

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO DA INFÂNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE

Processos de Participação Social e de Inclusão Socioeducativa no Município de Esposende

Fátima Alexandra do Rosário Ferreira

M

2021



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Processos de Participação Social e de Inclusão Socioeducativa no Município de Esposende

Fátima Alexandra do Rosário Ferreira

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira.

Porto, 2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da *Infância, Família e Sociedade*, o presente relatório centra-se nas experiências de formação alcançadas ao longo do estágio realizado na Divisão de Educação (DE) da Câmara Municipal de Esposende (CME), durante os meses de outubro de 2020 a maio de 2021.

Com base nos contributos teórico-concetuais das Ciências da Educação, da Sociologia da Infância e do quadro legislativo referente às competências das autarquias locais, ao longo do percurso de estágio foi estabelecido e assumido um posicionamento firmado nos direitos das crianças, na inclusão socioeducativa das crianças e jovens, na sua participação e na contribuição para um desenvolvimento local situado e com significado para cada um/a deles/as. Desta forma, o estágio decorreu em dois momentos distintos: um primeiro em que estive presencialmente na DE, durante o mês de outubro, permitindo colaborar com determinados procedimentos e refletir sobre os modos de funcionamento e organização dos/as colegas, assim como; num segundo momento realizado em teletrabalho, de novembro de 2020 a maio de 2021, a participação em várias reuniões *online* possibilitaram-me dar continuidade à compreensão dos modos de funcionamento da equipa e, para além disso, e de outras ações e tarefas que desenvolvi em contexto de estágio, foi fundamental e significativo para a minha experiência profissional e pessoal a possibilidade de efetuar uma avaliação ao *Projeto AMAReMAR*, realizar uma *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* e criar um vídeo para o evento *VIVER ABRIL*, privilegiando sempre uma abordagem participativa e de envolvimento das crianças e jovens e, no caso do projeto, também dos/as adultos/as implicados/as no mesmo. Posto isto, perante as arritmias marcadas pelo estágio, com fases de recuos e avanços, o presente relatório culmina num objeto de reflexão e análise das várias aprendizagens e competências pessoal e socialmente desenvolvidas e conseguidas ao longo do estágio.

Palavras-chave: Município; Direitos das Crianças; Inclusão Social e Educativa; Desenvolvimento Local; Participação e Envolvimento da Comunidade

Abstract

Developed within the scope of the Master in Educational Science, in the field of Childhood, Family and Society, the present report focuses on the achieved experiences of formation during the internship carried out in the Educational Division (DE) of the Esposende city council (CME), during the months of october 2020 to may 2021.

Based on the contributions theoretical-conceptual of the Educational Science, from the Sociology of the Childhood and the legislative framework referred as the competences of the local autarchy, throughout the internship was established and assumed a firmed position on the rights of the children and on the socioeducational inclusion of children and young people in their participation and contribution to a localized development and with meaning to each one of them. Therefore, the internship happened on two different moments: the first one that I was present on the DE, during the month of october, which allowed me to collaborate with determined procedures and reflect about the ways of operation and organization of the colleagues, as well as; on the second moment that happened from home, during november 2020 to may 2021, my participation on several meetings online allowed me to continue the comprehension of the function of the team and, furthermore, and the actions and tasks that I developed on the context of the internship, was crucial and meaningful to my personal and professional experience the possibility to make and evaluation to the Project *AMAReMAR*, make a *Cartography Socioeducational of the Children and Young People: to an Inclusive Education* and make a video to the event *VIVER ABRIL*, privileging always the participative approach and the development of the children and young people and, in what refers to the project, also the adults involved in it. That said, with the arrhythmias marked during the internship, with phases of advances and setbacks, the present report culminates in an object of reflection and analysis of various learnings and personal and social skills developed and achieved through the internship.

Keywords: Municipality; Children Rights; Educational and Social Inclusion; Local Development; Participation and Involvement of the Community

Résumé

Développé dans le cadre d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation, dans le domaine de l'Enfance, de la Famille et de la Société, le présent travail se concentre sur les expériences de formations atteintes au long d'un stage réalisé au sein de la Division de l'Éducation (DE) de la Mairie de Esposende (CME), dont la durée s'est étendue depuis le mois de Octobre de 2020 jusqu'au mois de Mai de 2021.

Ayant pour base les contributions théorique-contextuelles des Sciences de l'Éducation, de la Sociologie de l'Enfance et de l'encadrement législatif se référant aux compétences des Collectivités locales, au long du stage il a été établi et assumé un positionnement ferme des droits des enfants, dans l'inclusion socio éducationnelle des enfants et des jeunes, dans sa participation et contribution pour un développement local situé et avec une grande signification pour chacun d'eux et d'elles. De cette forme, le stage s'est déroulé en 2 moments distincts: le premier, dans lequel je suis allé en personne à la DE, pendant le mois de octobre, me permettant de collaborer dans certaines procédures et de réfléchir sur les modes de fonctionnement et organisation du ou des collègues, ainsi que, lors de la seconde période qui s'étend depuis le mois de novembre de 2020 et ce jusqu'au mois de mai de 2021, de pouvoir participer à de nombreuses réunions online qui m'ont permis de pouvoir continuer à comprendre les modes de fonctionnement de toute l'équipe, et de plus, ainsi que d'autres actions et tâches que j'ai moi même développées en contexte de stage, cela a été fondamental pour mon expérience professionnelle et personnelle le fait de pouvoir effectuer une évaluation au sein du *Projet AMAREMAR*, de réaliser une *Cartographie Socio-éducative des Enfants et des Jeunes: pour une Éducation Inclusive* et créer une vidéo pour l'événement *VIVER ABRIL*, tout en privilégiant un abordage participatif et incluant les enfants et les jeunes, et, dans le cas du projet, en incluant également les adultes. Pour cela, et malgré les désagréments qui sont survenus au long du stage, le présent rapport culmine tel un objet de réflexion et d'analyse des différents modes d'apprentissage et de compétences personnelles ainsi que sociales développées et acquises tout au long de ma période de stage.

Mots clés: Mairie, Droit des Enfants; Inclusion Sociale et Éducative, Développement local, Participation et participation de la Communauté.

Índice de Abreviaturas

ACO - António Correia de Oliveira

AE- Agrupamento(s) de Escolas

ARS - António Rodrigues Sampaio

ASC - Animação Sociocultural

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CE - Carta Educativa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CM - Câmara(s) Municipal(is)

CME - Câmara Municipal de Esposende

CMEd - Conselho Municipal da Educação

DE - Divisão de Educação

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EB - Escola Básica

ENA - Escola não Agrupada

EP - Ensino Profissional

EPE - Educação Pré-Escolar

ES - Ensino Secundário

ESHM - Escola Secundária com 3.º CEB Henrique Medina

EVM- Ensino Vocacional de Música

INE - Instituto Nacional de Estatística

JI - Jardim(ns) de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NAE - Necessidades de Aprendizagens Específicas

NT – Nota(s) de Terreno

PE - Portal Educativo

PEEM - Plano Estratégico Educativo Municipal

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UF - União de Freguesias

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Infância, educação e desenvolvimento local - enquadramento teórico-concetual.....	4
1. Infância, Educação e Sociedade.....	4
1.1. A escola, a institucionalização da infância moderna e as crianças como alunos	4
1.2. Igualdade de oportunidades e desigualdades sociais.....	6
2. Infância, direitos e inclusão socioeducativa das crianças.....	9
2.1. Educação como direito e sua relação com outros direitos	9
2.2. Educação, diversidade sociocultural e inclusão socioeducativa e diversidade da Infância	13
3. Educação, Desenvolvimento Local e Inclusão Socioeducativa.....	15
3.1. Descentralização do Sistema Educativo e Municipalização da Educação	15
3.2. Desenvolvimento Local e Inclusão Social - Políticas de Proximidade, de Reconhecimento e de Pertença à Comunidade	17
3.3. Animação Sociocultural e Construção de Sentido de Pertença à Comunidade	19
Capítulo 2 – A Divisão de Educação da CME: caraterização do contexto de estágio e os seus atores.....	22
1. Poder Local e as suas competências.....	22
1.1. Atribuições e competências das autarquias locais no domínio da educação ...	22
1.2. Conselho Municipal da Educação	26
1.3. Carta Educativa como planeamento do sistema local	27
2. Caraterização do Concelho de Esposende	28
2.1. Caraterização social, económica e cultural do Município	29
2.2. Caraterização Educativa do Concelho de Esposende	30
2.3. Rede Escolar e Oferta Formativa do Concelho de Esposende	31
3. Caraterização Câmara Municipal de Esposende.....	32
3.1. Divisão de Educação	33

Capítulo 3 – Divisão de Educação: modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividos no estágio - questões ético-metodológicas	39
1. Investigar e intervir: posicionamento teórico e ético-metodológico no contexto de estágio.....	39
2. Divisão de Educação: modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividos no estágio – análise reflexiva	42
2.1. Entrada no terreno e acolhimento institucional.....	42
2.2. Atividades e experiências vividas no estágio.....	44
3. Realização de atividades – opções e processos ético-metodológicos	48
3.1. Pesquisa e análise documental	48
3.2. <i>Projeto AMAReMAR</i> : entrevistas semiestruturadas a formadores/as e participantes	50
3.3. <i>Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva</i> inquéritos por questionários a alunos/as, famílias, professores/as e diretora do AE ARS	52
3.4. Análise de conteúdo de entrevistas e inquéritos.....	55
3.5. <i>VIVER ABRIL</i> : criação de um vídeo.....	57
Capítulo 4 – Atividades desenvolvidas em contexto de estágio e discussão de resultados - análise crítica	59
1. <i>Projeto AMAReMAR</i>	59
1.1. Caracterização do projeto	59
1.2. Inclusão social através de práticas artísticas	60
1.3. Importância da avaliação dos projetos.....	63
2. <i>Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva</i>	66
2.1. Perspetivas da comunidade escolar acerca das respostas educativas e da inclusão de alunos/as emigrantes e de alunos/as com NAE – análise dos inquéritos por questionário realizados	66
2.2. Análise conjunta dos inquéritos por questionário - sistematização.....	79
2.3. Importância do trabalho de mapeamento e de mediação entre a CM e as escolas/AE	82
3. <i>VIVER ABRIL</i>	85

