, como já referi até agora. A ligação com a comunidade é fundamental.

9- As parcerias são uma mais-valia muito importante para o Agrupamento, têm trazido vários benefícios. Estão a mudar a forma como dirigimos e gerimos a Escola. Implicam uma nova forma de estar e de atuar.

10- Os Clubes são muito importantes para a formação dos alunos. A escola não é apenas dar as aulas. Há um “currículo escondido” muito importante que é preciso desenvolver em várias áreas. O Desporto escolar tem várias modalidades e com objetivos muito completos para a formação do aluno.

O Clube de Informática, foi uma aposta nossa para todos os ciclos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. Foi criado um currículo para cada ciclo que passou a ser obrigatório. Havia perfis de saída para os vários ciclos. A informática é uma ferramenta muito importante, por isso passou a constituir uma oferta de Escola. Quando passou a ser obrigatória no currículo, os alunos do 9º ano já tinham praticamente todos os conhecimentos.

Outro grande projeto de âmbito internacional é o projeto Comenius. Pretende-se com este projeto conhecer os sistemas de educação e as várias formas de organização dos diferentes países da Europa. Promove-se a troca de práticas, de ideias, de metodologias entre os professores europeus. É um projeto importante ao nível da formação de professores, e ao nível da minha formação profissional ao nível da vertente da gestão. É também um projeto

virado para os alunos, pois permite-lhe o contacto com novas escolas, com outros alunos e outras formações. Este projeto é coordenado pela Celeste Fontes terminando em 2012. O Comenius deverá depois estar mais centrado no 1º ciclo.

Este projeto Comenius tem também algumas ressalvas, é um projeto muito centrado nos parceiros do sul da Europa. Estranhamente países como a Alemanha, a Inglaterra e a França são mais difíceis de encontrar nestes projetos.

A Escola faz a sua candidatura e vai à procura das escolas com mais afinidades da sua realidade. O projeto do 1º ciclo terá como parceiros A Espanha, França, Lituânia, Estónia, Bulgária e Roménia. Para a Escola é importante e interessantes estas trocas entre escolas

Agradeço a sua disponibilidade e um muito obrigado por esta entrevista.

ANEXO II

Entrevista ao Coordenador de Projeto Escolhas

Respostas:

1-Não lhe posso dar uma resposta concreta relativamente a este assunto, pois só comecei a trabalhar o Programa Escolhas a partir de 4 de Janeiro de 2010, sei que o Projeto já trabalhava com a escola, contudo não sei quando começou.

2- As entidades são: Câmara Municipal de Oeiras - Entidade Promotora; Sociedade Imigrante - Entidade Gestora; Associação de Solidariedade Social Assomada; Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras.

3- Desde 2010. Sou o Coordenador e também vivo no Bairro de Outurela-Portela, creio que sou o primeiro. Tenho uma outra visão dos assuntos, porque já vivi alguns dos problemas que muitas pessoas da comunidade vivem.

Tenho uma formação superior em Engenharia Química, mas gosto muito de trabalhar com as causas sociais. É um trabalho muito compensador que gostaria de dar continuidade.

4-O Projecto “ Bairractivo” inicia os seus trabalhos em Janeiro de 2010 e vai até Dezembro de 2012. Os projetos têm a duração de 3 anos.

5- “Da escola à comunidade “foi outro projeto desenvolvido com a Escola . Foi um projeto coordenado pela Psicóloga Joana Sousa. Certamente estará muito mais dentro do projeto e das dinâmicas implementadas.

6- A oficina Sabiá começa com o Núcleo de Intervenção Social de Outurela. Era um projeto da CMO e tinha uma parceria formal com a Associação Assomada e informal com o projeto do Programa Escolhas. A Dra. Júlia Cardoso teve um papel muito importante no projeto Oficina Sabiá. Em 2010 a oficina Sabiá passa para o projeto Bairractivo.

A oficina Sabiá tem imensos alunos da escola; existe mesmo uma grande lista de alunos em espera para entrar para o Sabiá e a bolsa de voluntários por vezes não tem sido suficiente. A relação que se estabelece com os jovens é muito boa e tem dado grandes frutos. Aposta-se numa educação menos formal.

7- Trata-se de um Programa muito ligada ao projeto da " Escola à Comunidade", por isso a Joana Sousa está muito mais habilitada a falar sobre o assunto.

8- Um impacto muito positivo, muito embora as mudanças comportamentais se observem mais a longo prazo. O projeto tem dado a estes jovens novas perspetivas de vida: abertura de perspetivas profissionais como a entrada no mundo do trabalho e até a entrada na faculdade.

Procurámos, também, ter uma intervenção ao nível da integração social ao ajudarmos na organização de documentos oficiais para regularizar a nacionalidade.

