



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Trabalho de Projeto

**Educação e desenvolvimento comunitário local - Projeto de
uma escola comunitária na Freguesia de S. Bento do Mato -
Azaruja**

Ana Margarida Ginó Amaro

Orientador(es) | José Manuel Leal Saragoça

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Trabalho de Projeto

**Educação e desenvolvimento comunitário local - Projeto de
uma escola comunitária na Freguesia de S. Bento do Mato -
Azaruja**

Ana Margarida Ginó Amaro

Orientador(es) | José Manuel Leal Saragoça

Évora 2020



O trabalho de projeto foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Domingos Afonso Braga (Universidade de Évora)
- Vogal | M Saudade Baltazar (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | José Manuel Leal Saragoça (Universidade de Évora)

ÍNDICE

ÍNDICE DE APÊNDICES.....	I
ÍNDICE DE ANEXO	II
LISTA DE ABREVIATURAS	III
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – METODOLOGIA.....	3
1. MÉTODOS UTILIZADOS	3
2. RECOLHA DE DADOS: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS	8
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL	15
1. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES.....	15
2. A EDUCAÇÃO E AS FUNÇÕES DA ESCOLA.....	16
3. AS DESIGUALDADES SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÓMICAS ASSOCIADAS ÀS DESIGUALDADES ESCOLARES	19
4. DA CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR AOS SABERES NECESSÁRIOS PARA O FUTURO.....	23
5. A EDUCAÇÃO E OS SEUS AGENTES.....	35
6. DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO NA EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL.....	42
7. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: ORIGEM E DELIMITAÇÕES CONCEPTUAIS.....	48
8. ESCOLAS COMUNITÁRIAS: APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL.....	54
9. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS: ESCOLA COMUNITÁRIA DE ALCOCHETE (ECA) E A ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE (SUÃO).....	57
PARTE III – ESCOLA COMUNITÁRIA DE AZARUJA – PROPOSTA	63
1. DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS NO TERRITÓRIO.....	63
2. ESBOÇO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLA COMUNITÁRIA.....	75
A) MISSÃO.....	75
B) VISÃO.....	76
C) VALORES	76
D) OBJETIVOS	76
E) ATIVIDADES PRINCIPAIS.....	77
F) RECURSOS.....	80

3. ASPETOS ORGANIZACIONAIS E DE FUNCIONAMENTO	83
A) PERSPETIVAS PARA A MONOTORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA.....	83
B) FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO E SUSTENTABILIDADE.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
BIBLIOGRAFIA	89
APÊNDICES	98
ANEXO	148

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - Matriz do Método de Recolha de Dados.....	98
Apêndice B - Guião de Entrevista: Agrupamento de Escolas nº4 de Évora.....	106
Apêndice C - Guiões de Entrevista e Consentimentos informados.....	107
Apêndice D – Transcrições.....	110
Apêndice E – Exemple Análise SWOT.....	147

ÍNDICE DE ANEXO

Anexo A - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - Pedido de Autorização.....	148
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras CME – Câmara Municipal de Évora

EC – Escola Comunitária

ECA – Escola Comunitária de Alcochete

G.U.R.A – Grupo União e Recreio Azarujense INE – Instituto Nacional de Estatística

JFSBM – Junta de Freguesia de São Bento do Mato MQL – Matriz do Quadro Lógico

QL – Quadro Lógico

S.O.W.T – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

Ao meu avô Adriano e ao meu tio Zé Mateus, as nuvens do meu céu!

AGRADECIMENTOS

Chegada até aqui, depois de um turbulento, mas gratificante caminho, permito-me a algumas palavras de reconhecimento e gratidão aos que, com o seu apoio infindável, me permitiram concretizar mais um dos sonhos que tinha em mim.

Ao meu orientar José Saragoça, pela preciosa orientação e incentivo na concretização deste trabalho de projeto.

À minha família, em especial:

À minha avó Rosa, por todo amor.

Aos meus pais e aos meus irmãos, que nunca, em momento algum, desistiram de mim.

Ao meu querido marido, amigo e companheiro que com o seu amor, compreensão, dedicação e paciência me ajudou a percorrer este caminho.

E por fim, à minha querida filha Maria Francisca!

RESUMO

Este projeto funda-se na circunstância da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja (Évora), ser uma freguesia rural que reúne características com muito potencial para o surgimento de práticas educativas que levem a uma nova e mais completa reflexão sobre a configuração da escola (em meio rural).

Portanto, sob uma metodologia qualitativa haurida na perspectiva de Pfeiffer (2000) acerca do Método do Quadro lógico (MQL) propusemo-nos a avaliar a necessidade de criação de uma escola comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja e também a projetar sociologicamente a “escola comunitária” deste território.

Com o presente trabalho de projeto conseguimos uma fundamentação conceptual acerca dos desafios educativos em territórios rurais na contemporaneidade, na ótica do desenvolvimento comunitário local, bem como um diagnóstico sobre as necessidades educativas/formativas que podem ser colmatadas com uma estrutura do tipo de uma Escola Comunitária, clarificada através de um potencial modelo no qual é possível conjeturar a organização e o funcionamento da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Desenvolvimento Comunitário Local – Escolas Comunitárias – Comunidade – Educação para o Desenvolvimento

ABSTRACT

Education and local community development - Project for a community school in São Bento do Mato - Azaruja

This project is based on the fact that São Bento do Mato - Azaruja (Évora) is a rural parish that brings together characteristics with much potential for the emergence of educational practices that lead to a new and more complete reflection on the school configuration (in rural areas).

Therefore, under a qualitative methodology focused on Pfeiffer's (2000) perspective on the Logical Framework Method, we proposed to evaluate the need to create a community school in São Bento do Mato - Azaruja and also to design sociologically the "school community" of this territory.

With this project work we get a conceptual foundation about the educational challenges in rural territories in contemporary times, from the perspective of local community development, as well as a diagnosis of the educational / training needs that can be addressed with a structure of the type of a Community School, clarified through a potential model in which it is possible to conjecture its organization and its operation.

KEYWORDS: Education - Local Community Development - Community Schools - Community - Development Education

INTRODUÇÃO

Este projeto funda-se na circunstância da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, ser uma freguesia rural e neste momento, este tipo de território reunir características com muito potencial para o surgimento de práticas educativas que levem a uma nova e mais completa reflexão sobre a configuração da escola que pode deixar de ser vista como algo antiquado e passar a traduzir-se numa escola “portadora de futuro” (Canário, 2008). Assim, o presente trabalho de projeto tem como objetivos gerais avaliar a necessidade de criação de uma escola comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja (Évora) e apresentar algumas propostas para a sua conceção e implementação.

As perguntas de que se parte são as seguintes: Será que se justifica a criação de uma escola comunitária (EC) na freguesia de São Bento do Mato – Azaruja? Se sim, a que necessidades sociais deve a EC responder e como deve estar organizada para cumprir o seu papel?

O primeiro objetivo geral é concretizado através de dois objetivos específicos: a) mapear a oferta de escolas comunitárias consideradas de sucesso existentes em Portugal e no mundo; b) conhecer as perspetivas dos atores locais sobre a necessidade da criação de uma escola comunitária neste território. Quanto ao segundo objetivo geral, este exige a concretização de dois objetivos específicos: a) formular os princípios gerais do Projeto Educativo da escola comunitária a partir das opiniões de atores e *stakeholders* locais: missão, valores, objetivos, principais atividades a desenvolver; b) apresentar sugestões organizacionais (estrutura, implementação e funcionamento) para a escola comunitária.

Atualmente, a Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja dispõe de uma escola primária onde acolhe não só as crianças da sua freguesia, mas também as crianças da Freguesia de São Miguel de Machede, pois a escola primária desta freguesia encerrou no ano de 2014 devido à falta de crianças em idade escolar para frequentar o primeiro ciclo do ensino básico. O encerramento de escolas primárias em comunidades rurais acaba também por se aliar ao encerramento de outros serviços públicos, o que certamente, irá acelerar e contribuir para o declínio dessas comunidades no que respeita à economia, sociedade e cultura. Cremos não estar em causa a manutenção da atual escola na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja – integrada no sistema de ensino, a qual cumpre importante papel social no território! Porém, somos da opinião de que ela pode coexistir, de modo complementar e sinergicamente articulado, com outro projeto educativo: uma “*escola comunitária*”, destinada a crianças em idade escolar de frequência do 1.º ciclo, mas também a pessoas de outras idades: jovens e

adultos, com importante papel para o desenvolvimento desta freguesia. A “escola comunitária” que defendemos recupera, em certa medida, princípios da “escola rural” que Amiguiño, D’espiney e Canário (1994) defendiam por três razões:

- a) a escola rural por ela corresponder à defesa do mundo rural no seu conjunto;
- b) a instituição escolar pode ter um papel de produção social, contribuindo ativamente para a revitalização social das zonas rurais;
- c) pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar (Canário, 2008).

Desde os anos 60 do século XX, com as designadas teorias da desescolarização de Illich (1985) e Reimer (1971), entre outros, a educação não formal tem conquistado espaço numa sociedade que valoriza competências nem sempre adquiridas na escola. Na verdade, temos assistido a uma “(...) valorização dos processos educativos não formais e conseqüente importância atribuída à animação como eixo estruturador de uma intervenção educativa localmente globalizada que apela a diferentes tipos de articulações: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre atividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos” (Canário, 2008). Em suma, a relação existente entre uma escola (rural) e o contexto onde a mesma se insere, juntamente com as práticas educativas que daí podem surgir, pode dar origem a um projeto experimental de uma nova escola, isto é, uma Escola Comunitária. Determinar as condições específicas da oportunidade e possibilidade da sua criação, em Azaruja, é o que fundamenta a conceção deste projeto.

Com base numa metodologia qualitativa espera-se que a escola comunitária possa contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites da escola tradicional, complementando a missão educativa concretizada pela escola existente, mas envolvendo igualmente outros públicos, jovens e adultos, contribuindo para a sua formação integral e melhoria da qualidade de vida no seu território.

Constituído por três partes, o presente trabalho de projeto, apresenta na primeira, as questões metodológicas abordadas ao longo do mesmo, na segunda um enquadramento teórico-conceitual e na terceira a proposta para a escola comunitária do território em estudo.

PARTE I – METODOLOGIA

1. MÉTODOS UTILIZADOS

O nosso trabalho de projeto recorre a uma metodologia qualitativa, a qual tem uma especial relevância para a pesquisa contemporânea em muitas áreas. Apresentando algumas limitações, bem como também a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens. Estas abordagens têm alguns pontos comuns, contudo as diferentes escolas e tendências distinguem as suas perspectivas de pesquisa. A melhor forma de ensinar e de aprender este tipo de metodologia é a prática – o trabalho direto no campo e assim, o material de pesquisa revela-se mais produtivo. A associação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa é um tópico que atrai muita atenção, pois a combinação é realizada em diversos níveis. Assim sendo, neste contexto, é muito importante que a combinação não seja considerada apenas como uma questão pragmática, mas sim que seja adequadamente refletida (Flick, 2009a).

Para este projeto, quando falamos da pesquisa qualitativa, devemos focar-nos na Abordagem aos Pontos de Vista Subjetivos. Nesta abordagem as posturas teóricas centram-se no interacionismo simbólico e na fenomenologia e os métodos de recolha de dados passam por entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas. Quando falamos dos métodos de interpretação, verificam-se então, que se definem pela codificação teórica, análise de conteúdo e narrativa e pelos métodos hermenêuticos. Como campos de aplicação definem-se a pesquisa bibliográfica e a análise de conhecimento cotidiano (Flick, 2009a).

Contudo, é importante fazer uma estruturação dos conceitos gerais que envolvem a pesquisa qualitativa. A nível deste tipo de pesquisa não existe uma definição inequívoca e definitiva isto devido aos diferentes enfoques e perfectivas. É um género de pesquisa que visa abordar o “mundo lá fora” (e não em laboratórios, por exemplo) bem como, entender, descrever e explicar os fenómenos de maneiras diferentes (Flick, 2009b).

De particular relevância ao estudo das relações sociais devido ao facto da pluralização das esferas associadas às sociedades. Atualmente, faz-se pesquisa qualitativa devido ao facto de os investigadores estarem interessados nas experiências e documentos no seu contexto original. Pois, as pesquisas qualitativas abstêm-se dos conceitos bem definidos que possam ser testados. Isto porque, esta pesquisa tem em elevada consideração o contexto, para que seja possível transformar as situações sociais em texto, o que se manifesta como uma preocupação central desta pesquisa em específico (Flick, 2009b).

Ao refletir acerca desta pesquisa é de notória percepção de que os investigadores são uma parte importante do processo de pesquisa e parte-se da ideia de que a teoria e métodos se devem ajustar um ao outro, pois é um tipo de pesquisa que envolve a busca de respostas para transformar o mundo. O que faz com que, os investigadores definam, por assim dizer, o lado de que estão. Mas também, pode ser considerada uma ferramenta de pesquisa social para entender o mundo e produzir conhecimento sobre ele. Esta pesquisa pode ser desenvolvida em conjunto com a pesquisa quantitativa, por meio de um processo que geralmente se designa como “triangulação”, numa espécie de combinação entre ambas.

Portanto, a divisão qualitativa/quantitativa não implica a exclusão de uma em função da outra, apenas prevê que seja bem definida e identificada a identidade de cada uma. São três as perspectivas da pesquisa qualitativa: Abordagens dos pontos de vista subjetivos, como o interacionismo simbólico e fenomenologia; descrição da formação das situações sociais, como por exemplo a etnometodologia; análise hermenêutica das estruturas subjacentes, como a psicanálise e o estruturalismo.

A nível deste conceito, surgem também quatro níveis de qualidade associados. Sendo eles: o interesse dos investigadores em saber quando a sua pesquisa é eficaz ou insuficiente; o interesse das instituições de fomento em avaliar os projetos e pesquisas; o interesse dos editores das publicações académicas na decisão sobre o que publicar ou não publicar; e também o interesse dos leitores em orientações sobre em qual pesquisa confiar ou não confiar (Flick, 2009c).

É de notar que ao longo dos anos a pesquisa qualitativa tem acabado por ganhar o seu espaço e a notoriedade que nos dias de hoje lhe reconhecemos no âmbito das Ciências Sociais. Acrescentando também que este tipo de pesquisa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Gaskell, 2002, p. 65)”.

Em suma, os métodos tornaram-se o ponto de referência para a verificação da adequação de ideias e de questões para a investigação empírica. Sendo que, este género de pesquisa em específico, leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo sejam diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados. A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais.

Para além de uma metodologia qualitativa, o presente trabalho de projeto inspira-se na estrutura no método do quadro lógico (MQL). O planeamento, a monitorização e a avaliação de projetos podem considerar-se um desafio. Desafio esse, que nos dias que correm, deve estar presente na rotina das instituições. Pois, será com base na avaliação dos projetos que as aprendizagens vão sendo permitidas às instituições e/ou organizações. É através dela, que se comunicam resultados, se designam ou determinam recursos imprescindíveis e se estabelecem metas e percursos para o futuro.

O MQL tem sido utilizado de uma forma abrangente e reconhecida desde o início da década de 90, por agências de cooperação internacional, como por exemplo, pela Organização das Nações Unidas. Entre o ano de 1969 e o ano de 1970, no âmbito de projetos de desenvolvimento social, começa a ser evidente o sucesso quando empregado este método. Isto porque, foi possível a sua aplicação de uma forma descomplicada, já que no mesmo não se encontram modelos matemáticos complexos e é evidente a presença de uma sequência lógica como norteadora da sua aplicação, tendo em vista o emprego da conexão das atividades que constituem os projetos onde o mesmo foi aplicado.

O quadro lógico (QL) é a organização gráfica que resume a dinâmica de ação do modelo ou matriz do quadro lógico. Sendo aí que se registam os dados correspondentes aos projetos em conceção, os objetos de monitorização e a avaliação sistemática dos mesmos.

A ter em consideração é também a perspetiva de Örtengren (2004), que quando se refere ao método do quadro lógico indicando que este é um método para planear projetos através de objetivos, análise, apreciação, acompanhamento e avaliação. Pois, considera-o como um meio auxiliar para uma análise lógica e um pensamento estruturado aquando da planificação de projetos. Já que, este método nos permite um enquadramento composto por várias questões que, aplicadas em uniformidade, fornecem uma estrutura e auxiliam no diálogo entre os intervenientes no projeto. Bem como também, pode considerar-se como um meio auxiliar para fomentar a participação, responsabilidade e sentido de propriedade. Para o autor, o método do quadro lógico pode e deve ser utilizado durante todo o ciclo de vida de um projeto, ou seja: preparação, implementação e avaliação. Tendo em consideração a sua perspetiva este método inicia-se com a construção do quadro lógico (QL), quadro esse que se apresenta uma matriz 4x4 composta por um conjunto de considerações logicamente ordenadas acerca do projeto de intervenção. Esta estrutura apresenta-se como facilitadora a nível da visão imediata sobre a organização do mesmo e visa o sistemático acompanhamento de uma avaliação mais direta e objetiva.

Deste modo, podemos então verificar que, as divisões em forma de tabela, permitem fazer uma observação relativa às causas e efeitos entre os elementos porque são compostas, possibilitando assim formar algumas hipóteses. Estas hipóteses de acordo com Bracagioli, Gehlen & Oliveira (2010) são: Se existiu a execução das atividades propostas, os resultados são atingidos; se os resultados são alcançados e os pressupostos ocorrem, o alcance do objetivo do projeto é conseguido; se os objetivos do projeto são conseguidos e acontecem os pressupostos, verifica-se uma contribuição significativa ao objetivo geral. Por isto mesmo, tendo em consideração Pfeiffer (2000), conseguimos compreender que esta relação não é apenas de causa efeito. Deve considerar-se que um projeto de desenvolvimento sempre se debruça perante barreiras e limitações e por isso, precisa que também exista em si uma lógica onde os fatores externos ao projeto sejam considerados e possam assumir-se como determinantes para o seu êxito.

Até porque, a relevância para relação lógica é suportada na relação direta de que, para cada objetivo e resultado existe um indicador, que conseqüentemente surge associado a uma fonte que comprova os mesmos. Isto é, existem dois sentidos na construção do QL ou da matriz do quadro lógico, um vertical e um outro horizontal. Em suma, a lógica vertical traduz-se nas relações causa-efeito entre as atividades, os produtos e os objetivos. E por isso, o conjunto de objetivos específicos vai explicar o objetivo geral do projeto, bem como, os produtos que daí resultam vão explicar cada objetivo específico. Já as atividades vão fazer o mesmo para cada produto. Sendo que, por fim, irão ser os recursos a evidenciarem a garantia de cada atividade. Na lógica horizontal, verificamos o princípio da correspondência, e aqui articulam-se os níveis de objetivo com a medição de resultados e as condições que podem afetar a sua execução. Ao lermos a matriz do quadro lógico na horizontal vamos conseguir perceber os resultados esperados durante o ciclo de vida do projeto e para além do mais, é-nos também possibilitado o acompanhamento e avaliação do mesmo (Campos *et al*, 2002).

No decorrer da Análise da Matriz do Quadro Lógico surge também a Análise dos *Stakeholders* e como tal, é importante clarificar o conceito. Os *stakeholders* consideram-se os agentes com interesse e influência a nível de cada projeto. Todos eles diferentes, acabam por ter diversas preocupações, interesses, capacidades e uma influência muito específica. Schiefer *et.al* (2006, p.126) considera um *stakeholder* “uma pessoa ou grupo que possui relações com o projeto, ou é, de algum modo afetado por ele – direta ou indiretamente, positiva ou negativamente”. A nível das etapas de planeamento de projetos a verificação do perfil dos interessados e a sua relação com o projeto é fundamental. De maneira geral, os *stakeholders* podem dividir-se em quatro grupos. Isto é: os beneficiários, os implementadores, os decisores e os financiadores.

Junto deles é importante que possamos perceber que problemas e/ou oportunidades poderemos analisar, bem como, quem serão os beneficiários ou os prejudicados, por assim dizer, a partir da concepção do projeto. Junto deles temos como objetivo final verificar de que forma conseguimos maximizar benefícios, sejam eles económicos ou sociais, e também verificar de que modo é possível minimizar impactos negativos (Júnior, 2012).

Nessa análise verificam-se três grupos, os grupos-alvo, as organizações parceiras e as entidades financiadoras. E nesse processo de identificação importa que consideremos quatro etapas. A primeira onde se elenca quem pode afetar o projeto, fazendo aí uma listagem o mais exhaustiva possível. Numa segunda etapa é então necessário identificar os pontos de interesse de cada ator relativamente ao projeto ou às intervenções em que os possamos considerar. Esta fase é um processo de mapeamento das pessoas que diretamente podem trazer ou dar algum contributo. Numa terceira etapa consideramos identificar o que cada interessado pode reforçar ou transtornar no desenvolver do projeto. Aqui identificam-se as influências. E na última fase é onde se pretende quantificar os níveis de poder/influência e interesse de cada ator (Schiefer *et.al*, 2006).

Contudo, não é apenas a Matriz de Análise de *Stakeholders* que se considera uma das ferramentas de gestão de qualidade a nível de um projeto. Podemos considerar também a Análise SWOT¹ como uma aspiração para este trabalho de projeto. Esta análise cujas siglas significam: *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças) considera-se uma ferramenta com assaz utilização por parte de empresas, organizações e/ou instituições que rumam em busca de orientações estratégicas. Os seus pontos fracos e fortes determinam-se por elementos internos, enquanto que os riscos e as oportunidades são ditados por forças que lhes são externas e por isto, é permitida a sistematização de todas as informações possíveis, bem como, após uma delicada análise tomar uma decisão concisa (Gonçalves, et al., 2010).

Contudo, para este projeto atentamos na perspetiva de Pfeiffer (2000) acerca do MQL, já que nos indica que o método de que falamos se propõe a criar uma estrutura documental de um plano de mudança que responde a várias questões. Sendo elas:

- Porque é que determinado projeto deve ser realizado?
- Qual o seu propósito e quais as mudanças a serem atingidas?
- Como é que se conseguem as melhorias desejadas?

¹ Cf. Apêndice E – Exemplo de Análise SWOT

- Quais as condições externas que influenciam a obtenção dos resultados e dos seus efeitos?
- Como é que é possível reconhecer a dimensão das melhorias e mudanças?

Este método foi desenhado para que seja possível na fase inicial de um projeto definir e evidenciar o êxito desejado ao colocá-lo em prática. Isto ainda durante o planeamento do mesmo, o que acaba por facilitar a observação e prospeção da alçada de recursos mais adequados a cada projeto ou iniciativa, acabando por potencializar a forma como é possível atingir os objetivos desejados. Fase que define o momento exato deste nosso trabalho de projeto.

2. RECOLHA DE DADOS: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

A reflexão em torno da definição do procedimento de recolha de dados foi, sem dúvida, a etapa mais trabalhosa e morosa do presente trabalho de projeto. Em primeira instância esta etapa foi discutida por vários meses até ser definida uma matriz do método de recolha de dados que se encontra disponível para consulta nos apêndices.

A matriz do método de recolha de dados apresenta-se em forma de tabela e o seu conteúdo permite-nos resumir quais são os intervenientes, os objetivos específicos do projeto, quais as questões que formulámos para colocar aos intervenientes e dar respostas aos objetivos específicos. Nesta mesma matriz está também definido o perfil dos intervenientes que tivemos a intenção de entrevistar e entrevistamos. Pois, a nível dos atores locais, não tivemos a oportunidade de entrevistar dois dos atores que consideramos relevantes para o processo de recolha de dados numa primeira instância. Sendo eles, o Grupo União e Recreio Azarujense (G.U.R.A), a instituição mais antiga de Azaruja, com bem mais de 100 anos e o Agrupamento de Escolas Nº4 de Évora o representante máximo das instituições escolares formais de Azaruja.

Ao G.U.R.A, não tivemos a oportunidade de aplicar o método de recolha de dados por falta de disponibilidade dos seus representantes. E ao Agrupamento de Escolas por todo o processo burocrático associado à aplicação de métodos de recolhas de dados no que concerne a investigações em meio escolar. Todo o processo envolve o contacto com o departamento de monitorização de inquéritos em meio escolar do Ministério da Educação e também a Comissão Nacional de Proteção de Dados. Este processo foi iniciado em dezembro de 2018 e em setembro de 2019 ainda não tínhamos obtido qualquer resposta por parte da Comissão Nacional de Proteção de Dados. Essa resposta seria então, imprescindível para conclusão do processo junto do departamento de monitorização de inquéritos em meio escolar do Ministério da Educação para nos ser concedida a autorização para entrevistar a Diretora do

Agrupamento. Como tal, prescindimos da realização destas duas entrevistas para darmos seguimento ao presente trabalho de projeto.

Para cada grupo de intervenientes foram então criados guiões de entrevistas, podendo os mesmos ser consultados também nos apêndices, tal qual como os consentimentos informados e as transcrições de cada uma das entrevistas realizadas. Todas as entrevistas, à exceção de uma, foram realizadas presencialmente. Apenas a entrevista à Escola Comunitária de Alcochete (ECA) foi realizada via *e-mail* devido à distância geográfica. Assim, consideramos que o método de recolha de dados, a entrevista, pode considerar-se semidiretiva e diretiva também, num dos casos. Já que em todas as entrevistas realizadas podemos colocar, para além das questões que predefinimos no guião de entrevista, questões complementares e ajustadas ao seguimento da conversa. Apenas na entrevista à ECA foram respondidas as questões indicadas no guião que fizemos chegar à Escola Comunitária via e-mail.

Assim sendo, vamos então enquadrar esta temática a nível da problemática teórica. Numa fase inicial, os guiões de entrevista tinham como finalidade ser apenas uma referência para que aquando da realização das mesmas, pudéssemos orientar-nos pelos tópicos essenciais de cada um dos domínios ou objetivos a que queríamos dar resposta. Por isso mesmo, foi essencial ter em mente a Matriz de Investigação e as questões de investigação do projeto. O que nos convidou, portanto, a focar principalmente nos temas e/ou questões que pretendíamos ver respondidas.

A opção pela entrevista semidiretiva ou semiestruturada justifica-se por considerarmos que é uma estratégia que apresenta várias potencialidades. Uma delas é por exemplo, permitir reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações dos entrevistados (Bardin, 2009). Até porque, nem todas as interações do entrevistador com o entrevistado são previamente determinadas (Bisquerra, 1989). Assim sendo, este método de recolha de dados vai permitir que os entrevistados se expressem de forma mais clara e aberta, uma vez que as informações recolhidas acabam por refletir o melhor das suas representações sobre as temáticas em análise. Também no que concerne ao guião, verificamos potencialidades, já que na sua versão final o mesmo será sujeito a uma validação de conteúdo.

Para que verificássemos a pertinência desta estratégia de recolha de dados ao tipo de investigação que estamos a desenvolver consideramos autores como Bogdan e Biklen (1994) e Ghiglione e Matalon (1997). E dessa forma, concluímos que optar pela entrevista semidiretiva ou semiestruturada é adequado quando, normalmente, a investigação tem por base estes três objetivos: Analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos

com os quais são confrontados; Analisar um problema específico, como por exemplo, pontos de vista, sistemas de relações ou o funcionamento de uma organização; Reconstruir um processo de ação, acontecimentos passados ou experiências.

Com base na análise do conteúdo produzido pelos quatro autores que atrás referenciamos e ainda considerando Quivy e Campenhoudt (1995), podemos a este propósito ainda evidenciar o grau de profundidade dos elementos de análise. Pois, a entrevista semiestruturada assume-se como um instrumento assaz adequado para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio que já seja do nosso conhecimento. Deste modo, a flexibilidade e a também a escassa diretividade deste método permitem recolher testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando os seus quadros de referência, acabando assim por assegurar uma menor ambiguidade.

De realçar é ainda que este procedimento de recolha de dados nos dá a possibilidade de obtenção de informação válida junto de interlocutores informados e privilegiados no que concerne à temática em abordagem. Esta perspectiva podemos considerá-la com suporte para estudo e reflexão acerca dos trabalhos desenvolvidos por Demazière e Dubar (1997), Olabuénaga (2003) e Ruquoy (1997).

Em suma, esta estratégia permite a obtenção de uma perspectiva global acerca da temática em estudo, o conhecimento aprofundado da sua estrutura e dos pilares que o fundam, das políticas que o envolvem o tema, da sua história e das perspectivas futuras. Já que, os dados recolhidos poderão, aquando da etapa final do presente trabalho de projeto, ser comparáveis nas mais diversas dimensões de análise.

Relativamente à análise do conteúdo extraído do método de recolha de dados que atrás apresentamos, também nos podemos guiar por Bardin (2009). Segundo o autor, a análise de conteúdo é composta por três fases, sendo elas: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração de material; 3ª fase: tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se aí os procedimentos de codificação. A terceira fase do processo de análise de conteúdo é denominada por tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Esta fase faz-se trilhando os resultados brutos, pois é aí que o investigador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo

manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Aqui surge um processo de leitura “*flutuante*”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que irão orientar a interpretação e a preparação formal do material. Sendo também aqui que se inicia o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso das entrevistas, elas serão transcritas e a sua compilação constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais do que uma categoria).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se aí procedimentos os seguintes procedimentos:

Codificação: Compreende a escolha das unidades de registo (recorte), a seleção das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação e agregação: rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos, as unidades de registo em razão de características comuns);

Classificação: Semântica, léxica e sintática (agrupar pelo sentido das palavras) ou expressiva (agrupar as perturbações da linguagem, tais como, a perplexidade, hesitação, embaraço e outras);

Categorização: Permite reunir um maior número de informação à custa de uma esquematização e assim correlacionar as classes de acontecimentos para ordená-las.

Depois disto, ou seja, da escolha da unidade de classificação, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e *vice-versa*, as categorias vão-se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Ainda no que concerne às categorias Bardin (2009) acrescenta que as mesmas devem dotar-se de algumas qualidades específicas, como por exemplo, a exclusão-mútua, que nos indica que cada elemento só pode existir numa categoria, ou então a homogeneidade, onde nos deixa claro que para definir uma categoria é preciso haver só uma dimensão de análise. Pois, se

existirem diferentes níveis de análise eles devem ser separados em categorias também elas diferentes. Podemos ainda mencionar a pertinência, qualidade específica que nos mostra que as categorias devem ir ao contro das intenções do investigador, bem como dos objetivos de cada projeto. Acrescentamos ainda a objetividade e finalidade e por fim a produtividade, considerando-se aqui que uma categoria é produtiva se os resultados forem frutíferos em interferências, em novas hipóteses e dados concretos. Consideramos ainda, tendo em conta toda esta envolvência, que os temas definidos nas categorias pressupõem um agrupamento em quadros matriciais.

Seguimos agora para a terceira fase do processo de análise do conteúdo, que é denominada por tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Nesta fase, ainda com os resultados “*em bruto*” o intuito é que o investigador procure torná-los válidos. E aqui, devemos ir além daquilo que os documentos nos indicam. Até porque, parte daquilo que nos interessa é conteúdo latente, conteúdo esse que se encontra por de trás daquilo que depreendemos no imediato.

Neste contexto a inferência orienta-se tendo por base vários polos de atenção, sendo eles os de atração em da comunicação. Considera-se assim um instrumento de indução com vista à investigação das causas a partir dos efeitos (Bardin, 2009). Passando-se depois à interpretação dos conceitos e proposições. Aqui, os conceitos dão um sentido de referência geral ao produzirem imagens significativas. Eles derivam da cultura em estudo e da linguagem dos entrevistados e não de alguma definição científica. Já a proposição, neste âmbito, considera-se um enunciado geral baseado em dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são erradas ou verdadeiras. Isto, mesmo que, os investigadores reúnam ou não condições para o demonstrar. Em suma, as proposições surgem do cuidadoso estudo dos dados.

Ao longo deste caminho, devemos então considerar que: a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é o que virá a dar sentido à interpretação. Bem como também que, embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas diferenças na forma de conduzi-las. E como tal, a nível da extração de sentidos dos conteúdos recolhidos com a entrevista foi nossa opção guiarmo-nos por Creswell (2008) e tendo como com enfoque a sua obra “*Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*”.

No que respeita ao plano de análise de dados podem ser considerados diversos componentes e o processo consiste em extrair o sentido dos dados de texto e imagem. Aqui surge associada a questão da preparação dos dados para análise, o que pode conduzir a diferentes análises. O

que leva a que cada vez mais se aprofunde o entendimento dos dados, bem como, a fazer a representação dos mesmos e também uma interpretação de um significado mais amplo.

Quando falamos a nível de propostas, podem incluir-se diversos processos genéricos que transmitam um sentido das atividades gerais de análise de dados qualitativos. Sendo que, o autor nesta questão, acaba também por se basear nas considerações de Rossman e Rallis apresentadas no ano de 1998 e não só nas suas. Desta forma, para os três autores, este é um processo constante, que envolve a reflexão continua acerca dos dados, implicando fazer perguntas analíticas e escrever apontamentos durante todo o estudo. Contudo, isto não faz com que, isso seja claramente separado de outras atividades no processo, como a recolha de dados ou a formulação de questões de pesquisa (Creswell, 2008, p. 194).

A extração de sentidos dos conteúdos recolhidos envolve o uso de dados abertos na maior parte do tempo, o que exige fazer perguntas gerais e desenvolver uma análise a partir das informações fornecidas pelos participantes. O que faz com que, os investigadores precisem então, de adotar a análise de dados a partir dos métodos mais genéricos para especificar tipos de estratégia analítica. Mas, apesar disso, as diferenças analíticas dependem do tipo de projeto usado. Os investigadores qualitativos, muitas vezes, transmitem um processo genérico de análise de dados numa proposta. Uma situação ideal é juntar os passos genéricos com os específicos do projeto de pesquisa (Creswell, 2008, p. 195).

A nível da análise e interpretação de dados, o autor definiu seis passos genéricos. Passos esses que iremos então agora dar a conhecer. Sendo eles:

Passo 1 - Organizar e preparar os dados para análise, o que envolve a transcrição de entrevistas, a leitura ótica do material e o registo de notas de campo. Ou então, efetuar a classificação e organização de dados em diferentes tipos, dependendo das fontes de informação;

Passo 2 - Ler todos os dados. Um passo de carácter geral que nos leva a obter um sentido genérico das informações e à reflexão acerca do seu sentido global. Colocando questões como: Que ideias gerais os participantes expõem? Qual o tom dessas ideias? Qual a impressão geral sobre profundidade, credibilidade e uso de informações? Algumas vezes, os investigadores qualitativos fazem anotações nas margens ou começam a registar considerações gerais sobre os dados nesse estágio;

Passo 3 - Iniciar uma análise detalhada a nível de um processo de codificação, ou seja, agrupar os materiais antes de lhe atribuir algum sentido. Isto envolve transformar os dados em texto

narrativo ou imagens, segmentando frases ou parágrafos. Ou então, imagens em categorias rotulando-as com um termo, geralmente baseado na linguagem geral dos participantes;

Passo 4 - Utilizar o processo de codificação para gerar uma descrição do cenário ou das pessoas além das categorias ou dos temas para análise. A descrição envolve o fornecimento de informações detalhadas sobre pessoas, locais ou factos de um cenário. E desta forma, os investigadores podem gerar códigos para essa descrição. Essa análise é útil na elaboração de descrições detalhadas para estudos de caso, etnografias e projetos de pesquisa narrativa. Depois, é utilizada a codificação para gerar um pequeno número de temas ou categorias, talvez cinco ou sete categorias para um estudo de pesquisa. Esses temas são os que aparecem como principais resultados nos estudos qualitativos e são expressos sob cabeçalhos separados nas secções de resultados dos estudos. Aqui, devem ser evidenciadas as perspetivas múltiplas das pessoas e com a devida fundamentação através de citações diversas e evidências específicas. Além de identificar os temas durante o processo de codificação, os investigadores qualitativos podem aproveitá-los para construir camadas adicionais de análises complexas. Exemplo disto, são os investigadores que executam uma ligação entre temas de uma história, ou desenvolvem esses temas através de um modelo teórico. Os temas são analisados tendo em vista cada caso individual e diferentes casos ou então, moldados com uma descrição geral, como na fenomenologia. Estudos qualitativos sofisticados vão para além da descrição e da identificação do tema, das conexões de temas complexos;

Passo 5 - Prever como as descrições e os temas surgirão na narrativa qualitativa. O método mais popular é usar uma passagem narrativa para transmitir os resultados de análise. Pode ser uma discussão que mencione uma cronologia dos factos, a discussão detalhada de diversos temas ou uma discussão com temas interconectados. Muitos investigadores qualitativos também usam elementos visuais, figuras ou tabelas como complemento para as discussões. Eles apresentam um modelo de processo, um desenho do local de pesquisa específico, ou transmitem informações descritivas sobre cada participante através de uma tabela;

Passo 6 - O passo final na análise de dados envolve fazer uma interpretação ou extrair o significado dos dados. E Creswell (2008), baseia-se na obra de Lincoln e Guba datada de 1985, para dar a conhecer o sexto passo associado à análise e extração de sentidos dos conteúdos. Então, com base nos dois autores, Creswell coloca a questão: “Quais foram as lições aprendidas?” E posteriormente indica-nos que devemos captar a essência dessa mesma ideia. Essas ligações podem ser a interpretação pessoal do investigador, expressas através do seu entendimento individual. O investigador trás para o estudo o seu entendimento através da sua própria cultura, história e experiências. Contudo, pode também ser um significado derivado de

uma comparação de resultados com informações extraídas da literatura ou de teorias existentes. Desta forma, pode também ser um significado derivado de uma comparação de resultados de informações extraídas de literatura ou de teorias existentes. Assim, os autores sugerem que os resultados confirmem informações passadas ou divergentes delas. O que faz com que, apareçam novas questões para dar resposta. Questões que são levantadas por dados e análises que não foram antevistas no início do projeto/estudo. E por isto, é evidente a necessidade de formular novas questões, enquanto questões adicionais.

Assim, verifica-se que a interpretação na pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, ser adotada por vários projetos e ser flexível a nível da transmissão de significados pessoais, baseados em pesquisa e ação. Pois, geralmente a análise de dados envolve a transformação de dados, exploração de casos discrepantes e exames de níveis múltiplos (Creswell, 2008, p.227).

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

1. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES

A cidadania pode traduzir-se numa forma de estar em sociedade norteada pela referência aos direitos humanos e sedimentada em valores como os da igualdade, da democracia e da justiça social. E neste âmbito, a envolvência educacional de uma comunidade, pode considerar-se um contexto importante para a aprendizagem e o exercício da mesma sendo aí notórias preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania. Estas dimensões podem abranger áreas e dinâmicas a nível da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável até à educação para a igualdade de género ou para o desenvolvimento e empreendedorismo. Desta forma, podemos considerar esta visão como integradora das diversas áreas do saber e que a mesma atravessa toda a prática educativa e isto não supõe apenas uma dinâmica curricular ou uma vivência diária na escola, supõe uma dinâmica coerente e sistemática, alargada ao contexto da comunidade em geral.

Mas a sua designação assumida nem sempre foi esta, expressões como educação cívica, formação pessoal e social foram utilizadas para designar uma área próxima da educação para a cidadania, em Portugal (Martins & Mogarro, 2010).

Hoje, conseguimos compreender que no nosso país se têm assumido um conjunto de compromissos associados a documentos-chave que proporcionam um enquadramento relevante e uma maior compreensão das perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania. A identificação das competências sociais e cívicas (capacidade de participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, e de empenhar-se numa participação cívica ativa e democrática), pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho, enquanto competências

essenciais na aprendizagem ao longo da vida, e a prioridade atribuída à educação escolar na promoção de igualdade, coesão social e cidadania ativa.

Toda esta dinâmica de ação está bem explícita no *web site* oficial da Direção Geral da Educação, bem como também esta matéria é abordada em vários decretos de lei associados aos anos de 2012 e 2018, sendo que em 2018 foi até definida uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, onde se evidenciam um conjunto de direitos e deveres que se preveem estar associados à formação enquanto cidadãos das crianças e jovens do nosso país. Pois, só assim no futuro se poderão assumir como cidadãos ativos, alicerçados por uma conduta cívica que beneficie a igualdade nas relações com os outros, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de noções e valores de cidadania democrática.

Estas questões são então pertinentes associadas ao desenvolvimento das comunidades por hoje se constatar uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva. Bem como também, as novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente, permitiram eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornou ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender. Sendo que se verifica também a existência de um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas, como por exemplo, o tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos armados em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar (Martins & Mogarro, 2010).

Com isto, pretendemos mostrar que o desenvolvimento das comunidades está inteiramente ligado às mais-valias que a educação para a cidadania pode atribuir a cada indivíduo que as constitui.

2. A EDUCAÇÃO E AS FUNÇÕES DA ESCOLA

Hoje, certamente por unanimidade, aceitamos que o processo educacional tem origem em contextos diferenciados, através da família e da comunidade, dos grupos e subgrupos em que as pessoas estão inseridas, e é em relação que esse processo se desenvolve. Contudo, quando abordadas questões acerca do processo educacional, há um conceito que necessita de clareza

e ficar conceptualmente definido. E por isso, foquemo-nos no conceito de escola. A escola é uma instituição que foi criada pela sociedade com o intuito de promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus elementos (Martins, 2008, p. 70).

Contudo, pode também dizer-se que, a escola ocupa hoje, um lugar onde se prevê que sejam cumpridas as funções da educação. Bem como, sejam aprendidos conhecimentos acerca das artes, das ciências e das tecnologias (Marques & Castanho, 2011, p.24). Ou então, podemos considerar que a *“escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações”* (Alves-Pinto, 1995, p. 113). Bem como, podemos perspetivar a escola como uma instituição democrática no contexto das complexas dinâmicas de poder constitutivas da realidade social e educativa (Patacho, 2011, p. 50).