Considerações finais	87
Referências Bibliográficas:	92
Anexos	101

Índice de Figuras

Figura 1: Enquadramento territorial do concelho de Esposende	29
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de profissionais por serviço na DE	34
---	----

Índice de Anexos

Anexo I – Caraterização Sociográfica do Concelho de Esposende.....	102
Tabela 1: População residente, por freguesias/UF, do concelho de Esposende.....	102
Anexo II – Caraterização Educativa do Concelho de Esposende.....	103
Tabela 2: Taxa bruta de escolarização (%).....	103
Tabela 3: Taxas de retenção e desistência por nível de ensino (%).....	103
Tabela 4: Taxa de abandono escolar (%), por local de residência.....	103
Tabela 5: Oferta formativa ao nível do EP, no ano letivo de 2018/2019.....	104
Tabela 6: Pessoal docente em exercício, segundo a natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino.....	105
Tabela 7: Alunos posicionados nos escalões A e B ao nível da Ação Social Escolar, por ano de escolaridade e nível de educação e ensino.....	106
Anexo III – CME.....	107
a) Organograma da CME.....	107
b) Atribuições dos Serviços da DE.....	108
c) Áreas de ação e Intervenção da DE.....	109

Índice de Apêndices

Apêndice I – Distribuição dos estabelecimentos de educação e ensino por AE e ENA, freguesias/UF do concelho de Esposende e níveis de educação e ensino.....	112
---	-----

Apêndice II – Projetos/Programas Educativos: atividades/objetivos, calendarização/periodicidade, destinatários/as e local(is) de realização.....	113
Apêndice III – Tarefas solicitadas/sugeridas e experiências vividas no estágio.....	117
Apêndice IV – Portal Educativo: dados de atualização.....	119
Apêndice V – Carta Educativa.....	144
a) Ficha de caracterização dos edifícios escolares.....	144
b) Manual de indicadores.....	159
c) Requisitos para a base de dados.....	181
Apêndice VI – <i>Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva</i>	198
a) Pedidos de colaboração dirigidos aos AE e ENA da rede pública.....	198
b) Inquéritos por questionário dirigidos a alunos/as emigrantes; famílias de alunos/as emigrantes; educadores/as de infância, titulares e diretores/as de turma, famílias de crianças e jovens com NAE; professores/as do ensino especial e diretoras dos AE.....	205
c) Dados de caracterização dos/as alunos/as dos AE: total de alunos/as, alunos/as emigrantes e alunos/as com NAE.....	221
d) Relatório da <i>Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva</i>	235
Apêndice VII – <i>VIVER ABRIL</i> : guião do vídeo.....	271
Apêndice VIII – <i>Projeto AMAReMAR</i>	272
a) Oficinas: análise de informação.....	272
b) Guiões de entrevistas: formadores/as e participantes.....	333
c) Transcrições das entrevistas realizadas aos/as formadores/as e aos/às participantes.....	337
d) Análises de conteúdo parcelares das entrevistas realizadas aos/às formadores/as.....	423
e) Sistematização das análises de conteúdo de todas as entrevistas realizadas aos/às formadores/as.....	507
f) Relatório de avaliação do <i>Projeto AMAReMAR</i>	531

Introdução

Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de *Infância, Família e Sociedade*, o presente relatório foca-se nas várias experiências de formação vividas ao longo do estágio curricular realizado na DE da CME, durante outubro de 2020 e maio de 2021.

Assim, de modo a concluir o mestrado, eram dispostas três modalidades de trabalho: dissertação, estágio ou projeto. Desta forma, uma vez que não me sentia preparada para entrar no mercado de trabalho apenas com a Licenciatura em Ciências da Educação e era ambição minha prosseguir os estudos, optei pela realização de um estágio curricular, pois permitir-me-ia um contacto maior com um dos contextos que poderei vir a exercer como profissão futuramente. Para além do contacto com potenciais contextos profissionalizantes, outras pertinências em realizar um estágio baseiam-se no facto de possibilitar um conhecimento mais prático e próximo das diversas realidades do campo da Ciências da Educação, conhecer e estabelecer relações com vários profissionais ligados ao contexto de estágio e não só, e alargar as competências que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico e ter a possibilidade de as colocar em prática.

Posteriormente a essa decisão, seguiu-se para o contacto com a instituição na qual pretendia realizar estágio que, desde o primeiro momento, tinha em vista a CME como principal opção. Dado que Esposende é a minha cidade de residência, a minha escolha recaiu na sua autarquia local por ser um contexto de acesso mais facilitado e, também, porque ambicionava entrar em contacto com a instituição municipal que mais poder tem sobre a educação, assim como perceber determinadas práticas assumidas e como é realizado o processo de desenvolvimento e acordo das mesmas.

Tendo em conta a reflexão e a análise de toda a intervenção realizada, através das tarefas solicitadas pela instituição e/ou propostas por mim, o presente relatório sustenta-se em contributos e conceções teóricas das Ciências da Educação, da Sociologia da Infância e da legislação que concerne às autarquias locais, de forma a construir uma base de suporte à minha intervenção que, centrada nos Direitos das Crianças, na inclusão socioeducativa e participação das mesmas e no desenvolvimento local, se torna adequada e situada. Deste modo, com a afirmação dos Direitos da Criança na Convenção dos Direitos da Criança (1989), muitos dos direitos das crianças têm vindo a ser cumpridos;

contudo, a sua participação é ainda, nos dias de hoje, muito circunscrita, nomeadamente a nível municipal.

Para além deste direito, a inclusão socioeducativa, vista como um direito fundamental das crianças e jovens implica não apenas que os direitos para um melhor desenvolvimento e bem-estar das crianças sejam assegurados, permitindo que todas tenham uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, mas também que se atenda e possibilitem respostas adequadas às diversas necessidades das crianças para além dos espaços escolares e familiares, como seja a comunidade local. Assim, de modo a contribuir para a participação e a inclusão socioeducativa das crianças e jovens, também as autarquias locais, como a CME, têm um papel significativo na defesa e na promoção desses direitos, nomeadamente para o próprio desenvolvimento local, criando oportunidades efetivas para uma proximidade e sentimento de pertença sociocultural mais amplo.

Dada a impossibilidade de abordar de igual forma todas as ações em que estive envolvida ao longo do meu estágio na DE da CME, os principais objetivos centram-se:

- i) na promoção da participação das várias pessoas da comunidade Esposendense;
- ii) na caracterização e análise da inclusão social e educativa, quer municipalmente e/ou em ambiente escolar, problematizando-a por meio da investigação e intervenção feita nos vários âmbitos;
- iii) na divulgação e na possibilidade de dar a conhecer e tornar transparente os resultados obtidos a partir da recolha de dados e informação realizada.

Posto isto, tendo em conta as dimensões consideradas, o presente relatório encontra-se organizado em 5 partes:

Capítulo 1 - *Infância, educação e desenvolvimento local - enquadramento concetual e teórico* - em que, tendo como pano de fundo os contributos teórico-concetuais das Ciências da Educação, da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação, procurei analisar a construção de infância e a sua relação com a sociedade, dando ênfase às mudanças do papel das crianças, tanto na escola como na sociedade, salientando-se o seu direito à participação e à inclusão socioeducativa na sua relação com a diversidade. Ainda neste capítulo, abordo a educação e os seus efeitos de desenvolvimento local, mais

propriamente as transformações ocorridas ao nível do domínio do Município na educação, conferindo o seu aproximar à comunidade e proporcionando o desenvolvimento local.

Capítulo 2 - *A Divisão de Educação da CME: Caraterização do Contexto de Estágio e os seus Atores*, na qual elenco as atribuições e competências locais ao nível da educação, procedo à caraterização do concelho de Esposende, nomeadamente educativa e da rede escolar, e da própria DE da CME, particularmente as suas atribuições, estrutura organizacional e áreas de ação e intervenção.

Capítulo 3 - *Divisão de Educação: modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividos no estágio - questões ético-metodológicas*, em que perante o meu posicionamento teórico e ético-metodológico face à investigação/intervenção em contexto de estágio, explico a minha análise reflexiva acerca da entrada no terreno, os modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividas num conjunto de dinâmicas e tarefas em que estive integrada, bem como a recolha de dados e informação através do recurso a pesquisa e análise documental, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário e análise de conteúdo.

Capítulo 4 - *Atividades desenvolvidas em contexto de estágio e discussão de resultados - análise crítica*, na qual é feita uma reflexão e análise dos dados obtidos no âmbito da realização da avaliação do *Projeto AMAReMAR*, da *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* e da criação do vídeo para o evento *VIVER ABRIL*.

Considerações finais - em que são expostas reflexões acerca das experiências vividas ao longo do percurso de estágio realizado na DE da CME, assim como considerações sobre as competências desenvolvidas e que um/a futuro/a profissional em Ciências de Educação pode efetuar em contextos autárquicos e municipais.