Mesmo os jovens com mais problemas sociais procuram o projeto Bairractivo do Programa Escolhas para iniciar uma nova fase da sua vida. Procurámos estabelecer com eles uma relação de confiança e de amizade que tem dado bons frutos.

É claro, que é muito difícil chegar a todos, numa primeira fase eram só os rapazes que nos procuravam. Agora como já dispomos de dois espaços - o Clube de Jovens e um outro espaço mais direccionado para a formação e o emprego - as raparigas vão aparecendo e pedem ajuda no encaminhamento profissional, organização do *currículo vitae*, etc.

Procurámos desenvolver atividades que promovam a integração social, a inclusão escolar e a criação de programas de tempos livres que estimulem a participação cívica e comunitária.

Muito obrigada pela entrevista e continuação de um bom trabalho

ANEXO III

Entrevistas às Coordenadoras de Departamento, Coordenadora do projeto TEIP, Coordenadora do pré-escolar, Coordenadoras de Clubes e Projetos

Entrevista nº 1

Respostas

1- O facto de o Agrupamento ter integrado os TEIP, alterou bastante o modo como os professores passaram a encarar o ensino e os alunos. Se calhar para melhor. A nível de recursos temos uma escola bem apetrechada com computadores, internet e quadros interativos em quase todas as salas. A partir do momento em que todos estes recursos estiveram à disposição dos professores, os métodos e as estratégias de ensino também se alteraram, sofrendo uma evolução bastante positiva. Quando um professor é colocado de novo nesta escola, não se adapta facilmente. Tudo é diferente e é necessária uma sensibilização a esta nova realidade escolar. Aos poucos, a própria organização permite que todos sintam confiança e possam contribuir para que os alunos não se sintam excluídos, como acontece frequentemente fora da escola. Há constantemente uma partilha de experiências e saberes que são colocados à disposição de todos para que, em conjunto, possamos contribuir para uma escola inclusiva com resultados positivos a nível escolar.

2- Claro que as práticas educativas se alteraram com as políticas do TEIP. Em primeiro lugar, não nos podemos esquecer dos objetivos/finalidades das escolas TEIP. Os alunos são “diferentes” a nível social, económico e pedagógico e há que criar condições e métodos de ensino adaptados à realidade e conducentes ao sucesso escolar. Os alunos sentem-se muito bem na escola e frequentam todas as estruturas (clubes, projetos, biblioteca, desporto escolar e outros) que a escola lhes proporciona. Nota-se que os alunos estão bem integrados e que numa escola tão multicultural as “diferenças” não são sentidas e estes são felizes. A nível pedagógico, tem sido uma caminhada bastante sinuosa: Quando pensamos já estar quase a alcançar as tão desejadas metas, verificamos que a realidade não é essa. Os alunos não correspondem aos anseios dos professores (em virtude do meio sócio/económico envolvente) que são sensíveis a este tipo de alunos. Constantemente há que alterar e experimentar novas estratégias, tendo em vista modificar a elevada taxa de insucesso escolar que continua a verificar-se. Os pais e encarregados de educação também têm vindo a ser sensibilizados para um maior envolvimento na escola e, neste momento já

se nota que a escola não é só “um depósito de alunos”, mas também um lugar agradável onde estes podem comparecer para conversarem e estarem a par do trabalho dos seus educandos. Julgo que alguma coisa tem vindo a ser feita, mas, como tudo, demora a dar os seus frutos. A pouco e pouco vamos desbravando os terrenos bravios com que nos defrontamos. É com otimismo, força de vontade e esperança que podemos dizer que, com o tempo, lá chegaremos...

3 -O PAA do Departamento de Línguas contempla várias atividades/ações ao longo do ano letivo. São, sobretudo, atividades de índole cultural e formativa, pois pretende-se que os alunos aprendam aspetos culturais dos países que estão a estudar – Reino Unido/Estados Unidos (e outros países de expressão inglesa), França e também Portugal.

No início do ano, são selecionadas algumas datas que consideramos importantes e que comemoramos ao longo do ano: Dia Europeu das Línguas; Halloween; S. Martinho;- Thanksgiving Day;- Natal;- Dia de S. Valentim; St Patrick's Day; Carnaval; Páscoa; April's Fool; Dia da Europa;

Ao comemorarmos estes eventos culturais, os alunos aprofundam os seus conhecimentos linguísticos, pesquisam vários sites, selecionam vários materiais, elaboram textos com imagens e apresentam os trabalhos finais (individualmente ou em grupo) que, por regra, são expostos na Biblioteca da escola.