Normalmente, quando nos referimos ao conceito de educação associamo-lo quase de imediato ao conceito de educação escolar. E por sua vez, ao de educação escolar universal. A educação escolar universal é uma realidade recente. Porém, a educação, *“enquanto processo de interação social e de socialização, sempre existiu, mas teve lugar maioritariamente fora da escola – na família, no clã, na igreja, no trabalho, no grupo social em que o indivíduo se inseria. Assim, quando falamos de educação temos que ter patente as diversas mutações e nuances por que este conceito tem passado ao longo da história dos diversos grupos sociais”* (Martins, 2008, p. 70).

E por isto mesmo, centremo-nos nos clássicos da sociologia da educação, por exemplo, Durkheim (1992) na sua obra *Educação e Sociologia*, diz-nos que:

“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (cit. por Lemos Pires e Sousa Fernandes, 1991, p. 25).

Já nas palavras de Coelho e Pisoni (2012), buscamos indicações acerca da posição de Vygotsky a nível da educação, um outro clássico da sociologia. Ficando assim a entender que: não está correto que pensemos a educação como alguma coisa que se afasta da vida cotidiana. Pois, para que se construa um processo educacional efetivo há a necessidade que ele seja transformador, isto no sentido de promover o respeito pela diferença e não no sentido de uniformizar padrões. E desta forma, para concluirmos a nossa abordagem acerca do conceito de educação, afirmamos que a educação apresenta como principal objetivo o desenvolvimento

intencional e sistemático das capacidades do homem ao mesmo tempo que permitirá conservar e transmitir a herança cultural do grupo. Todavia, não podemos esquecer que, o conceito de educação é um produto social e como tal não deve ser encarado como algo estático, mas em constante mutação e desenvolvimento, sujeito às mesmas alterações por que passam os grupos que o produzem (Martins, 2008, p. 70).

Já a nível das questões relacionadas com as funções da escola, podemos acrescentar que se atribui às instituições escolares um papel preponderante a nível da sociedade. Isto porque, a sociedade direciona para as escolas todas as suas opressões.

Os estabelecimentos escolares podem assumir diferentes funções, indo elas desde a reprodução, adaptação ou até mesmo da transformação da sociedade, mantendo com esta uma relação fundamentada no diálogo. Na relação das escolas com a sociedade, a nível da educação escolar, verifica-se que, por um lado, a escola dá respostas às exigências que a sociedade lhe coloca, e por outro lado, propõe modificações operacionais, estratégicas ou paradigmáticas (Martins, 2008, p. 75). Contudo, sentimos que atualmente existe necessidade, das instituições educativas mergulharem completamente nas comunidades locais onde se inserem. É necessário que abram as portas para trabalhar com e para todas as pessoas, e também com as instituições da própria comunidade. Até porque, muitas destas instituições estão interessadas numa educação democrática com vista ao desenvolvimento comunitário, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as práticas educativas promovam ações e projetos com vista à transformação social. Aqui, quando falamos de práticas educativas, queremos falar de práticas que se considerem um desafio às injustiças sociais. O que nos remete quase de imediato, para a necessidade de uma educação com vista à transformação, em que as mais variadas injustiças e desigualdades sociais estejam presentes nas práticas e ações escolares (Patacho, 2011, p. 50).

Por conseguinte, é através de Sousa (1998, p. 142), que nos focamos para continuar a expor as questões associadas à função da escola. Já que, o autor define três níveis para a função da escola. O 1º. Nível técnico: Neste nível são proporcionados ao educando saberes de base, associados à cultura geral elementar e à oratória; O 2º. Nível ideológico: Neste nível prevê-se que o educando já consiga definir critérios associados à moral e familiarizar-se com expressões artísticas influentes, bem como, referir problemas sociais e explicá-los. E o 3º. Nível prático: Neste nível, considera-se a aprendizagem de práticas associadas aos cuidados com o corpo e conhecimentos objetivos acerca de trabalhos manuais.

Mas, não são estes três níveis de funções, que fazem com que terminem as responsabilidades que a escola assume. Porque hoje, a escola assume funções sociais que se podem traduzir na ocupação de tempos livres dos educandos, por exemplo, como no despiste e resoluções de problemas sociais. Hoje, e com a ajuda do passar do tempo, encontramos uma escola transformada, pois assume um papel cada vez mais importante no apoio que dá aos seus alunos e também às suas famílias.

Acerca do papel das escolas, enquanto instituições que se encaixam nas comunidades, o que podemos atualmente debater é acerca do que lhe é pedido, quais os seus objetivos e qual o papel daqueles que a integram e intervêm. Às escolas dos nossos dias continuam a ser atribuídas as culpas de todos os males, pois continua a ser a escola a consignatária de valores e ideais que escoram o desenvolvimento social. A escola é o espelho da comunidade onde se insere.

Contudo, a construção de uma escola que vá ao encontro do que a sociedade espera dela, tem-se apresentado como um processo não só longo como complexo. Sendo que, muitas vezes, vários são os fatores e/ou variáveis que estão implicados no processo. Tais fatores e/ou variáveis poderão estar diretamente dependentes das aproximações entre os agentes educacionais e as famílias, do investimento público em educação de qualidade, da gestão social e da integração efetiva dos meios populares nos programas educacionais. Isto é, da mobilização de um papel pró-ativo de todos os envolvidos que consideram que a educação, não só, se deve direcionar a todos, como também ser de qualidade para todos (Marques&Castanho, 2011, p.31).

3. AS DESIGUALDADES SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÓMICAS ASSOCIADAS ÀS DESIGUALDADES ESCOLARES

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, a escola não se apresentava como um motor para que avançássemos a nível dos problemas relacionados com a injustiça social e as desigualdades. Mas as grandes propostas teóricas da sociologia da educação produzidas durante estes anos definiram as linhas mestras do debate sobre as desigualdades sociais na educação tal como este é ainda hoje em parte entendido.

Contudo, esta questão, trás como passado a época da Revolução Francesa (1789-1799) onde Condorcet apresentou um *“arcabouço de uma nova educação”* (Ferrari, 2009). Isto porque, pretendia que o sistema educativo também sentisse a influência dos ideais da mesa. E por isso, defendia que a educação se tornasse igualitária e universal. Que todos os cidadãos tivessem acesso à educação escolar e com isto, que também não fosse negada a instrução superior a

ninguém. Em suma, assegurar a todos os homens a facilidade de conservar os seus conhecimentos e adquirir novos.

E após esta abordagem verificou-se uma tendência. Tendência que mostrava que a escola reproduzia as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados. Isto porque, a "função" de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos vereditos escolares, confirmadas as competências e o mérito das pessoas e também a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares. Consequentemente, a reprodução passaria, primeiro, pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares de mesma extensão e, depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais num circuito idêntico de repetição (Dubet *et al.*, 2012, p.24).

Tendo em conta as ideias expostas anteriormente, salientamos que todas elas se debruçaram sobre a conceção do sistema educativo francês. Sistema esse que norteia a ação e reflexão de dois clássicos, sendo eles Bourdieu e Passeron (1964 e 1970). Para eles, a nível desta temática das desigualdades, quanto mais determinante se assumir o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais. E desta forma, a função atribuída à escola pelas diversas sociedades determinará a amplitude da reprodução social. Estes dois autores, confirmam-nos também que: nos países desenvolvidos, as desigualdades sociais definem desigualdades escolares, mostrando também que essa determinação tem uma amplitude muito variável conforme os países. Isto é, as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são denotam regulares. Até porque, relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares, faz apenas sentido quando se verifica uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados (Lahire, 2003).

Todavia, hoje é possível confirmar-se que, que na realidade, houve sem dúvida, uma democratização do sistema educativo no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos. Isto é, "as distâncias sociais diminuíram no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas, mais subtis, que produziram um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino. Mas, quando se aprofundam estas conclusões globais, podem detetar-se dinâmicas diferenciadas de acordo com o segmento de alunos em estudo ou com o nível de ensino considerado (Seabra, 2009, p. 85).

No debate dos princípios orientadores dos sistemas públicos de ensino passou-se da ideia inicial de igualdade à de equidade. E a igualdade de oportunidades foi dando lugar à de igualdade de resultados. Até porque, os ideais da igualdade correspondem a uma nova concepção de justiça que funda e organiza as sociedades modernas. Em suma, se é verdade que a escola tem um papel limitador no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração. A escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social (Seabra, 2009).

Hoje continua a ser-nos possível afirmar que os atuais sistemas de ensino são incapazes de considerar estas diferenças, a não ser para “sancioná-las e transformá-las” em desigualdades escolares e, depois, em orientações hierarquizadas” (Perrenoud, 2001, p. 114). Porém, através de autores clássicos como P. Bourdieu (1979) é possível que consigamos compreender que a educação se deve colocar numa posição de liberdade e também de responsabilidade, tendo assim, a possibilidade de se afastar das questões associadas ao controle social. Bem como também, a educação, por vezes, se deva distanciar nos processos educativos, das normas temporais, das formas de pensar, da cultura e da realidade de cada contexto social. O que nos leva a concluir que a educação ideal seria aquela que nos permitiria compreender as diferenças e respeitá-las de modo a promover a interação.

Também através de P. Bourdieu (1964), ficámos a conhecer os conceitos de capitais económicos (associado a poder e valor), culturais (associado ao conhecimento e aos saberes) e sociais (associado às relações pessoais) e que se relacionam diretamente com a temática das desigualdades sociais, culturais e económicas associadas às desigualdades escolares. Estes três conceitos de capital constituem cada um de nós, até porque todos temos acesso a eles, mas em ordens ou proporções diferentes, como lhe queiramos chamar. E é através destas diferentes proporções destes capitais que nos constituem que a estratificação social surge, se bem que, o a sua existência não é oficial, por assim dizer. Mas na verdade, há normas e padrões que regulam as prerrogativas associadas às eventuais classes que advém da estratificação social. Como já mencionado atrás, a escola pode considerar-se um lugar reproduzidor de desigualdades, e isto acontece em função da origem social, por exemplo, onde os educandos se deparam com estas desigualdades de capitais e se iniciam os processos de reprodução social. Contudo, as crianças e jovens, por norma, vão acabar por ter capitais muito semelhantes aos dos seus pais.

Para explicar todas estas questões, diversos são os ângulos para que podemos olhar. Mas, normalmente, nesta temática, à origem socioeconómica é dado algum relevo. Como exemplo, podemos referir-nos a um aluno em que os seus pais tenham qualificações ao nível do ensino superior, o que quase de imediato nos leva a querer que serão pais com uma evidente preocupação ao nível da educação escolar. Talvez porque, no ambiente familiar se considerem importantes para o desenvolvimento desta criança, aquilo que também contribuiu para que os pais optassem por investir na sua formação académica até a um nível superior. Consideremos então, a preocupação e interesse acerca dos seus resultados escolares, a participação ativa na escola por parte dos pais, entre outros aspetos como os hábitos de leitura, o envolvimento e participação em eventos artísticos, a ida regular a museus ou outros espaços que promovam o conhecimento e a aprendizagem foram do ambiente formal educativo. Por outro lado, podemos considerar também que a baixa instrução de determinado agregado familiar, acaba por interferir a nível educacional, na vivência e experiência dos educandos que o constituem. Isto porque, esses pais, certamente poderão não ter tão presente como podem ajudar os seus filhos no seu percurso estudantil, pois acabam em parte por desconhecer a dinâmica, o funcionamento e os conteúdos gerais que se associam à educação escolar. Até porque, se considerarmos que a escolaridade pode relacionar-se com o rendimento familiar, uma família menos instruída será uma família com menor poder económico, o que também fará com que o acesso a determinados bens, atividades ou serviços, possam estar condicionados e não permitam que a família possa complementar o processo educativo formal. Consideramos, por exemplo, a aquisição de livros, a frequência de *workshops*, atividades extracurriculares e visitas a museus ou idas a exposições e concertos. Contudo, nestes agregados familiares, muitas vezes a questão do “*saber fazer*”, associado ao capital cultural, é um aspeto muito bem desenvolvido. As crianças destas famílias aprendem muitas vezes, com uma maior facilidade, aquilo que o cotidiano nos promove como aprendizagens, seja a nível de tarefas domésticas, *bricolage*, questões associadas à agricultura ou à criação de animais.

Daqui, podemos concluir que a decisão que cada educando toma no que respeita a prosseguir no percurso académico, pode não estar muitas vezes associado às aptidões pessoais de cada indivíduo ou até aos recursos materiais e financeiros que dispõe, mas sim, do incentivo que recebe por parte da família.

Outra questão a que podemos também fazer menção é à desigualdade entre géneros. Nos dias que correm, em todos os níveis de ensino, acaba por se verificar uma maior presença do género feminino. Bem como os resultados e os percursos, são melhores e mais longos. A nível do percurso, confirma-se uma maior qualidade, porque se analisarmos os estereótipos sociais,

preparam-se melhor as raparigas para a integração no meio escolar do que os rapazes (Baudelot, C. & Establet, E.,1992). Mas depois, a nível do mercado de trabalho, a inclusão de indivíduos do género masculino é mais bem-sucedida do que no género feminino. Silva (1999), diz-nos que perante esta questão diz-nos que: *“As escolhas escolares das raparigas anteciparão/reproduzirão mecanismos de discriminação das mulheres no mercado de trabalho. Por um lado, ainda no interior do sistema educativo e, por outro lado, já no mercado de trabalho”*.

Posto isto, de uma forma mais clara e sucinta, o que pretendemos reter é que, no que concerne a esta temática das desigualdades escolares associadas às desigualdades sociais, culturais e económicas a escola pode traduzir-se num meio que reproduz e/ou acentua as diferenças entre as crianças, os alunos de classes mais altas têm uma maior facilidade na adaptação do seu comportamento às expectativas da escola, até porque têm possibilidades de acesso a outro tipo de atividades.

4. DA CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR AOS SABERES NECESSÁRIOS PARA O FUTURO

Presentemente, a crise da educação já não se traduz na insatisfação de não serem cumpridos os objetivos assumidos pelo sistema educativo. A crise dos sistemas educativos apresenta-se, pois, como uma *“expressão particular da crise do conjunto de instâncias da estrutura social”*. O que faz com que, possamos afirmar que: *“já não deriva da forma deficiente como a educação cumpre os objetivos que lhe estão consignados, mas, o que ainda é mais grave, não se sabe que finalidade deve cumprir, nem para onde deve, efetivamente, orientar a sua ação”* (Tedesco, 2000, p. 17-18).

Em 2018, no mês de outubro, passavam 51 anos desde que se anunciou na célebre conferência de Williamsburg a “crise mundial da educação”. E lá, fez-se auspício sobre o caso do modelo de desenvolvimento social e económico que se começava a sustentar no mundo ocidental, acabando por se revelar a instituição escolar como revelante e central no argumento político e ideológico de mudança social e mobilidade.

Posteriormente a este acontecimento, Ivan Illich, no ano de 1970, escreve a obra *Sociedade sem Escolas*, onde dá a conhecer a sua teoria acerca da descolarização da sociedade. E será então, a partir dela, que iremos iniciar a abordagem à crise da educação escolar.

Mas antes, falemos do termo desescolarização, este que foi originalmente apresentado pelo pedagogo americano John Holt na sua obra *Teach Your Own* apresentada em 1981. Assim sendo, o conceito consolida-se num processo que inicialmente iria ao encontro do conceito de

*homeschooling*², isto é, um modelo educativo que recusa qualquer semelhança aos modelos educacionais formais tradicionais. Outro conceito, que aqui devemos considerar, é o de *unschooling*, que também nos remete para o ensino doméstico e representa o pensamento de eliminação social da escola (Kloh, 2017, p. 2947).

Faremos então agora, referência à década de 60 e 70 do século XX, onde se verificava não ter existido, por parte da escola, competência demonstrada para dar resposta a problemas associados às desigualdades e injustiça social. Isto porque, a massificação do ensino não correspondeu ao que seria expectável, ou seja, à democratização da escola. Bem como, também não se verificou que o sistema educativo da época tivesse respondido às necessidades do setor económico.

Tendo em conta o cenário atrás descrito, Illich, como já referimos anteriormente, toma uma posição a favor da desescolarização da sociedade. Posição que pretendia que se tornasse uma resposta viável à crise da educação escolar. Pois, era uma resposta que evidenciava uma nova forma de humanismo, sugerindo a “*libertação*” do homem das instituições sociais. Acabando também por esclarecer, uma alegoria que era vivenciada pela sociedade da época. Já que, se acreditava que a escola era o único lugar que poderia possibilitar aos indivíduos desenvolvimento pessoal e coletivo. Mas na verdade, o que estava a evidenciar-se era a escola como meio de reprodução das contradições da sociedade, onde se fomentava o egoísmo, promoviam ações associadas à marginalização e à competitividade. Então, a desescolarização da sociedade só iria melhorar o processo educativo, até porque para o autor, a maior parte daquilo que sabemos apreendemo-lo fora da escola (Illich, 1985).

Acrescentamos que, este estudioso multidisciplinar austríaco, argumenta também na sua obra que o direito de aprender é atravancado pela obrigatoriedade de frequentar a escola, o que pode direcionar-se para um aumento desnecessário do prolongamento fabricado da vida escolar. Como alternativa de aprendizagem evidencia a construção de uma rede educacional, onde a construção do conhecimento surge de forma continuada, naturalmente e de diversas formas. O que traduziria a aprendizagem em algo permanente nas nossas vidas (Illich, 1985).

Contudo, outro autor também se debruça sobre a crise da educação escolar, é ele Philip H. Coombs (1976), que depois de verificar que existe um consenso acerca da questão também elabora duas linhas de ação que têm como propósito dirigir ou minimizar tal crise. Uma dessas linhas, podemos designá-la por funcionalista e tem como objetivo a melhoria do sistema

² Ensino doméstico

educacional que já existia. A outra linha de ação, onde já acaba por propor uma mudança radical.

Segundo a linha funcionalista de Coombs (1976), podemos definir cinco fatores associados à crise mundial da educação escolar, sendo eles: a enchente estudantil, em que a quantidade de alunos fez baixar a qualidade e a eficiência do ensino; a escassez de recursos destinados à educação; os custos elevados por cada educando; o aumento de “*desempregados diplomados*”; a inércia e ineficiência.

Assim sendo, o autor pensa uma estratégia a partir de uma comunhão de objetivos, de uma percepção racional e de uma força de vontade, apoiadas pela continuidade e durabilidade, oriundas diretamente do meio social, económico e cultural a que vai servir. Essa estratégia também conta com níveis diversos e adapta-se às circunstâncias e às particulares responsabilidades de cada nível e lugar. Podendo assim ser internacional, nacional, regional ou local, devendo, porém, pautar pelos mesmos critérios e compartilhar as linhas gerais de prioridades em todas e quaisquer atividades.

Para Coombs (1976), na sua linha de pensamento, seria ainda preciso dar especial atenção às relações entre as coisas, tanto às que estão dentro do sistema de ensino, como no seu meio cultural, por exemplo. Seria um enfoque no “*in put*” e no “*out put*”. O que daria um destaque exigente à inovação que deve existir e ser aceite pela comunidade educativa no seu todo.

Na mesma ótica, acaba por definir como metas prioritárias nesta questão a educação formal e não formal. Que para melhor compreendermos os conceitos vamos definir de seguida, voltando depois a focar a nossa atenção na crise da educação escolar. Ao abordarmos os dois conceitos, associaremos também o de educação informal, pois está diretamente associado aos anteriores e à temática em estudo.

Assim sendo, começemos por dar a indicação de que, a educação formal e a educação não formal apresentam uma estrutura organizada e uma intenção. Já a educação informal caracteriza-se pela espontaneidade, por não ser intencional e estar associada a um contexto. A educação formal apresenta-se como autoritária, onde existe um controle total da situação pelo que se ensina face ao que se aprende. Na educação não formal a sua apresentação faz-se na base da cooperação, em torno da comunidade, de forma ativa e participativa. Por fim, a educação informal caracteriza-se também pela cooperação, mas apresenta características sociais e solidárias. A nível de conteúdos abordados é aqui que surgem as maiores divergências. Os conteúdos abordados a nível da educação formal baseiam-se no currículo

formal e é seguido por todas as instituições de ensino formal e/ou tradicional de forma igual. Na educação não formal, os conteúdos são funcionais e úteis ao cotidiano. A nível da educação informal, os conteúdos surgem associados ao cotidiano e às aprendizagens experienciais. Como já referido anteriormente, a educação formal está associada às instituições de ensino formal e/ou tradicional, ou seja, espaços escolares formais. A educação não formal aos locais de trabalho, associações, coletividades, entre outros espaços. E no dia-a-dia, na sociedade civil, está presente a educação informal. A certificação, associada a estes três tipos de educação é oficial em apenas uma delas, a educação formal, onde são concedidos diplomas e reconhecidas qualificações formais. Na educação não formal, a certificação social é a que ocorre, já que não são concedidos diplomas e reconhecidas qualificações. A nível da educação informal, a certificação é inexistente (Nico, 2009, p. 29).

Atualmente, acerca desta tipologia das modalidades educativas formal, informal e não formal verificam-se diversos debates. E verifica-se também, a necessidade de refletir sobre a operacionalização destes conceitos. Avaliar e analisar *“a totalidade da educação a partir da trilogia formal, não formal e informal levanta algumas questões. Nem sempre os contrastes são claros, ou mutuamente exclusivos, as marcas predominantes desta ou daquela modalidade cruzam-se de diferentes modos com a amplitude dos processos educativos, abrangendo uma diversidade de práticas, atores, modelos e lógicas de ação”* (Bruno, 2014, p. 16).

Em suma, a trajetória deste debate conceptual evidencia a necessidade de *“compreender os processos educativos a partir de uma abordagem aberta e flexível, que permita a recusa de categorizações estanques (e por vezes limitadoras), que atente na ambiguidade e complementaridade dos conceitos que compõem a trilogia”* (Bruno, 2014, p. 21).

Retomemos a nossa atenção nas metas que surgem como prioritárias na teoria de Coombs, ou seja, a educação formal e não formal, onde a primeira se enfoca na modernização da administração escolar, dos corpos de docentes, no processo de aprendizagem e na musculação financeira dos sistemas educativos. Alertando que é preciso dar-se um maior destaque à educação não formal. Como exemplo, utiliza os países industrializados, onde se desenvolveu um maior sentido de alerta para o ensino formal necessitar de ser complementado com aquilo a que chamamos vulgarmente de *“educação permanente”*, constituída em alguns países, por três sistemas: o das empresas, onde se promove o aperfeiçoamento dos funcionários com base em *“reciclagens”*; o das instituições militares ou similares; o das atividades educacionais promovidas por organizações de caracteres diversos.

Contudo, há época, tal qual como hoje, nos países menos desenvolvidos o ensino não formal continua a enfrentar os mais diversos tipos de problemas, isto associado à falta de meios económicos. Mas não só, a falta de meios organizacionais também é uma questão de peso, já que existem dificuldades em enquadrar o ensino não formal no planeamento educacional, manifestando-se como causa, mais uma vez, a falta de recursos. Por isto mesmo, a cooperação internacional torna-se um aspeto fundamental para a estratégia educacional de todos os países, sejam ele desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Uma menção importante também, é às três posições básicas que Coombs (1976) define como base para esta relação acima descrita. Posições que passam por um apoio maior do que aquele que atualmente é oferecido entre países, uma procura mais alargada e comum no que respeita às necessidades reais dos países em desenvolvimento e uma participação crescente dos países em desenvolvimento no que concerne aos processos educacionais dos países desenvolvidos.

A considerar também, ao longo do nosso enquadramento teórico e mais especificamente neste tópico que estamos a desenvolver, será a perspetiva de Reimer (1971). Para ele, as escolas mantem e reproduzem as injustiças da sociedade e há dois mitos ao qual dá um especial enfoque, aquele que relaciona os anos de escolaridade com o sucesso de cada indivíduo e também aquele em que a escola é vista como um meio que pode proporcionar aos alunos, quantos mais títulos académicos acumularem, um maior rendimento. Através daquilo que nos mostra, ficamos com a ideia de que as escolas contribuem para o bem-estar da sociedade, mas de um modo regressivo. Pois, só existe favorecimento para os mais favorecidos. Esquecendo-nos que, na maioria das vezes, os programas escolares são financiados pela grande maioria das pessoas que não podem tirar usufruto deles, beneficiando a minoria social mais bem-dotada financeiramente.

Para o desenvolver do nosso projeto, a ideia que retemos com um maior ênfase é que desde os anos 60 do século XX, com as designadas teorias da desescolarização de Illich (1985) e Reimer (1971), entre outros, a educação não formal tem conquistado espaço numa sociedade que valoriza competências nem sempre adquiridas na escola.

Contudo, temos por exemplo, Foucault (1987), que nos apresenta na sua obra "*Vigiar e Punir*" uma crítica, que de certa forma, se direciona aos estabelecimentos de ensino, pelo simples facto de disciplinarem as pessoas. Porém, rebate o "*radicalismo*" de vários autores que defendem a destruição da instituição escolar, como Illich, por exemplo.

Isto porque, na sua perspetiva, mesmo que as propostas radicais sejam interessantes, aplicadas poderiam tornar-se num fracasso. Considera que os outros dois autores atrás

referidos pretendiam suprimir a escola para que fosse eliminada a influência dos professores nos alunos. E consideram-se favoráveis, outras influências, que para Foucault, são mais indiscriminadas, muito mais negativas e deformadoras dos indivíduos. Pois, se a escola tem um “*programa oculto*”, outras redes de aprendizagem que funcionam na sociedade também o têm, e para o autor, de todas, a escola será a com menor má intenção. A nossa sociedade funciona mediante instituições, mas quando elas falham, aquilo que há a fazer é melhorá-las e não promover o seu encerramento. Encerrar as escolas, seria tão impensável como encerrar as instituições como a Polícia de Segurança Pública ou a família.

A desescolarização supõe o regresso a uma sociedade artesanal, pois a mão-de-obra especializada a nível tecnológico iria perder-se. E também, porque não é possível equiparar a educação formal à educação informal ou não formal, não são equivalentes. Se bem que, é impossível negar que, uma atividade que surge de forma espontânea, será sempre, bem mais agradável do que qualquer outra que seja programada e de índole não facultativo. Contudo, pode considerar-se uma atividade menos eficaz ou produtiva. Na escola tradicional, nem tudo é mau, e devíamos aceitar as vantagens que ela nos oferece. Bem como, juntarmo-nos para que possamos trabalhar em prole da superação das suas lacunas.

Após refletirmos acerca da desescolarização da sociedade e da crise da educação escolar através de uma lente sociológica, façamo-lo também através de uma perspetiva pedagógica. Como tal, apresentamos a teoria de John Holt (2006) que crê que as pessoas adquirem a maior parte de seu conhecimento fora do ambiente escolar. Já que, através das suas investigações enquanto pedagogo, conclui que as crianças aprendem sem ser ensinadas. E por isso, defende o encerramento das escolas, já que são a instituição responsável pelo ensino, e a aprendizagem não depende dele.

Sentimo-nos assim, com base em toda a reflexão apresentada anteriormente, capazes de afirmar que para que possamos compreender a crise da educação escolar isso implica que consideremos: As condições atuais de expansão e internacionalização económica capitalista num contexto onde exista homogeneidade ideológica associada ao neoliberalismo; a emergência da informação com base no capitalismo e as mudanças e/ou alterações que de forma cada vez mais acelerada se evidenciam nas formas de organizar o trabalho; a porosidade e vulnerabilidade da escola e dos sistemas educativos às pressões sociais, já que surgem muitas vezes como a razão das crises económicas que cada vez ocorrem com maior frequência; a centralização dos meios de comunicação em massa, onde fortes agentes de socialização secundária, substituem ou neutralizam, a ação dos agentes e contextos de socialização

primária; a comprovação de que a escola, não sendo capaz de cumprir inteiramente os mandatos que lhe são atribuídos, continua a ser pressionada para assumir outros; a emergência de um sentimento associado no que respeita à defesa do *homeschooling*, ou anti-escola, como lhe queiramos chamar.

Mas capazes ainda de acrescentar que, a crise da educação traduz-se num fenómeno que considera a reformulação de um conjunto de instâncias associadas às estruturas sociais, de forma a englobar as estruturas familiares, os valores e as crenças, o mercado de trabalho, o meio político e económico. Pois, vivemos perante o aparecimento de um processo de profunda transformação social. Processo esse, que deriva de outras crises que constantemente vimos ocorrer, como por exemplo, crises associadas ao modelo capitalista de desenvolvimento. Crises que levam ao aparecimento de novos modelos organizacionais, a nível político, económico e social. Considerando estes três níveis, verificamos que os mesmos passam a obedecer a tempos e espaços distintos, cada um ao seu ritmo, formando novos paradoxos. E é então por isto, que se ergue uma nova complexidade no mundo atual, exigindo a todos novos conceitos, a reformulação de paradigmas clássicos e um corte autêntico numa perspetiva epistemológica (Tedesco, 2000).

Considerando então, o facto de se erguer constantemente uma nova complexidade no mundo atual a nível das questões que consideramos para abordar a temática da crise da educação escolar, pertinente nos parece averiguar e refletir acerca dos saberes necessários para encarar a mesma durante o século em que vivemos.

Desta forma, comecemos por falar, por exemplo, de Edgar Morin (2000) que através da sua obra "*Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*" metodizou várias considerações que serviram de ponto de partida para se repensar a educação do século XXI. Para este filósofo francês, os setes saberes imprescindíveis para o nosso século são: Evitar as cegueiras do conhecimento (ilusão e erro), já que para perspetivarmos o mundo temos que ser conscientes que esse processo tem por base uma reconstrução constante e por isso mesmo, estamos sempre sujeitos à ilusão e ao erro. E esta questão generaliza-se a toda a humanidade. E talvez por isso, cada um de nós deve, desde muito cedo ter esta questão em consideração, para que possa explorar as possibilidades de erro e ganhar condições para perceber e encarar a realidade; Entender os princípios do conhecimento pertinente: cada um de nós necessita ter um olhar sobre o que nos rodeia de forma que possamos entender isso mesmo, ou seja, perceber a conjuntura que nos cerca. Para tal, não é necessário dizer que não à quantidade de informações que nos rodeiam, ou à sofisticação, por exemplo. Já que ambas nos podem

fornecer sozinhas um conhecimento pertinente. Aquilo que realmente é necessário é a capacitação dos indivíduos para colocar e/ou aplicar o conhecimento em cada contexto. Até porque, o conhecimento, nos dias de hoje, deve referir-se ao global; ensinar a condição humana: nos conteúdos programáticos de hoje, a nossa identidade é muitas vezes completamente ignorada. Todavia, conseguimos compreender alguns aspetos da humanidade através do ensino da biologia ou da psicologia, por exemplo. Mas, essa realidade humana, é muitas vezes descodificável. Já que, não somos apenas parte de uma espécie, fazemos parte de uma sociedade. E por isso, ao mesmo tempo que fazemos parte de uma sociedade, acabamos por tê-la como parte integrante de nós. E como espécie, podemos considerar que ela depende de nós e ao mesmo tempo está em nós. Isto, pelo simples facto, de o relacionamento entre o indivíduo, a sociedade e a espécie se poder considerar uma trilogia, onde um dos termos dá origem a outro e um se encontra no outro; Ensinar a compreensão: o quarto dos setes saberes tem como inimiga a falta de preocupação no ensino da compreensão. O que contribui para que o individualismo ocupe um espaço cada vez maior. Hoje vivemos numa sociedade onde esta realidade é notória e nos leva ao favorecimento do sentido de responsabilidade individual, desenvolvendo o egocentrismo e o egoísmo, que consequentemente alimenta a autojustificação e a rejeição do outro. Por isto mesmo, é assaz importante compreendermo-nos a nós próprios e aos que nos rodeiam. Pois, o mundo está cada vez mais arrasado pela incompreensão; Enfrentar as incertezas: perspetiva-se que as ciências exatas e as certezas são ensinadas através da escola formal. Mas atualmente, a ciência tem abandonado determinados elementos para reter o jogo entre a incerteza e a incerteza, a nível tanto das ciências exatas ou das ciências sociais. É necessário que todos sejamos conscientes de que o inesperado aconteceu, acontece e vai continuar a acontecer. Isto porque, acerca do futuro não há certezas, a nível do progresso não podemos associar-lhe o determinismo; Ensinar a identidade terrena: atualmente, confirma-se a necessidade de ensinar que não é bastante reduzir a um só a complexidade dos problemas do mundo em que vivemos. Como exemplo, podemos considerar questões associadas à demografia, fome, ecologia, entre outros. Já que hoje, os problemas surgem todos presos uns aos outros, e desta forma é necessário mostrar que a humanidade vive em comunidade e tem um destino comum; a ética do género humano: as questões associadas à ética e à moral diferem da cultura e da natureza humana. Até porque, existem aspetos individuais, sociais, genéticos e de espécie a considerar nesta abordagem. E desta forma, cabe ao ser humano desenvolver a ética e a autonomia pessoal em simultâneo, bem como, desenvolver a participação social.

Ou seja, a participação nesta comunidade de destino comum, como referimos há pouco. Aqui, tudo deve estar integrado para permitir a mudança de pensamento, e possa ser possível transformar a conceção partida e dividida do mundo, que nos leva ao impedimento de olhar e observar a realidade total. O facto de termos uma visão fragmentada pode fazer com que os problemas continuem invisíveis. E aquilo que se pretende hoje, é que, neste planeta unido e ao mesmo tempo fragmentado, se comece a desenvolver uma ética do género humano. Isto para que possamos superar o caos.

No que concerne, aos saberes necessários para o futuro, temos dada a diversidade de público a quem este trabalho de projeto se perspetiva abranger, que nos focar também, nas competências para jovens adultos e adultos que hoje podem considerar-se como fundamentais a nível do mercado de trabalho, por exemplo. Assim sendo, pensa-se que em 2020, teremos transportes autónomos, uma robótica extremamente avançada, bem como materiais, ou até mesmo questões associadas à inteligência artificial, a direcionarem-nos para a IV Revolução Industrial. O que levará, certamente, a alterações e transformações na forma como vivemos e trabalhamos. Certo, é que alguns postos de trabalho vão crescer e outros ser anulados, bem como, irão surgir novos. E por isto mesmo, cada um de nós terá que compreender que, num futuro muito próximo, os recursos humanos terão que alinhar as suas qualificações para que possam acompanhar este processo evolutivo.

Em 2016, no Fórum Económico Mundial, foi apresentado o relatório *“The future of jobs”*, e nele ficaram claras várias questões associadas ao emprego e às competências dos recursos humanos no futuro. Por exemplo, uma das três competências mais importantes para os recursos humanos no futuro será a criatividade, vai ser necessário que as pessoas se tornem mais criativas no sentido de se favorecerem com o surgimento das mudanças. Para 2020, podemos considerar como imprescindíveis dez competências, sendo elas: a resolução de problemas complexos, o pensamento crítico, a criatividade, a gestão de pessoas, coordenar-se com outros a inteligência emocional, a tomada de decisão e discernimento, a orientação para o serviço, a negociação e a flexibilidade cognitiva. Como tal, convém que haja consciência de que a mudança não vai esperar por ninguém. Os governos, as empresas e as escolas vão precisar de pro-atividade no que respeita à melhoria das qualificações das pessoas, apostando a nível da reciclagem e/ou formação das mesmas, porque só assim todos poderemos beneficiar com aquela que certamente será a IV Revolução Industrial (Portal da Liderança, 2017).

Direcionemos então, de novo, a nossa atenção para a temática da educação e dos novos saberes para o futuro. Agora na ótica daquilo que esperamos que um jovem tenha como perfil após concluir o ensino secundário. Nos dias que correm, após concluídos os 12 anos de escolaridade obrigatória, espera-se que cada um dos nossos jovens seja perseverante perante as dificuldades e revele interesse em aprender mais de modo a desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo. Desta forma, no perfil que atualmente se considera para estes alunos, podemos definir que um dos seus princípios base é: educar ensinando perante padrões de flexibilidade e coerência. E por aqui, conseguimos ter a perceção de que pode ser através de uma gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos docentes que seja possível explorar temas diferenciados e trazer a realidade para o centro das aprendizagens. Isto porque, talvez mais do que nunca, a escola deve ter como um dos seus principais focos, a preparação dos jovens para aquilo que é novo, imprevisto e complexo. Ou seja, propiciar a cada jovem o desenvolvimento da vontade, do conhecimento e da capacitação que mais tarde lhes permitirá aprender ao longo da vida. Em suma, o perfil dos alunos que foi traçado para os jovens à saída da escolaridade obrigatória, não se pode considerar uma fórmula única ou perfeita, até porque não as há. Mas podemos considerar que a partir daqui é evidente a noção de que a educação deve estar no centro do desenvolvimento da sociedade e das aprendizagens que se centralizam em torno do processo educativo. Hoje prospera a inclusão, é uma exigência, o desenvolvimento sustentável encara-se como um dos nossos maiores desafios e a valorização do saber é uma constante, esta é a nossa realidade (Sousa Gomes, Carlos *et al.*, 2017).

Acrescentamos também que a UNESCO, enquanto organismo internacional, considerou no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a existência de quatro pilares fundamentais a nível da educação e do conhecimento, ao longo de toda a vida, sendo eles: Aprender a conhecer (aquisição de instrumentos/ferramentas de compreensão); aprender a fazer (para agir sobre o meio); aprender a viver com o outro (cooperar em todas as atividades); aprender a ser (integra as três anteriores). Estes quatro pilares do conhecimento prestam um igual peso tanto para a educação como para o conhecimento (Martins, 2008, p. 73-74). Deste modo, fica claro que em pleno século XXI, aquilo que se impõem à educação é o acompanhamento dos progressos naturais do mundo em vivemos. Sendo que, não nos podemos dar ao luxo de ficar para trás sem antes revelarmos as nossas competências, no que concerne ao futuro de todos. É necessário que se formem cidadãos exemplares e de plenos direitos e deveres, tanto a nível social, como do trabalho ou da educação.

Contudo, devemos ainda considerar a educação face à nova realidade social, onde *“a sociedade do futuro, sujeita a um rápido e constante ritmo de mudança, deveria dotar-se de instituições capazes de lidar com a incerteza, sem recorrer à supressão do debate. Pois, “a profundidade do processo de mudança social em curso coloca-nos perante a necessidade de reformular algumas perguntas básicas: quais as finalidades da educação, quem vai assumir a responsabilidade de formar as novas gerações, qual o legado cultural, os valores, a concepção de homem e de sociedade que pretendemos transmitir (Tedesco, 2000, p. 26)”*.

A este nível podemos também acrescentar que a educação, sobretudo a escolar, ao longo deste século deverá tentar desenvolver todas as suas dimensões e/ou capacidades e por isto mesmo, todas elas devem ser contempladas nos currículos. E como dimensões e/ou capacidades podemos considerar a mente, o raciocínio, as emoções e a cognição. No entanto, temos sempre que considerar que as decisões ao nível da constituição dos currículos são decisões complexas em que se intervêm através de diferentes concepções da humanidade e da sociedade, por vezes até conflituosas (Martins, 2008, p. 74).

E é através desta questão, que orientamos a nossa reflexão, para aquilo que através da sociologia consideramos que o currículo possa ser. Pois, é um conceito que se enquadra muito bem no âmbito dos saberes necessários para o futuro. Mas, que ganha ênfase na década de 70 do século passado, através de Michael Young.

Para que nos fosse possível abordar as questões associadas ao currículo e à obra deste autor, suportamo-nos num artigo publicado no ano de 1990, na revista *Em Aberto*, por António Moreira, sendo o título: *A sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. É a partir deste artigo que compreendemos que foi Michael Young, através daquilo a que se chamou, na década de 70 do século XX, a nova sociologia da educação, que criou a primeira corrente sociológica primordialmente voltada para discussão do currículo (Moreira, 1990, p. 73). Possível também, foi compreender que, o autor desejava um currículo não-hierárquico, uma maior colaboração entre o professor e aluno, bem como uma avaliação mais justa e democrática. Ficando clara a sua intenção de articular o currículo com a cultura de origem dos educandos (Moreira, 1990, p. 77).

Como tal, Young constrói as suas asserções de modo a que fosse dado ênfase à centralidade do conhecimento escolar, que por muito tempo foi secundarizado face à grande preocupação com métodos e técnicas, numa sociologia da educação crítica. Chamando-nos à atenção para a necessidade de compreendermos as interações, que ocorrem nas salas de aulas. Bem como, insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos

sempre em relação ao contexto social, histórico e económico em que se dispõem. Evidencia também a importância de problematizarmos categorias aceites sem questionar; preocupa-se em explorar uma nova estrutura para o currículo que permita realizar as possibilidades educacionais do trabalho; alerta para os cuidados necessários à introdução de novas tecnologias na escola; sugere uma reavaliação das disciplinas académicas tradicionais; propõe que evitemos a dicotomização entre o educador teórico e o educador da sala de aula (Moreira, 1990, p. 81).

Relativamente ao currículo académico, considera que o mesmo é premiado pelos interesses e pela ideologia dos que detém o poder, o que desta forma não se adequa a uma prática pedagógica radical (Moreira, 1990, p. 77). Atualmente, damos conta de uma realidade onde os antigos padrões de desenvolvimento e de estudos em torno do currículo nos parecem desadequados para a nova sociedade em que vivemos, exposta a riscos, instabilidades e rápidas mudanças, pois na maioria das vezes ainda se encontram focados em processos de aprendizagem primários e prescritivos. E por isso, fica clara, a necessidade de passarmos de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa. Bem como também, passarmos de um processo de ensino em que a aprendizagem é cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (Goodson, 2007, p. 242).

Mas antes de avançarmos na perspectiva de Goodson (2007) acerca do currículo vamos então definir aquilo que o autor considera ser o currículo como prescrição, ou seja, é um currículo que assenta no facto da especialização e do controle levarem à inerência das burocracias educacionais. Através deste tipo de currículo, aceita-se a existência de relações de poder e de que pode haver uma convivência pacífica desde que ninguém as revele. Os custos de cumplicidade envolvem a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. E por isto, o insuficiente poder do dia-a-dia e de autonomia dos estabelecimentos de ensino e dos docentes depende da aceitação dessa realidade.