Capítulo 1 – Infância, educação e desenvolvimento local - enquadramento teórico-concetual

1. Infância, Educação e Sociedade

Ao longo dos anos, consoante os variados contextos temporais e espaciais, foram imensas as transformações económicas, políticas, sociais e culturais que as sociedades ocidentais modernas foram sofrendo, afetando as formas de os/as adultos/as verem e se relacionarem com as crianças, pelo que muitas visões formularam e reformularam acerca das crianças e da infância. Assim, se as crianças sempre existiram, já o lugar que elas representaram e representam na sociedade, e o seu significado cultural, tem variado consoante as condições que marcaram as sociedades. É a essa significação cultural da importância das crianças que se refere o conceito de infância – por isso ela é uma invenção e uma construção sociohistórica que prossegue até aos dias de hoje, e cujas transformações continuarão a processar-se no decorrer do tempo (Ferreira & Rocha, 2009; Sarmiento, 2013).

De entre essas transformações no entendimento das crianças há duas conceções que são relevantes para o entendimento da infância contemporânea: a das crianças como alunas e a das crianças como sujeitos de direitos, particularmente os de participação.

1.1. A escola, a institucionalização da infância moderna e as crianças como alunos

O reconhecimento das crianças como indivíduos sociais, ocupando um papel central nas responsabilidades da sociedade, por via da institucionalização da escolaridade obrigatória e da garantia dos seus direitos de proteção, provisão e participação (CDC, 1989), mostra que “a infância deve a sua natureza sociológica ao facto de ser historicamente construída, culturalmente localizada e sujeita a permanentes redefinições que fazem variar o lugar e significado das crianças na sociedade” (Ferreira & Rocha, 2009: 234). Nesse sentido, com a criação da escola pública é concebido um dos eixos de configuração da infância moderna, afirmando-se a “dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna” (Sarmiento, 2011: 588).

Com efeito, no início da modernidade, por via dos processos de sentimentalização e individualização da família e da crescente valorização da educação escolar, a invenção

da escola como uma instituição distinta do lugar da rua e da casa, e que se organiza de modo a transmitir valores e conhecimentos específicos (Rocha & Ferreira, 2008), configura uma das estratégias sociopolíticas para concretizar, de modo eficaz, a idealização de preparar as crianças para uma vida social plena e útil à sociedade. Assim, a institucionalização socioeducativa da infância refere-se ao processo sociohistórico de colocar as crianças em contextos de socialização organizados e estruturados, conforme determinados parâmetros classificatórios de capacidade e idade das mesmas, distintos do seu contexto e dinâmicas familiares e na qual estão sob supervisão hierárquica de um/a ou mais profissionais educativos e/ou, também, pela procura de serviços educativos, provisão e proteção das crianças.

A institucionalização da infância compreendida “como a legitimação do espaço-tempo na instituição escolar para a educação da criança” (Carvalho, 2015: 49). Este processo é acelerado e torna-se visível em consequência da necessidade de existirem locais onde as crianças pudessem ficar e ser acolhidas durante o período em que as mães estavam a trabalhar, sobretudo após a II Guerra Mundial, quando se dá um aumento considerável da empregabilidade feminina. Devido a esta condição institucional, a criança ganha uma dimensão “pública” num quadro de educação formal¹ em que, ser criança e estar na escola, e passar a infância na escola aprendendo a ser e a desempenhar o seu papel como alunos – a criança aluno -, tornou-se o traço distintivo das crianças na sociedade (Rocha & Ferreira, 2008). Isso significa que as atividades não produtivas a que se dedicavam as crianças, incluindo o brincar, com a sua entrada na escola obrigatória, deram lugar à aprendizagem e desempenho de um outro papel - “ofício de aluno”. Trata-se, de acordo com Perrenoud (1995), do trabalho escola a que a criança é submetida com a entrada na escola, logo no início da sua vida escolar, na medida em que “estão diariamente envolvidas na escola com atividades específicas e especializadas que envolvem tanto aprendizagem quanto habilidade” (Losso & Marchi, 2011: 611).

Ser aluno/a implica então aprender um currículo que não é apenas formal e explícito, mas também princípios implícitos, currículo oculto, necessário ao bom funcionamento do ambiente institucional, isto é, segundo Rocha & Ferreira (2008), comportando-se de acordo com uma cultura escolar para que se torne num/a bom/boa aluno/a e cumpra corretamente com o seu ofício de aluno. É ainda esperado que os/as

¹ “depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (Gadotti, 2005: 2).

alunos/as não sejam somente alunos/as mas, mais ainda, que sejam bons/boas alunos/as, cabendo-lhes “realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse” (Marchi, 2010: 192). Deste modo, pode dizer-se que

“perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao[à] aprendiz, destinatário[a] da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado[a], premiado[a] ou sancionado[a]” (Sarmiento, 2011: 588).

As escolas são, portanto, instituições sociais que se tornaram nos lugares de socialização das crianças e onde elas passam, cada vez mais, grande parte do seu dia, com outras crianças com idades relativamente próximas e com outros adultos que não os seus familiares e têm de seguir determinados horários, regras e limitações de espaço e tempo. A entrada progressivamente mais cedo de crianças mais pequenas nestes contextos, e a sua permanência durante uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade ou o equivalente ao 12.º ano de escolaridade (Garcia, Rodrigues & Castilho, 2016), significa “que essas crianças terão grande parte de suas experiências de aprendizagem, de estabelecimento de relações sociais, culturais e afetivas em espaços educacionais institucionalizados” (idem: 36).

No entanto, as intenções de escolarizar a infância nem sempre são muito positivas, apresentando-se “muitos contrapontos ligados ao insucesso, ao abandono e à precarização da escola (...) revela[ndo]-se [, ainda] como um contexto que reproduz desigualdade e insucesso” (Carvalho, 2015: 50). Face a isso, ocorre o alargamento da institucionalização da infância, isto é, dá-se uma “reinstitutionalização” da infância (idem), que se verifica na extensão do tempo escolar que a criança passa na escola, e liga-se também ao direito de todas as crianças à educação.

1.2. Igualdade de oportunidades e desigualdades sociais

Com a expansão do ensino público, obrigatório e gratuito, livre de custos, até um determinado nível de escolaridade estabelecido pela entrada no mercado de trabalho, que proporciona um currículo comum para todas as crianças, independentemente das suas origens sociais; bem como a inserção de crianças de diversas origens na mesma escola, criam-se oportunidades educacionais que assim procuram garantir a realização do princípio da igualdade de oportunidades (Coleman, 1968).

No entanto, há um conjunto de pressupostos que se revelam ingênuos para o conceito de igualdade de oportunidades, ou seja, há várias questões que se tornam indispensáveis de serem colocadas quando pensamos nessa concepção. Torna-se então necessário questionar se, por haver um ensino gratuito, existem igualdade de oportunidades educacionais? Ou seja, essa condição chegaria para eliminar as desigualdades económicas? De facto, isso, por si só, não bastaria, pois, “as escolas gratuitas não significam que, para as famílias de todos os níveis económicos, os custos de uma criança fiquem reduzidos a zero” (idem: 141) – as famílias arcam outros custos em função da educação dos/as filhos/as como sejam os gastos com materiais escolares, refeições e transporte escolar. Assim, ainda que o Estado participe determinadas componentes relativas à educação, se as condições socioeconómicas das famílias variam consoante as classes sociais e as fontes económicas de cada uma, essa igualdade de oportunidades, de certa forma, acaba por não assegurar a mesma igualdade a todos/as. Neste sentido, essas fontes económicas familiares têm de ser tidas em conta, uma vez que geram fortes desigualdades de oportunidades, pois “promover a igualdade de oportunidades não é, de facto, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta” (Zêzere, 2002:402). Daí que, todos/as terem acesso a uma escolaridade que é gratuita, por si só, não é suficiente para se assegurar, logo à partida, uma igualdade respeitante à educação de cada um/a.

Por outro lado, até que ponto a exposição a um determinado currículo, que é o mesmo para todos/as, proporciona a igualdade de oportunidades? O sistema de ensino, ao estabelecer um currículo que é comum a todos/as alunos/as, na qual “o ideal da igualdade foi perspectivado como o tratar a todos[/as] os[/as] alunos[/as] do mesmo modo, independentemente da sua origem, grupo de pertença ou condição – ensinar a todos[/as] como se fossem um[/a] só” (Formosinho, 2019: 15), estabelece um padrão universal que deve ser seguido e respeitado por todos/as. No entanto, tal prerrogativa pode levar a que as crianças e jovens, e as suas respetivas famílias, “abandonem a sua identidade social, o seu modo de vida e as suas representações simbólicas à porta da escola” (Bernstein, 1970: 22). Ou seja, a escola não tem em consideração o conjunto de valores e experiências socioculturais de que as crianças e jovens são portadores/as, e vê esses/as alunos/as como seres “vazios”, sem nenhum tipo de conhecimentos prévios, devendo aprender a cultura que o/a professor/a passa a transmitir. Ora, essa cultura que se propaga no meio escolar corresponde e é alinhada com os interesses das classes dominantes da sociedade, cultura dominante, podendo levar a confrontos, resistências, aculturações por parte das classes