Este conjunto de atividades realizadas ao longo do ano contribuem bastante para o sucesso educativo, pois os alunos manifestam curiosidade por culturas, hábitos e tradições diferentes, nomeadamente as relativas aos países anglófonos e francófonos. Pretendemos com estas atividades alcançar competências básicas, visando a melhoria do sucesso escolar e motivando os alunos para a aprendizagem das Línguas .Do mesmo modo, incentivamos os alunos à participação em várias atividades, a um bom clima de escola e promovemos nos alunos o respeito por diferentes universos linguísticos e culturais. Os alunos adquirem hábitos de trabalho, métodos de estudo, uma certa autonomia e são estimulados na sua criatividade e imaginação. Assim, são contempladas a vertente cultural e social e, podemos dizer que tudo isto contribui para o sucesso escolar dos alunos. É, de uma maneira lúdica, que conseguimos captar a atenção dos alunos, conduzir e melhorar os seus saberes e aprofundar competências sociais e valores já adquiridos, mas raramente postos em prática. Através destas atividades, são ensinados os conteúdos lexicais e gramaticais contemplados no programa e, seguramente, que são apreendidos com mais facilidade. Considero, assim, que as atividades e projetos abordados no Plano Anual de

Atividades do Departamento de Línguas contribuem para a valorização pessoal do aluno, alargam os seus horizontes culturais e, sobretudo, conduzem ao tão desejado sucesso escolar.

Entrevista nº 2

Respostas

1- Relativamente a esta questão penso que, onde mais se fez notar o impacto do 1º programa TEIP no Agrupamento de escolas foi ao nível dos recursos humanos e ao nível dos recursos materiais.

Por um lado fez-se o apetrechamento de materiais para o ginásio da EB1/JI Amélia Vieira Luís e por outro lado contrataram-se técnicos com o objetivo de colmatar o acompanhamento aos alunos que os professores por si só não conseguiam fazer. Assim foram contratadas animadoras que, sendo uma psicóloga e uma técnica de serviço social, tentaram acompanhar as situações que surgiam com os alunos e com as suas famílias.

Penso que esta ação nem sempre foi dinamizada de modo a envolver todos os interessados e de forma a construir um conjunto de respostas que se tornassem sustentáveis.

2- Relativamente a este aspeto que para mim é fundamental porque reflete a consciência das necessidades da escola e a reflexão sobre o que fazer e como fazer, penso que não foi feito um trabalho assente na reflexão de todos os intervenientes da escola sobre o programa TEIP e o que este implicaria.

Fazer um levantamento de problemas existentes partindo do princípio que todos os atores de uma escola têm um papel ativo na mudança e na procura de melhores respostas, não foi uma prática conseguida com a implementação do TEIP.

Penso que o que se fez foi, cada um por si só, tentou procurar respostas para os problemas com que se defrontava, utilizando os novos recursos humanos da escola.

Penso que o que caracterizou mais a implementação do TEIP neste agrupamento foi a fraca envolvência do corpo docente e não docente na reflexão sobre os problemas e na procura conjunta de respostas.

A EB1/JI tentou desenvolver um projeto de animação dos espaços exteriores que, ao fim de um ano, não foi levado a conselho pedagógico para aprovar a sua continuidade.

Penso que, resumidamente, o que faltou no Agrupamento, na minha opinião, foi por um lado, a compreensão e discussão de todos os intervenientes sobre o que é de facto o TEIP e não cingir o seu significado aos recursos materiais e humanos. Por outro lado, faltou a

construção de uma resposta concertada entre todos os estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao agrupamento.

3- O balanço da utilidade destas ações para o sucesso educativo das crianças pode ter em linha de conta vários aspetos. Um tem a ver com a **diversidade** das ações, ou seja, a diversidade vai contribuir para o alargamento da experiência e conhecimento e favorecer a aquisição de saberes de uma forma transversal, explorando o que está previsto nas três áreas da educação pré-escolar (conhecimento do mundo; formação pessoal e social; expressão e comunicação). Outro, tem a ver com o **número** de ações que são desenvolvidas, uma vez que cada uma gera conhecimento e enriquece o já adquirido.

De qualquer forma, parece-me que, apesar de eu considerar que as referidas ações são poucas e principalmente restritas a aspetos de ordem organizacional (como por exemplo, haver autorização superior ou não e haver autocarro ou não) são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças e contribuem, em grande medida, para o seu sucesso educativo e para uma positiva passagem para o ciclo seguinte.

Através destas ações as crianças vão ampliar os seus conhecimentos e as suas experiências e estabelecem importantes "pontes" com o exterior, fundamental para crianças destes meios mais desfavorecidos, que têm desde logo comprometida as hipóteses de sair do bairro e das suas vivências diárias habituais.

Ações como a "ida ao teatro" e as "visitas de estudo" proporcionam um alargamento dos saberes, contactos importantes com novas realidades e conhecimento do mundo que os rodeia.