O autor estabelece ao longo das suas reflexões teóricas uma relação entre os conceitos de currículo, prescrição, poder e exclusão. Para ele, o currículo foi criado como forma de dirigir e controlar o trabalho dos professores e a sua potencial liberdade nos sistemas de ensino. O que faz com que o currículo seja visto como um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, onde os filhos de pais com mais poder económico beneficiam da inclusão pelo seu currículo. E nas classes mais baixas se pode verificar a exclusão social pelos mesmos motivos, mas esta é uma questão que já abordamos anteriormente.

Como alternativa, apresenta-nos o conceito de currículo narrativo e aprendizagem narrativa. Onde o currículo narrativo se evidencia como caminho para o nosso futuro social (Goodson, 2007, p. 242). E a aprendizagem narrativa como um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre outros motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Este tipo de aprendizagem passou a ser visão central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo das suas vidas. Sendo que o tipo de currículo que a si se associa requer uma forma diferente de pesquisa e elaboração para se compreenda esse tipo de aprendizagem como aposto às formas mais tradicionais de aprendizagem formal ou informal (Goodson, 2007, p.248).

Relativamente à questão do currículo e do trabalho docente, podemos ainda acrescentar que: os professores terão que criar condições de diálogo e de cooperação conducente à edificação de projetos educativos que resultem dos saberes, desejos, necessidades e aspirações dos educandos, ou numa realidade ideal, das pessoas de cada comunidade local. Já a nível do currículo, o desenvolvimento dos mesmos terá que partir, necessariamente, da vivência das crianças e dos jovens, da sua cultura, daquilo que os preocupa ou interessa, sem evitar que o poder seja constitutivo da realidade social. Todavia, não enfrentar destemidamente este assunto, poderá trazer consequências pesadas para a capacitação democrática da educação e para a liberdade individual e coletiva das sociedades contemporâneas (Patacho, 2011, p. 51).

5. A EDUCAÇÃO E OS SEUS AGENTES

Para que possamos abordar a temática centrada no papel educativo da escola, da família e da comunidade, ou seja, da educação e dos seus agentes, é necessário ter em consideração os sistemas ecológicos de educação. Já que neste trabalho de projeto pretendemos dirigir a nossa atenção para o meio rural. Desta forma, seguimos para a distinção entre ele e o meio urbano.

Assim, de forma a caracterizar o sistema ecológico de educação no meio rural, podemos começar por dizer que as relações sociais nele existente, normalmente, surgem em função do papel social de cada indivíduo, da sua identidade pessoal e da sua história a nível da comunidade. A tradição e o conservadorismo podem evidenciar-se com algum destaque, bem como, um conformismo às normas sociais. A forte integração dos indivíduos na comunidade leva a que também ocorra uma maior uniformidade de ideias e atitudes e também a um forte controlo social. A nível das famílias, pode constatar-se que maioritariamente as famílias são mais autoritárias, famílias patriarcais.

Já no meio urbano, evidencia-se a modernidade como um dos enfoques. As famílias são democráticas, mais pequenas, mas mais instáveis. O pluralismo social, cultural e religioso cresce dia após dia. Bem como, a mobilidade física e social é maior, alargando também assim, as relações sociais. Contudo, as relações sociais por mais amplas que sejam, acabam sempre por ser pouco profundas. No sistema ecológico de educação no meio urbano, caracteriza-se também, pelo facto dos adolescentes e jovens viverem “à margem” dos adultos. A nível da atmosfera cultural, ela é bem mais aberta do que no meio rural, tem mais variedade e a tolerância é uma das suas principais mais-valias. Em pequenos grupos, que se inserem em meios urbanos, a integração é forte, mas as relações interindividuais são despersonalizadas.

Os sistemas ecológicos de educação e a socialização diferem também do meio rural para o urbano, por exemplo: no meio rural os indivíduos vivem mais integrados na sua comunidade e no meio urbano os indivíduos acabam por ser estimulados ao individualismo. O que claro, trás repercussões educacionais nestes dois ambientes distintos. Até porque, a origem social associada à origem geográfica acaba por definir as oportunidades educativas de cada um na maioria das vezes. Pois, a educação acaba por estar diretamente associada às assimetrias locais e regionais.

Posto isto, avançamos para a sinopse da relação da Escola, da Família e da Comunidade. Onde em primeira instância, podemos abordar os conceitos de comunidade e sociedade que foram definidos por Tönnies no ano de 1947 e que apresentamos segundo Brancaleone (2008). Começamos então, por evidenciar que a comunidade se pode traduzir num modo de união afetivo e a sociedade como um modo de união objetivo-contratual.

Na comunidade a convivência externa baseia-se na vida de família, mais propriamente, nos hábitos; na vida de aldeia, onde se destacam os costumes; e na vida urbana, onde somos remetidos para a religião. Quando falamos no tipo de ocupação e tendências dominantes na orientação espiritual na comunidade, surgem-nos conceitos como o de economia doméstica, agricultura e arte. Já na sociedade, a convivência externa é-nos apresentada como tendo por base a vida na metrópole, associada à convenção; a vida nacional, onde a política e o estado se associam; e a vida cosmopolita, que se baseia na opinião pública. A nível do tipo de ocupação e tendência dominante de orientação espiritual, podemos forçar-nos no comércio (contrato), na indústria (planeamento) e na ciência (imprensa/opinião pública) (Brancaleone, 2008, p. 103).

O que deixa claro, nesta perspetiva, que a comunidade pode ser entendida como mais uma relação de corpos com um carácter orgânico. E a sociedade, surge “intrinsecamente vinculada

à existência do Estado, como espírito humano projetado, exacerbando, por tanto, suas características mais abstratas e artificiais (Brancaleone, 2008, p. 102).

Focando-nos neste ponto, associado à definição do conceito de comunidade, é assaz pertinente que consigamos ir mais além na definição deste conceito. Pois, o trabalho de projeto que estamos a desenhar relaciona-se diretamente com a comunidade, sendo ele pensado de forma direta para ela. Assim, podemos começar por evidenciar que: o conceito de comunidade é compreendido como um fenómeno histórico e social, que assume diferentes significados no tempo e no espaço. E como tal, tornou-se indubitável a importância do conceito de comunidade a nível do domínio intelectual e científico. Pois, é um conceito que continua a desafiar uma definição precisa. Parte desta questão, posiciona-se junto da diversidade de sentidos que são conferidos à palavra e às conotações emotivas que grande parte das vezes se associa à mesma. A palavra e/ou conceito de comunidade é hoje usada para descrever unidades sociais que vão desde conjuntos habitacionais a organizações internacionais (Lemos, T. C., 2009). Quando na verdade, ou no mínimo, poderíamos definir comunidade como um conjunto de pessoas dentro de um espaço geográfico limitado, que interagem no seio de instituições comuns e detém uma noção comum de integração e interdependência (Bottomore, 1996, p. 115).

Mas vários são os sociólogos que se debruçam sobre o desafio de construir um conceito de comunidade preciso. Cohen (1985), por exemplo, atribui à comunidade uma visão de mecanismo simbólico que nos remete para uma reflexão sobre a diferença cultural dos seus constituintes. Para o autor, segundo esta visão, a comunidade traduz-se numa *“forma de pensar, sentir e acreditar”*. Assim, pode designar-se a comunidade como um fenómeno cultural que se constrói em torno de um significado, por indivíduos e com recurso ao simbolismo. A comunidade torna-se um símbolo que revela as suas próprias fronteiras e os seus significados diversificam-se indo ao encontro das perspetivas pessoais de cada indivíduo que nela se insere.

Bauman (2003), é também um dos autores que se debruça sobre este tema, e dá-nos indicação de que a comunidade se pode definir por uma preconceção acrítica do conceito. O que nos remete sempre para a ideia de que a comunidade é algo bom. Atualmente, acerca da conceção de comunidade, para o autor, evidenciam-se duas tendências. Tendências que acompanham o capitalismo característico dos nossos dias. Por um lado, surge a necessidade de dar lugar ao que outrora podia ser entendido por comunidade e passarem a existir rotinas projetadas, monitorizadas e impostas. Por outro lado, surge a tendência de criar do nada um

sentido de comunidade dentro do quadro de uma nova estrutura de poder. Em suma, o conceito de comunidade acaba sempre por ser entendido como a pertença a algo e isso continua a traduzir-se numa demanda da nossa sociedade.

Contudo, é-nos também possível acrescentar que, as controvérsias clássicas acerca do conceito consideram como principal foco a diferenciação entre comunidade e sociedade, sendo que a comunidade tem como características a homogeneidade, a base territorial e o sentimento de localidade. Já as perspetivas contemporâneas avançam nas investigações ao considerar que as diferenças individuais, além da base territorial não são critério essencial para sua existência, pois é possível pertencer a uma comunidade mesmo à distância (Silva & Hespanhol, 2016, p. 361).

Mas, para o enfoque, do nosso trabalho de projeto, assaz importante também, é em torno do conceito de comunidade, abordarmos o conceito de comunidade rural. E por isso mesmo, apresentamos algumas considerações acerca do tema. O conceito de comunidade rural é muitas vezes utilizado para definirmos um grupo de pessoas que vivem em áreas rurais e partilham as mesmas tradições, costumes e experiências. Aí, o grupo acaba por se identificar através de um sentimento de propriedade comum, de partilha e também de coesão social. Onde os valores e as tradições passam de geração para geração de modo a reforçarem os laços de pertença com aquele grupo que reconhecem e se identificam. O conceito de comunidade normalmente é associado ao meio rural, pois no meio rural é notoriamente mais evidente o “ (...) *sentimento de pertença ao território e as relações de reciprocidade, em virtude de se viverem, de maneira mais intensa, os mesmos costumes, tradições e crenças*” (Silva & Hespanhol, 2016, p. 365).

A sinopse da relação da escola com a família e a comunidade erguer-se com o reconhecimento da vantagem da participação dos pais na coeducação³, o que se pode designar como uma complementaridade da escola. Mas também, devemos mencionar que as relações escola/família, nos dias que correm, vão bem mais além da coeducação. A assimetria que se verifica a nível dos poderes dos pais e dos professores, também é uma questão que deveremos ter em conta. Bem como, a frágil articulação que se identifica entre os educandos e as duas instituições. Mas, também se tem vindo a verificar que, ao longo dos tempos, a participação

³ Educação mista ou ensino misto, designação dada aos modelos educativos em que, pelo menos do ponto de vista organizativo, não é tido em conta o género do aluno na determinação do percurso escolar e académico.

das famílias e das comunidades nas escolas apresentam uma tendência crescente. Exemplo disto, são as associações de pais, formais ou informais, a coorganização de atividades, entre outros aspetos. Como obstáculos a esta tripla relação, podemos identificar a origem social das famílias, no que respeita à participação na escola e na comunidade.

O diálogo da escola com a família deveria ser permanente, aberto e construtivo. E para tal, para os pais poderem ser ouvidos pelas escolas, podem ou devem organizar-se em associações, de preferência de carácter formal, a nível regional ou até mesmo nacional. Isto porque, os pais ou as famílias têm um poder limitado sobre a política escolar, à exceção, de quando mobilizam as freguesias, autarquias, partidos políticos ou quaisquer forças sobre questões particulares. E por isto, devido a estas assimetrias de poderes, o diálogo escola/família pode tornar-se cada vez mais difícil.

Nos últimos 25 anos, aproximadamente, podemos verificar algumas tendências nas relações entre as famílias e as escolas. E exemplo disso são as novas práticas e atitudes que tem vindo a ser tomadas, por parte dos professores, das famílias e das autoridades escolares, bem como, o desenvolvimento de associações de pais localmente, quer sejam formais ou informais, a nível regional, nacional, ou até mesmo a nível internacional.

Mas, mais importante que isso, é o reforço notório da participação das famílias na atividade escolar quotidiana. Esta questão evidenciase a partir dos contactos que se desenvolvem entre as famílias e as escolas ou *vice-versa*; através de encontros individuais entre professores e encarregados de educação e que, nos dias de hoje, são considerados como práticas indispensáveis para uma grande parte destes.

Assim, pode constatar-se o crescimento de meios para encorajar muitas famílias, principalmente as mais desfavorecidas, a interessarem-se pela escolaridade dos educandos que as constituem, assim como pela participação na gestão das escolas. Em algumas instituições escolares, até já surgiram programas para “educar” as famílias e dessa forma proporcionar aos encarregados de educação a aquisição de ferramentas e o conhecimento necessário acerca dos meios que podem facilitar a integração enquanto parceiros da escola na educação dos seus educandos. Junto das famílias desfavorecidas, constata-se que este tipo de iniciativas cresce e ganha mais visibilidade, tentando com isto que cada vez mais se impliquem as famílias no trabalho escolar feito em casa.

De revelo é também, acerca desta abordagem, falarmos dos tipos de implicações dos encarregados de educação na relação da escola com a família. E para isso, começemos por nos

focar nas obrigações tanto das famílias como das escolas. A nível das famílias podemos considerar que a sua obrigação passa por garantir as condições necessárias à preparação das crianças para que se concretizem de forma positiva as aprendizagens escolares. E a nível da escola, a sua obrigação, passa por articular a comunicação entre os professores e os responsáveis de cada educando para que os mesmos possam estar sempre atentos aos progressos das crianças e aos programas educativos.

Neste âmbito, podemos também referir-nos acerca das diferentes formas de participação voluntária dos pais para apoiar os professores em determinadas atividades escolares. Bem como, da implicação dos pais nas atividades de aprendizagem escolar que acabam por se prolongar pelo quadro familiar. Não esquecendo também, a participação das famílias nas tomadas de decisão e na gestão dos estabelecimentos escolares. De salientar, é também a questão associada à colaboração com grupos e instâncias comunitárias que servem de apoio aos programas escolares, às práticas educativas de outras famílias, assim como, as aprendizagens e o desenvolvimento dos educandos (Epstein, 1990).

Ainda no que respeita às abordagens do envolvimento dos pais nas escolas, e em forma de conclusão, acrescentamos que podem constatar-se efeitos na vida escolar de uma criança consoante a participação dos seus pais na sua vida escolar, sendo eles a nível da motivação do aluno o que se perspetiva em torno do maior sucesso escolar. Já o contrário também se pode constatar. Ideia essa que suportamos ao citar Ramiro Marques: *“quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”* (Marques, 1993, p.9).

Agora que já abordamos em específico a questão da relação da família com a escola, é altura de seguir de forma mais aprofundada para a temática que se centra na relação da escola com a comunidade, e em certa medida, também com a família. Neste aspeto, há que ter em conta o sentido democrático da educação. Sentido esse, que assenta no facto, de que todos aqueles que estão envolvidos na educação das crianças terem o dever de cooperar sinergicamente para a concretização de objetivos comuns. E aqui, podemos também referir-nos aos atores locais.

Por agora, esta questão leva-nos a um modelo de parceria apresentado em 1996. Mas antes, é necessário referenciar que o termo *“parceria”* aqui aplicado deriva do inglês *partnership*, onde se prevê a colaboração das instituições educativas (parceiros) baseada, no consenso

formal sobre a definição de objetivos comuns, que visam diminuir as descontinuidades socioeconómicas na procura do sucesso educativo (Stöer, 2001).

Assim sendo, este modelo de parceria *“parte do pressuposto de que a escola, por si só, não consegue assegurar a integração e o sucesso educativos para todas as crianças. Para a realização deste objetivo, a escola precisa de se ligar, estabelecendo parcerias com as instituições vocacionadas para trabalharem com as crianças e os jovens. Numa parceria, as relações hierárquicas e de dependência são substituídas por relações de sentido horizontal. É nesta mudança que está a chave para um novo relacionamento entre as escolas e as instituições comunitárias”* (Marques, 1993, p. 52).

Defendo a mesma perspetiva, encontramos Kaddouri e Zay, que defendem que o *“partenariado é, hoje, um termo que, nascido empiricamente entre ideologia e desejo de eficácia, recobre múltiplas realidades e, no sentido mais lato, traduz um modo de colaboração entre organizações e os seus atores para a realização de uma ação comum”* (cit. Estaço, 2001, p.25). Para esclarecer o conceito, é necessário ter em conta que a sua origem é na língua francesa, e deriva de *partenariat*. O que pressupõe uma responsabilização informal dos diferentes parceiros, face a um dado projeto que é fundamentalmente educativo, no qual correspondem direitos e deveres iguais na concretização do objetivo comum: a aprendizagem (Stöer, 2001).

Deste modo, podemos concluir que, enquanto projeto de educação e de sociedade, a parceria ou o partenariado socioeducativo assentam num movimento de regeneração das formas de participação dos cidadãos na vida social, arrogando-se, assim, como uma prática social inovadora de importância crescente.

Compreendida a socialização escolar com sendo a fórmula (de socialização) preponderante na sociedade do nosso tempo, a escola afigura-se como a *“instituição primordialmente instada a encontrar as respostas educativas para os problemas sociais atuais. Na ótica do partenariado educativo, a escola não as pode encontrar sozinha”* (Canário, cit. Estaço, 2001, p. 28). Por isso, o que há algumas décadas, era considerado o papel social da escola, como por exemplo, a formação, a inserção ou a socialização, é hoje repartido por entidades diversas. Tal descentralização veio ampliar as margens de autonomia e de respeito pelas entidades, facilitando a instigação de processos de transformação mais localizados e flexíveis, explorando redes de solidariedade e beneficiando a concretização das mais diversas formas de parcerias entre todos aqueles que, em suma, atuam direta ou indiretamente sobre o sistema educativo.

6. DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO NA EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL

A Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja - é uma freguesia rural onde se reúnem características que nos levaram a refletir acerca do seu potencial para o surgimento de práticas educativas que nos encaminham para uma nova e mais completa reflexão sobre a configuração da escola (em meio rural), como mais à frente na problemática afeta a este projeto iremos descortinar com mais pormenor.

Mas agora, o importante é focarmo-nos em autores e obras que se centrem no debate e reflexão em torno desta questão, para que possamos delimitar conceitos e linhas de pensamento, que mais tarde nos levem à melhor compreensão do projeto em si e do impacto que ele pode vir a ter no quotidiano da comunidade de enfoque.

Contudo, assaz importante também, é mencionar que através da génese académica a crescente invisibilidade da escola rural é bastante perceptível. Embora não seja uma exclusividade portuguesa, mesmo com resistências verificadas, parece que nos rendemos à premissa segundo a qual o progresso e o desenvolvimento se encontram circunscritos exclusivamente ao meio urbano, sendo o espaço rural, inevitavelmente, um espaço identificado com o passado. O que faz com que, esta questão se possa vir a refletir negativamente na formação dos novos docentes e investigadores, pois a escassez de estudos dificulta a introdução consistente da problemática em questão nos cursos de formação inicial de docentes e tende a dificultar uma compreensão mais alargada dos desafios e tensões existentes no campo educacional, especialmente no processo de formulação de políticas educativas. Visível também, é a escassez de força social que, enraizada nos contextos locais e associada aos interesses dos indivíduos do meio rural, não é suficiente para que esta questão se faça notar junto da comunidade científica. Para que desta forma, se volte a olhar a escola que atende à população de modo a propor ações pedagógicas que vão para além da formação profissional *stricto sensu*, onde se prepondera o aspeto económico, e se prevê o avanço para um movimento educativo mais alargado assente sobre os elementos identitários dos indivíduos do meio rural (Cruz, 2016).

Também com base no artigo “*A escola rural na produção académica portuguesa: Apontamentos sobre a (in) visibilidade de um objeto de estudo*” de Renilton Cruz, do ano de 2016, é dado enfoque a um projeto do ICE, uma associação de âmbito nacional, de utilidade pública sem fins lucrativos, com o estatuto de ONG e sede em Setúbal. Que tem como finalidades a organização, gestão, animação e apoio a projetos de intervenção, investigação e

desenvolvimento, no âmbito educativo, cultural, social e económico. Esta mesma instituição formulou - O Projeto Escolas Rurais.

Projeto que ao longo do seu tempo de execução têm mostrado o potencial das escolas rurais. Mesmo as mais pequenas demonstram no desenvolvimento de experiências pedagógicas que se contrapõem ao modelo escolar que exerce o domínio. Ao envolverem a comunidade nas suas atividades, ao abrirem-se para relacionamentos com modalidades educativas não escolares e ao servirem de catalisadoras do desenvolvimento local, as escolas enraízam-se nas comunidades e ajudam a mobilizá-las para a definição de saídas endogenamente construídas aos seus desafios (Cruz, 2016, p. 248 e 249).

Posto isto, revela-se então, bastante pertinente refletir acerca dos “*conteúdos escassos*” produzidos a nível da comunidade científica portuguesa em torno do tema. Pois, é pertinente que as abordagens científicas com que tomemos contacto sejam próximas da realidade em que se prevê a implementação deste trabalho de projeto – uma comunidade rural portuguesa.

Mas talvez uma referência à escola rural do século XX, também seja, uma abordagem que nos possa trazer vantagem conhecer. Para isso, focamo-nos num artigo de Eduarda Simões do ano de 2007 intitulado de “*Representações sociais da Escola rural de meados do século XX em Portugal*”, artigo este que nos diz:

Que ir à escola entre 1933 até 1947, acontecia por influência da família, predominantemente, mas também por ser uma obrigatoriedade legal. Contudo, a aquisição de saberes e a expectativa de mobilidade seriam também questões que se tinham em conta. Ainda no que respeita à questão de ir à escola neste período do século XX, a discriminação entre rapazes e raparigas que estavam inseridas em famílias numerosas e com baixos recursos económicos. Nesta época, ir à escola já era importante, capacitava os indivíduos para assinar, proporcionava-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita, permitia alguma formação pessoal e viabilizava a obtenção de um emprego. As salas de aulas eram descritas como locais pouco confortáveis e onde escasseava a higiene. As turmas/classes eram muito numerosas e os diferentes grupos etários eram notórios e a diferença de capacidades também. A nível das refeições, as mesmas eram feitas debaixo dos alpendres dos pátios e na maioria das vezes, eram pouco adequadas, mas trazidas de casa. Alguns passam fome e os percursos escola/casa eram longos, feitos a pé e descalços. Mas acerca do recreio, valia apenas, era um espaço de convívio e brincadeira. As aprendizagens eram difíceis, porque o nível de exigência era também muito elevado, tudo era importante saber! Os alunos eram educados, na maioria, progrediam bem no ensino, saíam bem preparados e com uma notória formação cívica e

moral. Contudo, este período de frequência escolar era curto, depois dos 10/11 anos, as crianças já não frequentavam a escola, salvo raras exceções.

No âmbito do tema alunos, família e escola, a autora também revela alguns aspetos, aos alunos, por exemplo, as características que lhes eram atribuídas eram, a “*ordem*”, a “*virtude*” e a “*obediência*”. E as negativas surgem associadas a um contexto bastante carenciado (Simões, 2007, p. 226). E continuando ainda a falar dos alunos, eles veneravam as professoras, obedeciam-lhes e quando necessário chegavam até a ajudá-las nas tarefas de casa. Contudo, evidenciavam medo das punições aplicadas pelas professoras, chegando isso a levá-los a fugir da escola.

As famílias dos alunos da época, nos meios rurais, eram na maioria pobres e numerosas. Trabalhavam de sol a sol, em grande parte analfabetos, com uma educação rígida e conservadora. Mas, de referir também, que estas crianças, não eram apenas alunos, eram também bastante sacrificadas em termos de trabalho, conciliando ambas as coisas, tanto trabalhos no campo como trabalhos domésticos. E muitas vezes, por determinação dos pais, abandonavam a escola antes de concluir a 4ª classe, para que ajudassem no sustento do agregado familiar.

Nos dias de hoje, é notória, e ainda bem, as características da escola rural são bem diferentes daquelas que atrás foram mencionadas. As crianças apenas se dedicam a frequentar a escola, as famílias são quase na totalidade alfabetizadas, salvo raras exceções, mas que existem ainda, é certo.

A escola de hoje é, muitas vezes, geralmente nos meios rurais, o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido extintos pelo Estado. Tal acontece por razões que penalizam a comunidade no seu todo, as instituições de uma forma geral e os seus atores. As ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afeta os meios rurais e daquilo que neles se reflete como resultado das políticas públicas. Ora, normal seria que, quer no domínio das práticas quer em termos conceptuais, outra atenção fosse dada ao envolvimento da escola em dinâmicas de desenvolvimento local, em contexto rural (Amiguiño, 2005, p. 15 e 16).

Por um lado, tal significaria implicar e analisar o papel de uma instituição importante para o processo de desenvolvimento, até pela falta de outras. Mas também, equivaleria a admitir, teoricamente e na prática, os contributos específicos que a escola poderia fornecer para a melhoria dos contextos. Assim como, procurar perceber como poderia a escola beneficiar do

desenvolvimento em que participasse, localmente tão necessitada dele como outras instituições e tal como os atores que lhe dão corpo. Contudo, não tem sido, efetivamente, por aí que se tem vindo a considerar e a propor a necessidade de um relacionamento mais estreito entre escola e a comunidade, ou, pelo menos, não se tem conferido a esta perspetiva o devido relevo. Mesmo na defesa de uma "*lógica comunitária*" para regular a escola de outro modo, fomentando ou reforçando a participação das famílias e da comunidade, tem havido, por um lado, dificuldades para superar perspetivas mais precisas de contextualização do currículo; bem como, a consideração de processos de transformação da escola, que é certo, mas muito em torno da sua missão mais tradicional (Amiguinho, 2005, p. 16).

Em síntese, se o desenvolvimento local é um conceito que não deixa de ser difuso, há, pelo menos, uma certeza que aligeira as ambiguidades ou a sua polissemia: o seu ponto de apoio ou de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando doutra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores. A participação, a implicação e a auto-organização de atores e instituições, a nível local, completam uma abordagem mais politizada dos problemas e das soluções, que convoca a mediação social. Diferentemente, portanto, de uma tecnicização e instrumentalização das intervenções, associada aos fenómenos de exclusão social, que transformam os sujeitos e os coletivos em carentes de ajuda ou de assistência (Amiguinho, 2005, p. 18).

Todavia, podemos ainda acrescentar alguns fundamentos acerca da questão, como por exemplo, o facto de o desenvolvimento local ser um sistema de transformação e de mudança que recusa a conservação, centrando-se numa comunidade local, em que o local é o resultado de uma construção de identidades, na qual o grupo adota os seus interesses realizando ações de solidariedade (Amaro, 2001). E também, "*(...) parte da existência de necessidades não satisfeitas a que se procura responder, antes de mais a partir das capacidades locais, mas articulando-as com os recursos exógenos numa perspetiva de fertilização mútua*" (Amaro, 2001, p. 167).

Contudo, pode também ser visto como "*(...) um impulso generoso, de carácter local e endógeno, assente na mobilização voluntária, cujo objetivo é originar ações com as quais se produzem sinergias entre agentes, tendo em vista qualificar os meios de vida e assegurar bem-estar social*" (Reis, 1998, p. 32).

Ou seja, o "*(...) desenvolvimento local é um processo endógeno que promove o dinamismo económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, procurando a solidariedade e justiça social, através da participação coletiva como força de expressão comunitária e*

individual. Assim, a nível do desenvolvimento comunitário promove a tomada de consciência, criatividade, integração e valores culturais” (Carvalho, 2015, p. 25).

Mas, atualmente, verifica-se que associado ao desenvolvimento local surgem, na maioria das vezes, iniciativas inovadoras e mobilizadoras da coletividade, ligando as potencialidades locais com as condições dadas pelo contexto (Carvalho, 2009).

Deste modo, constatamos que o desenvolvimento local acaba por atribuir qualificações aos atores e instituições por meio das potencialidades que detém e não através do menosprezo das debilidades. Assim, para que o desenvolvimento apresente características de consistência e sustentabilidade, poderá: “(...) *aumentar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local aumentando os rendimentos e as formas de riqueza, e em simultâneo assegurar a conservação dos recursos naturais” (Carvalho, 2015, p. 27).* Posto tudo isto, verifica-se que a relação da sustentabilidade com o desenvolvimento inicia-se através de um “(...) *processo de mudança social e de aumento das oportunidades da sociedade, conciliando o crescimento e eficiência económicos, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, criando um compromisso com o futuro e solidariedade entre gerações” (Carvalho, 2015, p. 28).*

Contudo, neste âmbito, consideramos ser de algum relevo abordar um outro conceito, o de Desenvolvimento Comunitário. Isto porque, o desenvolvimento local e a educação em meio rural, se irão articular com o desenvolvimento comunitário no âmbito do projeto que ambicionamos desenvolver. Posto isto, começemos por dizer que a forma de intervenção social conhecida por Desenvolvimento Comunitário foi consagrada em 1950 num documento das Nações Unidas intitulado por: *O progresso social através do Desenvolvimento Comunitário* (Silva, 1962).

Segundo, Ander-Egg (1980) o Desenvolvimento Comunitário pode caracterizar-se por uma técnica social onde se privilegia a promoção do homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, tendo em vista a participação ativa e democrática da população, no estudo, planeamento, e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida.

É um processo evolutivo, integral e complexo (Mendes, 2013). E em conta, devemos sempre ter que, na base do desenvolvimento comunitário estão três ideias fundamentais: O diagnóstico das necessidades deve realizar-se com a participação das populações; a resposta a essas necessidades deve começar pela mobilização das capacidades da própria comunidade;

os problemas e as soluções devem ser abordados de forma integrada, articulando vários conhecimentos disciplinares e sectores de intervenção (Amaro, 2004).

Ou seja, não se trata de possibilitar às comunidades a participação no planeamento e realização de ações que visem o desenvolvimento comunitário em articulação com as mais variadas instituições. Mas sim, tornar o desenvolvimento comunitário num meio facilitador do processo de transformação da comunidade, para que sejam construídos melhores cenários e previsões para o futuro e haja uma gestão social coerente com o que se pretende atingir.

Normalmente, os processos de Desenvolvimento Comunitário iniciam-se em localidades com potencial evolutivo, mas onde se verifica a falta de um fio condutor para que a evolução a níveis sociais, económicos e culturais seja executada na plenitude (Mendes, 2013, p.6).

Necessário abordar também a nível deste processo são os princípios pelos quais se norteiam todas as estratégias de Desenvolvimento Comunitário. Sendo eles: Princípio das necessidades sentidas: que defende que todo o projeto de desenvolvimento comunitário deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades consciencializadas pelos técnicos; Princípio da participação: que afirma a necessidade do envolvimento profundo da população no processo do seu próprio desenvolvimento; Princípio da cooperação: que refere como imperativo de eficácia a colaboração entre sector público e privado nos projetos de Desenvolvimento Comunitário; Princípio da autossustentação: que defende que os processos de mudança planeada sejam equilibrados e sem ruturas, suscetíveis de manutenção pela população-alvo e dotados de mecanismos que previnam efeitos perversos ocasionados pelas alterações provocadas; Princípio da universalidade: que afirma que um projeto só tem probabilidades de êxito se tiver como alvo de Desenvolvimento uma dada população na sua globalidade (e não apenas subgrupos dessa população) e como objetivo a alteração profunda das condições que estão na base da situação de subdesenvolvimento (Carmo, 2001).

Para o nosso trabalho de projeto, a ter em conta também, é que atualmente o Desenvolvimento Comunitário tem vindo a ser útil em três tipos de estratégias educativas, sendo elas: a resolução de problemas básicos, o reforço à educação formal e desenvolvimento da educação contínua (Carmo, 2001). Posto tudo isto, verifica-se então, que o Desenvolvimento Comunitário atualmente se posiciona como uma estratégia de intervenção social integrada, que segue rumo ao desenvolvimento de esforços para cada vez mais se divulgar.

7. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: ORIGENS E DELIMITAÇÕES CONCEPTUAIS

Aquando de 1976, na Recomendação de Nairobi, a UNESCO faz menção a algumas informações que nos remetem para o conceito que hoje conhecemos como – Educação Comunitária. Contudo, para que possamos chegar às origens da Educação Comunitária, atentámos também às abordagens que a UNESCO promoveu e promove no âmbito das suas Conferências Internacionais. Pois, é através destas que encontramos o fio condutor que nos direciona no que respeita à evolução do conceito. Bem como, conseguimos compreender que o seu início teve origem num conceito de educação estritamente escolar, que passou pela educação de adultos e se ampliou sobre o conceito de educação permanente ou ao longo da vida, como lhe queiramos chamar (Antunes, 2011, p. 147).

Por isto, averiguámos então, que para conseguirmos enriquecer a delimitação conceptual do conceito de Educação Comunitária seria também oportuno abordarmos os conceitos de Educação de Adultos e também o de educação ou aprendizagem ao longo da vida. Em Portugal, a Educação de Adultos surgiu tardiamente, ao contrário de muitos outros países, particularmente, do Norte da Europa, onde a Educação de Adultos, desde cedo, foi estruturada e entendida enquanto uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valorizam os diferentes contextos de aprendizagem: o formal, não formal e informal (Nico, 2009, p. 17).

Na definição do seu campo conceptual reside uma das grandes dificuldades associadas a ela. E esta dificuldade surge ligada a teóricos, legisladores e decisores no seu âmbito. Esta dificuldade será *“tanto maior quanto mais se pretender, como é tendência atual, articular a atividade educativa e as demais ações e preocupações dos cidadãos relativamente à sua própria personalidade, à família, comunidade e sociedade política, à biosfera em geral e ao seu quadro de vida em especial, à cultura, à saúde, ao mundo do trabalho”* e isso por via dos contextos de aprendizagem já acima mencionados (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 13). E por isto mesmo, no nosso país, a Educação de Adultos *“nunca chegou a constituir-se como objeto de uma política pública, global e coerente, minimamente sistemática, e sobretudo de reconhecimento enquanto política social de um Estado-Providência”* (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 109).

No entanto, não podemos esquecer, que *“a falta de reflexão e práticas sistemáticas em torno da Educação de Adultos não se circunscreve apenas a Portugal”*, tendo esta questão sido debatida na III Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada em Tóquio, no ano de 1972. Esta conferência crítica, portanto, o facto de a Educação de Adultos ser

encarada como o “*parente pobre*” da educação e dos progressos feitos nessa área serem periféricos e descontínuos (Ribas, 2004, p. 72).

Falando em Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, é chegada a altura de especificar que, a nível internacional, coube à UNESCO desempenhar um papel importante em torno da Educação de Adultos. E por isso mesmo, a UNESCO criou no ano de 1949 a I CONFINTEA, isto é, a I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, que se realizou na Dinamarca (Nico, 2009, p. 34). A última CONFINTEA teve lugar no Brasil, em 2009 e foi a sexta edição. Neste contexto, mencionar a V CONFINTEA (Hamburgo, 1997), é assaz importante, pois foi através da Declaração de Hamburgo lá executada que a Educação de Adultos, mais do que um direito, começou a ser encarada como a chave para o século XXI.

Voltando a Portugal, e com base nas considerações de Melo *et al.* (1998, p. 20) podemos então concluir que a Educação de Adultos se trata de “*um conceito dinamizador, capaz de promover o desenvolvimento ecologicamente sustentável, de fomentar a democracia, a justiça, a equidade entre os sexos e o desenvolvimento científico, social e económico, e de construir um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça*”.

Podemos também acrescentar que no geral, a Educação de Adultos, é mal compreendida nas políticas educacionais por ter uma grande amplitude e por nela se incluírem as mais diversas entidades formadoras e patrocinadoras, assim como as mais diversas atividades (Ribas, 2004, p. 66).

Posto isto, verifica-se que “*eternamente adiada e à procura de um lugar no sistema educativo português, a Educação de Adultos corresponde hoje ao setor mais crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida*” (Lima, 2003, p. 138). Mas, não menos importante, é também fazer referência a que, ao longo dos tempos, se tem verificado uma valorização da importância de espaços informais e não formais de aprendizagem, de índole associativo e popular (em grande parte dos casos) e isso se tem assumido no quadro da Educação de Adultos do nosso país (Nico, 2009, p. 147). O que para o presente trabalho de projeto se torna uma diretriz a ter em consideração e nos alenta para a concretização de ações neste sentido e âmbito.

No âmbito da Educação de Adultos surgiu uma valorização específica, isto é a valorização social do processo de Aprendizagem ao Longo da Vida. E por isto, este conceito surge no ano de 2000 no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego num documento de trabalho dos

serviços da Comissão Europeia apresentado em novembro desse mesmo ano. E aqui, o conceito considerava que toda e qualquer atividade associada a um momento de aprendizagem em alguma fase da nossa vida teria o intuito de melhorar as nossas competências numa perspetiva social ou direcionada ao campo profissional (Neves, 2005). E por isto, a amplitude do conceito chamou à atenção das franjas básicas das atividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal e desenrolou também a consideração de todos os períodos de aprendizagem da vida de cada indivíduo, desde a infância à velhice.

É através da Educação Comunitária que se tenta ir em busca de uma forma que permita melhorar a qualidade de vida de pequenos grupos e isto através de movimentos populares. Mas muitas vezes, a Educação Comunitária acaba por ser entendida ou confundida, com os conceitos de desenvolvimento comunitário ou o de desenvolvimento de uma comunidade. Todavia, aquilo que acontece também, é que a Educação Comunitária acaba por se evidenciar como uma prática que se associa ao fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. Mas, há que considerar, que a solidariedade e o espírito de comunidade não são algo dado, é construído historicamente (Gadotti, 2012, p. 18). Perspetiva-se também, que a educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil e produtivo no seio dos mais diversos meios e instituições, acabando por se revelar capaz de participar neste imenso e complicado movimento global que caracteriza os dias que vivemos hoje (Gadotti, 2012, p. 21). Mas também, podemos referir-nos à Educação Comunitária como um pilar imprescindível na promoção do desenvolvimento individual e coletivo na medida em que estimulando a participação e a iniciativa dos protagonistas sociais, progride com vista à criação de condições geradoras de uma intervenção autosustentada no sentido da transformação social e da melhoria da qualidade de vida (Antunes, 2011, p. 149).

Mas vários são os autores que se debruçam sobre a delimitação conceptual e as origens da Educação Comunitária, por exemplo, Quintana Cabanas (1991) diz-nos que: A Educação Comunitária é uma educação da comunidade para a comunidade, uma educação que potencia a vida individual e comunitária mediante uma maior integração e implicação dos seus membros com vista a uma melhoria da qualidade de vida. Outra noção acerca da Educação Comunitária que podemos apresentar é a de Requeijo (1991), fundamenta em Poster (1982), onde ficamos a saber que: a Educação Comunitária é sustentada em dois desígnios básicos amplamente ligados - Implicação e participação de todas as pessoas e resolução dos problemas com base nos recursos educativos existentes. Sendo que em ambas, levemente constatamos que " (...) *se inscrevem numa dupla dinâmica de resposta às situações individuais,*

interpessoais e sociais, assim como de participação e cooperação para a satisfação das necessidades reconhecidas, promovendo o desenvolvimento da comunidade (...) " (Requeijo, 1991, p. 361).

Bem como, podemos também apresentar a perspectiva de Nóvoa quando nos diz que *"é importante sublinhar que não há desenvolvimento sem que as coletividades manifestem vontade de assumir o seu próprio futuro"* (Nóvoa, 1992, p. 19). E isto, leva-nos a constatar que: a educação comunitária advém de uma intervenção com base na participação e onde são promovidos processos de implicação, compreensão da realidade que nos cerca, iniciativa, recursos e interesses existentes, tomada de consciência dos problemas, cooperação, organização e responsabilização da comunidade na (re)solução dos seus problemas e no seu próprio desenvolvimento (Antunes, 2011, p. 149).

Assim, podemos concluir que a Educação Comunitária pode ser vista como: *"uma forma de intervenção educativa que partindo do princípio da participação, por meio da motivação e implicação da própria comunidade procura, recorrendo sempre que possível aos recursos endógenos, estender a sua intervenção a todos os campos de ação (educativa, social, sanitária, ambiental, económica, cultural...) sob a aspiração e o compromisso de contribuir para o desenvolvimento e bem-estar da vida individual e comunitária"* (Antunes, 2011, p. 149).

Se bem que, para uma melhor compreensão da questão não nos podemos esquecer de fazer referência a Paulo Freire, ele que dá nome a uma educação centralizada nos princípios democráticos, de modo a que as pessoas não sejam passivas às informações que as cercam e que lhes chegam todos os dias. O seu grande cuidado passava por conseguir que cada pessoa soubesse refletir e pensar acerca de questões que fossem do seu interesse e estivessem diretamente ligados à sua vida diária. Bem como, analisar e apreender criticamente, tudo aquilo que nos cerca, ou seja, construir pessoas conscientes o suficiente para olhar em torno de questões sociais, políticas, éticas e de cidadania. Nunca esquecendo que depois haverá necessidade de decidir prudentemente sobre elas, pois não podemos ser apenas recetores de ideias e conceitos de terceiros. Em suma, para este pedagogo brasileiro a educação que busca visa "desenvolver a tomada de consciência, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o, em lugar de submetê-lo, domesticá-lo, adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a justar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 2005b, p. 40)

Acima referimo-nos à expressão de Educação Popular, conceito esse, que constatamos haver necessidade de destacar e explicar para uma melhor compreensão das temáticas abordadas ao

longo deste trabalho de projeto. Por isso, iniciemos a nossa abordagem ao conceito, referindo que o paradigma da Educação Popular surge originalmente através do trabalho de Paulo Freire nos anos 60. O modelo teórico da Educação Popular surge com base na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, acabando por se tornar numa das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. *“Nas suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado, o socialismo autogestionário, o liberalismo radical europeu, os movimentos populares, as utopias de independência, as teorias da libertação e a pedagogia dialética”* (Gadotti, 2012, p. 22).

A noção de aprender a partir do conhecimento do indivíduo, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal. As práticas de educação popular também se constituem através de mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. Atualmente, incorporou-se ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo e encontra na *“conscientização”* sua categoria fundamental (Gadotti, 2000).