sociais mais desfavorecidas e a sua cultura. Por outras palavras, “a escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas” (idem: 26), isto é, a escola transmite códigos e competências que não têm em vista, nem em consideração, as especificidades e proveniências sociais e culturais de todos/as os/as alunos/as. Sendo assim, determinadas crianças e jovens podem ser colocadas/os em posições de desvantagem relativamente a essa cultura escolar, dado que é uma cultura que é instruída sem pensar em atender às diversidades existentes entre os/as alunos/as, sendo as crianças provenientes de famílias de classes sociais mais desfavorecidas, geralmente, as mais penalizadas. “Neste sentido, a[s] criança[s] pode[m] resistir ou não ser[em] capaz[es] de responder à cultura escolar [, e,] por não a reconhecer[em,] poderiam não dar respostas a essa cultura que não foi pensada e feita para elas” (Ferraz, Neves & Nata, 2018: 88). Segundo Bourdieu (2001), essa cultura vista como dominante só pertence, precisamente, àqueles/as que dispõem de meios e instrumentos para se apropriarem dela, ou seja, daqueles/as que possuem o que ele denomina de “capital cultural”. Deste ponto de vista, quanto mais bens culturais uma determinada criança receber na sua família, maior probabilidade há de ela ter sucesso escolar. A escola apresenta-se, notoriamente, de modo desigual, só se demonstrando eficaz e competente quando vem confirmar conhecimentos e saberes que foram já transmitidos a partir da socialização familiar e, portanto, a distribuição desajustada de um capital cultural vem confirmar “que a cultura que está corporificada nas escolas é a do grupo dominante (o grupo [ou grupos] que controla os recursos económicos, sociais e políticos)” (Harker, 1990: 79) - a cultura transmitida na escola é semelhante à cultura desses grupos sociais com mais poder.

Deste modo, percebe-se que a existência de um currículo comum que transmite uma cultura correspondente à cultura das classes dominantes, acaba por prejudicar os/as alunos/as que manifestam culturas diferentes da escolar e, assim sendo, o sistema de ensino não potencia, igualmente, o sucesso escolar de todos/as, nem permite que todos/as tenham a mesma igualdade de oportunidades de aprender e, consequentemente, de ter sucesso. Neste sentido, o sucesso ou insucesso escolar das crianças depende da forma como elas se adaptam à cultura da escola e adquirem os conhecimentos transmitidos através do currículo. Quanto mais as crianças dispuserem de meios e orientações semelhantes aos escolares, que as possibilitam adquirir e enquadrar-se na cultura escolar transmitida, mais hipóteses têm de obterem bons resultados escolares, cumprirem com as regras estabelecidas e mais sucesso escolar alcançar. Quem pertencer a classes culturais

e socioeconómicas mais desfavorecidas, ainda que isso não se reflita em todos/as os/as alunos/as, tem uma maior probabilidade de obter insucesso escolar, pois “a relação entre o insucesso escolar e as classes sociais mais desfavorecidas se deve ao facto de a escola ter sido construída à medida da classe média” (Saavedra, 2001: 68-69) e de os/as mesmos/as viverem em circunstâncias familiares não muito estimulantes. Posto isto, não é possível afirmar uma igualdade de oportunidades a partir da determinação de uma cultura que apenas tem em consideração as classes dominantes na sociedade pois, dessa forma, a escola apresenta-se como um “instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais” (Roazzi & Almeida, 1988: 55).

Torna-se então necessário pensar em modos que potenciem a igualdade de oportunidade e que, de igual modo, permitam e dêem suporte para que todos/as possam ter sucesso escolar. Isso “constitui, naturalmente, uma exigência absoluta do sistema social existente para que não sejam transmitidos os mesmos padrões, ideologias e aspirações a todos[as]” (Willis, 1991: 216), e isso implica que se repense o currículo e a cultura escolar face a todas as particularidades e especificidades de cada aluno/a. É essencial que as instituições escolares e os/as próprios/as professores/as partam dos conhecimentos e saberes dos/as crianças/jovens, dado que as suas experiências sociais são significativas e importantes para eles/as. Na linha de pensamento de Bernstein (1970), “se se quer que a cultura do[a] professor[a] se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte, primeiro, da cultura do[a] professor[a]” (idem: 29) para que possa ocorrer o reconhecimento e a inclusão das várias diferenças existentes numa sala de aula, ao invés de serem ignoradas. Deste modo, numa sociedade em a igualdade de oportunidades e a igualdade de direitos são defendidos, é preciso pensar numa educação e num sistema de ensino que atenda e possa usufruir da heterogeneidade existente em meio escolar e dos contactos e relações que as crianças de diferentes culturas estabelecem entre si, independentemente das suas crenças, valores, características ou identidade.

2. Infância, direitos e inclusão socioeducativa das crianças

2.1. Educação como direito e sua relação com outros direitos

Com a Declaração dos Direitos da Criança (1924) também denominada como Declaração de Genebra, que reconhecia a criança como um ser de direitos, e,

posteriormente, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), apresentaram-se dez princípios vistos como fundamentais na reflexão dos direitos que dizem respeito à criança. De entre eles salienta-se o 7.º princípio, correspondente ao direito à educação gratuita, que ganhou um maior relevo na discussão desta Declaração Universal dos Direitos da Criança, e ao direito de brincar, que não era reconhecido na Declaração de Genebra. No entanto, será necessário aguardar pela Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que anuncia direitos fundamentais, civis, económicos, sociais e culturais, que recobrem os direitos mais básicos à vida, saúde, alimentação, educação, higiene, à proteção contra abusos e negligências, à privacidade, à participação social, pela expressão e pensamento e associação – ou sejam, os 3 P’s: todos os direitos estabelecidos pelo documento podem ser agrupados em três tipos de direitos: proteção, provisão e participação. Os direitos que, historicamente, se afirmaram, são os relativos à proteção e à provisão das crianças, fundamentais para ultrapassar as desigualdades sociais e assegurar a justiça social. Porém, a questão da participação também é fundamental, uma vez que a relação entre provisão e proteção deve ter a preocupação de ouvir as crianças e, ainda, de procurar incluí-las nas tomadas de decisão em todos os processos que lhe dizem respeito.

Assim, as crianças têm o pleno direito ao seu desenvolvimento a todos os níveis e, desta forma, os Estados Partes “tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade” (CDC, 1989, artigo 28.º) nos variados sistemas de ensino público, desde a EPE ao ensino básico e secundário – é sublinhada a importância fundamental de garantir a igualdade de oportunidades e o acesso aos diferentes serviços básicos para que as crianças se possam desenvolver universal e plenamente. Sendo assim, “a educação da criança deve ser voltada para o desenvolvimento [da] sua personalidade, [dos] seus talentos e [das] suas habilidades físicas e mentais, até o máximo [do] seu potencial” (Maia, 2007: 97), e a escola deve constituir-se num meio que lhes permite, pelos seus atos e comportamentos, participar em práticas de cidadania responsável numa sociedade que é livre e na qual se deseja uma maior compreensão e valorização das mais variadas diferenças.

Ora, “encarar a criança como um cidadão, como um ser de direitos, com voz ativa no seu projeto de vida, (...), quer no contexto educativo, quer na comunidade” (Triches, 2007: 56), requer entrar em linha de conta com outros direitos, como os de participação - a CDC (1989) determina que “a criança tem o direito de exprimir a sua opinião sobre todas as questões que lhe dizem respeito, de acordo com a sua capacidade de

discernimento” (artigo 12.º), devendo o Estado criar abertura e espaços para que possam expressar-se livremente e serem ouvidas nos processos que lhes respeitem, e essas opiniões tomadas em consideração. Os direitos de participação, os direitos políticos e civis das crianças, são, pois, “aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (Soares, 2005: 11).

Neste sentido, os direitos de participação das crianças têm de ser considerados de forma cuidadosa, e refletidos no modo como as instituições as respeitam e tratam, porque se ligam às relações que estabelecem com pessoas adultas, ou pertencentes a diferentes gerações, presentes no dia a dia das famílias, instituições e comunidade – crianças/jovens e adultos/as “participam de duas categorias geracionais que se constroem e reconstroem num fluxo ininterrupto; (...) [na qual] uma não pode existir sem a outra, numa relação alteritária que não cessa de se processar e reinventar” (Salgado et al., 2013: 46). Não obstante estas vantagens é ainda nos contextos escolares continua a recair uma certa tendência para que a participação das crianças surja delimitada por características escolarizantes e escolarizadas, isto é, a participação decorre sob relações em que estas ocupam uma posição social de subordinação aos adultos e, em consequência, sujeitas a formalismos orientados para o respeito de regras de participação, frequentemente, definidas e controladas pelos adultos. É, pois, nestes encontros e/ou confrontos e conflitos entre gerações que se tornam presentes as suas diferenças e semelhanças e se tem a possibilidade de construir relações de respeito pelo outro e suas características, numa comunicação que deve ser bidirecional entre as partes, na qual cada um/a expõe os seus pontos de vista, mas também ouve as opiniões dos/as outros/as (Grandino, 2007).