As ações que envolvem o contacto com o livro, tais como a "hora do conto" e a "feira do livro" contribuem para o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela expressão escrita. Já as ações que envolvem exposição de trabalhos valorizam a produção do que cada criança é capaz de fazer, reforçando por um lado a sua autoestima e por outro lado a sua capacidade de aprender com os outros.

O balanço relativo ao desenvolvimento da sociabilidade destas crianças é acima de tudo favorável e positivo. Qualquer que seja a ação desenvolvida vai implicar um contacto com novas realidades, novos parceiros e alarga os seus horizontes. Numa primeira fase, estas ações posicionam as crianças perante novas formas de estar com os outros, levam-nas a respeitar os novos locais que conhecem e as suas respetivas regras. Numa segunda fase, as crianças partilham os seus saberes aprendendo a falar e a explicar e aprendendo também a ouvir os outros.

Entrevista nº 3

Respostas

1- Do ponto de vista da oferta aos alunos (como consequência do programa TEIP), verificou-se uma melhoria muito significativa, pois foi possível dispor de serviço social, serviço de psicologia e de técnicos vocacionados para o trabalho com alunos de características muito próprias. Tal permitiu à escola dispor de um maior número de pessoas qualificadas, capazes de dar resposta à procura da resolução de problemas disciplinares, sociais e de aprendizagens.

2- A sensibilidade já existia, mesmo antes da política TEIP. Contudo, há sempre a preocupação de que os alunos fiquem apetrechadas com ferramentas, cimentadas no processo ensino/aprendizagem e não é fácil, no contexto social do bairro, dinamizar estratégias que conduzam ao objetivo de, através da escola, alcançar um maior nível de escolarização, que potencia um nível de vida mais qualificado.

3- Antes de mais devo começar por focar as diversas atividades, que se prendem sempre com o dar conhecimento da realidade científica aos nossos alunos.

Na área das Ciências Experimentais, ao dinamizarmos os "Projecto Escola Electrão" "Troca de lâmpadas" e "Olimpíadas do Ambiente" pretendemos sensibilizar os nossos alunos e as suas famílias para a importância que a reciclagem, no sentido mais amplo, tem na sociedade atual. Na área da Matemática incentivamos a participação dos alunos em concursos de carácter nacional e internacional, que visam desenvolver o cálculo mental, começando por eliminatórias a nível de escola. Tendo em conta os maus resultados obtidos nesta área, temos sentido um gosto crescente em participar nestes concursos, já que tem vindo a aumentar todos os anos o número de alunos participantes. Penso que ainda não se refletiu no sucesso escolar a participação dos alunos nestes concursos, mas é uma situação que a médio prazo creio que virá a ser ultrapassada.

Entrevista nº 4

Respostas

1- O impacto que o 1º programa TEIP teve no Agrupamento, creio ter sido sobretudo ao nível dos recursos técnicos - Passámos a poder contar com: o apoio de mais um Técnico de Psicologia Escolar - João Lino Santos; o apoio de uma Técnica de Educação Especial - Susana Rosa Silva; uma estreita parceria com a equipa do Clube de Jovens do Bairro da Outurela, através do Programa Escolhas; colaboração pontual e relativa a casos particulares

da CPCJ; visitas periódicas de Técnicas da Inspeção do Ministério da Educação, supostamente revestidas de carácter formativo, visando a avaliação das práticas adotadas.

Quanto aos Recursos Pedagógicos, passámos a poder contar com: maior número de apoios tutoriais atribuídos a alunos problemáticos; maior número de Apoios Pedagógicos;

Recursos educativos, passámos a ter: um Clube ligado à disciplina de Matemática; durante um período letivo, a colaboração de mais um docente na área de Formação Cívica, colocado na escola através da CMO - João Campos - no âmbito do Projeto “Educar para a Cidadania”; a colaboração da instituição de educação social em Belém - Colégio de Ensino Especial “Bola de Neve”, relativamente a casos particulares de alunos problemáticos.

2- Não posso afirmar que as práticas educativas tenham sofrido propriamente, alterações significativas, pelo facto da escola passar a ser considerada TEIP. É minha convicção que o corpo docente já detinha uma grande sensibilidade para as questões particulares da população que “servia”. Mesmo ao nível dos docentes mais jovens ou recém colocados na escola, houve desde sempre, uma preocupação constante de conhecerem o contexto, se adaptarem à realidade social e se disponibilizarem para partilhar experiências e diversificarem práticas e métodos, que respondessem com garantia de *maior sucesso*, às solicitações e necessidades do público alvo. Realizaram-se com este propósito: adaptações curriculares especificamente para alguns alunos, nomeadamente aqueles que eram avaliados pelo Regime de Educação Especial – Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro; projetos Curriculares de Turma únicos e singulares, de acordo com as especificidades do grupo, o diagnóstico das dificuldades apuradas e as competências a atingir, consideradas prioritárias.