Mas isto porque, na primeira década dos anos 2000, Paulo Freire reafirma a sua definição para Educação Popular, apresentando-a como: um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outra forma (Freire, 2005a, p. 19). Posto isto, conseguimos concluir que para o autor a Educação Popular permite-nos uma escola aberta, um espaço para a participação coletiva, que possibilite somar diversos saberes e experiências, e, nesse sentido, que considere as necessidades e desejos da comunidade escolar. Esta participação popular vai então favorecer a criação de culturas e fornece instrumentos para que cada um seja um elemento ativo da construção da sua própria história, discutindo, interagindo, opinando, intervindo e aprendendo a exercer a sua cidadania.

A nível das delimitações conceptuais em torno da Educação Comunitária, surge-nos também, a questão dos projetos comunitários, assaz importante no nosso entender, pelo facto deste trabalho de projeto ter a intenção explícita de se tornar num deles. Como tal, as características básicas dos projetos comunitários são centradas no desenvolvimento do homem, na luta pela construção de uma sociedade mais igualitária, buscando no passado, as raízes de uma

convivência mais solidária entre as pessoas de cada comunidade e as instituições que as constituem. Os projetos comunitários perspetivam os processos de mudança com os olhos postos numa tarefa única a longo prazo (Gohn, 1994). E por isto, importa-nos também aludir ao conceito de aprendizagem e de tempo em relação a projetos do âmbito comunitário. Começamos então por olhar, para os processos de aprendizagem e verificar que podemos considerá-los como um instrumento preponderante à adaptação dos indivíduos e dos grupos às circunstâncias específicas de cada território e de cada momento das suas vidas. E com base nesta apreciação, numa perspetiva comunitária, podemos determinar que, a aprendizagem assume uma dimensão interpessoal, já que os objetivos e motivações individuais se equivalem aos interesses da comunidade. O que faz com que, aprender não seja só consequência das necessidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento individual. Podemos considerar, também e principalmente, que as aprendizagens surgem de modo a garantir a sobrevivência da comunidade a que se pertence, no momento histórico e nas circunstâncias em que se vive (Nico, 2004).

Todavia, há que considerar também o tempo, pois em qualquer comunidade, o passado, o presente e o futuro são sempre evidentes. Na verdade, cada pessoa em cada comunidade, coexistem com estas três realidades temporais. Visível é isto, por exemplo, através da existência de diferentes gerações nas comunidades, o que realça o carácter que está presente nestas três dimensões do tempo. Podemos até constatar isto mesmo entre as memórias dos mais idosos e os sonhos dos mais jovens. E como tal, serão estes tempos sempre presentes, eventualmente, os três alicerces fundamentais de qualquer aprendizagem comunitária (Nico, 2004).

Tendo em conta toda a informação atrás exposta e mediante uma reflexão minuciosa em torno da Educação Comunitária e da bagagem académica anteriormente adquirida, bem como, um enorme interesse pessoal acerca da questão leva-nos a concluir que, para nós: A Educação Comunitária pode ser considerada como uma identidade educacional que decorre da coexistência, em cada território, de saberes diversificados associados a práticas educativas informais ou não formais e ao mesmo tempo complementares à educação formal. Sendo que, também a podemos entendê-la como uma das expressões da Educação Popular. Nas práticas de Educação Comunitária a felicidade é associada à vontade de aprender e são práticas que se destinam a todos. Isto é, pessoas e instituições, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Através destas práticas espera-se fazer o máximo com o mínimo. Sendo que, as suas intervenções vão desde as relações interpessoais, à educação/qualificação, apoio e proteção social, saúde,

ambiente, tecnologia, segurança, turismo e cultura, informação, justiça, democracia e política, habitação, até às mais diversas áreas, questões ou temas.

8. ESCOLAS COMUNITÁRIAS: APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

As escolas comunitárias são escolas organizadas, muitas vezes, em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades sob a influência de um certo tipo de cooperativismo ou associativismo, ou até mesmo de comunitarismo, tendo em conta a gestão local e participação comunitária (Gadotti, 2012, p. 18). Há uma grande diversidade de escolas comunitárias, concebidas, criadas e geridas por diferentes motivações, e com padrões e formatos institucionais distintos. São também chamadas de escolas comunitárias muitas escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em áreas urbanas. Em áreas rurais, destacam-se as escolas comunitárias com características étnico- culturais muito próprias (Gadotti, 2012, p. 19).

Contudo, aquilo que às vezes também acontece é confundir-se o conceito de escola comunitária com o de centro comunitário. E como tal, vamos também considerar esse outro conceito. Assim sendo, perspectiva-se que um Centro Comunitário se apresente como uma estrutura polivalente de vocação social e que se assume como um agente dinamizador da solidariedade social. Como princípio essencial, normalmente, tem a organização de respostas que vão ao encontro das necessidades globais da população, de forma preventiva com o propósito de minimizar os efeitos da exclusão social. Um centro comunitário pode assumir-se como um facilitador da participação de cada indivíduo, das famílias e dos grupos sociais nas comunidades em que se inserem. Bem como, pode encarar-se como um dinamizador do desenvolvimento local e social tendo em vista a promoção da cidadania (Associação Cultural e de Apoio Social de Olhão, 2014).

Mas voltemo-nos a centrar a nossa atenção, nos potenciais modelos e práticas em torno das Escolas Comunitárias, bem como na delimitação conceptual da ideia deste tipo de escola. Para tal, podemos começar por fazer referência a uma palavra utilizada na antiga Roma “*schola*”, que se pode traduzir em três vertentes, sendo elas, passatempo, estudo e atividades nos tempos livres: ingredientes característicos de uma escola comunitária (Velsen, 2016).

Relativamente aquilo que distingue a Escolas Comunitárias, podemos considerar aspetos como a dimensão e o formato, a localização, questões e talentos dos seus intervenientes, ou seja, toda a envolvência em torno destas escolas determinará o seu currículo. Perspetiva-se que as Escolas Comunitárias transformam a aprendizagem numa atividade lúdica e para isso é

necessária muito mais criatividade, empreendedorismo e cooperação, por parte de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, do que aquilo que acontece numa escola formal, por exemplo. E por isto, os públicos-alvo destas escolas aprendem a aplicar os seus conhecimentos num ambiente de aprendizagem fértil, sendo-lhes possível, usar esta experiência para avançarem a nível da escola formal, nas suas carreiras e ao longo de toda a sua vida. Neste âmbito, o trabalho em equipa revela-se uma força muito poderosa, o que pode considerar-se a essência de cada uma das escolas comunitárias. Colaborar com organizações, instituições, associações, especialistas das mais diversas áreas e com indivíduos da própria comunidade resulta numa fonte proveitosa de conhecimento e experiência a nível dos vários programas de aprendizagem que se erguem em torno das escolas comunitárias (Velsen, 2016).

Consideramos também que cada escola comunitária deverá ter origem nas necessidades de cada comunidade e ser administrada, pensada e acompanhada pela própria comunidade, para garantir a construção de um projeto de educação fundamentado nas múltiplas referências da sociedade, da história e da cultura da própria comunidade, sem desconsiderar o contexto sociocultural e político nacional, bem como a legislação educacional (Santos, 2007, p. 104).

Tendo em conta estas conspeções sumárias, mas orientadoras, no que concerne à aproximação conceptual em torno das escolas comunitárias, fazemos menção à escola comunitária que com este trabalho de projeto temos o objetivo de defender. Sendo ela, uma escola que, em certa medida, recupera os princípios da “*escola rural*” que Amiguinho, Espiney e Rui Canário (1994) defendiam por 3 razões:

- a) A escola rural por ela corresponder à defesa do mundo rural no seu conjunto;
- b) A instituição escolar pode ter um papel de produção social, contribuindo ativamente para a revitalização social das zonas rurais;
- c) Pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar (Canário, 2008).

Um dos objetivos específicos a que nos propusemos foi também mapear a oferta de «escolas comunitárias» consideradas de sucesso. E por quase toda a parte nos foi possível encontrar boas práticas em torno de escolas comunitárias e a partir de aí especificar práticas de educação comunitária através da descrição de cada um dos exemplos.

No caso concreto do Chile, por exemplo, na região de Biobío, as escolas comunitárias surgem com mais ênfase no ano de 2010, quando esta comunidade foi afetada por um *tsunami* e um terremoto. Neste contexto, a escola comunitária é-nos evidenciada como algo que foi

construído pela própria comunidade para seu proveito próprio, isto é, através da interligação entre agentes sociais e várias agências é feito um trabalho de colaborativo com o propósito de avançar com a superação das desigualdades educacionais. Estas escolas comunitárias configuram-se num espaço de aprendizagem transgeracional, onde a comunidade se envolve em vários processos de formação. Sendo que, o resultado dos acordos coletivos entre todos os membros para agir de forma heterogênea a nível cultural tem-se traduzido em encontros que permitem estabelecer uma cultura de solidariedade entre todos os membros da comunidade. Importante também, é salientar que através destas escolas foi feita uma chamada de atenção para todas as instituições públicas e privadas, como é o caso das universidades, por exemplo, para que pudessem estabelecer uma parceria com as mesmas de forma a fortalecer os processos educativos e superar as dificuldades educacionais (Ferrada, 2012).

Já no Brasil, por exemplo, as escolas comunitárias, muitas vezes, acabam por tomar o lugar das escolas formais em comunidades desfavorecidas. Mas também, orientadas por ordens religiosas, ou em alguns casos até não, no Brasil encontramos escolas comunitárias no domínio do ensino privado onde as comunidades estrangeiras encontraram um elo de ligação às suas origens e aí desenvolvem o seu percurso formativo e educacional (Waechter Streck, 1997). Contudo, também no Reino Unido, por exemplo, encontramos escolas comunitárias. São escolas públicas, normalmente de pequena dimensão e geridas pelas autoridades locais. Estas escolas têm liberdade para gerir funcionários e definir a entrada de alunos na escola, possuindo uma forte ligação à comunidade local. Esta aproximação faz com que estas escolas tenham outros serviços para a população local, como creches, aulas de formação para adultos entre outros serviços (Anónimo, 2013).

Outro exemplo que podemos aqui abordar em específico é o da Guiné-Bissau, onde se realçam dificuldades de acesso ao ensino por parte de algumas comunidades que vivem nas regiões rurais e mais isoladas do país. As respostas encontradas pela população à não ação por parte do Estado na resolução dos problemas da sociedade guineense, passam pela participação ativa na criação de escolas geridas pela própria comunidade. As escolas comunitárias, como complemento das instituições públicas, são um veículo para a população superar parcialmente o problema da alfabetização e, conseqüentemente, da pobreza, promovendo e incentivando a sua participação e a concretização de objetivos comuns (Sobral, 2012).

9. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS: ESCOLA COMUNITÁRIA DE ALCOCHETE (ECA) E A ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE (SUÃO)

Após compreendermos a envolvimento do conceito de Educação Comunitária e das Escolas comunitárias um pouco por todo o mundo, chega a altura de apresentarmos as duas escolas comunitárias que indicámos como referência neste trabalho de projeto e que são exemplo das melhores práticas neste âmbito em Portugal. Para além da informação que conseguimos obter sobre cada uma delas nas páginas oficiais disponíveis através da internet o conhecimento mais profundo e específico foi conseguido com base nas entrevistas que realizamos aos representantes formais das mesmas.

Como representante da Escola Comunitária de Alcochete (ECA) tivemos a Presidente do Conselho Coordenador, Eugénia Macedo, e como representante da Escola Comunitária de São Miguel de Machede – Suão, tivemos o professor também desta nossa universidade, José Carlos Bravo Nico, fundador da Suão. Acrescentar também, que numa primeira instância estava prevista a realização de todas as entrevistas pessoalmente para que na íntegra todas elas fossem realizadas em torno das características gerais do método de recolha de dados que escolhemos no início deste projeto. Mas a disponibilidade pessoal e a distância geográfica não nos permitiram realizar a entrevista à Presidente do Conselho Coordenador da ECA pessoalmente e por isso a mesma foi-nos cedida via *e-mail*. De notar também é que isso não foi impeditivo para que as duas entrevistas fossem realizadas com base na mesma matriz. Pois, ambas tinham a finalidade de nos ajudar a responder aos objetivos específicos evidentes na mesma, pensados para nos ajudar a responder às mais pertinentes questões norteadoras da nossa ação neste trabalho de projeto.

Com estas duas entrevistas, tínhamos três objetivos que pretendíamos ver respondidos, o primeiro – conhecer, amplamente, o projeto educativo destas duas escolas, no que concerne aos modelos e práticas educativas que utilizam; o segundo - identificar os factos ou as circunstâncias que as levam a perspetivarem-se no tempo por forma a garantirem a sustentabilidade dos seus projetos a nível pedagógico, financeiro, social e de integração na comunidade; e por último – caracterizar o contributo destas duas escolas comunitárias no território onde se inserem no âmbito de questões associadas ao desenvolvimento local.

Para darmos resposta ao primeiro objetivo foram construídas as sete primeiras questões da matriz dirigida às duas EC que consideramos como a nossa referência e com elas ficamos a perceber que em 1978 quando a ECA foi criada, era difícil imaginar que passados 40 anos a escola comunitária ainda seria hoje uma realidade. Fazendo menção que as circunstâncias que

proporcionaram a criação da escola era a preocupação com o analfabetismo na comunidade de Alcochete, as deficientes respostas sociais, o pouco investimento na formação para o trabalho e a educação para a saúde. Já, a Suão, nasceu da necessidade sentida na freguesia de São Miguel de Machede de um projeto que promovesse o desenvolvimento humano e social da localidade. Bem como também, possibilitasse aos mais jovens “*terem um corredor de realização pessoal e profissional*”, segundo as palavras do fundador da Suão, que os pudesse guiar e fazer permanecer mais tempo na sua terra. Mas nesse tempo, que tivessem a oportunidade de ganhar qualificações profissionais que também lhe permitissem desenvolver a própria comunidade.

Logo aqui, fica-nos claro que as duas escolas, separadas por 140 km de distância, se unem em vértices fundamentais, como por exemplo, a qualificação das gentes que compõem as duas comunidades. Já no que concerne à questão que nos remete para as necessidades sociais a que dão estas escolas resposta, fica-nos claro após a análise de conteúdo extraído das entrevistas, que a ECA se distanciou na sua ação num pouco dos princípios que nortearam o seu aparecimento, contudo, o analfabetismo continua a ser uma preocupação central. E nas palavras da Presidente do Conselho Coordenador o analfabetismo é “*duramente limitador*”, acrescentando ainda que grande parte da comunidade de Alcochete se encontra num beco sem saída. E por isto, a EC “*tenta agarrar várias pontas partilhando saberes, experiências e afetos...*”. Já a Suão, segue no caminho inicial que há mais de 20 anos traçou, continuando a dar resposta às necessidades locais orientadas para a qualificação da população para o trabalho. Nunca esquecendo também a necessidade de promoção da coesão intergeracional e a valorização dos seus recursos endógenos.

Na sua missão, as diferenças, são notórias de imediato. A ECA mostra-nos que a sua missão é a da partilha, fazendo menção a R. Bach, ficando claro que tudo fica mais fácil quando há partilha, isto sempre numa perspectiva de foco no outro. Mais formal, retiramos da análise de conteúdo da entrevista do Professor José Carlos Bravo Nico, que a missão da Suão passa pela promoção do desenvolvimento humano, social e económico da comunidade que aqui representa, nas mais diversas vertentes.

A nível de atividades, por exemplo, a Suão acaba por ter uma ação mais abrangente no que concerne ao envolvimento da comunidade. Pois, direciona-se a todas as faixas etárias e sente que todas elas se envolvem na dinâmica de ação da escola. Já a ECA, atualmente, foca-se mais nos alcochetenses séniores, mas apenas porque estes são o grupo mais assíduo à atividade da escola. Já que a ECA também abrange toda a comunidade no seu público-alvo. Contudo,

considerando também, que eventualmente, isso se pode dever há maior disponibilidade que caracteriza esta faixa etária. Havendo ainda mais uma especificidade, dentro da faixa etária dos séniores, é o género feminino o mais representado. Em ambos os casos, também nos é indicado que talvez o facto de os mais velhos terem tido um acesso mais restrito a atividades educacionais e/ou lúcidas, os possa agora mover para um envolvimento total neste tipo de projetos.

Voltando a centrar-nos em torno das atividades desenvolvidas por cada uma das escolas, durante o nosso trabalho de pesquisa percebemos que a Suão – Escola Comunitária de São Miguel de Machede, distinguiu-se nos projetos comunitários que desenvolveu e desenvolve, fazendo com que entre outras características, os projetos fossem: intergeracionais, solidários, territorializados, próximos, desafiadores, voluntários e visíveis. Desde a sua fundação que desenvolve projetos, como por exemplo, cursos de alfabetização de adultos, uma biblioteca comunitária, um gabinete da papelada (resolução de todos os problemas burocráticos da população, semelhante à Loja do Cidadão, por exemplo), um gabinete do “*desenrascanço*” estudantil (atividades de estudo acompanhado proporcionado pelos estudantes do ensino secundário e universitário aos estudantes mais jovens do ensino básico), visitas de estudo, palestras, teatro, entre outras atividades, como por exemplo, a brigada da assinatura, uma atividade de carácter intergeracional na qual conjuntos de 3 ou 4 jovens, denominados Brigadas, adotavam um ou dois idosos analfabetos, construindo conjuntamente um projeto de aprendizagem que teve como objetivo a aprendizagem, por parte dos idosos, da realização da respetiva assinatura, que decorreu entre o ano de 2000 e 2001 (Nico, 2004).

Já em Alcochete desenvolvem-se atividades semanais e outras pontuais, sempre de encontro com o projeto anual de trabalho. Como atividades semanais as atividades que se realizam são: pintura, português para estrangeiros, fitoterapia, história de arte, arte terapia, reciclagem, culinária, meditação, costura e tapeçaria. Como atividades pontuais, viagens culturais de recreio, comemoração de dias festivos, organização de almoços temáticos, *workshops* de temas variados, entre as mais diversas possibilidades.

No que concerne ao modelo pedagógico, a ECA apresenta-nos a premissa de que a educação nesta escola comunitária é entendida como algo que se deve tornar pertinente à comunidade. Considerando, que têm sempre presente a educação como um processo associado a toda a vida e como tal, deve estar acessível a todos os membros da comunidade, sejam de que idade for. Para a Escola Comunitária de Alcochete, inovar tem-se tornado um desafio constante, pois a escola considera que deve acompanhar a evolução da sociedade, já que nos dias que correm

somos “*analfabetos mesmo sabendo ler*”, diz-nos a Presidente do Conselho Coordenador, o que faz com que esta questão seja uma preocupação que a instituição tem a cada dia.

Já no que respeita à relação da escola com a comunidade e os atores locais deste território, conseguimos através da entrevista compreender que é uma relação esporádica de acordo com as necessidades das próprias instituições e da própria escola, mas a relação que se promove é de partilha.

A nível de funcionamento da escola, quando se pensa naquilo que não pode falhar e quais os fatores críticos a este nível, é transmitida a ideia de que o compromisso que se assume perante a comunidade e perante os participantes no projeto é o mais importante. Pois, é através desse compromisso que se geram elos de confiança e afeto.

Nas questões de financiamento e sustentabilidade deste projeto, a informação que recolhemos vai ao encontro de um projeto que não obtém financiamento por parte de entidades estatais ou privadas, a não ser aquilo que cada utilizador da escola assume como o inerente à sua participação, já que todo o trabalho executado na escola é voluntário. Segundo a Presidente do Conselho Coordenador, é desta forma que se garante uma boa socialização. E também, “*enquanto houver quem sonhe, o projeto está garantido*”, foram estas as suas palavras. Pois, em 1978, alguém sonhou e construiu este projeto que para a época era inovador e desconhecido, e hoje a Escola Comunitária de Alcochete como se conhece representa a continuidade desse projeto.

Tendo em conta tudo o que já mencionamos anteriormente, podemos ainda referir que o projeto de criação da Escola Comunitária de Alcochete, patenteia a concretização do sonho de uma cidadã suíça - Lia Muller-Penniger - residente no Concelho de Alcochete, que pretendia criar “*A Escola da Comunidade, pela Comunidade e para a Comunidade*”. E no ano de 1978, criou, sob a forma de uma associação, a Escola Comunitária de Alcochete, que evidencia como os seus principais objetivos a promoção cultural e educativa da Comunidade. A Escola Comunitária é um lugar aberto a toda a comunidade - crianças, jovens, adultos e idosos – onde lhes é possibilitada a participação ativa na vida cultural e educativa da Vila de Alcochete. Este «Espaço Comunitário», como é designado através do seu *site* oficial, poderá proporcionar um intercâmbio de Saberes e Sabores onde o Espetador poderá ser simultaneamente o Ator. Cada qual, poderá assim, encontrar um tempo para ensinar, aprender, participar ou simplesmente partilhar as suas experiências. Este projeto, constitui uma iniciativa enriquecedora da vida comunitária, pretende possibilitar o acesso a experiências e oportunidades culturais e

educativas ao alcance de toda a Comunidade, cultivando e promovendo os recursos da Vila bem como os interesses dos seus residentes (ECA, 2017).

Possível ainda, é através da análise detalhada e minuciosa através da página institucional *online* da ECA, perceber que a nível de administração a ECA é constituída por um Grupo Coordenador (composto pela Presidente, Vice-Presidente, Secretária, Tesoureira, Vogal e Suplente), um Conselho Fiscal (também composto por Presidente, Vice-Presidente, Secretária e Suplente) e uma Assembleia-Geral (composto por Presidente, Vice-Presidente, Secretário e Suplente) (ECA, 2017a).

O ano letivo de 2018/19 iniciou-se a 10 de setembro de 2018, sendo que a comunidade teve oportunidade de se inscrever *online* em atividades como: informática, pintura, arte terapia, meditação, fitoterapia, reciclagem, história de arte, costura e reciclagem de roupa, artes decorativas, culinária e serões de leitura em voz alta. Importa salientar também, que as instalações da escola são no interior da Casa do Povo de Alcochete. Há atividades que têm associado um professor, como a informática, a pintura, a arte terapia, a meditação, fitoterapia, história de arte e os serões de leitura em voz alta. As restantes atividades são promovidas pelas alunas, como é indicado na página oficial da ECA (<https://escola-comunitaria-de-alcochete.webnode.pt>), se bem que a Escola Comunitária de Alcochete mantém também ativo um blogue (<https://escolacomunitariadealcochete.blogspot.com>) e uma página na Rede Social *Facebook* (ECA, 2017b).

O que honra em muito o projeto da escola comunitária de São Miguel de Machede é o seu modelo pedagógico. Como pilares teóricos, esta Escola Comunitária criou o seu modelo e práticas comunitárias em torno do Programa de Auxílio ao Desenvolvimento da Capacidade de Aprender de Baerbaum, na arquitetura conceptual Vygotskyana de desenvolvimento apresentada por Frawley e inspirou-se nas perspetivas críticas de Paulo Freire, o que faz deste projeto *“uma Escola Comunitária, de cariz profundamente popular e, mais recentemente, a criação do lugar de Gestor(a) Educacional da Freguesia, assumido pela própria autarquia local”* (Nico, 2004). Tendo fundamentalmente, o seu eixo estruturante em torno de práticas de educação não formal. Ou seja, processos educativos que possam dar origem a processos endógenos de desenvolvimento humano. Distinguindo-se dos demais projetos, nesta área, como o exemplo das Universidades Séniores ou projetos de outra natureza, por abranger toda a comunidade em que se centra na sua ação e assim conseguir promover projetos educativos que visem e possibilitem a participação de todas as pessoas. Desta forma, fica claro que a

oportunidade criada por esta escola comunitária significa uma nova rotina e também uma mudança na vida quotidiana da comunidade onde a mesma está inserida.

O local onde esta escola desenvolve a sua atividade foi desde sempre pensado para esse fim e a nível de recursos humanos, a Suão tem no seu quadro efetivo duas pessoas que administrativamente suportam a organização. Contudo, recebe também alguns estagiários e tem uma base muito sólida no que concerne à prática do voluntariado. Mas também, muitas são as instituições com as quais promove parcerias, sendo elas por exemplo, a Universidade Popular Túlio Espanca ou a Universidade de Évora.

A quando da entrevista, a justificação que o seu fundador apresenta como a mais certa, para a longevidade do projeto é o facto de existir uma estabilidade considerável a nível da direção da escola. E isso tem permitido um *“transporte da história”*, segundo as suas palavras, o que diretamente os guia para transmitir uma experiência sólida aos novos membros. Diz-nos, também que assim, a *“máquina está sempre a funcionar”*! Os mais novos dão o seu contributo de inovação, mas a base que estrutura o projeto mantém-se. Isto também acontece porque na verdade a Suão mantém uma relação de qualidade com os atores locais educativos e também com os demais e isso ficou claro ao longo da entrevista em várias menções feitas pelo nosso entrevistado.

É-nos nesta entrevista também indicado que a relação da escola comunitária com a comunidade é boa, mas que tem vindo a evoluir ao longo dos anos. É uma relação evolutiva, onde havia pessoas que no início estavam pouco recetivas à ação da escola junto da comunidade, mas que, entretanto, acabaram por iniciar a sua participação na escola. Bem como, outras que no início do projeto participavam ativamente e agora não. Se bem que, há pessoas que nunca participaram e ainda hoje não o fazem. O que é normal em todas as dinâmicas e ações deste tipo de projetos, principalmente em comunidades pequenas e do interior do país.

Perspetiva focal a reter nesta entrevista é que a nível no funcionamento da escola aquilo que não pode falhar é o financiamento, em primeira instância e logo depois a regularidade no processo de coordenação da escola pela direção, já que nos dois campos a burocracia é enorme. Aqui, o professor deixou-nos também claro que a Suão vive do financiamento competitivo, considerando assim a candidatura a projetos, por exemplo. E por isso, é necessária uma atenção imensa a nível da prospeção, concretização e avaliação de todas estas dinâmicas que determinam o sucesso e viabilidade da perspectiva futura do projeto. Sendo que também, evidencia isto mesmo como os fatores críticos associados ao projeto. Contudo, nunca

como determinantes. Até porque a sustentabilidade do projeto, na sua perspetiva, passa pela experiência e qualificação dos envolvidos na coordenação e ação do projeto em si.

Num futuro próximo, José Carlos Bravo Nico, espera para escola comunitária que fundou aumente as suas próprias receitas e dessa forma consiga uma autonomia e independência que não a deixe dependente de fontes externas. Sabe que será um caminho difícil, mas é por ele que a escola num futuro próximo pretende caminhar. Considerando também que o projeto em si, nos dias que correm, já apresenta várias características determinadoras no âmbito na inovação social. Já nível do contributo do projeto para o desenvolvimento local de São Miguel de Machede, diz-nos que é mais do significativo, é qualitativo. Isto no sentido, em que a escola tem vindo a promover durante estes 20 anos um grande contributo a nível do trabalho e do emprego. Explicando isso com base no número de pessoas que já desempenharam funções na Suão. Pois, já receberam 12 estágios profissionais, conseguindo também manter sempre dois recursos em permanência. Ao longo do seu caminho, mais de 30 pessoas já trabalharam na escola. Sendo que, o trabalho desenvolvido por todos, tem tido um impacto muito positivo naqueles que participam nas atividades da EC. Não existem evidências medidas, segundo ele, mas existe a percepção de que de facto a rotina da comunidade mudou desde a implementação da escola naquele território, ele seria bem diferente se a escola não ali existisse. Um projeto deste tipo numa localidade com as especificidades de São Miguel de Machede é muito radical! Pois, foge bastante do paradigma que está associado ao futuro das pequenas freguesias rurais.

PARTE III – ESCOLA COMUNITÁRIA DE AZARUJA – PROPOSTA

1. DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS NO TERRITÓRIO

Para procedermos a um diagnóstico das necessidades educativas do território em estudo primeiramente há que o descrever. E para isso, começamos por fazer uma pequena caracterização da região do Alentejo e do concelho de Évora, sendo que depois colocaremos toda a ênfase na freguesia de São Bento do Mato – Azaruja.

As planícies a perder de vista começam a desenrolar-se junto ao Tejo. Se ao Norte o ritmo é marcado pelo verde da campina, mais para Sul a paisagem combina com sol, calor e um ritmo compassado. E aí estamos no Alentejo, a maior região de Portugal! Abrange cinco concelhos, Évora, Portalegre, Beja, parte de Setúbal e Santarém. Os seus limites a Norte são com a Região do Centro (Região das Beiras), a Este com Espanha, a Sul com a Região do Algarve e a Oeste com a Região de Lisboa e também com o Oceano Atlântico. Mas, a nível do contexto deste trabalho de projeto, importante mesmo é conhecermos um pouco do concelho de Évora.

Aquando da pré-história começaram a ficar presentes na região de Évora gravuras rupestres e importantes monumentos megalíticos. E desde então, que nesta região se verifica a fixação de pessoas e vários importantes momentos históricos. Importante referir também, é que o primeiro Plano Diretor Municipal surgiu em Évora e dos seus resultados surgiu em 1986, a classificação do Centro Histórico de Évora como Património Mundial, pela UNESCO. Na sequência desta classificação, Évora e o seu Centro Histórico viriam a obter o reconhecimento mundial, dando início a um processo dinâmico de transformação cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir.

O Concelho de Évora insinua-se numa ampla planície que se prorroga ao sul de Portugal – a região do Alentejo. Tem uma área de 1.309 Km², que corresponde a 5% do total da Região. A área urbana do concelho ocupa 1.643 há e distribui-se por 19 freguesias: 7 urbanas (3 no Centro Histórico de Évora) e 12 rurais. Apesar das metamorfoses verificadas nos últimos anos, a paisagem da região ainda se descreve pela cultura de cereais em regime extensivo, com zonas de pastagens e manchas de floresta de sobro e azinho. O olival, as vinhas e as culturas de regadio são outras marcas características do concelho (CME, 2014a).

Com cerca de 50.000 habitantes a cidade de Évora continua a ser, apesar da diminuição da sua dinâmica de desenvolvimento, o principal polo urbano da região, em termos populacionais e funcionais não fugindo à regra do interior do País, recebendo a grande maioria da população ativa em oposição ao risco de desertificação da zona rural do concelho.

Évora procura agora, a valorização da componente ambiental e da promoção do desenvolvimento sustentável, a valorização dos espaços naturais ou de valência ambiental definida, juntamente com a sustentabilidade económica e a qualificação da rede sociocultural a nível local, que podem vir a constituir-se como premissas assumidas pela sociedade em geral e pelos órgãos de soberania em particular que deverão continuar a ser fortemente incentivadas. Para deste modo, fazer face ao envelhecimento populacional e dinamizar novamente os movimentos migratórios.

Apresenta características que a classificam numa posição privilegiada dentro da rede urbana do Alentejo, de que realçam a centralidade administrativa e terciária, o elevado valor patrimonial concelhio, a Universidade de Évora e o seu papel como polo de dinamização cultural. O concelho deve tirar partido da sua localização, fortalecendo o papel de Évora como cidade liderante da região Alentejo. A curto prazo a região disporá de novas infraestruturas que potenciarão a logística do concelho e da cidade (CME, 2014a). Nesta ótica, também é da competência das freguesias rurais do concelho, mostrarem o seu potencial e intenção de

rumar para o desenvolvimento do conselho. E este projeto irá certamente traduzir-se num exemplo prático disso mesmo.

Assim sendo, a freguesia do concelho de Évora que será apresentada seguidamente é a Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja. Localizada a 16 km de Évora, Azaruja é agora uma aldeia, outrora vila, de origens Catalãs e ainda com vestígios bem explícitos da presença da indústria corticeira. O nome da freguesia surge associado à devoção popular de S. Bento. Segundo a tradição, este santo era um protetor das pestes, mordeduras de víboras e lacraus que existiam com abundância neste local, o que nos remete também para uma das Lendas associadas à Ermida de Nossa Senhora do Carmo, situada na Herdade da Venda.

Quanto à designação de Azaruja, ela está associada com o aglomerado rústico que lhe deu origem data da 2ª metade do séc. XVIII. Segundo apontamentos existentes na Torre do Tombo, datados de 1536, existia no local uma ribeira que se chamava “*ribeira da Razucha*” e que, posteriormente, em 1766, viria a dar o nome ao 1º aglomerado da freguesia – Azaruja. Terá sido fundada, ao que parece, pelo alcaide – mor de Castelo Ventoso, Martim Lopes Lopo. Não se conhece diploma régio da sua elevação a vila e a razão pela qual durante alguns anos (antes da República) era denominada por “*Vila Nova do Príncipe*”. As referências mais antigas à “*Vila de Azaruja*” datam da 1ª metade do séc. XVIII (JFSBM, 2018).

Com 1151 habitantes em 2011, com base nos censos realizados, é evidente a diminuição de população desde 2001, onde na freguesia existiam 1343 habitantes (INE, 2012). Segundo os últimos censos a freguesia de São Bento do Mato era constituída até essa mesma data por 496 famílias todas elas com uma tipologia clássica, ou seja, não se verificam famílias institucionais. Ainda em relação à análise das famílias, na freguesia existiam 361 núcleos familiares. Relativamente aos alojamentos existiam 786 alojamentos. Em relação à população presente o total é de 1108, 538 homens e 568 mulheres. Contudo, quando falamos de população residente, o número total de habitantes é 1151, sendo 564 homens e 587 mulheres (INE, 2012).

Com base na mesma fonte, percebemos também que a nível geral, na região do Alentejo, também é pertinente fazer uma análise com base nos dados dos últimos censos, quer a nível populacional, quer educacional e até mesmo a nível do mercado de trabalho e de outras questões que caracterizem a região. Assim sendo, a nível educacional, a região do Alentejo progrediu muito nas últimas décadas. A proporção da população com ensino superior é de 10,9% e a população com pelo menos o 9º ano de escolaridade é de 44,3%. No mercado de

trabalho, as atividades dos serviços, concentram 68,6% da população empregada, a indústria 14,7%, a construção civil 7,3% e a agricultura 9,4%.

E ainda que, a população residente na região do Alentejo é de 757 302 indivíduos, dos quais 366 739 são homens e 390 563 são mulheres. A percentagem de jovens diminuiu de 13,7% em 2001 para 13,6% em 2011, e a de idosos aumentou de 22,3% para 24,2%. Consequência direta da estrutura demográfica do país, o índice de envelhecimento subiu de 163, em 2001, para 178 em 2011. O número de famílias clássicas aumentou para 302 975, mas diminuiu o número médio de pessoas por família para 2,45 (INE, 2012).

Para darmos continuidade ao desenvolvimento deste tópico assaz revelante também é apresentarmos uma brevemente e sumária caracterização socioeducativa do concelho.

Com base no documento apresentado pela Câmara e pelo Conselho Local de Ação Social de Évora, tendo em vista o diagnóstico social da nossa cidade, no período compreendido entre 2013 e 2015, ficou-nos claro que:

- O concelho apresenta, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, 9304 alunos. Número que diminuiu em todos os níveis de ensino face aos dois anos letivos imediatamente anteriores. Se bem que, no 3º ciclo do ensino básico se verificou um ligeiro aumento.
- Há exceção do 2º e 3º ciclos do ensino básico registou-se uma redução na procura e na frequência entre os anos de 2009 e 2012.
- A taxa de transição e conclusão do ensino secundário prende-se entre os 68,62% e os 81,69%. Sendo a taxa de retenção superior no ensino profissional/recorrente do que no ensino regular.

Direcionando a nossa atenção no caso específico da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, com a ajuda deste diagnóstico percebemos que no ano letivo de 2009/10, 2010/11, 2011/12, em cada um deles 20 crianças frequentaram o Jardim de Infância da rede pública que está instalado na localidade há bem mais de 40 anos. Sendo que, no que concerne à Escola Básica nº1 de Azaruja, no ano letivo de 2009/10 foram 27 crianças a frequentá-la, como também no ano imediatamente seguinte. O decréscimo ocorreu no ano letivo de 2011/12, onde apenas 25 crianças frequentavam esta escola básica.

Claro nos ficou também na apreciação deste documento que: relativamente ao abandono, absentismo e insucesso escolar, estes tópicos continuam no topo das preocupações sociais. Em 2011, cerca de 25% destes casos sinalizados diziam respeito a situações de perigo em que o

direito à educação era a causa principal, nomeadamente no que respeita ao absentismo e ao abandono escolar. Contudo, isto direciona-nos para o indicativo do (in)sucesso escolar, fator este determinante para o desenvolvimento efetivo e socioeducativo do território.

Aproximando-nos da envolvência associada ao presente trabalho de projeto, com a análise deste documento foi também clarificada a ideia de que para o Concelho de Évora, um dos desafios que se coloca é a valorização que cada comunidade atribui à aprendizagem em diferente tempo, contexto de formação e aprendizagem no quadro de uma cidade que verdadeiramente se possa considerar educadora (CME/CLASE, 2012).

O Município de Évora dispõe de Carta Educativa desde o ano de 2007, tendo esta sido executada pelos serviços técnicos da autarquia durante o ano de 2006, aprovada em reunião da Assembleia Municipal de Évora em 2 de fevereiro de 2007, após proposta de Câmara Municipal de Évora, oficialmente realizada em reunião pública de Câmara de 13 de dezembro de 2006, e tendo ainda sido homologada pela tutela em 27 de março de 2007. A Carta Educativa, dada a sua abrangência e relação com o território do concelho, é um documento em constante validação, verificação e reformulação. A forte relação com a rede de equipamentos escolares, as dinâmicas demográficas e a também dinâmica relação oferta/procura de ensino levam à necessidade de um permanente exercício de planeamento e ordenamento, sinal disso é a recente elaboração da Monitorização da Carta Educativa do Concelho de Évora (CME, 2014b).

Contudo, antes de procedermos à análise da Carta Educativa do Concelho Évora é necessário abordarmos o conceito de Cidade Educadora. Pois, Évora é uma Cidade Educadora.

Em 1990, um conjunto de cidades de diferentes países reuniu-se em Barcelona, naquele que foi o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, com um intuito comum. O de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de quem vivia nessas mesmas cidades. Nesse ano foi inaugurado o movimento que deu origem à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), criada em 1994. Também nesse ano, foi estruturada a primeira Carta de Princípios, revista em 2004, naquela que ficou conhecida como a declaração de Génova.

Este movimento veio dizer-nos que todos os espaços da cidade, bem como todas as ações que nela decorrem têm potencialidade educadora, uma vez que é um espaço de opinião e de liberdade, pluralismo e multiculturalidade (CME, 2013).

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades acolhe atualmente 53 cidades e onde constam 49 municípios. A rede territorial portuguesa das cidades educadoras constituísse por todos os municípios portugueses que são membros da AICE e, como tal assinaram a Carta das Cidades Educadoras, defendendo e assumindo nas suas práticas os Princípios desta Declaração. Sendo os objetivos desta mesma rede: ser instância de reflexão e debate dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras e de coordenação e fomento de atividades promotoras destes Princípios a nível municipal/nacional. E procurar que os Municípios Portugueses incorporem esta filosofia de intervenção nas suas políticas, envolvendo e articulando transversalmente as intervenções das várias entidades e instituições que interagem nas cidades, procurando um trabalho educador a nível municipal e mais amplamente ainda, a nível nacional e internacional (CME, 2016).

Para dar corpo ao Movimento das Cidades Educadoras, foi publicada, em 1990, a primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, cujos princípios fundamentais eram: Educação para a diversidade e cooperação internacional; Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla; Colaboração interadministrativa; Preservar e difundir a identidade da cidade; Potenciar o intercâmbio entre cidades; Infância e juventude como construtoras da cidade; Cuidar da qualidade dos espaços, infraestruturas e serviços; Fomento da informação e do associativismo; Integração intergeracional (Villar, 2001).

Na revisão da carta das Cidades Educadoras, no ano de 2004, para além dos princípios acima referidos, verifica-se um acentuar da importância dos seguintes aspetos: Planeamento urbano; Organização do território; Eliminação de todas as barreiras que possam pôr em causa a promoção da igualdade; Promoção da participação dos cidadãos; Valorização dos equipamentos culturais enquanto instrumentos da Cidade Educadora (AICE, 2004).

A nível do projeto que estamos a construir, verificamos que a mensagem central que devemos reter é que: *“as cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, e suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais”* (AICE, 2004). Ou seja, será então no âmbito de intervenções não formais e informais que este projeto pode distinguir-se e tornar a Cidade Educadora de Évora ainda mais competente e dinâmica no que concerne a esta temática. Sendo que, ao longo da descrição do trabalho de projeto vai ficando cada vez mais

evidente que aquilo que esperamos do nosso projeto é também uma das últimas menções da Carta das Cidades Educadoras: Prevê-se que com a plena concretização da Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, possamos oferecer a todos os azarujenses, bem como ao concelho de Évora no geral, ações e dinamizações que visem uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela vida pública, os seus programas, os seus bens e serviços. Pois, este é um tema e/ou objetivo cada vez mais necessário a nível das comunidades. Contudo, prevê-se que esta Escola se torne também um símbolo do associativismo local e da região, podendo assim, estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas.

Por outro lado, deverá contribuir a nível da formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa, como também se verifica na Carta das Cidades Educadoras de forma explícita. Em suma, a Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, em muito pode vir a refletir-se num exemplo concreto do que se prevê no Movimento das Cidades Educadoras e assim complementar e enriquecer o projeto que está desenhado e a ser implementado na cidade de Évora. Desta forma, assaz importante é então, retratar a cidade de Évora através deste movimento, para que possamos ter conhecimento de boas práticas já executadas ou ainda a decorrer e desta forma refletir acerca da melhor forma de complementar aquilo que de melhor se faz na cidade a nível da promoção educacional, seja ela formal, não-formal ou informal.