Com efeito, no exercício do seu direito à participação as crianças, conforme os seus interesses, modos de vida, valores e crenças, expressam as suas próprias concepções e aspirações particulares e, como crianças, podem fazê-lo de modos muito diferentes dos adultos. Isso significa reconhecer as crianças como seres ativos e inteligentes, que se apoderam e reinventam o mundo que está à volta delas quando interagem com outras crianças e os adultos/as nos mais variados contextos, e romper com a visão das crianças como seres passivos e completamente dependentes. Implica também conhecer e reconhecer as crianças como produtoras de culturas infantis, portadoras de conhecimentos que contribuem “para a (re)produção e renovação social nos/dos espaços socioculturais em que passam boa parte das suas vidas” (Veiga & Ferreira, 2019: 192), como se verifica

nas diferentes instituições educativas. No entanto, essas mudanças a partir da participação das crianças nos variados espaços requerem que sejam tidas em conta as variadas influências e impactos resultantes de instituições e estruturas que as envolvem – tanto económicas, educativas, sociais como jurídicas, que normalmente se apresentam como obstáculos ou dificuldades –, com o intuito de se entender de que modo se pode recorrer à construção de espaços em que aconteça essa sua participação. Embora as crianças como atores sociais competentes não deixem de ser crianças, elas serão mais competentes, quanto mais forem respeitadas “a decisão das crianças sobre aspetos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar (...) possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 197). Portanto, o seu reconhecimento como seres com direitos e com capacidades de participação requer uma atuação mais responsável, dinâmica e ativa das crianças e dos adultos nas diversas instituições e ambientes da sociedade, para que ambos possam partilhar, fazer escolhas informadas e tomar decisões que os beneficiem, individual e coletivamente.

Nesta perspetiva, mais instituições e/ou serviços “desenvolvem processos educativos integrados, numa perspectiva de animação sociocultural e comunitária, não se distinguindo apenas por acolherem grupos de diferentes gerações, mas, essencialmente, por promoverem relações intergeracionais” (Ferreira, 2008: 4). Trata-se de fomentar a relação e interação entre crianças e pessoas adultas, em contextos democráticos, de reconhecimento, de participação e de valorização de todas as pessoas, quer crianças, quer adultos/as, constituindo-se assim em processos educativos e de aprendizagens mútuas. Portanto, “as relações intergeracionais têm constituído um aspecto vital na mudança social” (Sarmiento, 2005: 375) e na vida das crianças, visto que, quando são proporcionados espaços de discussão e problematização de questões relativas à vida quotidiana na contemporaneidade, geram-se novos modos de geração e variadas formas das crianças se relacionarem com os/as adultos/as, e vice-versa, e, por consequência, estão permanentemente a constituir-se “em aprendizagens fortemente alicerçadas no encontro intergeracional, fundamentada nas trocas geracionais que aproximam (mas que também podem distanciar) adultos[/as], jovens e crianças” (Tavares, 2020: 24). É nesta perspetiva que melhor se entende, de acordo com Tomás (2007), que

“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos[/as] e crianças é fundamental, um processo que possa

integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (idem: 49).

2.2. Educação, diversidade sociocultural e inclusão socioeducativa e diversidade da Infância

Uma vez que a diversidade é inerente a cada uma das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade é cada vez mais importante que ocorra a inclusão de todas as diferenças que possam existir nos diversos meios. Além disso, com a globalização do mundo, a sociedade dos dias de hoje é fortemente marcada pela multiculturalidade e heterogeneidade que deriva do progressivo cruzamento entre as várias culturas, em que determinados grupos sociais acabam por sofrer diferentes tipos de exclusão - assim, é preciso que se possibilite e ocorra a inclusão de forma a respeitar todos/as numa mesma sociedade de modo a “ produzir inclusão social e eliminar a exclusão social” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 27) sofrida, principalmente, por determinadas culturas e comunidades.

Ora, as crianças são também membros das comunidades e da sociedade que sofrem dessa exclusão quer em meios sociais, quer nas instituições educativas formais e não informais, sendo, muitas vezes, desrespeitadas e postas de parte porque pesa sobre elas o estigma da “negatividade da infância” (Sarmento, 2005), o desconhecimento das suas culturas e modos de expressão, ou, até mesmo, pela sua tonalidade de pele ou religião. Dado que “a diversidade das crianças e das suas famílias corresponde a um dos maiores e mais importantes desafios da actualidade” (Pires et al., 2009: 79), torna-se urgente que ocorra a inclusão de todos/as.

A ideia de inclusão social é marcada pelo respeito e valorização das diferentes especificidades e características de cada um/a, “considera[ndo-se] que é da responsabilidade da sociedade, onde a escola se insere, responder às capacidades que todos[/as] têm” (Silva, 2011: 121). Ou seja, compete à própria sociedade criar formas e meios de dar respostas às inúmeras particularidades das crianças, famílias e grupos sociais, desde a escola aos mais variados sistemas de socialização. Isso significa que a noção de inclusão, apesar de inicialmente ser colocada, exclusivamente, em termos das crianças com necessidades educativas especiais, tem vindo a ser reconcetualizada diferentemente como necessidades de aprendizagens específicas (NAE).

Partindo de uma das maiores fontes de socialização para as crianças e jovens, “a escola é [também] um canal de mudança, portanto a inclusão de crianças (...) na rede

regular de ensino pode ser um começo para outras transformações não somente de pensamentos mais também de atitudes” (Ferreira, 2009: 3).

Assim sendo, ao pensar numa educação inclusiva é preciso ter em conta que todos/as os/as alunos/as têm capacidade para se desenvolverem educativamente e de aprenderem, no entanto, não se pode simplesmente omitir a existência de diferenças entre as crianças e tratar todos/as de igual forma, pelo contrário, as instituições escolares devem adequar e criar vários métodos de ensino que respondam às especificidades de cada um/a e, ainda, adaptar todo o meio escolar às necessidades de todos/as. Como Rebocho, Saragoça e Candeias (2009) afirmam, uma educação inclusiva vai para além da valorização do envolvimento físico das crianças, ela “procura ajustar as necessidades de aprendizagem dos indivíduos adaptando o ensino a essas necessidades” (idem: 42) Neste sentido, poderia chegar-se aquilo que é chamado de educabilidade universal, o direito que todas as crianças têm à educação, de se refletir sobre formas de a escola se ajustar às singularidades das mesmas. Na mesma linha de pensamento, surge o princípio da equidade como forma de a escola garantir que todas as crianças e jovens, independentemente das suas necessidades mais ou menos complexas, tenham acesso à educação e que, consoante essas dificuldades, lhes sejam assegurados meios de apoio que os/as permita desenvolver e realizar aprendizagens significativas.

Outro princípio relevante de se refletir quando se aborda uma educação inclusiva, é a inclusão como um direito que todas as crianças têm, direito esse de aceder à educação, em que o sistema educativo as inclua efetivamente nos diversos contextos educativos. Porém, essa inclusão das crianças deve ocorrer a nível das atividades, currículo e espaços escolares, isto é, seria ideal que o planeamento educativo tivesse o/a aluno/a como centro das suas preocupações para que essas medidas fossem, minuciosamente, pensadas de forma a atender às potencialidades de cada criança. De forma a completar o princípio anterior da personalização, deve-se verificar a flexibilidade a nível geral de todo o sistema de ensino, com a intenção de dar respostas às singularidades dos/as alunos/as, no entanto, é preciso que, para além de se considerarem as necessidades dos/as alunos/as, também se tenha em conta as suas preferências, expressões linguísticas e culturais, e interesses, a fim de que se adequar esse sistema de ensino e criar oportunidades para eles/as participarem na tomada de decisões que a eles/as também diz respeito, uma vez que, “a escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que a perspetivamos, que pode determinar o sucesso ou o insucesso dos[/as] alunos[/as]” (Silva, 2011:121).

Deste modo, é significativo para a sociedade que, a partir das instituições escolares, se crie espaço e dê abertura para que as crianças e toda a comunidade educativa possam opinar e decidir sobre diversos assuntos que a elas dizem respeito. Apesar da legislação constituir um pilar essencial para uma educação inclusiva em Portugal, este processo ainda se encontra em contínuo desenvolvimento, pois, embora se deva entender a inclusão como um modo de responder e enfrentar a diversidade existente, tanto a nível social como educativo, em grande parte, esta “só é alcançável se houver um efectivo aumento da participação na aprendizagem por parte de todos[/as] os[/as] alunos[/as], independentemente da sua origem cultural, étnica ou socioeconómica e das suas dificuldades funcionais” (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009: 46). Portanto, para que se concretize uma educação inclusiva, cabe à instituição escolar adaptar-se às particularidades de cada criança, criando situações de aprendizagens significativas, onde a diferença é vista como um valor e a própria escola é entendida como um espaço que proporciona o enriquecimento de cada um/a por meio do convívio e interação que as diferentes crianças estabelecem entre si. Assim, para que se concretize, efetivamente, uma educação inclusiva em Portugal, essa inclusão é colocada como um desafio, principalmente, no meio escolar, em que devem ocorrer mudanças relativamente às “atitudes e práticas, especialmente quando queremos a participação activa de todos[/as] os[/as] alunos[/as], assegurando simultaneamente a efectiva integração de todas as crianças e jovens na escola” (idem). Ou seja, é necessário que, com condições adequadas de equidade, todos/as tenham a possibilidade de participar ativamente na sociedade e que lhes seja proporcionado um sentido de pertença, a fim de se obter uma maior coesão social.

3. Educação, Desenvolvimento Local e Inclusão Socioeducativa

3.1. Descentralização do Sistema Educativo e Municipalização da Educação

Com as transformações políticas nas últimas décadas, os modos de agir dos poderes centrais ao nível da educação têm evoluído constantemente, surgindo a descentralização como uma das medidas principais para a melhoria e desenvolvimento da ação educativa, e aumentando, simultaneamente, o poder das autarquias locais. Deste modo, “descentralizar é, então, dar mais poder ao denominado Poder Local” (Baixinho, 2011: 85), através da transferência de poderes de decisão para o nível local, e criação de

espaço de autonomia relativa para que os Municípios ganhem cada vez mais protagonismo e, conseqüentemente, uma intervenção mais ativa. Bilhim (2004) salienta que essa “descentralização de competências e de financiamento para as autarquias locais [surge] na esperança de reduzir o peso do Governo central, de aumentar a escala do governo local e aproximar a solução do problema da sua origem” (idem: 42).