3- Vou responder centrando-me sobretudo nos Clubes escolares, uma vez que coordeno esta área. Com a intenção de oferecer aos alunos atividades de enriquecimento curricular que reforcem as competências gerais, a Escola cria clubes de participação facultativa e de natureza lúdica e cultural, que abrangem os domínios artístico, científico e tecnológico.

Atualmente, vive-se num contexto cada vez mais globalizante, onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente e tem cada vez menos fronteiras, obrigando a escola a acompanhar esta evolução. Assim a Escola procura preparar os seus alunos de modo a que eles possam desenvolver um espírito dinâmico, criativo e cooperativo. Deste modo, promove o ensino centrado no aluno, aberto às inovações pedagógicas, atento à diversidade, capaz de responder às necessidades da sociedade. São eixos de atuação os seguintes: oferecer uma educação integral, centrada no aluno, a qual atenta à diversidade, facilita a aprendizagem cooperativa e fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Recorrer a metodologias diversificadas que permitam não só as aquisições necessárias no domínio cognitivo, mas que sejam igualmente significativas para o plano afetivo e psicomotor na procura de autonomia. Promover nos jovens, conhecimentos, capacidades, que permitam prosseguir os seus percursos pessoais, académicos e profissionais, numa perspetiva de educação e de formação permanente, tornando-os cidadãos de pleno direito, críticos e intervenientes numa sociedade democrática, moderna e desenvolvida. Desenvolver competências sociais, capacidade de trabalhar em grupo, desenvolver autonomia e aprendizagens múltiplas a partir duma aprendizagem cooperativa.

O Clube de Dança surge da necessidade de implementar uma atividade de enriquecimento curricular, ao nível da atividade física, direcionada para um público feminino, de qualquer nível de ensino, visando o combate à obesidade e ao sedentarismo. O Clube de Jograis, surge da necessidade de se investir numa atividade de enriquecimento curricular, tendo em vista a valorização da leitura para a promoção do sucesso na aprendizagem. Ambos os Clubes procuram ainda, estimular competências de socialização e responder à necessidade de garantir “tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

Assim, pretendeu-se criar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da atividade física, através de atividades lúdicas que suscitassem o interesse dos alunos por estes domínios. Estes Clubes têm como principais objetivos, por um lado, contribuir para o desenvolvimento de contextos e atitudes promotoras do sucesso educativo e por outro, promover no aluno a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, visando enriquecer o seu repertório de comportamentos e estratégias de socialização, bem como dotá-los de instrumentos que lhes permitam lidar com situações do quotidiano. Finalmente, espera-se deste tipo de atividades um espaço facilitador do desenvolvimento de hábitos de tolerância e de respeito por si e pelos outros. Enquanto Coordenadora de Clubes procuro sempre colocar-me na perspetiva do aluno, para lhe tentar oferecer o que melhor vai de encontro às suas expectativas e gostos, sem nunca perder de vista as intenções didática e pedagógica.

Para a implementação de cada Clube, recorro a estratégias de carácter bastante dinâmico, ativo e lúdico, de forma a proporcionar aos alunos diferentes abordagens aos temas propostos. Assim, ao longo de todo o Programa e Plano de Atividades, privilegio a utilização de materiais didáticos de vincado carácter lúdico, bem como inúmeras técnicas ativas. Pretende-se que o processo de aprendizagem seja sentido como algo positivo e capaz de

transmitir prazer e satisfação ao aluno, apelando ao seu interesse e vontade de aprender. Se os estímulos forem adequados ao estágio do desenvolvimento dos jovens, as experiências por eles vividos, constituirão aprendizagens ricas e duradouras. Parafraseando Vygotsky diria que "o jogo infantil se aproxima da arte" e que o lúdico é o parceiro do professor.

Entrevista nº 5

Respostas

1- No 1º ano: houve recursos humanos: 1 Técnica Superior de Serviço Social, 1 Psicóloga e 4 Animadores Socioculturais, sobretudo em apoio aos recreios.

2- Ao nível das práticas educativas, houve 1 animadora que esteve colocada na biblioteca da escola para apoio à disciplina de Língua Portuguesa.

No 2º ano:

Esteve colocada na escola sede, uma docente de Língua Portuguesa a dar apoio em coadjuvância com os docentes da área Curricular Não Disciplinar de Estudo Acompanhado do 2º Ciclo.

Ao nível do combate à indisciplina foi criada a Equipa de Acompanhamento Disciplinar (EAD).

A EAD propôs-se a compreender e diminuir os incidentes disciplinares, conduzir à mudança do comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, reduzir o número de participações disciplinares e o número de Medidas sancionatórias aplicadas, estabelecendo estratégias que visaram à redução e resolução progressiva dos casos mais problemáticos.