Numa primeira instância parece-nos importante que possamos enquadrar o envolvimento dos atores locais com as circunstâncias educacionais que envolvem a comunidade de Azaruja. Pois, também esta questão se relaciona diretamente com o desenvolvimento local e comunitário de um território como tem vindo a ficar claro ao longo do presente trabalho de projeto. E neste sentido, ao entrevistarmos o Presidente da Junta de Azaruja, Manuel Recto, conseguimos compreender segundo aquilo que nos disse que: *“cada entidade da freguesia acaba por ter um papel educacional e pedagógico, mas não organizado. Se existir um papel educacional ou uma prática é cada um por si.”* Logo aqui, fica clara a pouca articulação entre os atores desta freguesia. E conseguimos confirmar a veracidade disto mesmo, com também a afirmação que nos faz, Luís Martins, atual Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Azaruja, ao dizer-nos que: *“É uma relação muito fraca, muito ténue (...) estes atores hoje assumem posturas completamente individuais, de algum egoísmo, de alguma forma que também é difícil de*

explicar e aquilo que deveria ser uma atuação quase em rede das instituições locais praticamente não existe". Por isto, identifica também o Provedor da Santa Casa que aquilo que seria certamente necessário era que as pessoas que representam as instituições da comunidade, conseguissem atingir uma perspectiva diferente da atual. Percebendo assim que deveria existir uma articulação continuada, uma cumplicidade entre os atores, já que são todas instituições pequenas. Talvez, pontos de vista pessoas e/ou políticos, fossem oportunamente questões a deixar de parte neste processo. Porque só assim seria possível um "(...) *posicionamento de franqueza, em que efetivamente exista uma preocupação comum e superior, sendo isso o bem da comunidade (...)*".

Contudo, também nos foi possível compreender que soprou por Azaruja um "*vento de mudança*", *pela primeira vez, segundo o Sr. ^o Presidente da Junta*, "(...) surgiram dois movimentos de pais na Escola Primária e no Jardim de Infância com vista a estreitar uma nova relação entre a escola e a comunidade. Os pontos fortes deste movimento, no seu conjunto, constituem uma força perante o poder municipal a nível das intervenções no edifício da Escola Primária e também do Jardim de Infância. Mas também, na qualidade e bem-estar existente nos estabelecimentos de ensino, acabando isso por se refletir na felicidade dos alunos.

Segundo Manuel Recto, a Junta de Freguesia teve a sua quota-parte no desenvolvimento político e financeiro da aldeia, cumprindo assim com o que se espera deste tipo de instituição. Contudo, estão também a despertar outros valores junto da instituição que representa, sendo eles a educação e a preocupação constante com o bem-estar de todos. Notando-se isto através da abertura de um polo da Biblioteca Pública de Évora na freguesia. Para o sucesso de um projeto deste tipo e também para o desenvolvimento comunitário local, a sua posição é de numa primeira instância as pessoas serem instruídas e aí constituírem um núcleo de validação cultural que os distinga na sociedade.

A nível do desenvolvimento comunitário local, Luís Martins, confessa-nos já o que no tópico a seguir constatamos com maior evidência, pois considera que a educação "*fora da escola*", para além de contribuir de forma positiva para a educação formal, terá certamente impacto nas dinâmicas de desenvolvimento da comunidade. Mas para isso, era necessária uma "abertura da escola formal para permitir a evolução de práticas no âmbito informal e não-formal em torno da educação. Mais acrescenta, que a instituição que representa "(...) *têm às suas costas a responsabilidade daquilo que é a garantia do futuro*" desta pequena comunidade. Pois, uma comunidade que não trata bem os seus idosos, por exemplo, é uma comunidade sem futuro.

A Santa Casa da Misericórdia de Azaruja é também, no momento, a maior entidade empregadora da freguesia, contribuindo assim para a fixação de pessoas na localidade e para o crescimento profissional de cada uma delas. O que, em certa medida, é importante para este processo de desenvolvimento da comunidade. Pois, corre para o abismo, uma localidade que não consiga fixar as suas pessoas.

Segundo os dois atores locais que tivemos a oportunidade de entrevistar, ambos, nos deram a indicação explícita no que respeito diz à pertinência de uma EC em Azaruja – Freguesia de São Bento do Mato. Com base naquilo que apuramos na entrevista ao representante máximo da Freguesia de Azaruja a educação “*fora da escola*” deverá, claro, ser desenvolvida por quadros competentes, como professores ou pedagogos, de modo a completar a ação já desempenhada pela escola formal.

Todavia, considera que a iniciativa teria que partir da sociedade civil, contudo a Autarquia surge por ele mencionada como um potencial parceiro a nível da cedência de espaços físicos, por exemplo, já que é consciente que os seus recursos institucionais são finitos. A seu ver, a EC constituir-se-á como um núcleo, onde as instituições locais podem convergir em seu torno. Desta forma, a EC seria um veículo para complementar os processos educativos já existentes, atuando no âmbito literário, artístico e também a nível da cidadania. Podendo também a mesma intervir a nível do apoio social à comunidade, sendo mais um meio de esclarecimento e suprimento de necessidades. Dizendo-nos também e mostrando a vontade de colaborar com a escola, podendo a Junta de Freguesia participar no que concerne à cedência de espaços, apoio logístico e material, bem como também, participando ativamente nas atividades desenvolvidas.

No que visa à otimização das relações estabelecidas entre os atores locais, compreendemos mais uma vez, neste representante local, Provedor da Misericórdia, que poderia então ser a EC a “*cola*” precisa para isso acontecer. Comparadas as instituições locais a retalhos de pano, colados então, por via da EC, salienta também, a necessidade de uma instituição que ajude as outras a concretizar os seus projetos, por exemplo, a nível de candidaturas que envolvam perspectivas de financiamento. Conclui, afirmando que é com estes projetos que é possível uma alteração comportamental da comunidade e isso promover a mudança rumo a um novo ciclo em Azaruja.

Acerca dos residentes em Azaruja, ficou-nos claro por parte de uma das nossas entrevistadas, que neste momento a localidade não tivesse preparada para receber um projeto deste tipo. Aos 41 anos, funcionária pública e mãe de um aluno da EB1 de Azaruja, diz-nos que “(...) a

Azaruja está estagnada no tempo, que não têm dinâmica, que não têm quem a faça a crescer, que não têm desenvolvimento (...)” e isto é como sente presentemente a Azaruja enquanto residente. E por isso, têm as suas dúvidas no que respeita à implementação de uma EC nesta comunidade.

Contudo, reconhece que *“(...) daria outra vida à comunidade (...).”* Pensando no projeto como intergeracional, uma troca de ideias e experiências entre gerações. Fala-nos também do movimento informal de pais do qual fez parte, e também aqui já foi mencionado pelo Sr. ^o Manuel Recto, Presidente da Junta. Considerando que a escola formal, juntamente com os pais será certamente a única instituição que busca o desenvolvimento e estabelece relações com a comunidade, nesse sentido. E clarifica-nos a ideia de que as crianças e os jovens que estudam na sede de concelho acabam por não ter em Azaruja por parte da comunidade um apoio estruturante no que respeita ao seu desenvolvimento escolar e no seu todo enquanto pessoas daquela comunidade, mas também atribui isso ao facto das rotinas das famílias por vezes também não o permitirem.

Logo, deixa-nos claro, que o projeto da EC também poderia visar esta questão na sua ação. Centra o seu discurso também nos idosos e que seria conveniente uma ação estruturante no âmbito da promoção da saúde através a atividade física. Para as restantes faixas etárias, refere novamente o desporto a nível de potenciais atividades. Mas no que concerne à sua participação na escola, considera que atividades gastronómicas e associadas à cozinha em família. Realça a partilha, a nível dos valores e objetivos do projeto, afirmando que *“(...) tanto dar como receber é uma mais-valia nesse tipo de projeto”*.

Já por exemplo, Maria Conceição, reformada e com 59 anos, diz-nos que *“(...) parámos no tempo”*. Isto para além também de a comunidade estar um pouco envelhecida. Considerando que isto acontece devido à crise económica que no início da desta década fechou parte das indústrias da terra e levou os jovens a procurar oportunidades fora de Azaruja. E como tal, *“(...) muita gente idosa, muita falta de colaboração da comunidade em geral, para se fazer seja aquilo que se queira fazer”* faz de Azaruja hoje uma comunidade triste. Contudo, em ocasiões esporádicas ainda consegue identificar alguns momentos partilhados entre as diferentes gerações da terra. Mas segundo ela, *“(...) os idosos são sempre encostados um bocadinho”*. Identifica-nos que por exemplo, para esta faixa etária é preparada uma excursão, por exemplo, mas uma vez por ano, mais ou menos. E por isso, sente que podia haver outras coisas.

Deixando assim bastante clara a sua posição no que concerne ao potencial da comunidade de Azaruja para que exista um projeto onde todos possam partilhar experiências e conhecimentos

que fossem ao encontro da aprendizagem das pessoas e do desenvolvimento da terra. Contudo, também como a entrevistada anterior, considera que nem toda a comunidade, estaria preparada para receber um projeto nestas circunstâncias. Mas também afirma que “(...) *havia muita gente que estava*”. E também que esses seriam capazes de influenciar parte dos restantes. Porque, por exemplo, para as crianças em idade escolar apenas existe um acompanhamento ou “(...) *um apoio das famílias, de pessoas que gerem em volta deles*.” Que a nível da comunidade geral não existem preocupações visíveis com o seu desenvolvimento e crescimento enquanto membros daquela comunidade, a não ser que seja na escola. E na sua perspetiva, seria importante que a comunidade pudesse acompanhar as suas crianças e jovens no seu percurso formativo escolar e enquanto pessoas pertencentes a uma comunidade.

A nível das atividades que considera que poderiam fazer parte deste projeto, salienta-nos a cozinha, a gastronomia, pois “(...) *a nossa é tão antiga e a maior parte das pessoas não conhece*”, bem como também atividades associadas às artes e aos saberes escolares. E como tal, sente que poderia partilhar com a restante comunidade aquilo que sabe a nível das artes culinárias e manuais, por exemplo a renda ou a costura. Identificando como valores e objetivos deste projeto a partilha e a boa vontade. Bem como, atenta que teria que haver colaboração e uma boa base de confiança para se começar um projeto neste âmbito.

Já Vera Martins, professora de matemática, aos 41 anos é mãe de duas crianças que frequentam as escolas formais de Azaruja, diz-nos que “(...) *a Azaruja é o espaço da família*”, onde decidiu que as suas filhas iam crescer, “(...) *com a mesma liberdade e tranquilidade (...)*” que ela cresceu. Identifica-nos na sua entrevista a Santa Casa da Misericórdia como a instituição que mais desenvolve relações com as escolas formais locais e vice-versa, bem como a Banda de Música associada ao Grupo União e Recreio Azarujense o local onde pessoas de várias gerações diferentes convivem com o intuito da partilha de saberes e experiências. Mas mesmo assim, reconhece potencial a um projeto como o da escola comunitária, indicando-nos que até seria um projeto com estas características que “(...) *faz falta na nossa terra, exatamente isso*”.

Sente que “(...) *falta a iniciativa por parte de alguém, que arranjemos um espaço onde determinados conhecimentos antigos possam passar para as pessoas mais novas*”. Dando exemplos, como anteriormente já foi feito, a nível da gastronomia rica de Azaruja, considerando que a Botifarra, um enchido típico da terra com origens associadas à influência catalã, seria uma aposta. Isto porque, certamente só duas ou três pessoas é que o fazem. Afirmando de novo que “(...) *teríamos todas a ganhar se esses conhecimentos passassem para*

as gerações mais novas". Salienta também a cortiça e o trabalhar da mesma, como uma temática a abordar, por exemplo a nível do tradicional artesanato que a utiliza como principal matéria-prima.

Faz também menção a um costume que surgiu aquando da Feira Anual de Azaruja, enfeitar a aldeia com talegos. Os talegos e a sua utilização podem considerar-se um exemplo de uma prática não só sustentável como também amiga do ambiente. Pois, as gerações mais novas podem perceber que com eles podem transportar o que quer que seja reduzindo o consumo de sacos em plástico. Pois, os talegos são feitos de restos de tecidos, podendo os mesmos ser lavados e reutilizados por diversas vezes. Para ela, a EC, *"(...) poderia ser uma forma de ocupar as pessoas que ainda podem dar, ainda podem ser úteis e que não estão a trabalhar, por qualquer que seja a razão"*.

A nível dos mais jovens, daqueles que estudam na sede de Concelho, diz-nos que a maior ajuda que a comunidade lhes poderia dar seria a nível de um transporte competente, querendo com isto dizer, um transporte público que permitisse que as crianças não passassem cerca de 12 horas fora de casa. Pois, só assim, teriam disponibilidade de integrar um projeto como o da escola comunitária que os poderia também ajudar a nível do seu percurso escolar e formativo. De outra forma, seria impossível, pois iria afetar as dinâmicas familiares de todos e o pouco tempo que as crianças têm para passar com as famílias. Mas se essa articulação fosse possível, *"haveria a liberdade para reforçar conteúdos, tirar dúvidas, fornecer um acompanhamento diário, que é extremamente importante"*, vendo essa competência também associada à EC.

No que concerne à participação na escola, diz-nos estar mais recetiva para *"(...) receber os conhecimentos antigos do que para dar. Mas, também poderia contribuir de alguma forma"*. Mas sempre, dentro da sua área de formação, a matemática. Neste contexto, fala-nos que a integração dos *"mais velhos"* a nível da informática ou da tecnologia seria também uma ótima aposta da escola.

Conclui a entrevista, ressaltando que a nível de valores e objetivos o mais importante num projeto deste tipo *" (...) seria permitir que de certa forma as pessoas se sintam úteis, permitir às pessoas que se sintam capazes de ainda fazer, desenvolver uma determinada atividade. Ter a sensação de que os seus conhecimentos não morrem consigo"*.

Por isto mesmo, empreendemos que a criação de uma EC em Azaruja seria importante. Pois, propúnhamo-nos a apoiar a ação das escolas formais do território, com vista a uma adequada

e completa capacitação das crianças e jovens não só a nível do seu percurso de ensino/aprendizagem, mas também a nível do seu processo de desenvolvimento pessoal e social; acompanhar as instituições locais a desenvolver competências que lhe permitam responder de forma integrada às questões associadas ao desenvolvimento local e comunitário da freguesia, como por exemplo, o combate da tendência de desertificação, o envelhecimento ativo da população, a promoção da coesão intergeracional, a capacitação da sua população ativa para o trabalho e para a cidadania, bem como também a valorização dos seus recursos endógenos. Acabando assim também, por reforçar as ações do Município de Évora no âmbito na sua missão enquanto Cidade Educadora, atenta às comunidades rurais que o constituem.

Consideramos que ao surgirem este tipo de práticas educativas, não formais e/ou informais, nos seria permitido extrapolar para a uma nova e mais completa reflexão sobre a configuração da escola em meio rural. Fazendo com que nos fosse possível demonstrar que a escola pode deixar de ser vista como algo antiquado e passar a traduzir-se numa escola que nos aproxima do futuro, como é o caso da EC que esboçamos para Azaruja.

Espera-se com isto, conseguir também o trabalho em rede de todos as instituições locais com vista ao desenvolvimento comunitário local completo ou quase absoluto de Azaruja. Sabendo sempre que, aliadas as estas práticas, por vezes surgem também possíveis partícipes que por desconhecerem práticas similares ou apenas por recearem a mudança, reagem com desconfiança e alguma rigidez ao envolvimento nas mesmas. Atentamos também que o facto deste tipo de projetos se concretizar maioritariamente através de fundos externos e muitas vezes escassos, isso pode influenciar a obtenção de resultados e os efeitos esperados do projeto.

Em suma, sob práticas de educação não formal e/ou informal a EC de Azaruja pretende ver a sua missão concretizada quando os processos educativos que desenvolve provoquem o ímpeto em processos endógenos de desenvolvimento humano.

2. ESBOÇO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLA COMUNITÁRIA

A) MISSÃO

Todos os indivíduos possuem um conjunto de saberes e experiências que foram acumulados ao longo das suas vidas, através do contacto com o meio que os rodeia. Assim, a Escola Comunitáriade São Bento do Mato – Azaruja, constrói a sua missão com base na criação de dinâmicas comunitárias, ações e projetos que visem complementar e continuar o trabalho

desenvolvido pela escola tradicional, valorizando, reforçando e ampliando a sistematização destes saberes e experiências, de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriores mais complexas das crianças, jovens e adultos da comunidade ao longo da sua vida.

B) VISÃO

A Escola Comunitária da Freguesia de São Bento do Mato-Azaruja procurará que, em uma década, a população e todos os atores locais deste território demonstrem adquiram e cultivem a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.

C) VALORES

A ação da Escola Comunitária da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja é orientada por valores éticos, responsáveis, solidários, humanos, inovadores e cooperadores.

D) OBJETIVOS

A Escola Comunitária da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja tem como objetivos:

- 1) Complementar e apoiar a missão das instituições escolares formais existentes na freguesia;
- 2) Envolver crianças, jovens, adultos e atores locais em projetos e processos cooperadores de aprendizagem informal e não formal de forma a potenciar a coesão entre gerações dinamizando a vida social e cultural da comunidade;
- 3) Diagnosticar e avaliar as necessidades da comunidade de modo a formular e implementar dinâmicas comunitárias, ações e projetos que permitam o esbater as mesmas;
- 4) Intervir, de um modo geral, junto da comunidade e dos atores locais para promover o desenvolvimento da freguesia nos seus contextos sociais, políticos, económicos, organizacionais e educacionais;
- 5) Tornar-se num exemplo local e regional na promoção de dinâmicas comunitárias, ações e projetos adequados ao meio onde está inserida, tendo por base a qualidade, eficiência, sustentabilidade e inovação.

E) ATIVIDADES PRINCIPAIS

O desenvolvimento local e o combate à exclusão social com vista à promoção da igualdade de oportunidades apresentam-se como posição inicial na organização das atividades que a EC pretende desenvolver. Todas as atividades visam também promover uma atitude positiva face o futuro, por parte de todos os intervenientes nas mesmas.

Todas e quais quer dinâmicas comunitárias, ações e projetos a desenvolver pela EC irão traduzir-se em atividades estruturadas através de rotas de aprendizagem em que será tido em consideração a envolvimento de todas as gerações, bem como, a promoção duma participação prazerosa para todos os envolvidos. Até porque, esperamos conseguir construir a nossa ação junto da comunidade indo ao encontro das características e gostos pessoais dos participantes, para que no final cada um deles possa sentir que houve uma consequência positiva no seu percurso participativo a nível da escola e pessoal e/ou profissional também.

Estas atividades surgem da minuciosa análise de conteúdo às entrevistas concretizadas aos atores locais da freguesia, aos seus residentes e também aos representantes das escolas comunitárias portuguesas aqui mencionadas neste projeto como referências. Tendo sido pensadas e estruturadas, concretamente, para este projeto por forma a darmos resposta à sua missão, visão, valores e objetivos, pensamos e formulados com base na mesma análise. Contudo, algum trabalho de pesquisa permitiu-nos complementar as propostas de atividades para que o projeto possa ser diversificado e abrangente às mais diversas áreas do conhecimento e da ação. Como tal, passamos à apresentação das nossas dinâmicas comunitárias, ações e projetos, que se irão traduzir nas atividades a realizar.

Visitas pedagógicas e recreativas - Passear é na maioria das vezes uma atividade do agrado de grande parte dos indivíduos de uma comunidade. E como tal, podemos fazê-lo de forma a conferir algum conteúdo educativo ao ato de passear. Mas, primeiramente, é necessário escolher os lugares destas viagens coletivas. E para tal, é necessário criar um referendo local, para que essa decisão possa ser tomada. Sendo que, desta forma, a EC acaba também por criar condições para que as pessoas exerçam, localmente, os seus direitos básicos de cidadania e se comovam para a importância disso mesmo noutras circunstâncias. Depois, caberá às camadas mais jovens da EC, recolher informações, localizar pontos de interesse e marcar os circuitos para que a viagem coletiva seja organizada. Antes da realização da visita toda a informação é partilhada com a comunidade educativa da EC e desta forma, todos podemos ter uma ideia geral daquilo de que iremos disfrutar e aprender aquando da realização da visita. Durante as visitas pedagógicas e recreativas cabe aos jovens guiar as crianças, os adultos e os seniores e

desta forma, uns e outros disfrutam e aprendem com a experiência e troca de saberes que destas visitas resultam.

“Parece isto um museu!” - A preservação da cultura da comunidade azarujense junto das novas gerações é um ponto focal para a ação da EC da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja e pretendemos que com exposições várias (fotografias, quadros, trajes e roupas, filmes, objetos...) a cultura da nossa comunidade comece a fazer parte das memórias coletivas da aldeia e lhe possa ser atribuído o estatuto de património. O “Parece isto um museu!” pode então vir a tornar-se um local onde o espaço e o tempo se destinam à comunicação entre as gentes desta terra. E as gentes desta terra consideram-se aqueles que nela vivem e aqueles que se encontram fora dela, entre os mais idosos e os mais jovens, até mesmo entre os que ainda vivem e aqueles que já não se encontram entre nós.

Voluntariado de Proximidade - A EC pretende chegar a todos os azarujenses, sem exceção. E o isolamento rural é uma questão que nos preocupa a todos. Alguns idosos vivem afastados da aldeia, em courelas e montes, e por isso mesmo, é necessário prestar-lhes alguma atenção. Desta forma, as ações promovidas pela EC, a nível do voluntariado de proximidade cimentam-se em relações de proximidade, confiança e vizinhança, no sentido de prestar apoio a pessoas e/ou famílias procurando dar respostas num contexto domiciliário a problemas que não requerem uma resposta específica de natureza técnica e/ou profissional. Mas, se caso se verificar, articular com os meios necessários para que essas respostas possam ser dadas atempadamente.

“Vais à cidade, rapaz?” - Atualmente, em Azaruja, restam dos serviços que lá existiam uma caixa ATM e um posto dos CTT integrado na junta de freguesia. Como tal, é necessário aproximar os serviços deste meio rural, pois há habitantes que pelos seus próprios meios, acabam por não conseguir dar resposta a uma simples ida a uma instituição bancária ou à segurança social. Desta forma, a EC abre portas e disponibiliza os seus recursos humanos para que esta necessidade possa ser colmatada. Contudo, tendo em conta a especificidade do assunto, prevê-se que sejam os jovens da comunidade a colaborar nesta questão. Pois, é necessário que a comunidade os possa também ajudar a preparar-se para a burocracia, por vezes complexa, associada a instituições e/ou serviços.

Apoio ao Estudo - Constitui-se como uma área que desenvolve, primordialmente, a aquisição de métodos de estudo, a realização e a organização consistente do trabalho escolar, com vista à crescente autonomia das crianças e/ou alunos no processo de aprendizagem. E desta forma, é uma área que complementa o trabalho realizado na sala de aula tradicional, ao apoiar os

alunos que evidenciam necessidade de um acompanhamento mais individual. Os trabalhos de casa, por exemplo, nas ações de apoio ao estudo da EC as crianças devem realizar aqueles que são propostos pelos docentes do ensino tradicional e desenvolver a noção de que são trabalhos que surgem naturalmente após as atividades desenvolvidas nas aulas e das necessidades de cada um. Contudo, existem outras dinâmicas que no âmbito do apoio ao estudo perspetivam a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades. E daí advém atividades que vão desde a mecanização, à demonstração e aplicação de conhecimentos em novas situações, até aos trabalhos que implicam maior criatividade, ou capacidade de comunicação, e apelo à capacidade crítica. Estas ações, perspetivam-se então, numa pedagogia de desenvolvimento e de autonomia. Esta área de intervenção pretende atuar sobre as questões associadas ao insucesso e abandono escolar e promover a igualdade de oportunidades. Prevê-se então, que os jovens com maiores dificuldades no percurso escolar permitam a ajuda de outros jovens, mais velhos e mais experientes, sempre com a supervisão e tutoria de um responsável pelo projeto a definir futuramente, com formação superior a nível pedagógico e/ou das ciências da educação. Uma expectativa para este projeto, será também uma possível parceria com a Universidade de Évora, para que jovens a frequentar a mesma se possam disponibilizar para apoiar, incentivar e orientar, jovens da comunidade na transição do ensino secundário para o ensino superior.

“Burro velho não aprende línguas? Ora essa!” – Por toda a planície alentejana há uma realidade que por lá se estende – o analfabetismo. Nos últimos censos, em 2011, o INE revela que a taxa de analfabetismo em Portugal é de 5,23%, valor esse que quase duplica na região do Alentejo. Ou seja, 9,57% dos alentejanos são analfabetos (INE, 2012). E relativamente a isto, o que é que fazemos? Assumimos que é uma fatalidade deste povo ou tornamos isso um desafio? Para a Escola Comunitária da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, mais que não seja, o objetivo é tornar o analfabetismo num desafio. Se nos colocarmos no lugar do outro, neste caso de um analfabeto, certamente entendemos que assinar, um ato diário para quase todos nós, é uma impossibilidade para alguns. O que certamente, nos iria trazer alguma frustração, principalmente nos dias que ocorrem, onde pertencer a uma minoria em nada nos ajuda. Vivemos numa sociedade de massas! Por isto mesmo, queremos juntar mais alguns, quantos mais melhor, a uma massa que pelo menos sabe escrever o nome, sabe assinar! E este desafio a que nos propomos, não passa só por ensinar e aprender a assinar. Este desafio passa por tornar, a consolidação desse acontecimento, num motor que leve a uma mudança face aquilo que é a aprendizagem e a educação. E que daqui possam nascer outras aprendizagens mais complexas, ler e escrever, por exemplo. Este projeto, pode desenvolver-se como todos os

outros que propusemos até aqui, com “prata da casa”, como vulgarmente podemos designar a nossa comunidade. Afirmando que estamos a trabalhar no âmbito do encontro de gerações, na entreaajuda das nossas gentes e que por si só isso é suficiente. E na verdade, é. Mas neste projeto gostávamos de chegar mais além. Talvez, seja necessário alargar os nossos horizontes e consequentemente o da nossa comunidade e para tal seria bom que nos deixemos envolver com outras gentes. É então daí, que advém a vontade de constituir uma parceria com a Casa do Professor do Distrito de Évora – ASSP, até porque quem melhor que alguém que dedicou a vida à educação e ao ensino, para potenciar ao máximo um projeto nesta área de intervenção. Assim sendo, perspetivamos para este projeto, algo que se consolide na comunidade de Azaruja e possa ser tomado como exemplo na região.

Palestras, sessões informativas e de esclarecimento – Oradores locais, são uma preferência, até porque vários são os azarujenses que nos podem transmitir conhecimentos acerca dos mais diversos assuntos relacionados com a aldeia, como os ofícios e artes associadas à cortiça, a influência do povo da Catalunha que ainda hoje está bem presente gastronomia da terra, entre outros assuntos, de revelo para a comunidade. Contudo, qualquer assunto ou temática que se verifique pertinente será motivo para convidar as mais diversas entidades ou pessoas para proporcionar um momento de partilha de conhecimento, saberes e experiências que possam potenciar a componente teórica de um projeto ou ação a desenvolver. Assaz importante, é também, com este tipo de ações levar a atualidade à comunidade. Será então com base nestas sete dinâmicas comunitárias, ações e projetos que propomos construir o plano anual de atividades da Escola Comunitária de São Bento do Mato - Azaruja e ao longo do desenvolvimento do projeto analisar a viabilidade de outras propostas que possam ser dadas com a criação da Associação que a representará no futuro.

F) RECURSOS

Prevê-se que os recursos financeiros da EC possam surgir, numa primeira instância através da joia inicial paga pelos futuros sócios, o produto das quotizações fixadas pela assembleia geral quando formada, os rendimentos dos bens próprios da associação e as receitas das atividades sociais, as liberdades aceites pela associação e os subsídios que lhe possam vir a ser atribuídos. Assim, a sustentabilidade da EC passará também pela intervenção junto dos seus futuros parceiros a nível de apoio institucional ou estratégico, bem como, a candidatura a apoios ou financiamento de projetos por parte das mais variadas instituições nacionais, como é o caso de fundações, instituições bancárias, entre outros. Prevê-se, ainda, o uso de recursos materiais ou associados a espaços físicos - por exemplo, no arranque do projeto, a articulação com as

instituições locais, a autarquia ou até mesmos com os nossos parceiros será a nossa primeira preocupação.

A nível de recursos humanos, para início do projeto, consideramos contar para além dos órgãos de gestão e administração, com o um Técnico Superior da Área Social e/ou Educacional e um corpo de voluntários. E é neste campo, que consideramos abordar a temática que distingue a especialização e/ou variante deste trabalho de projeto, os recursos humanos.

No terceiro setor, a gestão de pessoas constitui, cada vez mais, um objeto de estudo, por ser uma vertente direcionada às mudanças organizacionais associadas às instituições que o compõem. É através das pessoas que se formam as organizações e se transformam os projetos e estratégias em ações concretas. Neste âmbito, percebemos após algumas leituras e abordagens reflexivas, que o quadro profissional de uma organização ou instituição do terceiro setor representa grande parte do sucesso de um projeto. Na verdade, fica claro que é importante observar cada um dos processos de gestão de pessoas neste setor para que seja possível capacitar as organizações e as instituições de modo a que busquem a excelência e a competência de execução por meio das pessoas que as revestem (Canoas & Ruwer, 2009, p. 126 e 127). Contudo, antes de avançarmos a nível desta questão, importa podermos esclarecer o conceito de terceiro setor, já que até aqui, apenas indicamos que o mesmo estaria ligado à área social e que atualmente esta área se tornou num “mercado”⁴.

No seu domínio, enquadram-se as mais diversas instituições e organizações, cada uma delas com dimensões de ação diferentes e isso associam-se dificuldades quanto à elaboração e expressão do conceito que se tem vindo a criar em torno do terceiro setor. Por isso, a sua definição mantém-se em processo de construção à medida em que as pesquisas e discussões se aprofundam.

O terceiro setor não é exceção ao gradual crescimento da competitividade no mercado de trabalho atual tem levado as organizações a investir cada vez mais na sua evolução, o que implica um investimento direto em pessoas. E por isto, a nível dos recursos humanos é cada

⁴ O chamado Terceiro Setor surge através da organização da sociedade civil, por meio das mais diversas organizações e instituições que se centram em torno de questões sociais que, maioritariamente, são do conhecimento dos Estados, mas que a nível de ação concreta contam, muitas vezes, com um complemento da iniciativa privada. Pode considerar-se a sua ação como o “(...) *encaminhamento das demandas sociais num espaço público* (Canoas & Ruwer, 2009, p. 113).

vez mais a urgente evidenciar-se uma responsabilidade clara e concentrada nas mais diversas estratégias, sejam elas estratégias empresariais ou sociais. Contratar profissionais capazes de protagonizar um contínuo crescimento da entidade é o foco atual. Nesse sentido, uma gestão eficiente destes recursos deve inevitavelmente implicar uma análise exímia do perfil dos candidatos, bem como o entrosamento destes na evolução e na imagem da instituição. Por isto mesmo, é necessário que se compreenda que uma organização é constituída por meios materiais, financeiros e humanos, o que significa que sem estes últimos ela não funciona. Até porque, as pessoas não são apenas quem dá a cara e faz parte integrante de uma entidade- As pessoas influenciam em larga escala os resultados obtidos, o processo produtivo e, inevitavelmente, a imagem e a reputação da empresa. O mundo que nos engloba é atualmente profundamente crítico no que concerne à imagem e a ideias preconcebidas, o que obriga as organizações a esforços inflexos para manter e melhorar o seu desempenho perante os mais diversos públicos. Ou seja, as pessoas são a verdadeira essência de uma organização, sejam elas parte integrante da produção, ou do consumo.

As instituições nos dias que correm devem procurar ser eficazes e eficientes no recrutamento de talentos para gerar espaços organizacionais conceituados, cativando assim, por via de reputação, os melhores candidatos. E acima de tudo é fundamental que os responsáveis retenham a ideia de que não basta ter recursos valiosos e inimitáveis para se tornar competitivo no mercado, é também necessário que os concorrentes não possam ser substituídos por outros recursos (Raimundo, 2016). E por isto mesmo, é necessário que percebamos também a relevância em torno da motivação das pessoas.

Pois, se as organizações se debatem diariamente com a competitividade que nos cerca neste mercado global, debatem-se por outro lado também, com a garantia da sua estabilidade e sustentabilidade interna e externa, o seu pleno funcionamento e a correta interligação entre todos os departamentos que a integram.

Partimos, assim, do pressuposto que o conceito de motivação é um elemento decisivo no âmbito do planeamento estratégico das organizações, nas respetivas relações e desempenho dos seus recursos humanos. O nível de satisfação e conseqüente motivação no posto de trabalho irão influenciar o desenvolvimento da empresa e da sua atividade.

Saber gerir e motivar as pessoas que constituem determinada organização é sinónimo de conseguir alcançar vantagens competitivas e desempenhos acima da média. Dada a complexidade do comportamento humano motivar pessoas implica dedicação, sensibilidade e, acima de tudo, capacidade para gerir a diversidade. Todos os indivíduos são diferentes, regem-

se por valores únicos e têm atitudes que os distinguem dos demais. Saber gerir essa diversidade de personalidades criando uma equipa coesa, unida e principalmente empenhada na prossecução dos objetivos organizacionais é condição essencial para alcançar um bom desempenho e elevada performance (Galhanas, 2009).

Nesta ótica, numa podemos também deixar de considerar o novo tipo de inovação começa a despontar. As preocupações com as questões sociais começam a aparecer e ser importantes para as organizações, e é por isto que surge um o conceito de inovação social.

De acordo com Juliani *et al.* (2014), a mobilização em torno do tema decorre da falta de capacidade de o Estado suprir as necessidades da população e também, das políticas que direcionam o investimento público para o aumento de competitividade em detrimento do desenvolvimento social. A pesquisa sobre a inovação social ganhou impulso na última década, impulsionado especialmente pelo interesse crescente nas questões sociais relacionadas com a gestão, empreendedorismo e gestão pública. No entanto, os limites de processos de inovação social ainda não foram completamente definidos, deixando um espaço considerável para contribuições para a teoria e a prática (Cajaiba-Santana, 2014).

Das dez inovações sociais recentes segundo Phills *et al.* (2008), salientamos aquela onde o nosso trabalho de projeto se enquadra com toda a certeza, pois prevê-se o planeamento centrado na comunidade. É um processo que pede o conhecimento e recursos de moradores locais para ajudar a implantar soluções adequadas às necessidades locais. Permitindo que as pessoas possam criar e implementar os seus próprios planos para a comunidade, ajuda a conduzir ao desenvolvimento sustentável.

3. ASPETOS ORGANIZACIONAIS E DE FUNCIONAMENTO

A) PERSPETIVAS PARA A MONOTORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA

A avaliação de um projeto de intervenção social é muitas vezes confundida com um procedimento de controlo, resvalando a noção de avaliação para a área da auditoria das conformidades. Mas a avaliação faz parte da metodologia do projeto, estando inserida na fase da execução do mesmo. Devendo a avaliação incidir sobre os seguintes critérios: adequação; pertinência; eficácia; eficiência; equidade; impacte. (Guerra, 2000).

Já para U. Schiefer *et al* (2006, p. 174) a avaliação deve responder às seis seguintes questões:

- O projeto é relevante?

- O projeto é sustentável?
- Qual é ou foi a eficácia do projeto?
- Qual é ou foi a eficiência do projeto?
- Qual foi o impacto do projeto?

Silva *et.al* (2017) consideram que o objetivo geral da avaliação de qualquer projeto de intervenção social consiste em analisar os resultados das diversas formas de intervenção, nomeadamente no que se refere à adequação global dos objetivos fixados, à eficácia e eficiência das atividades desenvolvidas, à qualidade da parceria e da equipa técnica dos promotores do projeto, assim como identificar, caracterizar e compreender as estratégias e as práticas de acompanhamento e de consultadoria que houver lugar.

Ainda para estes autores (Silva *et.al*, 2017), constituem objetivos específicos da avaliação de um projeto de intervenção social: Examinar a adequação das formas de intervenção eleitas, face aos problemas identificados na área sociogeográfica; Analisar a pertinência e a coerências dos eixos, prioridades e ações estratégicas para a concretização dos objetivos operacionais do projeto; Avaliar as estratégias e atividades do sistema de acompanhamento e de consultadoria; Analisar a adequação dos indicadores e do sistema de informação para a monitoria da execução e do acompanhamento e para a avaliação; Analisar o desempenho individual e coletivo da parceria; Apresentar a eficácia e a eficiência dos resultados do projeto, nomeadamente no que se refere às boas práticas, em geral, e as de promoção das condições de igualdade de oportunidade e de género, em particular.

Para nós, a nível metodológico e aquando da fase da execução deste projeto social, faz-nos sentido considerar todas estas perspetivas para que possamos depois perceber quais as dinâmicas que podem advir de uma avaliação externa e interna numa determinada ação. E aí mostrarmos quais as transformações sociais que conseguimos, ou não, alcançar. Acabando assim por conseguir adquirir conhecimentos para melhorar o processo de planeamento e a dinamização de atividades em futuras intervenções (Silva *et.al*, 2017).

Relevante também, a nível das perspetivas para a monitorização e avaliação da EC, é focar o contributo de D. Kirkpatrick (1998) nesta área. Isto porque, o presente trabalho de projeto envolve-se na maioria da sua ação com uma intervenção a nível educativo e consequentemente formativo, mesmo que, muitas vezes, num âmbito de ação não-formal ou informal. Como tal é necessário considerar a nível do modelo de monitorização e avaliação do projeto as questões associadas ao processo de avaliação da formação. Até porque, falamos de

uma Escola, e o processo de avaliação da formação pode considerar-se como vital na concretização da mesma, já que é através da avaliação da formação que nos é permitido comprovar o seu impacto no meio organizacional.

Por isto mesmo, iremos abordar a avaliação da formação, segundo o modelo de Donald Kirkpatrick (1998) de 4 níveis de avaliação, reação, aprendizagem, comportamento e resultados. O autor procurou dar uma sequência lógica às intervenções de avaliação, constituindo-se um contributo importante no sentido da gestão do processo avaliativo. Isto com base numa proposta de intervenção avaliativa a 4 níveis distintos:

Nível 1: Avalia a reação dos participantes no projeto no que concerne às atividades e/ou ações de formação desenvolvidas no mesmo;

Nível 2: Avalia as aprendizagens efetuadas no decorrer e implementação do projeto;

Nível 3: Avalia os comportamentos no contexto real do projeto (os participantes alteraram os respetivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da participação nas ações e/ou atividades desenvolvidas no decorrer projeto – Processo de transferência de “*adquiridos*”);

Nível 4: Avalia os resultados do projeto (a transferência de adquiridos para os contextos reais da ação na instituição/organização provocou impactos no desempenho dos participantes?).

A proposta deste autor para a avaliação da formação, recorrendo aos quatros níveis referidos, assenta nos seguintes pressupostos: Os níveis possibilitam recolher informação distinta sendo que o nível 1 tenderá a recolher menos informação sobre o projeto quando comparado com os níveis seguintes, pelo que a proposta será a aplicação dos vários níveis de avaliação sempre que se pretenda recolher informação sobre os resultados imediatos e impactos de determinada intervenção nas atividades e ou ações que se desenvolvam no decorrer do projeto; Os níveis de avaliação estão interrelacionados, sendo que a informação produzida no primeiro nível assume particular importância no âmbito do segundo nível e assim sucessivamente. Tal é dizer que, por exemplo: quando os participantes estão satisfeitos com as ações e/ou atividades realizadas no decorrer do projeto, parte-se do pressuposto que o respetivo grau de aprendizagem tenderá a ser superior.

Embora se trate de uma abordagem pouco desenvolvida, em algumas das suas propostas metodológicas, traduz-se, sem dúvida, numa solução estruturada e organizada, que remete os

envolvidos no projeto para um maior foco durante e após as atividades e/ou ações desenvolvidas ao longo do projeto (Kirkpatrick,1998).

B) FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO E SUSTENTABILIDADE

Os fatores críticos de sucesso são componentes de um projeto que devem ser implementados para garantir a conclusão do mesmo. Em termos simples, criam um ambiente favorável para que o projeto se concretize e seja sustentável. John F. Rockart (1979) define fatores de sucesso críticos como “*áreas-chave*” em que resultados satisfatórios asseguram o desempenho competitivo e bem-sucedido de uma organização.

Por isto, no nosso caso concreto, podemos considera o exemplo de uma “*área-chave*” a relação com o agrupamento de escolas e as escolas formais do território associado ao projeto. Pois, se a mesma se conseguir construir sob uma base sólida de confiança e articulação isso será uma forma de assegurar o desempenho e o sucesso da EC de Azaruja.

Mas por outro lado, devemos ter em atenção que por vezes, aliadas as estas práticas, podem surgir possíveis participantes que por desconhecerem práticas similares ou apenas por recearem a mudança, reagem com desconfiança e alguma rigidez ao envolvimento nas mesmas. E isto também se considera um fator crítico de sucesso para o projeto. Ou então, o facto deste tipo de projetos se concretizar maioritariamente através de fundos externos e muitas vezes escassos, o que pode influenciar a obtenção de resultados e os efeitos esperados do projeto.

Mais seriam os exemplos que neste âmbito podíamos considerar. Todavia, é importante focar que os fatores críticos de sucesso associados à sustentabilidade de um projeto surgem também derivados da ausência de compromisso e de sentido de pertença dos envolvidos no mesmo e de uma necessidade a nível de um ambiente de colaborativo na gestão do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho de projeto conseguimos uma fundamentação conceptual acerca dos desafios educativos em territórios rurais na contemporaneidade, na ótica do desenvolvimento comunitário local, bem como um diagnóstico sobre as necessidades educativas/formativas que podem ser colmatadas com uma estrutura do tipo de uma Escola Comunitária, clarificada através de um potencial modelo no qual é possível conjeturar a organização e o funcionamento da mesma. Já que conseguimos esboçar uma proposta educativa para uma escola comunitária.