Por sua vez, com a massificação escolar ocorreu uma diversificação de alunos/as (a nível económico, cultural, linguístico, étnico, entre outras), provocando situações complexas no sistema educativo devido à necessidade de procurar adaptar as escolas à nova realidade e à sua integração social. Por causa dessas mudanças e da incapacidade dos poderes centrais resolverem esses problemas foram transferidos “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisões” (Barroso, 1997: 30). Esta descentralização dos sistemas educativos evidencia assim o papel e importância de outras organizações e instituições locais como as autarquias e as escolas que, têm vindo “a ocupar espaços pertencentes ao central num processo de subsidiariedade ao contrário, que visa colmatar a ineficácia da Administração Central” (Louro, 1999: 156). Desta forma, a administração central, para melhorar a eficiência do serviço de educação, toma providências de descentralização, atribuindo uma maior responsabilidade e intervenção decisória das solicitações locais, começando, de certa maneira, a considerar a territorialização das políticas educativas e a clarificar o carácter da descentralização que se pretende implantar (Costa, 2010).

A territorialização das políticas educativas consiste “numa alteração das relações e papéis do estado, relativamente às formas de decisão política e de administração da educação” (Barbieri, 2002: 59), e representa vários modelos de organizar a educação que têm como base as capacidades que a comunidade local dispõe para tratar de determinadas dimensões do sistema educativo, bem como apela à existência de uma maior intervenção dos próprios territórios. “Neste âmbito, o município, com todos os seus atores, assume-se como entidade preponderante na regulação da globalidade da vida a nível local” (Costa, 2013: 120).

Assim, os Municípios “por via da legislação que lhes tem concedido cada vez mais protagonismo (...) têm[-se] posicionado globalmente como elementos activos na definição e operacionalização da política educativa local” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006: 133), intensificando e fortalecendo a sua intervenção e beneficiando de uma melhor relação com as escolas, uma vez que se tem verificado uma crescente colaboração entre

as autarquias e as escolas. E, neste sentido, uma vez que é reconhecida a importância do Município enquanto parceiro socioeducativo e o contributo este que tem dado às escolas, de modo geral e numa lógica de subsidiariedade, este procura desenvolver de uma política educativa de forma livre no seu respetivo território, já que a sua intervenção, para além do que está legalmente consagrado, não é censurada (Carvalho, 2012: 52).

3.2. Desenvolvimento Local e Inclusão Social - Políticas de Proximidade, de Reconhecimento e de Pertença à Comunidade

De acordo com o que foi referido anteriormente, para Bilhim (2004: 88),

“os municípios, pela sua proximidade às populações (eles próprios são integrados por pessoas do «local») e do conhecimento que têm dos recursos locais, são dos principais agentes de desenvolvimento local, e o seu papel é fundamental no quadro do paradigma da territorialidade, na medida em que a pequena escala – a dimensão local – é a privilegiada para desenvolver estratégias adequadas de desenvolvimento”.

No entanto, é importante salientar que, para além do Município ser um dos principais agentes de desenvolvimento local, os/as próprios/as cidadãos/ãs apresentam-se também como agentes fundamentais para o desenvolvimento local. Ou seja, como menciona Rocha & Bursztyn, (2005), se o desenvolvimento for abordado a partir da perspetiva do local, isto é, por meio da visão de atores que se encontram mais próximos e estão mais relacionados com as problemáticas de cada pessoa, isso promove e permite uma maior participação da comunidade na construção da sociedade.

Neste sentido, ainda que o desenvolvimento passe pelo aumento, na vida de cada um/a, da sua participação social, torna-se relevante não descurar a ideia de que, “as vias de desenvolvimento (...) são [essencialmente] locais, geridas e vividas localmente, apelando a novos atores, (...) como as escolas e muitas outras que integram a vida das pessoas” (Simão, 2019: 32), à exceção dos/as munícipes e das autarquias. Seguindo esta linha de pensamento, Caldas (2003) defende que o desenvolvimento local é visto como uma “mudança global de implementação”, em que os agentes locais procuram sinergias de forma a valorizar os recursos materiais e humanos do próprio território. Deste modo, a comunidade local adquire, progressivamente, uma maior e melhor capacidade de intervenção de si mesma, convertendo-se numa cidadania ativa que abrange a participação dos atores locais e de recursos humanos existentes localmente. Neste processo de participação, é ainda de referir que o desenvolvimento local é também considerado endógeno se este “teoriza[r] sobre as possibilidades de desenvolvimento a

partir da utilização dos potenciais – econômicos, humanos, naturais e culturais – internos a uma localidade” (Braga, 2002: 24), incorporando métodos de participação e dinâmicas de transformação local, assegurando que o território não seja um simples recetor passos dos interesses e estratégias de organizações externas (Albagli, 2006).

Portanto, é possível compreender que os processos de desenvolvimento local são perspetivados como processos educativos, de proximidade local, assentes em processos de aprendizagem que valorizam a participação das pessoas e da comunidade e privilegiam os recursos locais, podendo estes ser conduzidos de diversas formas, sendo, por exemplo, os projetos de base territorial e/ou comunitários uma delas. Assim, torna-se indispensável proporcionar processos de desenvolvimento endógenos, em que ocorra “a formulação de uma visão comum do futuro a partir do conhecimento, experiência, ideias e desejos da população local, possibilita[ndo] a constituição de uma ativa participação nas tarefas futuras e estimula a noção de co-responsabilidade” (Rocha & Bursztyn, 2005: 51). Ou seja, onde se torna essencial considerar que a educação seja um eixo que suporta o desenvolvimento local e converter o desenvolvimento local num processo também educativo (Simão, 2019). Para que esta intenção se torne realidade, é desejável que exista uma participação democrática, apoiada no direito pleno que os/as cidadãos/ãs têm em participar em processos políticos, com o intuito de que estes/as se convertam em elementos cruciais para a tomada de decisões e/ou procura de soluções.

Posto isto, sendo as autarquias a entidade mais próxima da comunidade e de maior potencial e capacitação para mobilizar a comunidade local e, conseqüentemente, a sua participação enquanto cidadãos/ãs e munícipes, esta deve proporcionar meios de comunicação entre vários atores do território, estabelecendo processos dinâmicos que permitam a troca de experiências e conhecimentos, pois esta comunicação é fundamental na produção do próprio território e da cultural. Nesta perspetiva, e como referido no parágrafo anterior, sendo os projetos um meio de participação social democrática, as autarquias devem implementar projetos que permitam essa participação dos atores locais, pois esta “passou a ser necessária em todos os estágios das discussões, visando à descoberta das reais necessidades e à satisfação das aspirações de cada sociedade, através da identificação de políticas sustentáveis e estratégias de desenvolvimento” (Rocha & Bursztyn, 2005: 46). Deste modo, permite que as autarquias tenham um conhecimento mais próximo daquelas que são as realidades vividas no Município e, assim, terem condições de estimular o desenvolvimento local e preservar a diversidade cultural existente no território, uma vez que estes “constituem requisitos fundamentais para

promover não apenas a inclusão, mas sobretudo a afirmação social dos diferentes extratos e territórios no cenário em transformação” (Albagli, 2006: 21).

Em síntese, é de notar que

“o desenvolvimento local deve contemplar as ações dos atores sociais locais, as lógicas integradas de valorização dos recursos humanos e de suas capacidades para atuarem na transformação do território em que vivem, potencializando, assim, os espaços de decisão da comunidade local, visando à melhoria da qualidade de vida de seus habitantes” (Caldas, 2003:30).

3.3. Animação Sociocultural e Construção de Sentido de Pertença à Comunidade

A animação sociocultural (ASC) emerge como um campo importantíssimo de práticas educativas e sociais, desde a segunda metade do século XX, em consequência de um composto de mutações sociais, das quais Pierre Besnard (1985 cit. in Canário, 1999), assinala como principais: a massificação, tendências de normalização social, um rápido crescimento económico, o aumento generalizado do tempo livre das pessoas e fenómenos de natureza demográfica (envelhecimento da população e criação de novas categorias sociais - jovens, mulheres, imigrantes, reformados, minorias étnicas). Derivado deste conjunto de mutações sociais, algumas das funções sociais conferidas à ASC, a partir dos anos 70, com o aumento do desemprego e decorrente marginalização de quem não tem emprego, reequacionando o papel da ação educativa, nas suas diversas modalidades, passaram a ser vistas como potenciais meios de transformação social.

Assim, enquanto elemento estruturante e fundamental dos processos de mudança social, a ASC desempenha um papel crucial “pelos processos de animação na promoção de dinâmicas locais de desenvolvimento integrado” (Canário, 1999: 78), que possibilita que, gradualmente, o processo de desenvolvimento local ganhe a dimensão de um projeto coletivo, que é auto sustentado e assumido pelos atores do próprio local. Porém, a ASC é um conceito bastante amplo e diversificado: “é uma intervenção sobre um colectivo social num “meio” comunidade ou “território” concreto, mas cuja definição e distinção é aquela que estabelecem os próprios grupos sociais participantes e os actores do processo de animação” (Martins, 1995: s/p). Dispõe-se assim de várias definições que são determinadas consoante a perspetiva de quem faz uso da mesma.