O objetivo da equipa passou por ajudar os alunos a refletir e a tomar consciência dos seus comportamentos, responsabilizando-os pelos seus atos, fomentando o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e autoregulação, que contribuíram para a integração dos alunos na comunidade escolar. A equipa era formada por um docente e uma psicóloga, sendo o coordenador o docente (E.M.R.C.) e responsável pela monitorização estatística das participações disciplinares.

A psicóloga era responsável por promover condições psicoemocionais que contribuíram para a diminuição dos comportamentos disruptivos e a consolidação do sucesso escolar dos alunos. Ajudou os alunos a refletirem sobre o seu comportamento, orientando-os na tomada de uma nova atitude e na assunção do compromisso em relação ao modo de estar e de agir. Apoiou os diretores de turma na avaliação de situações que, eventualmente puderam estar na origem de casos de indisciplina. Com o trabalho da psicóloga, foi possível diminuir os

fenómenos de indisciplina dentro e fora do contexto de sala de aula, mediando conflitos, analisando as razões mais profundas dos comportamentos de indisciplina, tendo em vista a sua melhor resolução.

Minimizaram-se situações de violência escolar e, preveniram-se e minimizaram-se situações de comportamentos de risco.

Foi feita a gestão de conflitos, bem como a resolução de problemas quotidianos dos alunos; A EAD participou e colaborou com a Rede de Apoio Social Local (CPCJ, RSI, entre outras).

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela Técnica Superior de Serviço Social (TSSS), as metodologias utilizadas foram:

A abordagem e acompanhamento dos alunos, em contexto formal e informal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com o mesmo;

A articulação direta e permanente com professores e elementos da comunidade educativa;

O trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio.

As estratégias utilizadas passam pelo atendimento permanente ao aluno;

Acompanhamento individualizado e em grupo;

Apoio psicossocial;

Criação e dinamização de programas de competências pessoais, comportamentais e sociais; articulação com titulares de turma, diretores de turma e encarregados de educação;

Visitas domiciliárias.

A TSSS promoveu ainda o envolvimento parental no percurso escolar dos alunos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

A TSSS interveio de forma transversal, em todos os ciclos de escolaridade, trabalhando em todos os estabelecimentos do agrupamento, mediante sinalização de situações problemáticas relativas aos alunos. Esta referência poderá ser levada por qualquer elemento da comunidade educativa, seja dentro do estabelecimento, seja exterior a este, por parte dos parceiros na rede social envolvente. Internamente, as sinalizações foram efetuadas pelo Conselho Diretivo, pelos Diretores de Turma, Professores Titulares de Turma e Educadores. Qualquer elemento da escola pode sinalizar alguma situação irregular relativa aos alunos, mas esta é sempre canalizada para os professores ou para o órgão de gestão. No que diz respeito às referências exteriores, não foi formalizada nenhuma sinalização por parte dos parceiros da comunidade que colaboram com o Agrupamento, embora tenha havido articulação com estes na intervenção da grande maioria das problemáticas dos alunos.

A intervenção da técnica de serviço social desenvolveu-se em duas frentes principais: no espaço escola, por um lado, e com a comunidade, por outro.

Na escola, o trabalho desenvolvido prendeu-se com a articulação com os Docentes/Educadores, responsáveis pelas turmas, não só na sinalização de situações problemáticas, mas também na discussão da intervenção a levar a cabo e, por fim, na monitorização dos resultados, e na mediação com os Alunos e Encarregados de Educação. O trabalho desenvolvido passou pela mediação com os alunos e com as suas famílias, desenvolvida através dos atendimentos e visitas domiciliárias efetuados. Paralelamente, e sempre que necessário, foram ativadas as parcerias no terreno, nomeadamente, com as Equipas de Rendimento Social de Inserção que atuam nos bairros envolventes, o Hospital de São Francisco Xavier (especificamente, os serviços de Pediatria do Desenvolvimento e Pedopsiquiatria), o ACES de Oeiras (Centro de Saúde de Carnaxide), a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras, a Equipa de Crianças e Jovens, a Casa Pia de Lisboa e o Projeto Bairr@ctivo.

Entrevista nº 6

Respostas

Vou apenas falar sobre a utilidade das várias ações educativas desenvolvidas pelo meu Departamento. Como Coordenador de Departamento de Ciências Experimentais competia-me promover a interdisciplinaridade em distintos âmbitos:

- Planeamento, execução, avaliação de projetos e outras atividades comuns, designadamente visitas de estudo, colaboração na relação escola comunidade e animação cultural;
- Projetos e atividades com carácter multidisciplinares, para concretização de saberes escolares que fomentassem a articulação da escola com o meio;
- Hábitos de organização autonomia e espírito de iniciativa dos alunos;
- Aproximação da escola à vida, ou dito de outro modo, que as atividades de realização assumissem o papel fundamental que lhe cabia;
- Promoção do empreendedorismo por iniciativa própria investindo em métodos diversificados para incitar os alunos a uma participação mais efetiva.