Legitima-se a pertinência deste projeto por empreendemos que o mesmo visa apoiar a ação das escolas formais do território, com vista a uma adequada e completa capacitação das crianças e jovens não só a nível do seu percurso de ensino/aprendizagem, mas também a nível do seu processo de desenvolvimento pessoal e social; acompanhar as instituições locais a desenvolver competências que lhe permitam responder de forma integrada às questões associadas ao desenvolvimento local e comunitário da freguesia, como por exemplo, o combate da tendência de desertificação, o envelhecimento ativo da população, a promoção da coesão intergeracional, a capacitação da sua população ativa para o trabalho e para a cidadania, bem como também a valorização dos seus recursos endógenos. Acabando assim também, por reforçar as ações do Município de Évora no âmbito na sua missão enquanto Cidade Educadora, atenta às comunidades rurais que o constituem.

Consideramos que o surgimento de práticas educativas que levem a uma nova e mais completa reflexão sobre a configuração da escola em meio rural nos permitem demonstrar que ela pode deixar de ser vista como algo antiquado e passar a traduzir-se numa escola que nos aproxima do futuro, como é o caso da EC que esboçamos para Azaruja. Espera-se com isto, conseguir o trabalho em rede de todas as instituições locais com objetivo de atingir o desenvolvimento comunitário local completo ou quase absoluto de Azaruja.

Sabendo sempre que, aliadas as estas práticas, por vezes surgem também possíveis partícipes que por desconhecerem práticas similares ou apenas por recearem a mudança, reagem com desconfiança e alguma rigidez ao envolvimento nas mesmas.

Atentamos também que o facto deste tipo de projetos se concretizar maioritariamente através de fundos externos e muitas vezes escassos, isso pode influenciar a obtenção de resultados e os efeitos esperados do projeto.

Em suma, sob práticas de educação não formal e/ou informal a EC de Azaruja pretende ver a sua missão concretizada quando os processos educativos que desenvolve provoquem o ímpeto em processos endógenos de desenvolvimento humano.

Define o momento exato deste nosso trabalho de projeto, o esboço da projeção sociológica da EC deste território, cumprindo assim aquilo a que nos propusemos no início do mesmo.

Falamos de um esboço a nível da projeção sociológica porque, mais importante do que reconhecermos aquilo que conseguimos alcançar com o desenrolar do trabalho de projeto, é reconhecermos o caminho que nos falta percorrer para que a EC de Azaruja, na freguesia de São Bento, se cimente sob uma base sustentada e correta através de um modelo não só de diagnóstico, como também de planeamento e avaliação.

Por isto mesmo, a nível metodológico, consideramos ser ainda oportuno, fazer uma listagem de todas as atividades do projeto e desenvolvê-la a partir daí com base no Cronograma de Gantt, onde nos será possível chegar a um plano operacional, que para além das atividades em si, nos permite uma calendarização, um exato conhecimento acerca dos recursos necessários e também onde nos será possível decompor todas as subatividades do projeto que estão agrupadas sob uma atividade geral (Schiefer et.al, 2006, p. 157).

Assaz importante também, é construirmos com base na perspetiva de Pfeiffer (2000) uma Matriz do Quadro Lógico e também uma outra no que concerne à análise dos Stakeholders, o que nos permitirá, certamente, concretizar uma sólida, real e adequada Análise SWOT e rumarmos em busca de orientações estratégicas para a implementação deste projeto em Azaruja.

BIBLIOGRAFIA

AICE (2004). Carta das Cidades Educadoras. Disponível em Edcities: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>, acessado a 25-03-2018.

Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill.

Amaro, R. (2001). O conceito de desenvolvimento local no quadro da revisão do conceito de desenvolvimento. In AAVV (ed.). *Desenvolver, (des)envolvendo – Reflexões e pistas para o desenvolvimento local*, 155-169. Messejana: Esdime

Amaro, R. (2004). A animar nos caminhos e desafios do desenvolvimento local em Portugal. In *Contributo para a história do desenvolvimento local em Portugal*, 80-81. Vialonga: Animar.

Amiguiño, A., D'espiney, R., & Canário, R. (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE.

Amiguiño, Abílio. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 07-43. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872005000200002&lng=pt&tlng=pt, acessado a 12 de maio de 2018

Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidade*. Tarragona: UNIEUROPE, 10ª ed., p. 69.

Anónimo. (2013, setembro 1). Tipos de escolas no Reino Unido [mensagem de blog]. Disponível em Viver Trabalhar Londres: <http://vivertrabalharlondres.com/tipos-de-escolas-no-reino-unido/>, acessado a 07 de setembro de 2019.

Antunes, Mª da Conceição Pinto. (2011). A animação sociocultural e educação comunitária. In Pereira & Marcelino (Coord.), *As fronteiras da animação sociocultural*. Chaves: Associação para a promoção e divulgação cultural.

Associação Cultural e de Apoio Social de Olhão. (2014). *Centro Comunitário "AL-HAIN"*. Disponível em: <https://www.ipss-acaso.org/familia-e-comunidade/centro-comunitario-al-hain>, acessado a 26 de outubro de 2018.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bisquerra, R. (1989). *Método de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottomore, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1964). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bracagioli, A., Gehlen, I. e Oliveira, de V.L. (2010). *Planejamento e gestão de projetos para o desenvolvimento rural*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: UFRGS.
- Brancaleone, C. (2008). Comunidade, sociedade e sociabilidade: Revisitando Ferdinand Tönnies. *Revista de Ciências Sociais*. 39 (1), 98-104. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n2/rcs_v39n2a7.pdf, acessado a 17 de setembro de 2018.
- Bruno, Ana. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 2(2), 10-25. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>, acessado a 25 de agosto de 2018.
- Business Review*, 81-93.
- Cabanas, Q. (1991). *Pedagogia Comunitária: Perspetivas mundiais de educação de adultos*. Madrid: Narcea.
- Cajaiba-santana, G. (2014). *Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework, Technological Forecasting and Social Change*. 82, 42-51.
- Campos, Delamaro & Abegão. (2002). Planejamento de projetos sociais: dicas, técnicas e metodologias. *Cadernos da Oficina Social*. 1 (9), 11-57.
- Canário, R. (2008). Escola Rural: de objeto social a objeto de estudo. *Revista Educação – UFSM*. 33, 33-34.
- Carmo, Hermano. (2001). A actualidade do desenvolvimento como estratégia de intervenção social. In "Actas da 1ª Conferência sobre Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental". Ed. por Ornelas, José; Maria, Suzana. ISPA, 2000, p. 1-28. Lisboa: ISPA.

Carvalho, Andreia. (2015). *Associativismo e Participação – O caso da Associação Cultural Desportiva e Social da Ereira*. [Tese apresentada ao Instituto Politécnico de Coimbra tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local]. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Carvalho, N. (2009). Desenvolvimento Local Sustentável – A Agenda 21 Local como instrumento de política privilegiado para a sua implementação. *Barlia* (5), 79-94.

CME. (2006). Carta Educativa do Concelho de Évora. Évora, Portugal.

CME. (2013). Évora Cidade Educadora. Disponível em Câmara Municipal de Évora: <http://www.cm-evora.pt/pt/site-viver/Educacao/Paginas/EvoraCidadeEducadora.aspx>, acessado a 25 de março de 2018.

CME. (2014a). Município. Disponível em Câmara Municipal de Évora: <http://www.cmevora.pt/pt/municipio/concelho>, acessado a 18 de fevereiro de 2018.

CME. (2014b). Carta Educativa. Disponível em Câmara Municipal de Évora: <http://www.cmevora.pt/pt/siteviver/Educacao/Paginas/CartaEducativa.aspx>, acessado a 18 de fevereiro de 2018.

CME. (2016). Évora Cidade Educadora. Disponível em Câmara Municipal de Évora: <http://www2.cm-evora.pt/evoracidadeeducadora/RedeTerritorial.htm>, acessado a 25 de março de 2018.

CME/CLASE (2012). *Diagnóstico Social de Évora (2013/2015)*. Évora: Câmara Municipal de Évora/Conselho Local de Ação Social de Évora.

Coelho, Luana. & Pisoni, Silene. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Pad*, 2 (1), 144-152. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%ADncia_na_educacao.pdf, acessado a 02 de outubro de 2018.

Cohen, A.P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Tavistock.

Coombs, P. (1976). *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Vozes.

Creswell, J. W. (2008). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*

Cruz, Renilton. (2016). A escola rural na produção acadêmica portuguesa: Apontamentos sobre a (in) visibilidade de um objeto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 233-253. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.9518>, acessado a 13 de maio de 2018.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. Paris: Éditions NATHAN.

Dubet, François, Duru-Bellat, Marie, & Vêrétout, Antoine. (2012). *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. *Sociologias*, 14(29), 22-70. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>, acessado a 13 de maio de 2017.

ECA. (2017). *O nosso Projeto*. Disponível em Escola Comunitária de Alcochete: <https://escola-comunitaria-de-alcochete.webnode.pt/>, acessado a 10 de setembro de 2018.

ECA. (2017a). *Administração*. Disponível em Escola Comunitária de Alcochete: <https://escola-comunitaria-de-alcochete.webnode.pt/>, acessado a 10 de setembro de 2018.

ECA. (2017b). *Notícias*. Disponível em Escola Comunitária de Alcochete: <https://escola-comunitaria-de-alcochete.webnode.pt/>, acessado a 10 de setembro de 2018.

Epstein, J. (1990). School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 1(2), p. 99-126.

Estaço, Isabel M.R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática: contributo de estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferrada, Dunatilda. (2012, maio 3). Escuelas Comunitarias, una propuesta para superar las desigualdades educativas [mensagem de blog]. Disponível em <http://www.ucsc.cl/blogsacademicos/escuelas-comunitarias-una-propuesta-para-superar-las-desigualdadeseducativas/>, acessado a 01 de novembro de 2018.

Ferrari, Márcio. (2009). *Condorcet, a luz da Revolução Francesa na Escola*. Disponível em Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/1734/condorcet-a-luz-da-revolucao-francesa-na-escola>, acessado a 03 de outubro de 2018.

Flick, U. (2009a). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2009b). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Artmed.

Flick, U. (2009c). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre : Artmed.

Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (2005a). *A educação na cidade*. 6.ª ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005b). *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ª ed. São Paulo: Centauro.

Gadotti, Moacir. (2000). Perspetivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 03-11. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>, acessado a 27 de agosto de 2018.

Gadotti, Moacir. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, 18 (1), 10-32. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>, acessado a 07 de setembro de 2018.

Galhanas, Carla. (2009). A motivação dos recursos humanos nos novos modelos de gestão e da administração pública. [Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências Empresariais]. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta

Gohn, M. G. (1994). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Gonçalves, L. R. G., Cintra, G. B., Teider, B. H., Gallo, J. B., & Pandolfelli, V. C. (2010). Aplicação da ferramenta SWOT para avaliação das técnicas de dano ao choque térmico em materiais refratários. *Cerâmica*, 56(340), 320-324. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0366-69132010000400002>, acessado a 15 de maio de 2019.

Goodson, Ivor. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 241-252.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Acção: O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Holt, John. (2006). *Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas*. Campinas: Verus.

Illich, I. (1985). *Sociedade Sem Escolas* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.

INE. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Alentejo*. Lisboa, Portugal.

Integrated Management Business Solutions. (2018). Análise SWOT na gestão de projectos. Lisboa. Disponível em: <http://imbs.pt/wp-content/uploads/2018/02/An%C3%A1lise-SWOT-na-Gest%C3%A3o-de-Projetos.pdf> , acessado a 16 de junho de 2019.

Juliani, D P; Juliani J P; Souza, J A; Harger, E M. (2014). *Inovação social: perspectivas e desafios*. *Espacios*, 35 (5).

Júnior, António. (2012). *O método do quadro lógico como instrumento na gestão de projetos de desenvolvimento e as potenciais contribuições do Guia PMBOK®*. [Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduações em Engenharia de Produção do Departamento de Engenharia Industrial da PUC- Rio]. Rio de Janeiro: PUC- Rio.

Junta de Freguesia de São Bento do Mato. (2018). Disponível em JFSBM: <http://www.evora.net/jfazaruja/>, acedido a 21 de dezembro de 2017.

Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Kloh, Fabiana. (2017). Os intelectuais da desescolarização: ivan illich e john holt num diálogo político e pedagógico in IX Congresso Brasileiro de História da Educação: Anais do IX CBHE, Cidade João Pessoa, Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo2/individual/2946-2959.pdf>, acedido a 24 de setembro de 2018.

Lahire, Bernard. (2003). Crenças colectivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 983-995.

Lemos Pires, E. & Sousa Fernandes, A. (1991). "A Problemática Social da Educação Escolar", in Lemos Pires, E., Sousa Fernandes, A. e Formosinho, J., *A Construção Social da Educação Escolar*, Edições ASA, Rio Tinto, 21-60.

Lemos, T. C. (2009). A (re)construção do conceito de comunidade como um desafio à sociologia da religião. *Estudos de Religião*, 23(36), 201-216. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/download/.../936>, acedido a 25 de agosto de 2018.

Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de Saberes – aprendizagens sustentáveis (p. 129-148)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, Patrícia Batista, & Castanho, Marisa Irene Siqueira. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>, acedido a 01 de outubro de 2018.

Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Martins, António Sota. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: ACIDI.

Martins, Maria José, & Mogarro, Maria João. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 53, 185-202. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dVZIZ3oUPqAJ:https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12314+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>, acessado a 19 de setembro de 2019.

Melo, A. *et al.* (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos* – Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos, Grupo de trabalho constituído no âmbito do Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Lisboa: Ministério da Educação.

Melo, A. Lima & L. Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Mendes, Andreia. (2013). *Projeto de Desenvolvimento Comunitário da Vila de Benedita entre 1962 e 1964 – Refletindo sobre as modificações económicas, sociais, educativas e culturais*. [Tese apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação com especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário]. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Moreira, António. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, 46, 73-83.

Morin, Edgar. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Neves, A. (Org.) (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: DGEEP.

Nico, José. (2004). A educação no *epicentro* do Desenvolvimento Local: o caso da freguesia de São Miguel de Machede *in* III Simpósios sobre organização e gestão escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://bravonico.pt/docs/005.pdf>, acessado a 26 de outubro de 2018.

Nico, Lurdes. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora.

Nóvoa, A. *et al.* (1992). *Formação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século.

Olabuénaga, José Ignacio Ruiz (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Örtengren, K. (2004). *The Logical Framework Approach*. Suécia, Edita Sverige.

Patacho, Manuel Pedro. (2011). Práticas Educativas Democráticas. *Educ. Suc*, 39-52. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado a 05 de junho de 2018.

Perrenoud, Philippe. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Pfeiffer, P. (2000) O Quadro Lógico: um método para planejar e gerenciar mudanças. Educação: Vera Lúcia Petrucci. *Revista do Serviço Público (ENAP)* 51 (1). 81-122.

Porta da Liderança. (2017). *As 10 competências-chave para prosperar na Quarta Revolução Industrial*. Disponível em Portal da Liderança: Uma comunidade de Líderes: <http://www.portaldalideranca.pt/conhecimento/competencias/4752-as-10-competencias-chave-para-prosperar-na-quarta-revolucao-industrial>, acessado a 09 de outubro de 2018.

Poster, C. (1982). *Community education. Its development and management*. Londres: Heinemann Educational Books.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimundo, Rosimey Jamba. (2016). O Processo de recrutamento e seleção como fator de desenvolvimento numa organização pública do Kwanza-Sul-Angola. [Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo para a obtenção do Grau de Mestre em Gestão das Organizações no Ramo de Gestão de Empresas]. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Reimer, E. (1971). *School is Dead: An essay on alternatives*. Londres: Penguin Education Specials.

Reis, J. (1998). Uma nova política pública: o desenvolvimento local. *A Rede, Edição Especial*, 32-33.

Requeijo, O. (1991). Desarrollo comunitario y educación. In V. Garcia (Coord). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, pp. 344-366.

Ribas, Béatrice. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. [Tese apresentada à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia – Tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Educação com especialização em Educação de Adultos]. Braga: Universidade do Minho.

- Rockart, J. F. (1979). Chief Executives define their own data needs. *Harvard*
- Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, pp. 84-116. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ruwer, L. M. E., e Canoas, J. W. (2009). Gestão de pessoas em organizações do terceiro setor: especificidades dos recursos humanos, perspectivas e desafios – notas introdutórias. *Serviço Social & Realidade*, 18(2), 107132.
- Santos, Marlene Oliveira dos. (2007). *Formação Continuada de Professores de Escola Comunitária - sentidos do percurso formativo*. [Dissertação apresentada à Faculdade Federal de Educação da Bahia - No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação]. Salvador: UFBA.
- Schiefer, U. et.al (2006). *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projetos*. Lisboa: Principia.
- Seabra, Teresa. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000100005&lng=pt&tlng=pt, acedido a 22 de outubro de 2018.
- Silva, C., Santos, M.O., Baltazar, M.S., & da Saragoça, J. (2017). Avaliação de projetos de intervenção social: Uma reflexão sobre as experiências em projetos nacionais, regionais e da bacia do Mediterrâneo. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2, 103-111.
- Silva, Juniele Martins, & Hespanhol, Rosangela Aparecida de Medeiros. (2016). Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). *Sociedade & Natureza*, 28(3), 361-374. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-451320160303>, acedido a 25 de agosto de 2018.
- Silva, M. (1962). *Desenvolvimento Comunitário: uma técnica de promoção social*. Lisboa: Associação Industrial Portuguesa.
- Silva, Manuela. (1999). *A Igualdade de Género: Caminhos e Atalhos para uma sociedade Inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Simões, Eduarda. (2007). Representações sociais da Escola rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 25 (2), 211-228. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312007000200004&lng=pt&tlng=pt, acessado a 13 de maio de 2018.

Sobral, Raquel Rodrigues (2012). *As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. [Dissertação apresentada à Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão - Tendo em vista a a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Cooperação Internacional]. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Sousa Gomes, Carlos *et al.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Documento elaborado pelo grupo de trabalho criado nos termos de despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf, acessado a 09 de outubro de 2010.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*, Porto: Porto Editora.

Stöer, Stephen. (2001). “Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social”, in Stöer *et al.* (Org.) & SANTOS, B. (Dir.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Ed. Afrontamento.

Tedesco, Juan Carlos. (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Velsen, Job Van. (2016). *Pontos de Vista: Escolas comunitárias: uma visão colaborativa do futuro*. Disponível em School Education Gateway: https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/viewpoints/experts/community_schools_a_co-operat.htm, acessado a 28 de outubro de 2018.

Villar, M. (2001). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Waechter Streck, Gisela. (1997). Escolas Comunitárias: Sua História, Suas Crises, Suas Chances e Tarefas. *Revista Estudos Teológicos*, 37 (2), 182 – 195. Disponível em: [www.periodicos.est.edu.br > estudos_teologicos > article > download](http://www.periodicos.est.edu.br/estudos_teologicos/article/download), acessado a 07 de setembro de 2019.

APÊNDICES

Apêndice A - Matriz do Método de Recolha de Dados

ATORES LOCAIS			
Objetivos	Perfil do Entrevistado	Lista dos Entrevistados	Questões a colocar
<p>Objetivo 1: Conhecer as perspetivas dos atores locais sobre a necessidade de criação de uma “Escola Comunitária” neste território. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 1, 3, 9 e 10.</u></p> <p>Objetivo 2: Caracterizar a relação escola/comunidade/d desenvolvimento local. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 2,4, 5, 6 e 7.</u></p>	Representante legal de um órgão/instituição de revelo na freguesia	<p>Presidente da Junta de Freguesia;</p> <p>Dir. do Agrupamento de Escolas nº4 – Representante da Escola Formal da Freguesia;</p> <p>Provedor da SCM de Azaruja ou outro representante legal da instituição (Membro da Mesa Administrativa);</p> <p>Representantes da Associações/Inst ituições Locais</p>	<p>1) Do que conhece da comunidade de Azaruja, como é que a caracteriza?</p> <p>2) Como é que descreve a relação escola/comunidade/atores locais desta freguesia?</p> <p>3) O desenvolvimento comunitário de Azaruja, na sua perspetiva, é uma realidade ou uma perspetiva?</p> <p>4) Como avalia a importância da articulação entre os atores locais e a comunidade de Azaruja, com vista ao desenvolvimento comunitário local?</p> <p>5) Podem as práticas educativas prestadas no exterior dos estabelecimentos de ensino formais (por outras instituições) ser consideradas um serviço público a prestar à comunidade?</p> <p>6) Considera que a educação “fora da escola” (não formal) pode tornar-se um complemento à educação formal e contribuir para o desenvolvimento local e comunitário da freguesia de São Bento do Mato? Se sim, como? Se não, porquê?</p> <p>7) Como avalia o papel da educação escolar no desenvolvimento</p>

			<p>comunitário de Azaruja?</p> <p>8) De que modo a instituição que representa influencia o desenvolvimento da comunidade?</p> <p>9) Em que medida uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações estabelecidas na nossa comunidade com os atores locais?</p> <p>10) Poderá ser uma Escola Comunitária o veículo para a complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, séniores e atores locais num projeto comum? De que forma?</p> <p><u>Dir. do Agrupamento de Escolas nº4 – Representante da Escola Formal da Freguesia:</u></p> <p>1) Como avalia o papel da educação escolar no desenvolvimento comunitário de Azaruja?</p> <p>2) De que modo a instituição que representa influencia o desenvolvimento da comunidade?</p> <p>3) Em que medida uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações estabelecidas na nossa comunidade com os atores locais?</p> <p>4) Poderá uma Escola Comunitária ser o</p>
--	--	--	--

	<p>Nota: O discurso do entrevistador poderá ser ajustado durante a entrevista para que possa existir uma boa compreensão de ideias de ambas as partes, bem como, poderão ser acrescentadas questões que no momento se verifiquem pertinentes. Ou outras questões que não sejam efetuadas pelo fato do entrevistado já ter feito menção à questão.</p>		<p>veículo para a complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, séniores e atores locais num projeto comum? De que forma?</p> <p>5) Tendo por base o que conhece, à data, da EB de Azaruja e do Jardim de Infância da localidade, quais as necessidades educativas do local que identifica?</p> <p>6) Reconheceria no Agrupamento de Escolas que representa, um potencial parceiro para através de um projeto comunitário participar ativamente no desenvolvimento local da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja?</p>
--	--	--	---

RESIDENTES			
Objetivos	Perfil do Entrevistado	Lista dos Entrevistados	Questões a colocar
<p>Objetivo 3: Formular os princípios gerais do Projeto Educativo da “Escola Comunitária” a partir da opinião de atores e <i>stakeholders</i> locais: missão, valores, objetivos e principais atividades a desenvolver. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 1, 7, 8 e 9.</u></p> <p>Objetivo 4: Conhecer as perspetivas dos residentes em Azaruja acerca da necessidade de criação de uma “Escola Comunitária” neste território. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 2,3, 4, 5 e 6.</u></p>	<p>Residente na Freguesia; Intervalo Etária 25/75 anos; Ligação Familiar (Mãe/Pai ou Avó/Avô) a crianças a frequentar os estabelecimentos de ensino de Azaruja ou que tenham frequentado nos últimos 5 anos; Reformado/a.</p> <p>Nota: É necessário que o entrevistado cumpra, pelo menos, 3 dos requisitos mencionados no perfil do entrevistado. A questão da</p>	<p>Nota: a preencher após a elaboração das entrevistas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras utilizaria para a definir? 2) Tendo conta a sua vivência, como caracteriza a relação entre a escola e a comunidade de Azaruja (instituições locais)? Pode dar-nos exemplos de atividades/projetos de que tenha conhecimento? 3) Sente que em Azaruja existe boa interação entre as diferentes gerações com o intuito de promover e/ou potenciar a qualidade de vida da comunidade? 4) Vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos pudessem partilhar experiências e conhecimentos que visem a aprendizagem das pessoas e o desenvolvimento e da sua terra? 5) Em relação à escola formal existente em Azaruja (Jardim de Infância e Escola Básica), considera possível melhorar a relação com comunidade? Se sim como? 6) Pensemos agora nas crianças/jovens que estudam na sede do concelho. Acha que quando regressam, no final do dia, elas têm o

	<p>escolha dos Pais ou Avós é para que possa haver uma representação das crianças da comunidade. Pois, o instrumento de recolha de dados não é adequado à faixa etária. O requisito do indivíduo ser reformado surge para a representação dos adultos/séniores. O discurso do entrevistador poderá ser ajustado durante a entrevista para que possa existir uma boa compreensão de ideias de ambas as partes, bem como, poderão ser acrescentadas questões que no momento se verifiquem pertinentes. Ou outras questões que não sejam efetuadas pelo fato do entrevistado já ter feito menção à questão.</p>		<p>necessário apoio da família e na comunidade no estudo? Se não, considera que seria útil um espaço, na localidade, para ajudar as crianças nos trabalhos de casa e na preparação ao estudo?</p> <p>7) Caso tivesse a oportunidade de participar num projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades gostaria de aí poder realizar? E para as outras pessoas?</p> <p>8) No seu caso, teria interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo? Se sim, como?</p> <p>9) Na sua opinião, que valores e objetivos deveriam estar associados a um projeto deste tipo?</p>
--	--	--	--

SUÃO e ECA			
Objetivos	Perfil do Entrevistado	Lista dos Entrevistados	Questões a colocar
<p>Objetivo 1: Conhecer, amplamente, o projeto educativo dos casos de sucesso das EC nacionais apresentadas no decorrer do presente trabalho de projeto, no que concerne essencialmente, aos modelos e práticas educativas que utilizam. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 1,2, 3, 4, 5, 6 e 7.</u></p> <p>Objetivo 2: Identificar os fatores/circunstâncias que levam estas EC (Suão e ECA) a perspectivarem-se no tempo de forma a garantirem a sua sustentabilidade dos seus projetos a nível pedagógico, financeiro, social e de integração na comunidade. <u>Para dar resposta a este objetivo consideremos as questões 8, 9, 10, 11, 12, 13.</u></p> <p>Objetivo 3: Caracterizar o contributo destas EC no território onde se inserem no âmbito de questões associadas ao desenvolvimento local. <u>Para dar</u></p>	<p>Represente e/ou colaborador das Escolas Comunitárias sugeridas como “casos de sucesso” no trabalho de projeto.</p>	<p>Nota: a preencher após a elaboração das entrevistas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais as circunstâncias que propiciaram a criação desta EC? 2) A que necessidades locais dá resposta? 3) De forma sumária, qual a sua missão? 4) Quais as principais atividades que desenvolvem? E a que públicos dirigem a vossa ação? 5) Tendo em conta os públicos-alvo a que a EC se direciona, qual ou quais, revelam mais evidências a nível participativo? Quais as circunstâncias que conduzem a essa realidade? 6) Qual ou quais os modelos pedagógicos que subjazem a atividade da EC? 7) Como se organiza a EC a nível de espaços, recursos humanos e parceiros? 8) Que entendimentos consideram como fundamentais para o sucesso e a longevidade do projeto que desenvolvem? 9) Que tipo de relação mantém a EC com os outros atores educativos locais, nomeadamente as escolas formais, e outras instituições inseridas na comunidade? 10) Como caracteriza a relação da EC com a

<p><u>resposta a este objetivo consideremos a questão 14.</u></p>			<p>comunidade local?</p> <p>11) A nível de funcionamento da escola, o que é que não pode falhar? Quais os fatores que considera críticos a este nível?</p> <p>12) Falando da sustentabilidade do projeto, quais os principais fatores que garantem as dimensões pedagógicas, financeiras, sociais e de integração na comunidade?</p> <p>13) Num futuro próximo, quais as medidas que a EC considera tomar para garantir a continuidade do projeto de modo a mantê-lo atual e com um considerável destaque na ótica da inovação social e da sustentabilidade (económica, social e ambiental)?</p> <p>14) Como avalia o contributo da EC que representa para o desenvolvimento local do território onde se encontram?</p>
---	--	--	---

Apêndice B - Guião de Entrevista: Agrupamento de Escolas nº4 de Évora

Identificação do/a Entrevistado/a	
Nome	
Idade	
Profissão	
Instituição	

Autorização

Eu, _____ autorizo/ não autorizo que a aluna Ana Margarida Bravo (34623) grave em ficheiro áudio as respostas à entrevista que lhe concedi a ____ / ____ / 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia (variante em Recursos Humanos) na Universidade de Évora, intitulado de “Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja”, sob a orientação do Prof. Doutor José Manuel Saragoça.

Évora, ___ de _____ 2018

O/A entrevistado/a

Questões
1) Como avalia o papel da educação escolar no desenvolvimento comunitário de Azaruja?
2) De que modo a instituição que representa influencia o desenvolvimento da comunidade?
3) Em que medida uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações estabelecidas na nossa comunidade com os atores locais?
4) Poderá uma Escola Comunitária ser o veículo para a complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, séniores e atores locais num projeto comum? De que forma?
5) Tendo por base o que conhece, à data, da EB de Azaruja e do Jardim de Infância da localidade, quais as necessidades educativas do local que identifica?
6) Reconheceria no Agrupamento de Escolas que representa, um potencial parceiro para através de um projeto comunitário participar ativamente no desenvolvimento local da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja?

Apêndice C - Guiões de Entrevista e Consentimentos informados

Eu, Manuel Recto, não aceito a gravação da entrevista cedida à aluna 34623 - Ana Bravo para o projeto de tese de mestrado que está a desenvolver.

Azaruja, 10 de Setembro 2017



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA - ATORES LOCAIS

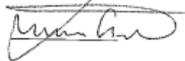
Identificação do Entrevistado	
Nome	LUIS EDUARDO SILVA MARINIS
Idade	54
Profissão	RESOR KODE VINDAS
Instituição	SANTA CASA MISERICORDIA AZARUJA

Autorização

Eu, LUIS EDUARDO SILVA MARINIS autorizo/não autorizo que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) grave em ficheiro áudio/recolha via e-mail ou Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 24 / 10 / 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local - Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato - Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

AZARUJA, 24, de DEZEMBRO, 2018

O entrevistado



Questões

- 1) Do que conhece da comunidade de Azaruja, como é que a caracteriza?
- 2) Como é que descreve a relação escola/comunidade/atores locais desta freguesia?
- 3) O desenvolvimento comunitário de Azaruja, na sua perspetiva, é uma realidade ou uma perspetiva?
- 4) Como avalia a importância da articulação entre os atores locais e a comunidade de Azaruja, com vista ao desenvolvimento comunitário local?
- 5) Podem as práticas educativas prestadas no exterior dos estabelecimentos de ensino formais (por outras instituições) ser consideradas um serviço público a prestar à comunidade?
- 6) Considera que a educação "fora da escola" (não formal) pode tornar-se um complemento à educação formal e contribuir para o desenvolvimento local e comunitário da freguesia de São Bento do Mato? Se sim, como? Se não, porquê?
- 7) Como avalia o papel da educação escolar no desenvolvimento comunitário de Azaruja?
- 8) De que modo a instituição que representa influencia o desenvolvimento da comunidade?
- 9) Em que medida uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato - Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações estabelecidas na nossa comunidade com os atores locais?
- 10) Poderá ser uma Escola Comunitária o veículo para a complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, seniores e atores locais num projeto comum? De que forma?

Obrigada pela sua disponibilidade e cooperação!

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA – RESIDENTES

Identificação do Entrevistado	
Nome	Adélia da Conceição Abadia Palma
Idade	41
Profissão	Auxiliante Técnica

Autorização

Eu, Adélia da Conceição Abadia Palma autorizo/não autorizo que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) grave em ficheiro áudio/ recolha via e-mail ou Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 25 / 11 / 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

25 de Novembro, 2018

O entrevistado

Adélia

Questões
1) Quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras utilizaria para a definir?
2) Tendo conta a sua vivência, como caracteriza a relação entre a escola e a comunidade de Azaruja (instituições locais)? Pode dar-nos exemplos de atividades/projetos de que tenha conhecimento?
3) Sente que em Azaruja existe boa interação entre as diferentes gerações com o intuito de promover e/ou potenciar a qualidade de vida da comunidade?
4) Vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos pudessem partilhar experiências e conhecimentos que visem a aprendizagem das pessoas e o desenvolvimento e da sua terra?
5) Em relação à escola formal existente em Azaruja (Jardim de Infância e Escola Básica), considera possível melhorar a relação com comunidade? Se sim como?
6) Pensemos agora nas crianças/jovens que estudam na sede do concelho. Acha que quando regressam, no final do dia, elas têm o necessário apoio da família e na comunidade no estudo? Se não, considera que seria útil um espaço, na localidade, para ajudar as crianças nos trabalhos de casa e na preparação ao estudo?
7) Caso tivesse a oportunidade de participar num projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades gostaria de aí poder realizar? E para as outras pessoas?
8) No seu caso, teria interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo? Se sim, como?
9) Na sua opinião, que valores e objetivos deveriam estar associados a um projeto deste tipo?

Obrigada pela sua disponibilidade e cooperação!

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA – RESIDENTES

Identificação do Entrevistado	
Nome	Vera Martin.
Idade	40
Profissão	Professora

Autorização

Eu, Vera Martin. autorizo/não autorizo que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) grave em ficheiro áudio/ recolha via e-mail ou Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 20 / 10 / 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

Azaruja 20 de Outubro, 2018

O entrevistado

Vera Martin.

Questões
1) Quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras utilizaria para a definir?
2) Tendo conta a sua vivência, como caracteriza a relação entre a escola e a comunidade de Azaruja (instituições locais)? Pode dar-nos exemplos de atividades/projetos de que tenha conhecimento?
3) Sente que em Azaruja existe boa interação entre as diferentes gerações com o intuito de promover e/ou potenciar a qualidade de vida da comunidade?
4) Vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos pudessem partilhar experiências e conhecimentos que visem a aprendizagem das pessoas e o desenvolvimento e da sua terra?
5) Em relação à escola formal existente em Azaruja (Jardim de Infância e Escola Básica), considera possível melhorar a relação com comunidade? Se sim como?
6) Pensemos agora nas crianças/jovens que estudam na sede do concelho. Acha que quando regressam, no final do dia, elas têm o necessário apoio da família e na comunidade no estudo? Se não, considera que seria útil um espaço, na localidade, para ajudar as crianças nos trabalhos de casa e na preparação ao estudo?
7) Caso tivesse a oportunidade de participar num projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades gostaria de aí poder realizar? E para as outras pessoas?
8) No seu caso, teria interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo? Se sim, como?
9) Na sua opinião, que valores e objetivos deveriam estar associados a um projeto deste tipo?

Obrigada pela sua disponibilidade e cooperação!

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA – RESIDENTES

Identificação do Entrevistado	
Nome	<u>Maria da Conceição Couceiro</u>
Idade	<u>59 anos</u>
Profissão	<u>Reformada</u>

Autorização

Eu, Maria da Conceição Couceiro autorizo/não autorizo que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) grave em ficheiro áudio/ recolha via e-mail ou Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 3 / 11 / 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

Azaruja, de Novembro 2018

O entrevistado



Questões
1) Quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras utilizaria para a definir?
2) Tendo conta a sua vivência, como caracteriza a relação entre a escola e a comunidade de Azaruja (instituições locais)? Pode dar-nos exemplos de atividades/projetos de que tenha conhecimento?
3) Sente que em Azaruja existe boa interação entre as diferentes gerações com o intuito de promover e/ou potenciar a qualidade de vida da comunidade?
4) Vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos pudessem partilhar experiências e conhecimentos que visem a aprendizagem das pessoas e o desenvolvimento e da sua terra?
5) Em relação à escola formal existente em Azaruja (Jardim de Infância e Escola Básica), considera possível melhorar a relação com comunidade? Se sim como?
6) Pensemos agora nas crianças/jovens que estudam na sede do concelho. Acha que quando regressam, no final do dia, elas têm o necessário apoio da família e na comunidade no estudo? Se não, considera que seria útil um espaço, na localidade, para ajudar as crianças nos trabalhos de casa e na preparação ao estudo?
7) Caso tivesse a oportunidade de participar num projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades gostaria de aí poder realizar? E para as outras pessoas?
8) No seu caso, teria interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo? Se sim, como?
9) Na sua opinião, que valores e objetivos deveriam estar associados a um projeto deste tipo?

Obrigada pela sua disponibilidade e cooperação!

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA – SUÃO E CA

Identificação do Entrevistado	
Nome	<u>José Carlos Bravo Nico</u>
Idade	<u>—</u>
Profissão	<u>Professor Universitário - Évora</u>
Instituição	<u>Suão - Escola Comunitária SMI</u>
Função na Instituição	<u>—</u>

Autorização

Eu, José Carlos Bravo Nico autorizo/não autorizo que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) grave em ficheiro áudio/ recolha via e-mail ou Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 07 / 01 / 2019 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

Évora, de Janário, 2019

O entrevistado



Questões
1) Quais as circunstâncias que propiciaram a criação desta EC?
2) A que necessidades locais dá resposta?
3) De forma sumária, qual a sua missão?
4) Quais as principais atividades que desenvolvem? E a que públicos dirigem a vossa ação?
5) Tendo em conta os públicos-alvo a que a EC se direciona, qual ou quais, revelam mais evidências a nível participativo? Quais as circunstâncias que conduzem a essa realidade?
6) Qual ou quais os modelos pedagógicos que subjazem a atividade da EC?
7) Como se organiza a EC a nível de espaços, recursos humanos e parceiros?
8) Que entendimentos consideram como fundamentais para o sucesso e a longevidade do projeto que desenvolvem?
9) Que tipo de relação mantém a EC com os outros atores educativos locais, nomeadamente as escolas formais, e outras instituições inseridas na comunidade?
10) Como caracteriza a relação da EC com a comunidade local?
11) A nível de funcionamento da escola, o que é que não pode falhar? Quais os fatores que considera críticos a este nível?
12) Falando da sustentabilidade do projeto, quais os principais fatores que garantem as dimensões pedagógicas, financeiras, sociais e de integração na comunidade?
13) Num futuro próximo, quais as medidas que a EC considera tomar para garantir a continuidade do projeto de modo a mantê-lo atual e com um considerável destaque na ótica da inovação social e da sustentabilidade (económica, social e ambiental)?
14) Como avalia o contributo da EC que representa para o desenvolvimento local do território onde se encontram?

Apêndice D – Transcrições

Identificação do Entrevistado ⁵	
Nome	Manuel Recto
Idade	68
Profissão	Reformado
Instituição	Junta de Freguesia
Função na Instituição	Presidente
Data de Realização	10 de setembro de 2017

1. A articulação entre os atores locais que operam na área da educação e a restante comunidade de Azaruja tem sido evidente ou uma expectativa para um futuro próximo?

R: Não, não há articulação. Cada entidade da freguesia acaba por ter um papel educacional e pedagógico, mas não organizado. Se existir um papel educacional ou uma prática é cada um por si.

2. Como avalia a relação da escola formal com as restantes instituições e a comunidade de Azaruja? Quais os pontos fortes e fracos dessa relação?

R: Na nossa terra não estão estabelecidas uma relação entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade civil. Os estabelecimentos de ensino expõem aos pais as dificuldades materiais ou outras dos estabelecimentos e também solicitam à Junta de Freguesia intervenção ou assistência na conservação e manutenção do edifício. Mas, dentro de uma filosofia pedagógica não há desenvolvimentos. Todavia, pela primeira vez, surgiram dois movimentos de pais na Escola Primária e no Jardim de Infância com vista a estreitar uma nova relação entre a escola e a comunidade. Os pontos fortes deste movimento, no seu conjunto, constituem uma força perante o poder municipal a nível das intervenções no edifício da Escola Primária e também do Jardim de Infância. Mas também, na qualidade e bem-estar existente nos estabelecimentos de ensino, acabando isso por se refletir na felicidade dos alunos.

3. Considera a educação “fora da escola” (contexto escolar formal) como um serviço que se possa ser prestado à comunidade?

⁵ As questões aqui apresentadas foram as primeiras a ser pensadas e construídas para dar resposta aos objetivos do presente trabalho de projeto, tendo as mesmas sido melhoradas e reestruturadas no decorrer do tempo de realização do mesmo. Isto com base em avanços conseguidos através de trabalho de pesquisa e reflexão com o intuito de aperfeiçoar o método de recolha de dados desenvolvido ao longo deste projeto. Acrescento também que a possibilidade de gravação da entrevista não nos foi cedida.

R: Sim, pode. Mas com uma condição, a educação ou ensino terá que ser desenvolvido por quadros competentes.

4. Como é que isso se pode fazer? E de quem deve partir a iniciativa? Que recursos/meios serão necessários?

R: Pode ser um complemento educacional com vista da comunidade, respeitando sempre a condição anterior. Pode fazer-se com o acompanhamento de professores e pedagogos. A iniciativa deve partir da sociedade civil, que neste momento, já tem no espaço duas sementes, sendo elas as comissões de pais. Pode começar por aí. Os meios e/ou espaços podem ser considerados tendo em vista uma parceria com a Autarquia Local. Já os recursos, apenas com a participação da Autarquia Local. Sendo que, também é necessário que os interessados tenham uma quota parte participação. Os recursos institucionais são finitos.

5. De que forma a instituição que representa promove o desenvolvimento da comunidade?

R: Até aqui a instituição teve a sua quota parte no desenvolvimento da comunidade a nível político e financeiro, cumprindo assim com o que é esperado de uma Junta de Freguesia. Contudo, está a despertar para outros valores, sendo eles a educação e a preocupação constante com o bem-estar de todos. A abertura de um polo da Biblioteca Pública de Évora é o reflexo disso mesmo. Mas o desporto juvenil/infantil, bem como, a cultura e a educação musical são uma preocupação.

6. É o desenvolvimento comunitário de uma localidade que fomenta a educação ou a educação que fomenta o desenvolvimento comunitário local?

R: Na minha perspetiva, primeiro é necessário instruir as pessoas e essas, por sua vez, constituem o núcleo de validação cultural que distingue a sociedade.