Segundo Martins (1995), a ASC era definida “como um intento das comunidades (...) tomarem consciência participativa e criativa pelas questões sócio-culturais, considerando-a, assim, numa vertente de educação popular com uma actuação crítica, livre e transformadora da sociedade” (idem: s/p). Mais recentemente, Trilla (2004)

considera que a ASC se compõe num conjunto de ações que são desenvolvidas e realizadas, quer individualmente ou em grupo, pelas pessoas que se encontram dentro de um determinado território, com o principal objetivo “de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural” (idem: 26). Neste sentido, como um processo de desenvolvimento local, social e cultural, onde é

“[promovido] a optimização de recursos (nomeadamente endógenos), [favorecido] a participação individual, organizando a vida dos grupos, favorecendo a autonomia dos indivíduos e dos colectivos, criando condições favoráveis à comunicação entre pessoas, grupos e instituições” (Canário, 1999: 78),.

A ASC pode também ser tida em conta como uma estratégia de intervenção educativa e social, através de dinâmicas socioeducativas desenvolvidas de acordo com as necessidades particulares da comunidade, surgindo assim no “âmbito da promoção de atividades que visam diversos públicos, desde os[/as] mais novos[/as] aos[/às] mais velhos[/as] e que assumem características muito diversas” (Castro, 2015: 30).

Posto isto, a ASC pode ainda ser vista numa perspetiva de educação não formal, formal ou no âmbito da educação informal. Deste modo, Martins (1995) entende que ao nível da educação não formal, a ASC evidencia um carácter formativo ou educativo, compreendido de modo diferente de outras ações ou manifestações educativas institucionalizadas de educação formal, sendo “considerada um movimento de massas paralelo à escola, convertendo-se às vezes em sua opositora” (idem: s/p), dado esta se apresentar independente da comunidade e a ASC defende o respeito pelos/as outros/as nas suas diferenças e a liberdade de expressão de cada um/a. Por outro lado, apesar de Canário (1995) considerar que a ASC se enquadra preferencialmente na educação ao nível informal, visto que “[privilegia] mais os efeitos do que as intenções, [e] [ênfatisa] as modalidades de autoformação, de ecoformação e de heteroformação entre pares (no contexto familiar, de trabalho, de lazer, cívico, etc.)” (idem: 80), o mesmo refere que o facto desses três níveis de formalização serem um continuum, eles devem articular-se de modo produtivo, e, por essa mesma razão, a ASC poderá corresponder simultaneamente a um campo de práticas educativas e sociais, contemplado de autonomia e de especificidade, bem como a dimensões indispensavelmente presentes nos vários níveis de formalização da ação educativa, abrangendo claramente situações do meio escolar.

Em suma, a ASC, como um processo de construção de sentido de pertença à comunidade, é um meio de valorização dos seus agentes e da sua cultura local, que tem e

deve de “ser entendida como um instrumento de transformação social ao serviço das comunidades, no sentido de despertá-las para uma participação democrática nas políticas culturais” (Viveiros, 2008: 9), estimulando a criatividade das pessoas envolvidas e contribuindo para a construção de alicerces e estruturas fundamentais de uma política baseada nos valores sociais e culturais de uma determinada comunidade/território. Sendo também vista como um processo democrático e inclusivo, “na medida em que [promove] e [produz] dinamismos, experiências e vivências concretos de participação emancipatória” (Ferreira, 2012: 366), incentivando a uma cidadania de proximidade, pautada pela emancipação das pessoas e, conseqüentemente, da comunidade, conseguida por meio de processos de participação que visam a sua comunidade de pertença, paralelamente à descentralização e democracia socioculturais.

Capítulo 2 – A Divisão de Educação da CME: caracterização do contexto de estágio e os seus atores

1. Poder Local e as suas competências

1.1. Atribuições e competências das autarquias locais no domínio da educação

As Câmaras Municipais (CM), ao nível da educação, nem sempre tiveram o papel que têm atualmente e, conseqüentemente, ao longo dos anos, também as atribuições e competências municipais no âmbito da educação em Portugal, nem sempre foram o que são hoje. Nesse sentido, torna-se importante salientar alguns aspetos da evolução que foi ocorrendo e modificando com a responsabilidade da educação e dos sistemas de ensino.

Com a união da população na tentativa de combater o facto de os Presidentes das Câmaras serem eleitos pelo Governo e não nomeados pela própria população, “ambicionava-se autonomia e descentralização de competências para as autarquias, com preocupação em solucionar carências dos concelhos, desde infraestruturas, saúde, educação, entre outras” (Maçaira, 2012: 25). Desta forma, em 1974, o impulso da intervenção da população gerou formas de reivindicar e exigir a descentralização de competências relativas à educação para as autarquias a qual, implicaria “uma repartição de poderes de decisão entre entidades autónomas” (Fernandes 1996: 114). No entanto, no caso da educação, só em 1984 é que se inicia a descentralização para as autarquias, com a publicação do Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março que veio estabelecer as competências do Município na área da educação, juntamente com a distribuição de investimentos públicos entre a Administração Local e Central. As responsabilidades autárquicas centralizaram-se então na construção de centros de ensino básico e jardins de infância (JI), e na organização do transporte escolar, entre outras, mas o Município continuava a não ter o direito a participar na gestão da administração educativa.

Posteriormente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o papel das autarquias no âmbito do sistema educativo português, volta a ser reconhecido ao serem-lhes atribuídos o poder de decisão na construção dos variados estabelecimentos de educação, e de modalidades de tempos livres e recursos extraescolares, ou seja, o Município passa a assumir uma componente educativa exclusiva, exercendo uma função complementar no sistema educativo. Porém, só em 1995 o Município passa a ser “reconhecido como instituição pública ao nível da

educação e parceiro educativo local” (Maçaira, 2012: 29), sendo pedido, após um ano, a sua participação para apoiarem as escolas na promoção do sucesso educativo. Em vista disso, e no âmbito da aprovação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que estabelece que os estabelecimentos de educação pré-escolar (EPE), integrados na rede pública, dependem diretamente das autarquias locais (artigo 13.º), a ampliação e crescimento da rede da EPE torna-se uma prioridade; isto é, as Câmaras Municipais (CM) ficam encarregadas de construir JI, e assegurar as condições dos equipamentos e as suas remodelações, quando necessário.

Consequentemente, e em concordância com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, as autarquias deixam de ser vistas apenas como meras apoiantes financeiras das instituições escolares e responsáveis pela construção e manutenção dos estabelecimentos educativos públicos, conseguindo que determinadas competências e atribuições sejam transferidas para si – torna-se possível a sua intervenção na criação dos conselhos locais de educação e nos processos de constituição dos agrupamentos escolares. Ou seja, essa legislação representou “uma nova etapa na vida dos municípios ao nível da educação [e] um incentivo à participação das autarquias e dos parceiros locais” (Maçaira, 2012: 29). Segue-se a Lei n.º 156/99, de 14 de setembro que vem completar as competências e atribuições das autarquias em matéria da educação: no artigo 19.º, determina aos órgãos municipais um conjunto de competências relativas ao planeamento e conceção do sistema educativo local, à gestão e construção dos serviços e equipamentos, e ao apoio dos estabelecimentos de ensino e dos/as alunos/as. Este enquadramento legal completa-se com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que “regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa”, verificando-se, só então, a transferência efetiva das competências da administração central para a local. Com esta lei é estatuído o Conselho Municipal de Educação (CMEd) e consagrada a Carta Educativa (CE) em concordância com o Plano Diretor Municipal, sendo de sublinhar que

“o que há de novo e interessante neste modelo são as competências relacionadas com a participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, a análise do desempenho do pessoal docente e não docente e a assiduidade e sucesso escolar, aliando ainda, a forte representação autárquica (...) neste órgão, o que de certa forma, pode perspectivar uma municipalização da educação” (Baixinho, 2011: 86).

Pode então dizer-se que, a partir de 2005, uma das prioridades do sistema educativo relaciona-se com a procura de encontrar respostas e soluções às necessidades

das famílias, na elaboração de uma política social que garanta a igualdade de oportunidades e, ainda, a necessidade de assegurar uma escola pública que responda às necessidades de toda a sociedade.

Na sequência do processo de descentralização no domínio da educação, e da transferência de competências para as autarquias locais, é publicado o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. De acordo com o seu artigo 2.º, os Municípios ficam encarregues: do “pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar”, da “componente de apoio à família” como as refeições e o prolongamento do horário na EPE, das “actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico”, da “gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico”, da “acção social escolar nos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico” e dos “transportes escolares relativos ao 3.º ciclo de ensino básico”.

Atualmente, a legislação que concretiza o quadro de transferência de competências para os Municípios em matéria da educação, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, estabelece um

“novo quadro de competências das autarquias locais e das entidades intermunicipais em matéria de educação [que] concretiza um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade” (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro)

O mesmo é dizer que compete à CM participar em determinadas práticas como no planeamento da oferta educativa e da rede de transporte escolar, no exercício de investimento e, ainda, na gestão no âmbito da educação, de modo a possibilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até completar o 12.º ano de escolaridade, já prevista no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Este refere, no seu artigo 14.º, a competência que a CM tem na elaboração e manutenção da CE, que deverá ser, posteriormente, aprovada pela respetiva Assembleia Municipal de cada autarquia. Como instrumento de planeamento, a CE tem o objetivo de “constituir uma tentativa de superação (...) [das] ambiguidades e conflitualidades, através da leitura (...) das realidades sociais, dinâmicas e capacidade de intervenção dos actores sociais” (Martins, 2005: 142), uma vez que, em consequência da compreensão da realidade de cada Município é possível antecipar e identificar preocupações e dinâmicas do sistema educativo, monitorizar como as instituições e agrupamentos escolares estão a executar

certas práticas e determinadas mudanças são acionadas na escola, entre outras dimensões realmente importantes no pensamento da escola e do sistema educativo. É também competência da CM a “elaboração e a aprovação do plano de transporte escolar” (artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro), em que se pretende que a igualdade de oportunidades de acesso à educação seja assegurada através da oferta de serviço de transporte entre os estabelecimentos de ensino da rede pública (seja da EPE, ensino básico ou ensino secundário (ES)) e o local de residência dos/as aluno/as.