Neste sentido, pretendia que segundo formas e processos diversificados (visitas de estudo, encontros informais, formação interna entre pares pedagógicos, entrevistas, leituras informais, realização de pequenos projetos, utilização de multimédia, etc...), os alunos contactassem a realidade circundante, acompanhados pelos seus professores, os quais

previamente preparados e articulados entre si, lhes chamariam à atenção para as múltiplas origens dos factos e conceitos estudados nas diferentes disciplinas.

Pretendia igualmente que a realidade circundante fosse à escola com os seus anseios e problemas, com os seus contributos e necessidades, que entre ambas – Escola e Vida – estabelecessem relações de solidariedade na solução de problemas.

Quanto mais se reforça o intercâmbio das disciplinas e quão mais oportunidades, a turma ou as turmas tiverem de vivenciar atividades e projetos repartidos por pequenos grupos, mais se multiplicam os processos de experimentação e de aprendizagem diferenciadas no âmbito da interdisciplinaridade.

Todos ganham com isso, pois aumenta as atividades de concretização dos saberes, amplificando em simultâneo, a capacidade formativa da escola e os seus efeitos formadores na educação global dos alunos e conseqüentemente o seu sucesso.

As atividades desenvolvidas durante a minha coordenação no departamento deram uma nova oportunidade de dispor de um tempo de escolaridade, vivido em partilhas cooperadas a partir das aspirações pessoais dos alunos/professores e das necessidades do meio envolvente à Comunidade Educativa.

Entrevista nº 7

Respostas

3- As ações desenvolvidas pelas várias disciplinas que integram o Departamento de Expressões, são programadas com o objetivo de acrescentar competências aos alunos e assim, capacitá-los culturalmente para a vida ativa, que se perspetiva cada vez mais exigente. É curioso verificar que a sociabilidade e até o possível desenvolvimento cultural, que adquirem nas referidas atividades educativas, não se refletem diretamente na globalidade dos resultados escolares. Face a esta constatação, penso que os saberes adquiridos, estão mais ao nível da abertura de horizontes, que potencia e incentiva a procura de novos saberes, sem contudo interferir diretamente na obtenção de sucesso escolar.

Continuemos a programar e a desenvolver ações... a semente lançada à terra acaba por dar os seus frutos.

Entrevista nº 8

Respostas

1/2- Na minha modesta opinião o programa TEIP tem servido para desculpabilizar uma série de situações nomeadamente a questão do insucesso escolar. Contudo pessoas houve que viram a oportunidade de tentar rentabilizar os recursos de que a escola iria ser apetrechada(a saber TIB em todas as salas de aula e a possibilidade de mudar estratégias e métodos pedagógicos).

Teve pontos fortes como a contratação de animadoras culturais e sobretudo a possibilidade de contrato direto de professores.

As turmas foram passíveis de serem limitadas a um nº, porém de nada serviu pois a pedagogia posta em prática não foi em meu entender (re)ajustada à realidade escolar: atente-se no caso da língua portuguesa em que se insiste na negação de PLN.M.

É óbvio que o TEIP é direcionado para um certo público alvo mas não é pelo fato de se ser TEIP, que já não carência de outras medidas de intervenção.

Em tempo útil foram criados todos os mecanismos e dinâmicas de ação no sentido de promover uma escola de sucesso, onde os alunos fossem encarados como cidadãos na sua plenitude e não apenas mais um nº de matrícula.

Tempos houve em que a escola podia ter estabelecido um marco histórico na sua ainda curta existência e assumindo-se como diferente perante a comunidade e a sociedade envolvente.

Não digo com isto, que não se conseguiu rentabilizar a forma que abrange o TEIP, mas se me perguntam se fez ou se deu o máximo , a minha resposta é não. Não se soube pegar numa oportunidade de ouro em que consistia tão simplesmente reconhecer as gravíssimas lacunas ao nível mais elementar que é a LP, sem a qual nada se consegue nas restantes áreas do conhecimento. Não se soube agarrar de forma coerente e didática a questão do PCA, a criação deste curso devia ter sido mais e melhor trabalhado, não apenas encarado como o "sitio" para onde se encaminham os alunos mais problemáticos.

A própria forma de interagir com os alunos devia ter sido pensada de uma outra forma ao nível de dinâmicas de sala de aula.

Será que ninguém para pensar: observemos o nível de literacia com que os alunos chegam ao 9º ano, ao longo do seu percurso académico ninguém se interroga de como é possível escreverem e interpretarem desta forma?

Será que é tão difícil de assimilar métodos de estudo ou será porque cada um trabalha com o seu método não coexistindo uma matriz na qual se inscreva a pedagogia a ser posta em prática?