7. Em que medida uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações estabelecidas na nossa comunidade com os atores locais?

R: A Escola Comunitária iria constituir-se como que um núcleo, sendo que, as instituições da sociedade civil convergiam à volta desse projeto.

8. Poderá ser uma Escola Comunitária o veículo para a complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, séniores e atores locais num projeto comum? Como pode isso ser feito?

R: Sim, uma Escola Comunitária pode constituir-se como um veículo para complementar a educação. A nível de educação falamos de educação literária, desportiva, artística e também de cidadania.

9. Do seu ponto de vista, em que medida é que a instituição que representa pode articular-se com um projeto de uma Escola Comunitária? O que pode oferecer? Que necessidades dos cidadãos podem ser satisfeitas?

R: Pode articular-se com a Escola Comunitária sob a forma de uma parceria. Oferecendo instalações físicas, apoio logístico e material, bem como, com a participação nas atividades desenvolvidas. A Escola Comunitária pode intervir no apoio social à comunidade, sendo mais um meio de esclarecimento e suprimento de necessidades da nossa população.

Identificação do Entrevistado ⁶	
Nome	Luís Eduardo Martins
Idade	54
Profissão	Gestor de Redes – Área Comercial
Instituição	Santa Casa da Misericórdia de Azaruja
Função na Instituição	Provedor
Data de Realização	24 de outubro de 2018

ENTREVISTADOR: Bom dia Luís, vamos então iniciar a nossa entrevista. Permita-me, de que forma é que conhecendo a comunidade de Azaruja a pode ou consegue caracterizar?

ENTREVISTADO: A comunidade de Azaruja hoje é uma comunidade que tem características diferentes daquilo que tinha há uns anos atrás. Completamente diferentes, resultantes... Mas isso é uma alteração que resoluto e é resultado da própria evolução, digamos que social, dos últimos anos. A comunidade de Azaruja perdeu determinado tipo de valores que tinha. Que tinha e teve no passado, nomeadamente valores solidários, de algum compromisso social entre a própria comunidade e hoje está de certa forma, digamos que, desfeitos ou descaracterizados.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: O que implica o quê? O que implica que tem que haver um esforço ou deve haver um esforço substancial por parte de quem tenha vontade ou disponibilidade para tentar juntar aquela manta de retalhos que a própria comunidade se transformou.

⁶ À data a que foi realizada a entrevista o entrevistado desempenhava funções como Tesoureiro da SCMA.

ENTREVISTADOR: Certo! Muito bem, desse modo como é que descreve a relação que existe entre a Escola Formal, portanto, o Jardim de Infância e a Escola Básica, a comunidade e os atores locais? Neste caso, a Santa Casa da Misericórdia, a instituição que representa.

ENTREVISTADO: Como é que eu descrevo? É uma relação que é muito fraca, muito ténue, deveria ser o contrário, mas efetivamente resultante, precisamente de alguma, digamos, de alguma descaracterização...

ENTREVISTADOR: Da comunidade.

ENTREVISTADO: Da própria comunidade, estes atores hoje assumem posturas completamente individuais, de algum egoísmo, de alguma forma que também é difícil de explicar e aquilo que deveria ser uma atuação quase em rede das instituições locais praticamente não existe. E quando nós olhamos aqueles que são os principais atores da comunidade, as principais instituições, os pilares da comunidade, como a Junta de Freguesia, a Misericórdia, a própria escola, a própria instituição que é a sociedade...

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: Recreativa. Que é um pilar fundado em 1800 e qualquer coisa, com mais de 100 anos, vemos que não há preocupação, tão pouco relacional, entre as instituições.

ENTREVISTADOR: Por isso mesmo, como é que avalia, portanto, a importância da articulação entre os atores locais e a comunidade de Azaruja, com vista ao desenvolvimento comunitário local?

ENTREVISTADO: Era fundamental que as pessoas que estão e representam estes pilares da comunidade, da pequena comunidade, que tivessem uma perspetiva completamente diferente do que têm hoje, daquilo que deveria ser o seu papel.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: Portanto, estas, digamos que, este relacional, que deveria levar a uma articulação continuada, a uma cumplicidade entre estes atores, que neste momento não existe, era fundamental que daí surgisse um olhar diferente perante isto. Porque os atores, as instituições são todas demasiado pequenas e só mesmo com uma perspetiva completamente diferente, ponde de parte muitas vezes, pontos de vista pessoais, projetos pessoais que se desenvolvem em torno destas instituições. Muitas vezes não se percebe bem porquê. Pondo de parte tudo isso e as pessoas, entretanto, digamos, num posicionamento de abertura...

ENTREVISTADOR: De abertura, claro!

ENTREVISTADO: Num posicionamento de franqueza, em que efetivamente exista uma preocupação comum e superior, sendo isso o bem da comunidade, só assim é que seria possível fazer alguma coisa, algum trabalho.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Dessa forma, podem as práticas que são prestadas no exterior dos estabelecimentos de ensino formais, portanto, práticas educativas que se executam fora da escola, consideradas um serviço público a prestar à comunidade?

ENTREVISTADO: Completamente, era fundamental que houvesse essa perspetiva, inclusivamente dentro da escola. A própria escola tinha que ter uma abertura completamente diferente, que não têm.

ENTREVISTADOR: Deixe-me ver! Então, as práticas educativas, portanto, considera que a educação fora da escola se pode tornar um complemento à educação que é feita dentro das escolas formais e contribuir assim para o desenvolvimento local e comunitário da Freguesia de São Bento do Mato?

ENTREVISTADO: Claro, totalmente.

ENTREVISTADOR: Então se sim, como é que efetivamente poderia ver isso executado? Que exemplos é que me poderia dar?

ENTREVISTADO: Isso é muito simples! O próprio desenvolvimento da comunidade, o próprio desenvolvimento das pessoas em si. Isto é assim, tendo em conta que nós, enquanto comunidade, o local está...

E isto até as pessoas percebem, o perigo eminente que este tipo de comunidade têm. É a perda da sua capacidade crítica.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: Que vai levar, na dinâmica que está de desenvolvimento errada de uma política nacional que leva ao encerramento deste tipo de espaços. As pessoas não estão a perceber, mas até o próprio Jardim de Infância que tinha, normalmente, 20 lugares, que está adaptado para 20 lugares, que estavam sempre esgotados...

ENTREVISTADOR: Têm 13.

ENTREVISTADO: Exatamente, exatamente está com 13 lugares. E a perspetiva é que vá baixar. O que significa o quê? Estamos a começar a dinâmica que está criada. É caminhar para o quê? Para a deterioração, para o encerramento. A própria escola, a de 1º ciclo está nessa dinâmica. Eu penso que, só é possível alterar essa dinâmica, se efetivamente, nós conseguirmos o quê?

Dar um pulo a nível da qualidade, que a escola por si só não consegue dar. Se não houver uma interação e um relacional com outro tipo de dinâmicas fora da própria escola. Porque o objetivo terá que ser sempre, o quê? E isso terá que ser sempre o desígnio da comunidade. Que todos os meninos que estejam no nosso espaço escolar, no nosso espaço de educação, quando terminem o seu 4º ano e vão frequentar o 2º Ciclo...

O que era desejável é que eles viessem melhor preparados do que vêm os outros todos das outras freguesias.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: E os próprios pais têm que ter essa noção perfeitamente. Tem que haver um envolvimento dos próprios pais para que percebam o quê? Vale a pena pôr o meu filho na EB1 de Azaruja?

ENTREVISTADOR: Exatamente.

ENTREVISTADO: E não incentivar os pais a trazer os filhos para Évora porque acham que ali não vale a pena. Portanto, esta dinâmica ou é contrariada, precisamente com uma visão completamente diferente, com aquela interação entre as comunidades. Existe um conjunto de situações que deveriam ser propostas, que era: se nós formos ver, que temos uma sociedade, uma sociedade recreativa, que tem na minha opinião, uma mais valia muito grande.

ENTREVISTADOR: As infraestruturas.

ENTREVISTADO: Tem umas infraestruturas enormes, brutais e tem uma coisa, tem uma Banda de Música. E tem uma Escola de Música. Eu não percebo porque é que aquela escola de música não entra pela escola dentro, lá dentro da escola. Porque há disponibilidade para um...

Está lá um professor, um mestre de Banda, tem que haver disponibilidade desse mestre, da Banda para ir dentro da escola, lá, dar a escala. Existe uma situação que é: a situação que deveria ser, que é da parte daquilo que é o ocupacional, dos tempos livres, em termos desportivos dos meninos, não existe. Não existe um relacional franco, direto de...

Da questão da própria Misericórdia fazer aquele relacional. O enriquecimento, digamos que, estamos a falar dos meninos que estão no processo de socialização, num processo de socialização importante, para aquela dinâmica de troca de experiências com os idosos, tinha que ser permanente. E aquilo que tudo isto, que faz parte, não só a escola. A escola não tem que ser e não deve ser só, para ensinar o menino a ler e a escrever. Não é isso, tem que ser um complemento de formação, digamos que, de formação dos meninos como pessoas, como seres. E é todo este enriquecimento que eles deveriam ter. Este conhecimento que eles

deveriam ter e poderiam ter, mas se não for através do esforço comunitário, não é possível ter. Os meninos quando saiam da escola deveriam ter todos, na minha opinião, quando entravam para o 2º Ciclo...

Era uma mais valia muito importante, se 80 ou 70% viessem a saber música, não são todos...

Quando tu chegas aqui a uma escola, a uma escola em Évora, do 1º, do 2º Ciclo, se tu trouxeres 70 ou 80% dos meninos que têm conhecimentos de música, que sabem tocar um instrumento, é uma mais valia muito grande que os meninos trazem. Se trouxeres aqui com algumas dinâmicas, de uma escola qualquer de ginástica, meninos que inclusivamente, repara que hoje faz parte do processo de avaliação dos meninos a ginástica. A ginástica conta para nota, hoje em dia passou a contar para as médias da universidade. Não há, não existe, na própria escola, uma tentativa, digamos, nem tentativas nós temos. Ou seja, não existe nenhum processo, nenhuma forma séria de ter um programa de ginástica. Era fácil! Era fácil de resolver, teria que passar aqui, sempre por um outro interveniente, a Junta de Freguesia. A Junta de Freguesia, por norma, tem estado sempre de costas voltadas para a escola. A Junta de Freguesia, o próprio município, entende a escola como um custo. É a forma como entendem aquilo tudo, têm havido um processo lamentável por causa dos ares condicionados, climatização daquilo tudo. Porque entendem que aquilo é um custo. Quando nós temos intervenientes que olham para a nossa escola como um custo é difícil.

ENTREVISTADOR: É difícil, é!

ENTREVISTADO: É, é!

ENTREVISTADOR: Então, assim sendo, acabou por já responder à sétima pergunta, que seria como é que avalia o papel da educação escolar no desenvolvimento comunitário.

ENTREVISTADO: É fundamental!

ENTREVISTADOR: Era fundamental, portanto, de que modo é que a instituição que o Luís representa, a Santa Casa da Misericórdia de Azaruja, influencia o desenvolvimento da comunidade? Há neste momento algum projeto, alguma dinâmica que influencie a sociedade em si?

ENTREVISTADO: Vamos lá ver uma coisa, o projeto Misericórdia é projeto que nasceu, portanto, um projeto que nasceu e efetivamente têm tido o seu percurso. Têm crescido, está num processo de crescimento. Eu entendo que a instituição que represento deve ter um papel fundamental, naquilo que é uma pequena comunidade, têm que o ter. Até porque, tem às suas costas a responsabilidade daquilo que é a garantia do futuro.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: A comunidade que não trata bem os seus idosos é uma comunidade sem futuro! Portanto, neste momento, digamos, há lacunas fortes na comunidade. Na própria instituição que eu represento há lacunas fortes, estão em curso projetos, projetos que podem ser ambiciosos. Mas que podem criar as condições para levar precisamente a esse resultado.

ENTREVISTADOR: Sim, que a influência seja desde pequenos até uma idade mais tenra.

ENTREVISTADO: Exatamente. A instituição que represento teve uma preocupação que foi quase material desde o início e era fundamental. Foi uma das coisas e uma das linhas levadas em linha de conta, que era: tentar criar, e isso foi levado em linha de conta, levar os postos de trabalho para as pessoas que não tinham ocupação na freguesia e isso começa a ser um papel importantíssimo na fixação das pessoas. Porque uma comunidade que não consegue fixar as pessoas corre para o abismo, corre para o, digamos, que corre para a falência. Para a falência social, para a falência demográfica e morre. Portanto, esse foi o papel material, mas a própria instituição depois tem que dar o salto. Isso não chega, tem que dar o salto agora para a parte da qualidade, para a parte social, para outro tipo de parte.

ENTREVISTADOR: Muito bem.

ENTREVISTADO: E é isso que estamos a fazer, efetivamente.

ENTREVISTADOR: Então, assim sendo, em que medida é que o exemplo de uma Escola Comunitária, na freguesia de que estamos a falar, portanto, a Azaruja, poderia contribuir para uma otimização das relações que são estabelecidas na nossa comunidade, com os atores locais?

ENTREVISTADO: Exatamente.

ENTREVISTADOR: Em que medida é que poderia...

ENTREVISTADO: Poderia! Porque aqui, fundamentalmente, falta uma coisa. Essa própria escola poderia ter um papel, de ser, digamos, o quê? A cola!

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADO: A cola que não existe. A cola que conseguisse colar aquelas partes todas. Que tivesse a capacidade...

Mas tem que ser uma escola que tenha a capacidade de sentar à mesa todos os atores locais, que fosse esse projeto, sentar à mesa todos estes locais, sensibilizar as pessoas. Tentar colar, digamos, que estas partes todas, a cola, a linha que vai cozer, construir uma manta. Nós, neste

momento, entendendo que a própria comunidade está toda em retalho. As instituições estão todas de costas voltadas umas para as outras, mas maioria das vezes e sucedesse episódios ridículos de incompatibilidade entre as instituições. Portanto, teria que esta própria comunidade colaborar com um projeto que conseguisse colar tudo isto. E depois, ela por si, também pegar naquilo tudo, que é aquilo que cada um é possível dar, que é possível fornecer...

E isto tem que passar por uma questão. Tem que começar, fundamentalmente, por tentar, digamos, que por uma questão quase que, quase que obriga a alterações da própria cultura. Da cultura do dia-a-dia, daquilo que nós pretendemos e daquilo que queremos fazer. E a Escola Comunitária conseguiria fazer esse papel e têm lugar precisamente nesse papel. Tem cabimento, seria um êxito.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, deixe-me verificar a última pergunta. Portanto, poderia a Escola Comunitária, pela indicação que nos dá, ser um veículo de complementação à educação formal e para o desenvolvimento local de Azaruja, tendo em conta o envolvimento de crianças, jovens, adultos, séniores e atores num projeto comum. Por aquilo que nos explica também na questão nove. Então, de que forma é que isso poderia ocorrer? Que tipo de atividades é que poderiam ser feitas, que tipos de dinâmicas ou ações é que poderiam daí advir?

ENTREVISTADO: Isto é, em princípio isto é assim, a escola poderia ter esse tipo de dinâmica. Agora é fundamental que este tipo de projeto, é indispensável que tenha uma coisa, consiga reunir um conjunto de pessoas, um conjunto de intervenientes, que tenham uma coisa fundamental, duas coisas fundamentais. Em primeiro lugar, conhecimento, *know-how*, iniciativa e capacidade de pôr em prática e desenvolver os projetos. Desde que isso esteja reunido, penso que é possível.

ENTREVISTADOR: Muito bem.

ENTREVISTADO: Eu só posso dar aqui um exemplo. De todas as instituições, que nós temos ou existem e apesar de a Azaruja, e apesar da comunidade, ter não sei quantas instituições, seis ou sete, não sei quantas são, eu entendo que existam, efetivamente, quatro que são os pilares da comunidade. Será sempre a sociedade recreativa, será sempre a misericórdia, será sempre a Junta de Freguesia e será sempre a Escola. São estes os pilares. O resto são associações! Não é uma questão de inferioridade ou de menosprezar aquelas que existem, mas não...

ENTREVISTADOR: Mas têm outro peso.

ENTREVISTADO: Não têm o peso, não têm a dimensão e entendo que também são associações, digamos que efémeras. Existem pela dinâmica de um conjunto de pessoas, que com o próprio tempo essas pessoas vão esgotar a sua vontade. Não há seguimento e mais cedo ou mais tarde elas vão morrer. Vão desaparecer. E as que estão são estas e as que vão ficar são estas. Porque aquilo que existe...

Agora, só para nós percebermos, destas instituições que existem, projetos que era possível fazer, ou pelo menos vislumbrar numa tentativa de desenvolver um determinado tipo de projetos, com candidaturas, com tudo isso, com aquela coisa, mais não sei de quê, a única instituição que tenta de vez em quando fazer alguma coisa é a Misericórdia. O resto não existe nada, ninguém faz um projeto. Eu acho que também, a própria Escola Comunitária, poderia ter esse papel. Porque todos esses projetos que são necessários e que se podem realizar, para além da parte humana que é necessária, indiscutível, tem que haver sempre dinheiro.

ENTREVISTADOR: Claro que sim.

ENTREVISTADO: Financiamento para os próprios projetos, mas a verdade é que depois não há capacidade dentro das instituições, não há capacidade, não há visão, dentro destas associações para realizar esse tipo de candidaturas. Agora a Escola poderia ter esse papel. Dentro daquilo que é o papel, que era sentar à mesa as instituições, pegar nas ideias vender estas ideias às instituições. E a própria Escola, depois, com o *know-how* e o conhecimento de desenvolver projetos...

Que eu saiba, que eu tenha conhecimento, todos aqueles projetos de índole cultural, educativo, que têm um financiamento máximo até 20 mil, 30 mil ou 100 mil euros podem ser feitos na Associação Monte. Eu penso que a Azaruja nunca teve uma candidatura no Monte. Enquanto que se nós formos ver, de outro tipo de pequenas associações, constantemente e recorrentemente, vão vivendo deste tipo de situações.

ENTREVISTADOR: Sim, são esses os tipos de financiamento.

ENTREVISTADO: E esse tipo de financiamento...

ENTREVISTADOR: De financiamento e de sustentabilidade que este tipo de instituições...

ENTREVISTADO: Agora, o que eu penso, é que as próprias instituições também desde que os projetos aconteçam e que apareçam, eles, só por si próprios, vão levar a que haja o quê? Uma alteração comportamental da própria comunidade, da forma como eles se vão envolvendo também. Desde que haja envolvimento e o reconhecimento, as pessoas depois alteram o seu comportamento. Neste momento, como não há, não há. Portanto, é um ciclo que requer ser

alterado! A própria Escola poderia ter esse papel, a própria Escola Comunitária, poderia ter esse papel e esse papel em que sentido? Epá, vamos tentar com que as pessoas, o que é que é possível fazer? Com este tipo de projeto, a Escola desenvolvê-lo, sempre em cooperação com os pilares da comunidade.

ENTREVISTADOR: Muito bem.

ENTREVISTADO: Era isso o fundamental a ser feito!

ENTREVISTADOR: Agradeço a sua disponibilidade, a compreensão e cooperação connosco.

ENTREVISTADO: Obrigado eu!

Perfil do Entrevistado⁷
Residente na Freguesia
Intervalo Etária 25/75 anos
Ligação Familiar (Mãe) de uma criança a frequentar os estabelecimentos de ensino de Azaruja ou que tenham frequentado nos últimos 5 anos

ENTREVISTADOR: Quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras é que utilizaria para a descrever?

ENTREVISTADO: Em relação à comunidade da Azaruja, utilizaria que neste momento é uma comunidade parada.

ENTREVISTADOR: Mas foi sempre assim que sentiu a Azaruja?

ENTREVISTADO: Não. Já senti a Azaruja com outra dinâmica, com outra vontade de crescer, neste momento sinto que a Azaruja está estagnada no tempo, que não têm dinâmica, que não tem quem a faça crescer, que não tem desenvolvimento, neste momento como residente é assim que eu sinto a Azaruja.

ENTREVISTADOR: Tendo em conta a vivência que tem em Azaruja, como é que caracteriza, portanto, a relação entre a escola e comunidade, e se pode dar-nos exemplos de atividades ou projetos de que tenha tido conhecimento?

ENTREVISTADO: Neste momento a relação entre a escola e a comunidade de Azaruja, a meu ver, tem uma relação mais estreita, uma relação em que a comunidade está a tentar

⁷ Adélia Palma – 41 anos – Assistente Técnica na Segurança Social – Entrevista realizada a 25 de novembro de 2018.

desenvolver mais a parte da educação e dar melhores condições à escola de Azaruja, inclusive alguns anos letivos tem havido intervenção da parte da comunidade nesse sentido, de desenvolver umas melhores condições e dar melhores condições à escola de Azaruja, portanto acho que neste momento é uma entidade das poucas que existem que não está estagnada, que está em desenvolvimento.

ENTREVISTADOR: Que está em desenvolvimento e que sente que existe uma boa relação entre a comunidade e a escola?

ENTREVISTADO: Entre a comunidade escolar, entre os encarregados de educação que frequentam a escola.

ENTREVISTADOR: Portanto, não é da comunidade em geral, mas sim da comunidade escolar em si.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, vê, portanto, potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos pudessem partilhar experiências e conhecimentos, que visem a aprendizagem de pessoas e o desenvolvimento de Azaruja?

ENTREVISTADO: Acho que esse projeto seria muito bom, seria um projeto que daria uma outra vida à nossa comunidade, seria um projeto intergeracional, uma troca de ideias e experiências entre gerações, mas que eu tenho as minhas dúvidas se neste momento a Azaruja está preparada para receber esse projeto, eu penso que não.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, houve uma questão que acabei por saltar, portanto era se sentia que em Azaruja existe interação entre as diferentes gerações, com o intuito de promover e potenciar a qualidade de vida da comunidade, mas quando fala em intergeracionalidade acabou já por responder a esta questão.

ENTREVISTADOR: Relativamente à escola formal, portanto à escola básica e ao jardim de infância, considera possível melhorar a relação que existe com a comunidade, portanto, sem ser só com a comunidade escolar, com as restantes pessoas envolvidas, e se sim, como é que isso pode acontecer?

ENTREVISTADO: Eu acho que seria possível se houvesse interesse de ambas as partes, principalmente interesse da comunidade geral, em apoiar e em desenvolver melhor o jardim de infância ou escola básica, intervindo de várias formas, tanto a nível pessoal como a nível de entidades que existem na localidade que podiam desenvolver outro tipo de atividades ou de conhecimento, neste caso na comunidade escolar.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, se pensarmos agora nas crianças e jovens que estudam na sede de concelho, acha que quando elas regressam no final do dia ou quando tem tardes livres ou quando tem tempo livre, elas têm, portanto, necessário apoio da família e da comunidade no que diz respeito ao desenvolvimento da escola, no estudo, na partilha de experiências para que a vida na sede de concelho seja mais fácil?

ENTREVISTADO: Não, acho que não existem essas condições, porque é assim, neste momento a comunidade de Azaruja a população em geral que têm filhos em idade escola, trabalha fora.

ENTREVISTADO: Ao trabalhar fora, chegam tarde a casa, os meninos acabam por chegar mais cedo que os pais, ou não, podem chegar todos á mesma hora a casa, e não há esse apoio, porque aqueles que chegam mais cedo não têm apoio dos pais porque não estão em casa, não estão na localidade, não há forma de lhe dar esse apoio e fora de casa também não há, não existe na Azaruja esse apoio para o estudo nem para outras atividades, que pudessem vir a desenvolver.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, consideraria, portanto, útil um espaço na localidade para ajudar aqui esta questões acabassem por acontecer, certo?

ENTREVISTADO: Sim, achava que era importante existir esse espaço.

ENTREVISTADOR: Então assim sendo, caso tivesse a oportunidade de participar no projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades e que gostaria de aí poder realizar, e para outras pessoas, por exemplo no caso da família mais próxima, que atividade é que seriam, portanto, vantajosas ou que tivessem algum interesse a nível familiar e pessoal, da rede de contactos que tem?

ENTREVISTADO: Eu acho que havia várias atividades possíveis de se desenvolver, consoante também a faixa etária a que se destinassem.

ENTREVISTADO: Para os mais idosos talvez proporcionassem atividades, mesmo não sendo desenvolvidas na própria localidade, mas que proporcionassem que eles pudessem se deslocar da sede de concelho, a nível de hidroginástica, ou então também, isto já mais virado para a saúde, ou se fosse mais para trabalhos manuais dentro da própria localidade.

ENTREVISTADOR: Portanto, por exemplo uma parceria com a universidade sénior por exemplo.

ENTREVISTADO: Por exemplo.

ENTREVISTADOR: Seria uma mais valia.

ENTREVISTADO: Uma mais valia, sim!

ENTREVISTADOR: A nível dos séniores.

ENTREVISTADOR: Relativamente a uma população mais jovem, assim na casa dos 40/50 anos, o que e que podia ser uma atividade onde gostasse de participar, que sinta que lhe podia acrescentar alguma coisa, e que não é possível ter aqui, ainda?

ENTREVISTADO: Isso, depois vai também do gosto pessoal de cada pessoa. **ENTREVISTADOR: Certo!**

ENTREVISTADO: Temos a parte também do desporto, que também neste momento é uma atividade que está muito em voga e que nós cá não temos muita oportunidade de o desenvolver, não temos facilidade em se ter um ginásio dentro da localidade, não existe.

ENTREVISTADOR: A atividade física seria uma mais valia.

ENTREVISTADO: Uma atividade física seria uma mais valia também.

ENTREVISTADOR: Por exemplo, em relação ao seu caso pessoal, o que é que estaria disposta, portanto a partilhar com a comunidade, alguma coisa que saiba que é uma característica sua, capaz de partilhar com os outros e que os outros possam ganhar com isso, aprender com isso, pode ser cozinha, pode ser as mais variadíssimas coisas, uma atividade que goste e que sinta que pode partilhar com os outros?

ENTREVISTADO: A cozinha por exemplo é uma coisa que eu gosto de fazer, quando estou disposta a isso, eu acho que é uma atividade também interessante para fazer em família, podia ser uma sugestão.

ENTREVISTADOR: Uma sugestão, muito bem!

ENTREVISTADOR: Então assim sendo, acaba por nos revelar que já tem, portanto, que tem algum interesse e disponibilidade para colaborar neste projeto, e assim sendo resta-me colocar-lhe a última questão que é portanto, na sua opinião, que valores e objetivos deveriam portanto estar associados a um projeto deste tipo?

ENTREVISTADO: A partilha, eu acho que neste projeto é muito importante a partilha, acho que, partilhar os conhecimentos, partilhar a atividade, tanto dar como receber é uma mais valia nesse tipo de projeto.

ENTREVISTADOR: Muito bem, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, e há mais alguma coisa que queira acrescentar?

ENTREVISTADO: Não, desejo-lhe também felicidades para o seu projeto.

ENTREVISTADOR: Muito obrigada.

Perfil do Entrevistado⁸
Residente na Freguesia
Intervalo Etária 25/75 anos
Reformado/a

ENTREVISTADOR: Conceição, muito boa tarde. Desde já, agradecer a disponibilidade que teve na resposta e prontidão ao guião da entrevista semidiretiva, no âmbito da minha tese de mestrado. E como primeira questão, coloco-lhe o seguinte: Quando falamos da comunidade de Azaruja que palavras utilizaria para a definir?

ENTREVISTADO: Boa tarde! Um pouco envelhecida, no geral, muito além daquilo que deveria ser. Porque parámos no tempo.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: E nós temos é que ir para a frente e não parar no tempo. E aqui, é muita gente idosa, muita falta de colaboração da comunidade em geral, para se fazer seja aquilo que se queira fazer. E que haja ajudas, que são muito escassas ou nenhuma. E sei lá, um bocado triste, da minha parte é o que vejo.

ENTREVISTADOR: Vê uma comunidade triste neste momento?

ENTREVISTADO: Triste.

ENTREVISTADOR: Diferente daquilo que já conheceu?

ENTREVISTADO: Sim, sim! Da Azaruja, sim.

ENTREVISTADOR: Então, que comunidade é que já conheceu?

ENTREVISTADO: Uma comunidade nova, muita indústria, muito trabalho, as pessoas viviam alegres, felizes, colaboravam em tudo e agora não colaboram em nada.

ENTREVISTADOR: E o que pode ter levado a que isso tenha acontecido?

ENTREVISTADO: Sei lá. Em parte, também um bocado que agente atravessou, o desemprego. Nesta zona, na nossa terra, que era uma terra cheia de indústria e parou. Houve uns anos que parou, talvez esteja agora a começar de novo, o início de outra época. Esperemos que sim!

ENTREVISTADOR: Era muito bom!

⁸ Maria da Conceição Conceição – 59 anos – Reformada – Entrevista realizada a 11 de novembro de 2018.

ENTREVISTADO: Sim, era muito bom! Muito bom para a terra, para as pessoas, para tudo. Porque há muitos jovens e os jovens deslocam-se daqui para fora todos. Ninguém aqui fica!

ENTREVISTADOR: Exatamente. Portanto, pode ter sido a falta de trabalho que levou...

ENTREVISTADO: Que levou a que a comunidade esteja tão envelhecida e tão pobre, em tudo.

ENTREVISTADOR: E tão parada.

ENTREVISTADO: E tão parada e no tempo.

ENTREVISTADOR: Tendo em conta a vivência, porque sempre viveu em Azaruja, nasceu e cresceu aqui?

ENTREVISTADO: Sempre.

ENTREVISTADOR: Portanto, como é que caracteriza a relação entre a escola, portanto, e os mais novos, por assim dizer e a comunidade? Quando falamos em comunidade, falamos em instituições locais instituições essas como a Junta de Freguesia, a Sociedade, a Misericórdia... Portanto, se pode dar-nos algum exemplo de atividades ou projetos, que tenha tido conhecimento? Que tenham acontecido.

ENTREVISTADO: Sim, os jovens, os miúdos da escola, da pré-escola, colaboram. Vão à Santa Casa em dias de festa, em dias do idoso, nos dias específicos.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: Os idosos também colaboram, vão às festinhas da escola, isso sim. Mas tirando esses dias, não!

ENTREVISTADOR: Exatamente. Portanto, são ocasionais.

ENTREVISTADO: Sim.

ENTREVISTADOR: É tudo ocasional.

ENTREVISTADO: Sim.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Na Azaruja sente que existe uma boa interação entre as pessoas de diferentes gerações com o intuito de promover e potenciar a qualidade de vida da comunidade? Novos e velhos juntam-se com o intuito de fazer da Azaruja um sítio melhor?

ENTREVISTADO: Não sei, já é um bocado duvidoso. Aí já eu duvido um bocadinho. Porque, as pessoas não são, às vezes, o que aparentam. E há uma rejeição na parte mais idosa. As pessoas deviam realmente interagir mais. Os mais jovens, sim! Na parte do lar, da Santa Casa, há

peças jovens a trabalhar com os idosos. Mas os idosos são sempre encostados um bocadinho.

ENTREVISTADOR: Portanto, acaba por não haver muita atenção.

ENTREVISTADO: Sim, podia haver. Mas não há, não há muita atenção. Nem há muitas atividades para eles aqui na terra.

ENTREVISTADOR: Há uma excursão ou outra...

ENTREVISTADO: Há uma excursão, uma saída por ano. Há sim, na Santa Casa agora. Têm promovido saídas com os idosos que querem. Que nem todos também colaboram.

ENTREVISTADOR: Nem todos colaboram.

ENTREVISTADO: Pois! Mas pronto, podia haver outras coisas.

ENTREVISTADOR: E na sua faixa etária? Sente que há interação entre as pessoas mais velhas e mais novas?

ENTREVISTADO: Sim, eu por mim falo! Na minha há. Penso eu, porque eu colaboro. Gosto dos velhinhos, já trabalhei com os velhinhos, eu penso que sim! Embora não seja a cem por cento. Mas pronto, como em nada.

ENTREVISTADOR: Sim!

ENTREVISTADO: Mas pronto!

ENTREVISTADOR: Mas sim, existe vontade.

ENTREVISTADO: Sim, eu acho que sim.

ENTREVISTADOR: Vê-se por parte das pessoas, ou numa faixa etária média, uma vontade...

ENTREVISTADO: Sim, sim! Eu acho que sim.

ENTREVISTADOR: Então, vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto onde todos possamos partilhar experiências e conhecimentos, que fossem ao encontro da aprendizagem das pessoas e do desenvolvimento da nossa terra?

ENTREVISTADO: Eu acho que sim, eu era por isso! Era a favor, até.

ENTREVISTADOR: E a comunidade está preparada para receber um projeto destes?

ENTREVISTADO: De princípio é capaz de não estar tudo, todos, mas.... Havia muita gente que estava.

ENTREVISTADOR: Mas, certamente, aqueles que estavam preparados iam conseguir influenciar parte.

ENTREVISTADO: Sim, eu acho que sim! E colaboravam. Eu, pela minha parte, era uma dessas pessoas, que adorava!

ENTREVISTADOR: Muto bem! Relativamente, à escola formal, portanto jardim de infância e escola básica, deu-nos indicação de que sim, de que esporadicamente eles participavam junto da nossa comunidade. Portanto, seria possível, assim sendo, melhorar essa relação, sem ser só uma coisa pontual, tentarmos fazer...

ENTREVISTADO: Mais vezes...

ENTREVISTADOR: E com outro tipo de intensidade?

ENTREVISTADO: Sim!

ENTREVISTADOR: Pronto. Então pensemos agora, nas crianças e nos jovens, que já estudam na sede de concelho, portanto, já uma faixa etária ali até aos 18/25 anos e os meninos que já não estudam cá e que estão... quando eles regressam no final do dia, existe por parte das famílias um apoio, que possa com que eles consigam evoluir a nível de estudo e continuar...

ENTREVISTADO: Eu, em geral, penso que sim. Pode haver um caso esporádico, ou outro, que não haja o apoio, mas como em todos os casos em todas as coisas.

ENTREVISTADOR: Claro!

ENTREVISTADO: Mas eu, na maior parte, penso que sim! Que há um apoio das famílias, de pessoas que gerem volta deles, pronto.

ENTREVISTADOR: Mas esse apoio, acaba por ser só mais em termos...

ENTREVISTADO: Só privado.

ENTREVISTADOR: Sim! Na comunidade, portanto, eles acabam por não sentir apoio de ninguém.

ENTREVISTADO: Sim, não, não ... O apoio de quê?

ENTREVISTADOR: Apoio, no sentido, de terem um sítio que os possa ajudar a conseguir uma bolsa de estudos, apoio, no sentido, a que eles possam, por exemplo, conseguirem contactar instituições para promover um estágio; para conseguirem... Acabam por esse apoio, por parte da comunidade, que o podia fazer...

ENTREVISTADO: Aqui também não há nada!

ENTREVISTADOR: Aqui não, mas as instituições acabam por ter conhecimento...

ENTREVISTADO: Sim, às vezes sim, se calhar até dão um empurrão!

ENTREVISTADOR: De outras pessoas, até mesmo, na sede de concelho.

ENTREVISTADO: Sim até acredito, eu também não estou dentro disso bem. Mas acredito, que haja quem dê algum empurrãozinho, às vezes... Para eles terem um estágio, uma coisa, quando saírem.

ENTREVISTADOR: Era importante.

ENTREVISTADO: Sim!

ENTREVISTADOR: Relativamente aos miúdos assim mais novos, os que estão no 5º até ao 9º ano, muito deles ainda tem pais com uma escolaridade muito baixa, por aquilo que conseguimos perceber.

ENTREVISTADO: Sim, é verdade.

ENTREVISTADOR: E será que essas crianças tem o acompanhamento necessário para depois poderem vingar mais tarde?

ENTREVISTADO: Aqui não, tem na escola.

ENTREVISTADOR: Só na escola?

ENTREVISTADO: Onde andam, pois. Tem os apoios lá. Aqui não há apoio, aqui não há nada que dê uma aula extra.

ENTREVISTADOR: Ou uma continuidade. Os jovens que estão na universidade conseguirem, por exemplo, ajudarem aqueles que não estão...

ENTREVISTADO: Pois!

ENTREVISTADOR: E que estão a tentar seguir esse caminho. Era importante também.

ENTREVISTADO: Pois, mas aqui já sabes!

ENTREVISTADOR: Muito bem. Caso tivesse a oportunidade, assim sendo, de participar num projeto de uma escola comunitária, que tipo de atividades é que aí gostaria de realizar? E para outras pessoas, mais velhas e mais novas, o que é que via como atividades que fossem boas e proveitosas para todas as pessoas?

ENTREVISTADO: Óh filha, era de todas as profissões, podia-se fazer de tudo um bocadinho. Irmos buscar a alimentação, que a nossa é tão antiga e a maior parte das pessoas não conhece. Tudo! Trabalhos manuais, sei lá, escolares, tudo. Aqui podia-se fazer de tudo.

ENTREVISTADOR: Podia-se fazer.

ENTREVISTADO: Tudo!

ENTREVISTADOR: Havia massa?

ENTREVISTADO: Havia.

ENTREVISTADOR: De pessoas para conseguirmos fazer.

ENTREVISTADO: Havia meia dúvida de pessoas com vontade para isso.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Assim sendo, daquilo que temos percebido ao longo da nossa conversa, demonstra-nos, portanto, interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo.

ENTREVISTADO: Gostava! Gostava muito de haver qualquer coisa. Como me encontro reformada, com 59 anos, a tratar de uma velhinha...

ENTREVISTADOR: Uma ocupação era importante!

ENTREVISTADO: Sim, ter uma ocupação. Porque também gosto de fazer ocupações cá minha casa, em particular. Eu estou sempre a fazer, eu pinto, ou faço renda, ou faço doces, ou faço bolos, cozo, tenho costura, sei fazer essas coisas todas.

ENTREVISTADOR: E esse conhecimento...

ENTREVISTADO: Eu podia partilhá-lo com os outros, nem me importo, nunca na vida!

ENTREVISTADOR: Assim sendo, na sua opinião, quais é que deveriam ser os valores e os objetivos associados a um projeto deste tipo?

ENTREVISTADO: Sei lá!

ENTREVISTADOR: De partilha, certamente!

ENTREVISTADO: Tal qual. A partilha, a boa vontade, ajudas de alguém. Porque para uma coisa nascer tem que vir de algum lado ajuda, não é?

ENTREVISTADOR: É preciso que todos queiram.

ENTREVISTADO: E todos queiram. Só um não faz nada. Tem que haver uma boa colaboração, um bom relacionamento, uma boa base de confiança para se começar isso tudo.

ENTREVISTADOR: Conceição, agradeço-lhe a sua disponibilidade e atenção. E encontramo-nos em breve.

ENTREVISTADO: Sim senhora! Muito obrigada.

ENTREVISTADOR: De nada.

ENTREVISTADO: Espero ter ajudado para alguma coisa, minha querida.

Perfil do Entrevistado ⁹
Residente na Freguesia
Intervalo Etária 25/75 anos
Ligação Familiar (Mãe) de uma criança a frequentar os estabelecimentos de ensino de Azaruja ou que tenham frequentado nos últimos 5 anos

ENTREVISTADOR: Vera, boa tarde! Então, para dar resposta ao guião de entrevista semidiretiva, temos como primeira questão, portanto, quando falamos da comunidade de Azaruja, que palavras utilizaria para a definir?

ENTREVISTADO: Bem, quando falamos em comunidade de Azaruja, eu que sempre vivi em Azaruja, a primeira coisa que me vem à cabeça é família, amizade... O facto de viver num sítio, numa aldeia, num sítio pequeno, sinto existir aqui relações fortes. Por exemplo, de vizinhança.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: Sempre vivi com a minha família em redor. A Azaruja para mim é família. É o espaço da família. É o sítio onde encontro a família, é o sítio onde cresci e onde iniciei as amizades que perduram até hoje. São as amizades que, na minha opinião, são as que ficam para a vida. Foi o sítio onde decidi viver. Foi o sítio onde eu decidi que as minhas filhas iriam crescer, com a mesma liberdade e a mesma tranquilidade que eu cresci. Por isso, acho que todos estes adjetivos definem a Azaruja.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Então, assim sendo, tendo em conta toda a sua vivência, como é que caracteriza a relação que existe entre a escola e a comunidade de Azaruja? Quando falamos de escola, falamos na Escola Básica nº1 e no Jardim de Infância. Bem como também, comunidade não são só as pessoas, são também as instituições locais. Relativamente a esta questão, coloço-lha pelo facto de ter duas filhas em idade escolar, tanto no Agrupamento de Escolas a que a Azaruja pertence, como também uma delas a frequentar o Jardim de Infância.

⁹ Vera Martins – 41anos - Professora de Matemática - Entrevista realizada a 20de outubro de 2018.

ENTREVISTADO: Olhe, tivemos a sorte de ter a mesma educadora. As minhas filhas tiveram a sorte de ter a mesma educadora. Por isso, de certa forma, eu já sei tudo o que vai acontecer. Ou seja, já sei que em determinadas alturas, existem efetivamente aqui, uma relação entre, por exemplo, a Santa Casa da Misericórdia, o lar, em determinados dias, feriados, em alturas festivas.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: Sei que existe aqui uma relação com a Santa Casa da Misericórdia e o Jardim de Infância. O mesmo também já acontecia quando a minha filha mais velha frequentava a EB1. Relativamente a outras instituições, temos o quê mais? Temos uma coletividade, temos uma banda de música... Mas parece-me que com a escola não há assim uma relação tão próxima.

ENTREVISTADOR: Tão próxima...

ENTREVISTADO: Proto, efetivamente, isso existe com o lar, a Santa Casa da Misericórdia. Entre elas, penso que também existem atividades de articulação.

ENTREVISTADOR: Entre elas? Entre o Jardim de Infância e a Escola.

ENTREVISTADO: Sim, sim! E a escola.

ENTREVISTADOR: Assim sendo, acabou já por nos descrever exemplos de atividades ou projetos que acaba por ter conhecimento. Sente então, que em Azaruja, existe uma boa interação entre as diferentes gerações? Isto sempre com o intuito de promover e potenciar a qualidade de vida da comunidade. Sente que, efetivamente, isso exista?

ENTREVISTADO: Sinto, como lhe disse á pouco existe este tipo de relação. É promovido este tipo de atividades entre uma geração mais nova e uma geração mais idosa. Geração essa que vive ou está algum do seu tempo no Centro de Dia ou no Lar. Também me dá ideia, de que quando é solicitada essa colaboração, por parte dessa instituição por exemplo, atividades com a Banda Filarmónica, tenho conhecimento que por vezes acontece. Em situações que haja possibilidade, não é? Porque a Banda é amadora, todas as pessoas que lá tocam são amadoras e fazem a sua vida, tem uma profissão. Dá-me ideia que existe aqui uma tentativa de tornar os dias mais agradáveis. E que possamos ainda tornar as pessoas um bocadinho mais alegres, os seus dias mais alegres. Com o Jardim de Infância, sim. Em determinados dias festivos há efetivamente atividades de articulação.

ENTREVISTADOR: E tirando agora a escola, colocando agora a escola de lado. Na comunidade em si, portanto, entre as diferentes gerações, numa faixa etária dos 40 aos 60, por exemplo.

Existe algum exemplo que nos possa dar de proximidade entre as gerações? Há algum tipo, por exemplo, um grupo onde as pessoas se encontrem, onde as pessoas se encontrem, onde as gerações sejam mais diversas, ou mesmo mais próximas, a nível religioso, alguma...

ENTREVISTADO: Bem, a única instituição, se é que lhe podemos chamar instituição, o único grupo de pessoas que é transversal a várias gerações é a Banda de Música. O que me ocorre é isto. Na Azaruja é a única coletividade, a única associação onde...

ENTREVISTADOR: É promovida...

ENTREVISTADO: Onde existem várias gerações. Sim, sim!

ENTREVISTADOR: Certíssimo. Então assim sendo, a minha questão é: Se é possível ver, eu escrevi na pergunta, na nossa comunidade, pelo facto de também eu ser daqui... Portanto, se vê potencial na nossa comunidade para que exista um projeto, onde todas pessoas, sem exceção, pudessem partilhar as experiências e os conhecimentos. E que ainda promovesse a aprendizagem de todos e também desenvolvesse a nossa terra?

ENTREVISTADO: Acho que existe potencial para isso acontecer. Acho que falta na nossa terra exatamente isso. Acho que falta a iniciativa por parte de alguém, que arranjem um espaço onde determinados conhecimentos antigos possam passar para as pessoas mais novas. Posso dar-lhe exemplos!

ENTREVISTADOR: Certíssimo.

ENTREVISTADO: Por exemplo, há um enchido típico da nossa terra, as botifarras. Que se tenha conhecimento apenas duas ou três pessoas fazem. Eu acho que teríamos todos a ganhar se esses conhecimentos passassem para as gerações mais novas. Outro exemplo, o trabalhar a cortiça, sem ser o que é feito especificamente para o turismo, como os tarros e os cochos, não é tão... Evidentemente que eu sei que isso hoje em dia não é usado, mas há diversos trabalhos em cortiça que podem ser feitos sem ser de uma forma industrializada e tão virados para o turismo. E todos nós poderíamos aprender. O que poderia ser uma forma de ocupar as pessoas que ainda podem dar, ainda se podem sentir úteis e que não estão a trabalhar, por qualquer que seja a razão. Outro exemplo, nós temos na nossa terra, na Feira Anual, de há uns anos a esta parte... Enfim, não é a tradição, mas é o costume, dos talegos. Seria, na minha perspetiva, uma boa forma de ocupar as pessoas. Ensinar a fazer, ensinar esse tipo de coisas, que são do Alentejo e também poderão ser num futuro uma tradição de Azaruja.

ENTREVISTADOR: E promovem a sustentabilidade. E para além da sustentabilidade um conceito ecológico. Há alguns anos atrás não se via dessa forma, mas agora podemos ver isso

de forma a prepara os mais jovens para todas estas questões. Antigamente eram questões que passam despercebidas. Talvez antigamente as pessoas tivessem mais um bocadinho de atenção do que aquilo que temos hoje em termos ecológicos e muitas vezes sem estarem conscientes disso. Agora, relativamente à escola formal, Jardim de Infância e Escola Básica, é possível considerarmos a possibilidade de melhorar a relação existente com a comunidade? Se sim, como é que conseguiríamos fazer isso?

ENTREVISTADO: Eu acho que existe uma boa relação. Digo-lhe isto, porque enquanto mãe, encarregada de educação, de uma aluna da escola básica e também do jardim de infância penso que, de um modo geral, todas as iniciativas que foram promovidas, no sentido de angariar dinheiro para a escola ou para o jardim de infância, a comunidade adere muito facilmente. Tudo o que lhe é solicitado a pessoas que tem alguns conhecimentos e que lhes é solicitado, por exemplo, irem ensinar às crianças um determinado ofício, ir ajudar em determinada tarefa, penso que de um modo geral, as pessoas são sensíveis.

ENTREVISTADOR: Cumprem.

ENTREVISTADO: Cumprem e mostram-se disponíveis para que isso aconteça. Por isto, eu acho que a relação é boa.

ENTREVISTADOR: É boa, sim! Muito bem, então assim sendo, pensando agora nas crianças e jovens que já estudam na sede de conselho, como acaba por ser o exemplo próximo que tem em casa, acha que quando a maioria das crianças regressam, no final do dia, elas tem o necessário apoio da família e da comunidade, no que respeita ao estudo e ao acompanhamento escolar, que se prevê em crianças dessa mesma idade?

ENTREVISTADO: Eu penso que de um modo geral, sim! Hoje em dia eu penso que as pessoas são muito mais atentas às necessidades das crianças, do que o que se passava antigamente. Hoje em dia eu creio que sim. O facto de vivermos numa comunidade freguesia rural também faz com que as crianças se desenvolvam mais. Nomeadamente a partir do 5º ano. Os percursos até à escola são feitos de autocarro e o regresso também. O regresso faz-se, na maior parte dos dias por volta das 18h30 ou 18h45. Não me parece que seja o ideal, a partir do 5º ano, que os jovens cheguem a Azaruja e às outras freguesias, porque deveria ser mais ou menos dentro dessas horas e ainda precisem de ir para alguma ajuda.

ENTREVISTADOR: Ok.

ENTREVISTADO: Um sítio onde as possam ajudar, se calhar, faria mais sentido... Ou permitir que as crianças chegassem mais cedo a Azaruja. Ou então, através do agrupamento facultarem-lhe esse tipo de ajuda lá. Na minha opinião, o que poderia acontecer era as

crianças chegarem cá mais cedo. E aí sim, estando em casa com mais algum tempo, não tão próximo da hora de jantar, haveria liberdade para reforçar conteúdos, tirar dúvidas, fornecer esse acompanhamento diário, que é extremamente importante. Se bem que atempadamente, não tão próximo da hora de jantar.

ENTREVISTADOR: Então, acaba por ser essa uma necessidade que se pode evidenciar junto do agrupamento, articular a nível de transporte, por exemplo, a vinda das crianças mais cedo para casa.

ENTREVISTADO: Por exemplo.

ENTREVISTADOR: Talvez uma proposta a se fazer, certamente ao agrupamento, em parceria com a Junta de Freguesia.

ENTREVISTADO: Com a Câmara Municipal também.

ENTREVISTADOR: Com a Câmara Municipal, de forma a identificarmos, pelo menos, esta necessidade da comunidade. Porque acaba por ser evidente que é um horário tardio, a hora, o tempo de chegar a casa, dormir e regressar no outro dia ao autocarro. Penso que também é cedo.

ENTREVISTADO: Partida daqui por volta das 7h15.

ENTREVISTADOR: 7h15, portanto, são 12 horas fora de casa, aproximadamente. É muito.

ENTREVISTADO: É muito. Não se espera, que ao final do dia, a partir dessa hora qualquer jovem ou criança tenha concentração, energia...

ENTREVISTADOR: Disponibilidade!

ENTREVISTADO: Disponibilidade, exatamente!

ENTREVISTADOR: Muito bem. Então, assim sendo, relativamente à possibilidade ou oportunidade de participar num projeto de uma Escola Comunitária, que é disto de que falamos, que tipo de atividades é que gostaria de aí realizar? E para outras pessoas, o que é que efetivamente também pode identificar como um tipo de necessidade ou atividade a formular?

ENTREVISTADO: Olhe, vou um bocadinho responder de encontro ao que já lhe disse à pouco.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: Acho que esta Escola Comunitária poderia ser uma escola de partilha de conhecimentos.

ENTREVISTADOR: Isso mesmo.

ENTREVISTADO: Os mais novos poderiam, por exemplo, dar conhecimentos de informática, não é? Os mais velhos poderiam dar conhecimentos das tradições de antigamente.

ENTREVISTADOR: Certo!

ENTREVISTADO: Parece-me que seria uma boa forma de rentabilizar a Escola Comunitária.

ENTREVISTADOR: Então, no seu caso, teria interesse e disponibilidade para colaborar num projeto deste tipo, se sim, como?

ENTREVISTADO: Disponibilidade alguma, interesse sim, certamente. Se calhar mais para receber os conhecimentos antigos do que para dar. Mas, também poderia contribuir de alguma forma.

ENTREVISTADOR: Exatamente.

ENTREVISTADO: Do que sei, dentro da minha área, poderia também contribuir.

ENTREVISTADOR: Por exemplo, se pensarmos em criar uma atividade, como por exemplo, um Curso de Educação de Adultos, em parceria com o Agrupamento, seria possível obter, uma hora de 15 em 15 dias, do seu tempo e ter disponibilidade para nos falar de uma matéria relacionada numa área que domine, para ajudar na dinamização do curso?

ENTREVISTADO: Sim, sim.

ENTREVISTADOR: Seria uma possibilidade?

ENTREVISTADO: Seria uma possibilidade, exatamente.

ENTREVISTADOR: Então, assim sendo, há que dar e receber.

ENTREVISTADO: Exatamente.

ENTREVISTADOR: Finalizamos com a última pergunta, que é, portanto: Na sua opinião, que valores e objetivos, deveriam, portanto, estar associados a um projeto deste tipo?

ENTREVISTADO: Olhe, o mais importante, num projeto deste tipo, na minha opinião, seria permitir que de certa forma as pessoas se sintam úteis, permitir que as pessoas se sintam capazes de ainda fazer, desenvolver uma determinada atividade. Ter a sensação de que os seus conhecimentos não morrem consigo. Aprender sempre mais alguma coisa, porque todos estamos sempre a aprender, ocupar o tempo, contactar com outras pessoas e de certa forma, enriquecemos a todos. Penso que isto é o mais importante.

ENTREVISTADOR: Muito bem! Vera, agradeço-lhe imenso a sua disponibilidade. Obrigada.

ENTREVISTADO: Ora essa!

Identificação do Entrevistado ¹⁰	
Nome	Eugénia M ^a .de Assis Casadinho Costa Macedo
Idade	77
Profissão	Professora Reformada
Instituição	ECA – Escola Comunitária de Alcochete
Função na Instituição	Presidente do Conselho Coordenador

Autorização

Eu, Eugénia Maria de Assis Casadinho Costa Macedo, autorizo/~~não autorizo~~ que a aluna Ana Amaro Bravo (34623) ~~grave em ficheiro áudio/~~ recolha via correio, e-mail ou, Skype as respostas à entrevista que lhe cedi a 25 de outubro de 2018 para que possa utilizar como instrumento de recolha de dados no Trabalho de Projeto que está a realizar no âmbito do Mestrado em Sociologia com variante em Recursos Humanos na Universidade de Évora intitulado de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja, sob a orientação do Professor Auxiliar José Manuel Saragoça.

Alcochete, 25 de outubro de 2018

O entrevistado

Eugénia Casadinho

NOTA: Caso se verifique a impossibilidade de a resposta às questões ser dada pessoalmente, ou com a possibilidade de gravação da mesma através de Skype, por fundamentos de proximidade geográfica, incompatibilidades de horário, profissionais ou quaisquer outros, sugerimos que a resposta seja da neste mesmo documento. Pedindo a vossa compreensão no que respeita à impressão do presente documento e digitalização do mesmo para retorno após conclusão das respostas, se bem que, poderão também optar pela resposta através da estrutura de um documento formal institucional.

Obrigada pela sua disponibilidade, compreensão e cooperação!

EC: Escola Comunitária

¹⁰ As questões e as respostas á entrevista semidiretiva foram concretizadas via e-mail. Por isso mesmo, todos os dados recolhidos e/ou apresentados para o efeito constam neste documento.

Questões
1) Quais as circunstâncias que propiciaram a criação desta EC?
2) A que necessidades locais dá resposta?
3) De forma sumária, qual a sua missão?
4) Quais as principais atividades que desenvolvem? E a que públicos dirigem a vossa ação?
5) Tendo em conta os públicos-alvo a que a EC se direciona, qual ou quais, revelam mais evidências a nível participativo? Quais as circunstâncias que conduzem a essa realidade?
6) Qual ou quais os modelos pedagógicos que subjazem a atividade da EC?
7) Como se organiza a EC a nível de espaços, recursos humanos e parceiros?
8) Que entendimentos consideram como fundamentais para o sucesso e a longevidade do projeto que desenvolvem?
9) Que tipo de relação mantém a EC com os outros atores educativos locais, nomeadamente as escolas formais, e outras instituições inseridas na comunidade?
10) Como caracteriza a relação da EC com a comunidade local?
11) A nível de funcionamento da escola, o que é que não pode falhar? Quais os fatores que considera críticos a este nível?
12) Falando da sustentabilidade do projeto, quais os principais fatores que garantem as dimensões pedagógicas, financeiras, sociais e de integração na comunidade?
13) Num futuro próximo, quais as medidas que a EC considera tomar para garantir a continuidade do projeto de modo a mantê-lo atual e com um considerável destaque na ótica da inovação social e da sustentabilidade (económica, social e ambiental)?
14) Como avalia o contributo da EC que representa para o desenvolvimento local do território onde se encontram?

- 1) Quando em 1978, partimos para esta aventura era difícil imaginar que passados 40 anos ainda cá continuávamos. Na altura, a grande preocupação era o analfabetismo, deficientes respostas sociais, o pouco investimento na formação para o trabalho e educação para a saúde.
- 2) Passados estes anos tudo se alterou, mas, no essencial, as necessidades primárias continuam embora em contextos diferentes. As sociedades vão evoluindo e problemas diferentes vão-nos pondo à prova. Agora, apesar de ainda haver analfabetismo este quando funcional é duramente limitador. Grande parte da nossa população está neste beco sem saída. A nossa Escola tenta agarrar várias pontas partilhando saberes, experiências, afetos e...
- 3) A ECA, tem neste conselho a missão de mais valia, pois trabalhamos em parceria com outras instituições como sendo: escolas, saúde, renet, câmara, junta de freguesia, casa do povo, associações socioculturais, misericórdia, biblioteca, etc. A partilha é o nosso grande foco. Já "RICHARD BACH" dizia: "PARTILHAR PARA QUE TUDO SEJA MAIS FÁCIL

“...NÓS SÓ SOMOS FANTÁSTICOS, COM A PRESENÇA E A AJUDA DO OUTRO. “MAIS IMPORTANTE DO QUE O QUE O OUTRO DIZ; É O QUE FAZ E COMO FAZ.”

- 4) Desenvolvemos várias atividades, sendo que, umas são semanais e outras pontuais respeitando o nosso projeto anual de trabalho. Como atividades semanais temos: pintura, português para estrangeiros, fitoterapia, esperanto, história da arte, arteterapia, reciclagem, culinária, meditação, costura e tapeçaria. Atividades pontuais: viagens culturais e de recreio, comemoração de dias festivos, organização de almoços temáticos, workshops de temas variados, defesa do ambiente, mitos e lendas, etc.
- 5) Embora direcionado a todas as idades, é sem dúvida a terceira idade a mais assídua e presente pois tem mais disponibilidade e talvez por ter sido a que teve menos acesso ao saber. Dentro desta, o sexo feminino é o mais representativo, levando vantagem sobre o masculino.
- 6) Como modelo pedagógico pensamos que a educação deve tornar-se pertinente à comunidade. Esta é uma premissa básica a partir da qual nós trabalhamos. Também temos presente que a educação é um processo da vida inteira e como tal deve estar acessível a todos os membros da comunidade, sejam de que idade forem.
- 7) A escola funciona no edifício da “CASA DO POVO DE ALCOCHETE”. A Câmara Municipal, como principal parceiro, oferece espaço, água e luz. Todo o trabalho é voluntário; ninguém paga nem recebe. Os nossos recursos advêm de trocas permanentes. Como parceiros temos:
 - Junta de Freguesia de Alcochete;
 - Biblioteca Municipal de Alcochete;
 - Centro de Saúde de Alcochete;
 - Associações recreativas e desportivas;
 - Agrupamento de Escolas de Alcochete;
 - Reserva Natural do Estuário do Tejo;
 - Fórum Cultural de Alcochete.
- 8) Inovar é um desafio constante, pois devemos acompanhar a evolução da sociedade. Hoje somos analfabetos mesmo sabendo ler e isso é uma preocupação que temos cada dia. Também é muito importante a continuidade e assiduidade.
- 9) A relação é esporádica de acordo com as necessidades de cada instituição e da própria escola.

- 10) A relação que se estabelece entre a escola e a comunidade é sempre de partilha.
- 11) Não podemos falhar o compromisso que assumimos com os utilizadores que nos procuraram de forma a criar um elo de confiança e afeto.
- 12) Aqui não existem financiamentos por parte de qualquer parceiro ou utilizador, pois todo o trabalho é voluntário e cada utilizador assume a sua despesa, para garantir uma boa socialização.
- 13) Enquanto houver quem sonhe o projeto está garantido, pois o sonho comanda a vida. Em 1978, alguém sonhou, atuou e concretizou este projeto que para a altura era inovador e desconhecido. E nós representamos o projeto da continuidade.

Identificação do Entrevistado	
Nome	José Carlos Bravo Nico
Idade	-
Profissão	Professora da Universidade de Évora
Instituição	Suão – Escola Comunitária de São Miguel de Machede
Função na Instituição	Fundador
Data de Realização	07 de janeiro de 2019

ENTREVISTADOR: Então, primeiramente agradecer-lhe a disponibilidade e prontidão que teve em colaborar comigo. Depois, colocar-lhe então, a primeira questão. Relativamente às circunstâncias que proporcionaram a criação da escola comunitária de São Miguel de Machede, a Suão. Gostava de saber quais tinham sido.

ENTREVISTADO: A necessidade que nós sentimos na nossa freguesia de termos um projeto que promovesse o desenvolvimento humano e social da localidade e que possibilitasse, em particular, aos jovens terem um corredor de realização pessoal e profissional que fosse atrativo e pudesse ajudar a que pudessem permanecer mais tempo na sua terra e permanecendo mais tempo, aí pudessem qualificar-se e pudessem com o seu trabalho qualificado desenvolver a sua própria comunidade. Basicamente era essa a, digamos, a principal causa que determinou o nascimento da escola comunitária.

ENTREVISTADOR: A criação, muito bem. Assim sendo, quais são as necessidades locais a que a escola comunitária dá resposta?

ENTREVISTADO: Trabalho, primeiro o trabalho, particularmente o trabalho qualificado dos mais jovens. Depois a necessidade de nós promovermos a coesão intergeracional.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: Portanto, o diálogo entre as diferentes gerações, o trabalho cooperativo entre as diferentes gerações e a necessidade de com essa cooperação intergeracional se gerarem projetos que possam envolver todas as pessoas e que todas as pessoas se possam rever num processo educativo que pode ser benéfico para todos, independentemente das suas características, da idade, da escolaridade, do nível cultural ou do nível económico. E, portanto, que pudesse ser um fenómeno de coesão, não é? E depois, aproveitarmos e valorizarmos os recursos locais, os recursos endógenos. Isto é, mais do que suportada apenas numa análise de necessidades, a Escola Comunitária baseia-se muito na valorização dos recursos endógenos.

ENTREVISTADOR: Certíssimo.

ENTREVISTADO: Entretanto, vimos as coisas mais pela positiva, do que propriamente pela parte da necessidade, do problema ou do constrangimento. Sabemos que os temos, mas queremos resolvê-los focando-nos no que temos de bom.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Assim sendo, de uma forma sumária qual é a missão da instituição?

ENTREVISTADO: Promover o desenvolvimento humano, social e económico da nossa comunidade, em muitas vertentes, que todas elas consistem, digamos, atores e variáveis que concorrem para esse processo de desenvolvimento.

ENTREVISTADOR: Certíssimo. As principais atividades que desenvolvem e quais os públicos-alvo a quem se dirige a vossa ação?

ENTREVISTADO: A principal atividade que nós desenvolvemos tem sempre por base a educação não formal, que é a nossa matriz de funcionamento. E depois temos diversos projetos. Eu aí deixo à tua, digamos, ao teu trabalho de investigação.

ENTREVISTADOR: Sim!

ENTREVISTADO: Tu já conheces bem a identificação e caracterização desses projetos.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: Mas a base fundamental, digamos assim, o eixo estruturante é a educação não formal, que é como quem diz, processos educativos que possam gerar processos endógenos de desenvolvimento humano. O público-alvo são todas as pessoas e daí o facto de

ser uma escola comunitária, não ser uma Universidade Sénior ou de outra natureza. A ideia é promover processos educativos que tenham a possibilidade de ser participados por todas as pessoas.

ENTREVISTADOR: Muito bem, tendo em conta que os públicos-alvo a quem direccionam a vossa ação são todas as pessoas, quais ou qual revelam mais evidências a nível participativo?

ENTREVISTADO: São os mais velhos, porque foram aqueles que tiveram mais tempo afastados dos processos de estimulação, processos de participação e são as pessoas, na minha opinião, que mais beneficiam desta possibilidade de acesso a projetos educativos que lhes promovem a socialização, a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento deles próprios. Mas também, em segundo lugar, os mais jovens, pela possibilidade de contacto que tem com os mais velhos. Portanto, os mais jovens, não é para eles propriamente uma novidade esta participação, mas a qualidade da participação em que eles estão envolvidos. É diferente, porque tem a oportunidade de conhecer pessoas diferentes, particularmente os mais velhos, menos qualificados academicamente, mas mais experientes, mais sábios e, portanto, tudo isso é uma riqueza para eles.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Assim sendo, quais é que são as circunstâncias que conduziram à realidade que agora nos descreveu?

ENTREVISTADO: Repete lá, agora assim a pergunta, agora assim de outra maneira.

ENTREVISTADOR: Quais são as circunstâncias que conduzem a essa mesma realidade? A serem, portanto, os mais os mais idosos a terem mais...

ENTREVISTADO: Ah, certo! É como eu estava a referir. As circunstâncias são: a população mais velha, mais idosa, teve um, digamos, ao longo da sua vida a oportunidade de acesso à educação, à participação, etc., bastante reduzidas. Muitas das pessoas, tem níveis baixos de qualificação académica, portanto tiveram o acesso muito limitado. Alguns tiveram acesso a processos estruturados de educação formal, a participação cívica e social também, mas para muitos foi baixa. Tirando alguns momentos mais recreativos ou de festas, não havia grande oportunidade de participação. A oportunidade criada pela Escola Comunitária significa uma nova rotina é uma grande mudança na vida quotidiana dessas pessoas. Nos mais novos é um pouco diferente, não é assim uma grande diferença na qualidade dessa participação.

ENTREVISTADOR: Dessa mesma participação, muito bem. Relativamente aos modelos pedagógicos que subjazem à atividade da Escola Comunitária, quais são as vossas referências?

ENTREVISTADO: São, como já falamos nas nossas aulas, tu conheces bem o Jean Berbaum, Vygotsky e Paulo Freire.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Como é que organiza, então, a Escola Comunitária a nível de espaços, recursos humanos e parceiros?

ENTREVISTADO: Portanto, os espaços tu conheces, temos um espaço próprio, organizado e concebido desde o início para ser uma escola comunitária. A nossa organização é uma organização administrativamente suportada em dois recursos humanos a tempo inteiro, neste momento até temos três, porque temos um estagiário. Normalmente temos dois ou três, de acordo se há ou não estágios a funcionar e depois uma base de voluntariado, também fixa, com cerca de dez ou doze pessoas fixas que promovem atividades na base do voluntariado. E a terceira questão, estavas...

ENTREVISTADOR: Era relativamente a parceiros.

ENTREVISTADO: Parceiros temos bastantes, temos a Segurança Social, temos o IPDJ, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, algumas empresas que nos ajudam. Temos mais o quê? O Instituto de Formação e Emprego, a Universidade Popular Túlio Espanca, nós somos um polo da Túlio Espanca.

ENTREVISTADOR: Sim!

ENTREVISTADO: A Universidade de Évora, etc.

ENTREVISTADOR: Desta forma, que entendimentos consideram na Escola Comunitária como fundamentais para o sucesso e também para a longevidade do projeto que desenvolvem? Porque é um projeto com mais de 20 anos!

ENTREVISTADO: Talvez o primeiro fator seja uma certa estabilidade no núcleo duro da direção. Portanto, há ali três ou quatro pessoas que se mantêm há muitos anos nos órgãos sociais da Escola Comunitária.

ENTREVISTADOR: Certo.

ENTREVISTADO: E isso tem permitido assim um transporte da história e uma certa estabilidade e experiência que fica sempre disponível, para os que vão entrando de novo. E, portanto, tem havido alguma rotatividade nos mais novos, que durante uns anos participam, depois alguns deles vão à vida deles.

ENTREVISTADOR: Seguem outros caminhos!

ENTREVISTADO: Seguem outros caminhos, quer profissionais, quer pessoais, mas há ali quatro ou cinco pessoas que mantêm o legado e mantêm a presença e a integração dos mais novos é sempre mais fácil. Porque a máquina está de facto a funcionar. Aí as pessoas enquadram-se, dão o seu contributo de inovação, etc. Mas mantêm-se...

ENTREVISTADOR: A base estrutural da instituição. Muito bem. Então, assim sendo, qual é o tipo de relação que mantém a Suão com os outros atores educativos locais, nomeadamente as escolas formais e outras instituições inseridas na comunidade?

ENTREVISTADO: Temos bom relacionamento com as escolas formais, pois até somos parceiros do Agrupamento de Escolas n.º 4, onde pertence o nosso estabelecimento de Jardim de Infância e a nossa antiga Escola Primária do 1º ciclo do Ensino Básico e em termos locais, como já te referi somos parceiros da Junta de Freguesia de São Miguel de Machede. Temos muito boas relações com a Obra de São José Operário, com a Associação Sociocultural e Terapêutica de Évora, o Zambujalinho.

ENTREVISTADOR: Sim, sim!

ENTREVISTADO: E também com a Banda Filarmónica e outras instituições menos formais como a Associação que promove as festas, etc. Com as quais colaboramos ao longo do ano pontualmente. Portanto, temos uma rede formal de parceiros e depois colaboramos pontualmente com algumas organizações, que elas próprias também não estão formalizadas, mas existem na nossa terra.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Assim sendo, como é que caracteriza a relação da Escola Comunitária com a comunidade local? Fora as instituições.

ENTREVISTADO: Eu acho que é uma relação boa. Tem vindo a evoluir ao longo destes últimos 20 anos. Quando começou não era nada do que é hoje. Foi evoluindo, havia pessoas que no início não participavam nas nossas atividades, entretanto já participam. Houve outras que já participaram, deixaram de participar. Houve pessoas que nunca participaram e não participam ainda. Portanto, tudo normal.

ENTREVISTADOR: Tudo normal, então.

ENTREVISTADO: Como numa pequena comunidade.

ENTREVISTADOR: Muito bem. A nível de funcionamento da escola o que é que não pode falhar?

ENTREVISTADO: O financiamento em primeiro lugar.

ENTREVISTADOR: Em primeiro lugar.

ENTREVISTADO: Aí falha logo tudo. E também não pode falhar a regularidade do nosso trabalho de coordenação. Temos reuniões semanais, sempre todas as semanas e isso é fundamental para nós mantermos todas as atividades sempre com funcionamento assegurado. E sempre com respostas dadas e com as burocracias tratadas. Pois o volume de trabalho burocrático é muito grande. Nós vivemos muito do nosso financiamento competitivo, como projetos, candidaturas, etc. Como tal, temos que estar com muita regularidade em cima disso tudo, na prospecção, quer na concretização, quer na avaliação.

ENTREVISTADOR: Muito bem. E assim sendo, que fatores considera críticos a nível dos fatores que agora nos apresentou?

ENTREVISTADO: É o financiamento, sempre.

ENTREVISTADOR: É sempre o financiamento.

ENTREVISTADO: Sim, porque dele depende tudo o resto. Felizmente nos 20 anos de vida que temos nunca tivemos esse fator crítico como determinante.

ENTREVISTADOR: Ainda a nível de sustentabilidade do projeto quais são, portanto, os fatores que garantem as dimensões pedagógicas, financeiras, sociais e de integração na comunidade?

ENTREVISTADO: Olha, assim de maneira integrante, posso dizer que o que sustenta tudo isso é a qualificação e a experiência. A qualificação académica e a experiência profissional das pessoas que fazem parte do núcleo duro da direção e dos nossos funcionários, que são sempre pessoas jovens, muito qualificadas e com muita experiência. Portanto, é essa mistura de experiência e de qualificação...

ENTREVISTADOR: Que permite isso.

ENTREVISTADO: Que permite manter a estrutura a funcionar.

ENTREVISTADOR: Permita-me então, num futuro próximo, quais são, portanto, as medidas que a Escola Comunitária de São Miguel de Machede considera tomar para garantir a continuidade do projeto de modo a mantê-lo atual e com um considerável destaque na ótica da inovação social e da sustentabilidade, a nível económico, social e ambiental também?

ENTREVISTADO: Aumentarmos as nossa receitas próprias, ficarmos menos dependentes de fontes externas de financiamento e termos garantias de que conseguimos regar receitas, não direi cobrir exclusivamente, digamos todas as despesas, mas para cobrir uma parte

significativa das nossas despesas. E isso, do ponto de vista, numa lógica de aumentarmos a nossa autonomia e a nossa independência financeira. É um caminho difícil, mas é por aí que agente está a ir.

ENTREVISTADOR: A nível social, o que é que considera, portanto, a nível da inovação social, que num futuro próximo, a Suã possa apresentar de novo? Que ainda não tenha sido conhecido.

ENTREVISTADO: Eu penso que a nível da inovação social o que nós apresentamos já hoje em dia e podemos continuar a apresentar é o facto de sermos uma escola comunitária. Escola essa que baseia a sua atividade na educação não formal e que vive há 20 anos. Isso acho que é o maior exemplo.

ENTREVISTADOR: Sim, é o maior exemplo.

ENTREVISTADO: E por isso tu vieste ter connosco.

ENTREVISTADOR: Sim, verdade seja.

ENTREVISTADO: E, portanto, o maior contributo que nós podemos dar para essa área é um pouco a nossa experiência e a nossa história.

ENTREVISTADOR: Sim, eu já fiz alguma pesquisa a nível nacional e poucos foram os casos que conseguimos encontrar de uma escola comunitária de verdade.

ENTREVISTADO: Pois!

ENTREVISTADOR: Encontramos a Escola Comunitária de Alcochete, mas com parâmetros bem distintos da vossa. Com evidências são talvez os pioneiros das Escolas Comunitárias.

ENTREVISTADO: Sim, sim!

ENTREVISTADOR: Relativamente ao nível ambiental, tem algum projeto que estejam a promover ou num futuro próximo?

ENTREVISTADO: Não, já promovemos no passado, quando nós não tínhamos na nossa freguesia ecopontos e recolha seletiva de lixo. Promovemos alguns projetos nessa área, com a instalação dessa modalidade através da Câmara nós terminamos essas atividades.

ENTREVISTADOR: Ficou, muito bem. Então assim sendo, passemos para a última pergunta. Que será: Como é que avalia o contributo da Escola Comunitária que representa para o desenvolvimento local do território onde se encontram?

ENTREVISTADO: Um contributo muito significativo ou talvez melhor, qualificativo. Porque nós, de facto, construímos uma escola numa freguesia, ela mantém-se em funcionamento há duas décadas, promovemos o trabalho qualificado. Já por lá passaram, eu não te quero mentir, mais de 30 pessoas que trabalharam ali. Dessas 30 pessoas, eventualmente, 25 foram jovens qualificados. Já tivemos 12 estágios profissionais, de jovens qualificados e conseguimos manter ao longo dos 20 anos uma base de duas pessoas qualificadas em permanência nos quadros e com mais um estágio de vez em quando. Eu acho que isto é um grande contributo para o trabalho e para o emprego. E depois o trabalho que estas pessoas têm desenvolvido tem tido um impacto, acho eu, muito forte naqueles que participam nas atividades da Escola Comunitária. Isso aí, não temos dados, não temos evidências medidas, mas temos a percepção de que de facto a rotina da comunidade mudou nos últimos 20 anos devido à existência deste nosso projeto. Ela seria diferente se não existisse uma Escola Comunitária a funcionar. Nem todas as pessoas sentiram exatamente o mesmo, sentiram mais aquelas que participaram, menos aquelas que não participaram. Mas o que é um facto é que é uma instituição nova na terra, numa pequena freguesia há uma escola que abriu, exatamente na mesma freguesia em que fechou uma escola. Isso é uma alteração muito radical no panorama, digamos, daquilo que é o destino das pequenas freguesias rurais. E no caso de Azaruja, se vocês conseguirem instalar uma escola é mais uma escola que abre no Alentejo. E isso é uma notícia muito, muito boa. Que é o contrário daquilo que tem sido tendência.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Tendo em conta a proximidade que temos, portanto, entre Azaruja e São Miguel, uma das coisas que também nos leva a pensar que este projeto pode ser um projeto que venha a concretizar-se e ter sucesso, será o facto de existir por parte da Azaruja um interesse em colaborar com a Suão. Para vós seria uma possibilidade aberta?

ENTREVISTADO: Claro, claro! Vimos com muitos bons olhos, são nossos vizinhos, cooperarem connosco.

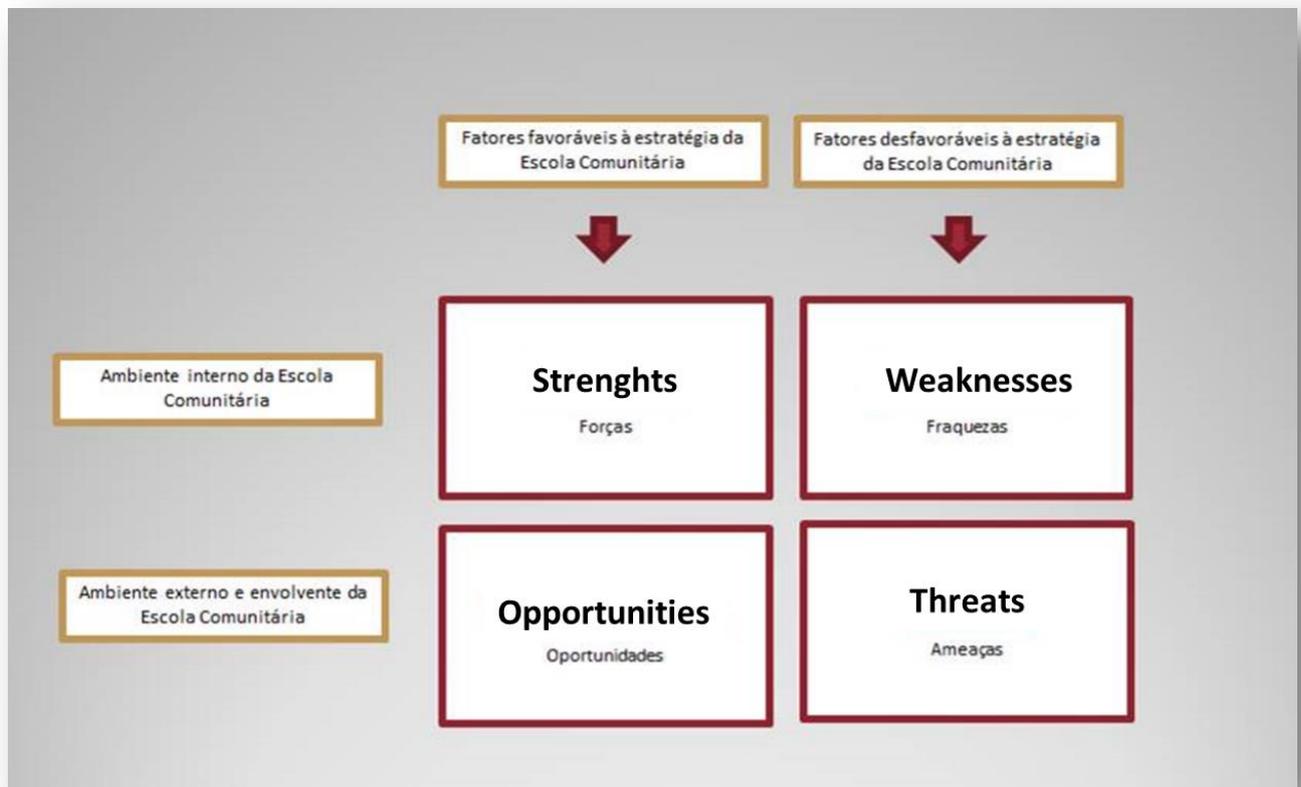
ENTREVISTADOR: Muito bem. Da minha parte, eu penso que está tudo. Se houver mais alguma coisa que pretenda acrescentar...

ENTREVISTADO: Não, penso que não! Quando tiveres ideias de avançar mesmo com isso, depois falamos com mais calma.

ENTREVISTADOR: Falamos, certamente! Agradeço a disponibilidade. Obrigada, professor!

ENTREVISTADO: De nada, boa sorte!

Apêndice E – Exemplo de Análise SWOT



ANEXO

Anexo A - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - Pedido de Autorização

08/11/2018

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Registrar inquérito » **Confirmação****Inquérito registado com sucesso.**

O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

Ana Margarida Ginó Amaro
Bravo

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Margarida Ginó Amaro Bravo

Nome do Interlocutor:

Ana Margarida Ginó Amaro Bravo

E-mail do interlocutor:

anaginoamaro@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0662300001

Designação:

ENTREVISTA SEMIDIRETIVA – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº4 DE ÉVORA

Descrição:

Este trabalho projeto, integrado no Mestrado em Sociologia da Universidade de Évora (variante de Recursos Humanos) e intitulado de "Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Projeto de uma Escola Comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja" tem como objetivos principais avaliar a necessidade de criação de uma escola comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja (Évora) e, eventualmente, apresentar propostas de linhas de ação e organização do projeto educativo dessa «escola comunitária».

O projeto recorre a uma metodologia qualitativa (Flick, 2009). A principal técnica de recolha de dados é a entrevista semidiretiva, enquanto técnica viável para a recolha de opiniões/testemunhos de atores e stakeholders locais. O tratamento de dados será feito com recurso a uma técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009) que auxilie a interpretação, ou seja, a extração de sentidos dos conteúdos recolhidos com a entrevista (Creswell, 2007).

Espera-se com este projeto que a Comunidade da Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja fique sensibilizada e informada sobre as potencialidades que uma escola rural apresenta, contribuindo ativamente para a revitalização social desta zona rural. Mais especificamente, espera-se que a escola comunitária possa contribuir para "reinventar" práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites da escola tradicional, complementando a missão educativa concretizada pela escola existente, mas envolvendo igualmente outros públicos, jovens e adultos, contribuindo para a sua formação integral e melhoria da qualidade de vida no seu território.

Objectivos:

Este trabalho de projeto tem dois objetivos gerais, sendo eles:

1. Avaliar a necessidade de criação de uma escola comunitária na Freguesia de São Bento do Mato – Azaruja (Évora).
2. Projetar a «escola comunitária» deste território.

Para dar resposta ao primeiro objetivo geral são considerados três objetivos específicos, que passam por:

1. Mapear as ofertas de «escolas comunitárias» existentes em Portugal e no mundo.
2. Fazer um diagnóstico da oferta e da procura educativas no território.
3. Conhecer as perspetivas dos atores locais sobre a necessidade da criação de uma «escola comunitária» neste território.

Já para dar resposta ao segundo objetivo geral são considerados três objetivos específicos, que passam por:

1. Formular os princípios gerais do Projeto Educativo da «escola comunitária» a partir das opiniões de atores e stakeholders locais: missão, valores, objetivos, principais atividades a desenvolver.
2. Apresentar sugestões organizacionais (estrutura, implementação e funcionamento) para a «escola comunitária» (considerando as leituras da sociologia da educação e das organizações escolares).

No que concerne à entrevista semidiretiva que se pretende aplicar aos atores locais do território em análise (como é o caso do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, nomeadamente da sua Diretora ou sua representante), as questões foram construídas para dar resposta aos seguintes objetivos: Conhecer as perspetivas dos atores locais sobre a necessidade de criação de uma "Escola Comunitária" neste território; e Caracterizar a relação escola/comunidade/desenvolvimento local existente.

Periodicidade:

<http://mime.g.epe.min-edu.pt/Private/InqueritoRegistoConf.aspx>

08/11/2018

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Pontual
Data do início do período de recolha de dados:
02-01-2019
Data do fim do período de recolha de dados:
31-01-2019
Universo:
Atores Locais da Freguesia de São Bento do Mato - Azaruja
Unidade de observação:
Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora - Direção
Método de recolha de dados:
Entrevista Semidiretiva
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não
Inquérito aplicado pela entidade:
Sim
Instrumento de inquirição:
06623_201811081716_Documento1.pdf (PDF - 622,70 KB)
Nota metodológica:
06623_201811081716_Documento2.pdf (PDF - 576,57 KB)
Outros documentos:

Registo efectuado em 08-11-2018