Será que a culpa é inteiramente dos alunos, então porque existem áreas do saber onde eles até conseguem ter um aproveitamento bastante razoável chegando a igualar alunos de outros meios totalmente opostos.

Será que uma das razões que leva os alunos a concluírem que a escola é pouco exigente ao serem confrontados com uma nova realidade(secundário) não assenta precisamente no (pré)conceito ou estigma que reveste a escola. Claro está que tudo passa por quem decide, campo que não tem sido muito rico em decisões.

Para decidir e deliberar é preciso saber fazer, é necessária uma linha muito objetiva de ação, há que encarar várias possibilidades e delinear-las de acordo com os diferentes públicos.

Basta atentar noutros projetos como “escola mais”, turmas de nível etc. para se constatar de que no nosso agrupamento o TEIP ficou aquém do que poderia ter dado aos alunos.

A arrogância e prepotência tem um preço, neste caso o sucesso e rendimento escolar.

3- Vou responder enquanto Coordenadora do Plano Nacional de Leitura. O Plano Nacional de Leitura teve por fundamento na sua implementação o tentar dar resposta a uma série de problemas relacionados com a língua portuguesa. Durante anos foi sempre trazido à mesa a questão de que os alunos sofrem de um elevado défice linguístico , expressando-se de forma caótica e rudimentar, muitas vezes senão a maioria ,utilizando uma linguagem coloquial, com recurso àquela que é efetivamente a sua língua materna o crioulo. Ora sabendo nós da existência de um Projeto piloto a nível nacional, tendo nós até a oportunidade de podermos beneficiar dele em primeira linha com todas as benesses e contrapartidas, decidimos em tempo útil estabelecer uma parceria com entidades do Ensino Superior nomeadamente a saber: ESE João de Deus e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Leitura.

O Projeto foi bastante bem acolhido, tendo -se criado de raiz uma sala específica destinada exclusivamente à leitura, com estagiários especialistas na área e sob a coordenação da Prof. Dr^a Violante Magalhães e Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães. Quanto aos alunos, foi muito bem aceite, reagiram de forma muito positiva, gostavam do trabalho desenvolvido com os estagiários e mesmo com as docentes da Escola, manifestando inclusive, pena quando não havia a possibilidade de as efetuar. Prova cabal do grau de satisfação, aceitação e resultados práticos, foi a feira do livro realizada nesse ano. em que em virtude de não terem dinheiro para comprar os livros de que gostavam, ao longo dos intervalos iam para junto do Sr. da Editora, lerem os livros , mesmo muito a contra gosto do Sr. pois danificavam-nos, já ficavam manuseados. A ter tido

XX

continuidade nos moldes em que foi iniciado, seguramente hoje teríamos uma comunidade de leitores atenta e desperta para as questões da leitura, a sua importância no processo das aprendizagens, foi desta forma comprometida, já que o que começou por ser de carácter obrigatório, passou a estatuto de mais um clube entre outros, apesar de se tratar de um projeto de cariz nacional. Desta forma, os alunos inscrevem-se e procuramos sensibilizá-los para a importância da presente questão alertando para factos como; exames nacionais, provas de aferição etc.

Contudo o saldo é bastante razoável, pois ainda presentemente, somos identificados como a prof. Isabel da leitura, é muito gratificante perceber que ainda se lembram das nossas andanças e das itinerâncias da leitura de sala em sala.

Os alunos, alguns ficou-lhes o bichinho, hoje alguns com quem tivemos o prazer de trabalhar ainda leem, consultam livros na biblioteca e estão recetivos a novas aventuras, quanto a outros mais distraídos, resta-lhes uma chama latente, que a todo o momento se pode acordar e despertar para a vivência de novas histórias e escritas. À época, os alunos queriam ler, queriam escrever, gostavam do que faziam, era encarada como um "espaço lúdico-didático", quando terminou, no ano seguinte, foram vários os alunos que perguntavam se já não existia a sala e se não iam ter mais aquelas atividades. Temos plena consciência de que era este o caminho que poderia conduzir a um sucesso linguístico, didático e pedagógico dos alunos, no sentido de resolver um problema que não é fruto da nossa imaginação nem tão pouco, é exagerado, basta atentar nos resultados que se verificam ano após ano, em exames e provas de aferição.

Enquanto se insistir numa política educativa de orientação ocupacional e não pedagógica, nunca resolveremos o problema que temos entre mãos e que se teima em não aceitar, será errado admitir-se que os alunos necessitam de uma intervenção de base ao nível da língua não materna para de seguida acedermos ao que é realmente a questão fundamental? Nunca entendemos intelectual e pedagógico-científica, a opção escolhida, mas tal como a realidade social, esta questão mais cedo ou mais tarde terá de levar uma volta e aí já não é com analgésicos, suspeitamos que nem com antibióticos a questão se resolva.