Relativamente à modernização, construção e requalificação dos edifícios escolares, compete às autarquias locais assegurar esse investimento, do mesmo modo que deve adquirir material didático, mobiliário e equipamentos básicos, musicais, desportivos, tecnológicos e laboratoriais que garantam o funcionamento e execução das atividades educativas. No âmbito dessas competências, cabe ainda às CM manter e reparar todos os estabelecimentos de educação e ensino, incluindo os espaços exteriores que se integram no seu perímetro.

Já no que se refere às competências de gestão, é responsabilidade da CM proporcionar apoios adequados na área da ação social escolar, tanto os de aplicação universal como os de aplicação diferenciada. A nível de todo o ensino, além do controlo e organização do funcionamento dos transportes escolares, passa a ser um dever da autarquia local fornecer as refeições em refeitórios escolares dos estabelecimentos. Outra competência que passa a ser remetida para as CM, relaciona-se com a gestão, funcionamento, manutenção, conservação e equipamento das residências escolares que integram a rede oficial de residência para estudantes, cabendo-lhe “a gestão e o funcionamento das modalidades de colocação junto de famílias de acolhimento e alojamento facultado por entidades privadas, mediante estabelecimento de acordos de cooperação (...)” (artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro). No entanto, importa frisar que “a organização, desenvolvimento e execução de programas de distribuição gratuita e reutilização de manuais escolares” (artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro), ainda se encontra excluída das atribuições das autarquias locais.

Por último, é de mencionar que é transferido para as CM a competência de recrutar e selecionar o pessoal não docente, com vista a exercer e concretizar funções em todos os níveis e ciclos de ensino da rede pública do Ministério da Educação, situados nos territórios específicos. Em articulação com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas (ENA), e as forças de segurança

do respetivo território, compete igualmente às autarquias locais responsabilizar-se pela organização e segurança dos equipamentos educativos, nomeadamente o edifício educativo, incluindo o seu interior e áreas externas ao mesmo.

1.2. Conselho Municipal da Educação

Anteriormente à obrigatoriedade de criação do CMEd, já alguns dos Municípios tinham antecipado o seu interesse pela formação destes órgãos (Pinhal, 2006). No entanto, é só com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que os conselhos locais de educação são regulamentados, sendo alterada a sua designação para CMEd. Assim, atualmente, no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que veio revogar o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, o CMEd é definido como

“uma instância de consulta, que tem por objetivo a nível municipal, analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (artigo 55.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

De modo a prosseguir com os objetivos estabelecidos, conforme disposto no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, são atribuídas ao CMEd competências legais no âmbito da coordenação do sistema educativo, participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, acompanhamento do processo de elaboração e atualização da CE, medidas de desenvolvimento educativo em diversos domínios, intervenções de qualificação e requalificação de edifícios escolares, apreciação dos projetos educativos a desenvolver no Município, adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, entre outras. Ademais, é competência deste órgão examinar o funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, de forma a sugerir ações apropriadas que promovam a eficácia e eficiência do sistema educativo local.

Desta forma, o CMEd é constituído pelo/a presidente da CM, o/a presidente da assembleia municipal, o/a vereador/a da educação, o/a presidente da junta de freguesia, o/a representante do departamento governamental responsável pela área da educação, o/a representante da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional, os/as diretores/as dos AE e ENA da área do município (artigo 57.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro). Além destes membros, se porventura as estruturas representadas existirem no Município, o CMEd integra ainda um conjunto diverso de representantes,

como por exemplo, representantes das instituições da EPE, ensino básico, secundário e superior, representantes de instituições particulares de solidariedade social, representantes dos serviços públicos de saúde, da segurança social, entre outros/as de outras estruturas. É ainda de salientar que, consoante a especificidade das matérias discutidas no CMEd, este pode deliberar que outras personalidades de reconhecimento da área em análise sejam convidadas a estar presentes na reunião.

Em suma: o CMEd é um órgão independente nomeado por decisão da Assembleia Municipal, sob a orientação da CM, a quem compete assegurar o apoio administrativo e técnico necessário para o funcionamento deste órgão (Regimento Interno do Conselho Municipal de Esposende, 2018).

1.3. Carta Educativa como planeamento do sistema local

“A LBSE marca indubitavelmente um novo ciclo de mudanças conceptuais, políticas e administrativas que viriam a contribuir para que se operacionalizassem mudanças do paradigma do planeamento educativo, da participação dos municípios e dos modos de reorganização da própria rede escolar” (Cordeiro, Martins & Ferreira, 2014: 582-583).

Porém, essas alterações apenas tiveram efetiva tradução quando o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, regulamenta a CE e a define como um

“instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município” (artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Neste sentido, hoje em dia, de acordo com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que revoga o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, é estabelecido que a CE visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de EPE e de ensino básico e secundário, de modo que as ofertas educativas municipais disponíveis atendam à procura efetiva do Município, no pressuposto de que ela constitui, indispensavelmente, “o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional e intermunicipal da rede de ofertas de educação e formação” (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro). Assim, a CE traduz-se num modo de providenciar o desenvolvimento comunitário e promover a qualidade de vida da população local, por meio da definição de linhas orientadoras para a atuação educativa (Costa, 2013). Trata-se de, para além do

planeamento e ordenamento contingente no âmbito material da educação, a CE “te[r] em conta o quadro de desenvolvimento demográfico, [geográfico] e socioeconómico de cada município e de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer” (Cordeiro & Martins, 2013: 340), possibilitando o traçar de linhas estratégicas de atuação educativas mais adequadas e, em consequência, contribuindo para o desenvolvimento e evolução do concelho, e a melhoria da qualidade de vida dos/as cidadãos/ãs. Deste modo, é possível aferir que a CE apresenta uma “compreensão da realidade socio-educativa-formativa do município na sua contextualidade e dinâmicas, englobando uma leitura prospectiva e a formulação de propostas de intervenção” (Martins, 2005: 142-143), caracterizando-se, por isso, como um documento inacabado, “uma prática sistemática e continuada de análise e intervenção na realidade escolar” (Costa & Barbosa, 2002: 189), dado que podem ocorrer alterações e acréscimos sempre que tal seja necessário e/ou justificável, no sentido de aprimorar e melhorar as respostas apresentadas. Daí que seja obrigatório a CE ser revista de dez em dez anos, ou antes desse período, “quando a rede educativa do município [fica] desconforme com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa” (número 2, artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro). Em qualquer dos casos, como referido, é da inteira responsabilidade da CM elaborar a CE, sendo posteriormente aprovada pela respetiva Assembleia Municipal, após o Conselho Municipal discutir e dar o seu parecer.

2. Caracterização do Concelho de Esposende

Situado a Norte de Portugal, mais especificamente no distrito de Braga, Esposende é um concelho da sub-região do Cávado que se estende, aproximadamente, ao longo de 18 km da costa, composta por uma área total igual a 95,41 km². Pertencente à província do Minho, o pequeno concelho de Esposende insere-se na NUTS² III – Vale do Cávado, estando limitado, a norte, pelo município de Viana do Castelo, a leste por Barcelos, a sul pelo concelho de Póvoa de Varzim e, a oeste, banhado pelo Oceano Atlântico.

O território concelhio de Esposende compõe-se por nove freguesias/união de freguesias (UF), sendo elas: Antas; UF Apúlia e Fão; UF Belinho e Mar; UF Esposende, Marinhas e Gandra; UF Fonte Boa e Rio Tinto; Forjães; Gemeses; UF Palmeira de Faro e Curvos; Vila Chã. Apresentando-se como o segundo concelho mais pequeno dos 14

² Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

concelhos do distrito, com um número total de 34254 habitantes, Esposende é também o que expõe a maior densidade populacional, com 334 habitantes/km², de toda a província do Minho.

Figura 1: Enquadramento territorial do concelho de Esposende



Fonte: Site da CME

2.1. Caracterização social, económica e cultural do Município

Em concordância com os Censos de 2011, na população residente no concelho de Esposende, 16 278 são do sexo masculino e 17 976 do sexo feminino, sendo que o maior número de população residente se localiza nas UF de Esposende, Marinhas e Gandra ao passo que, Gemeses é a freguesia com o menor número de pessoas residentes (cf. Anexo I, Tabela 1). O maior número de residentes por grupo etário abrange pessoas dos 25 aos 64 anos (19 285 seguindo-se as dos 0 aos 14 anos (5 655) e as dos 15 aos 24 anos (4 265 residentes), face às/aos com mais de 65 anos (5 049 habitantes), pelo que se pode considerar um conselho relativamente jovem.

Esta consideração traduz-se na população economicamente ativa do concelho de Esposende (17 023 habitantes), a maioria encontrando-se empregadas (15 100, 8 041 do sexo masculino e 7 059 do sexo feminino) nos setores terciário (7 869) e secundário (6 414). O setor primário (817) tem vindo a tornar-se residual e o desemprego tem uma feição feminina (1 923 pessoas desempregadas, 809 do sexo masculino e 1 114 do sexo feminino). Este retrato socioeconómico reflete-se ainda ao nível das condições de

habitação, existindo no concelho de Esposende vários bairros sociais dos quais, especificamente na cidade de Esposende, o bairro de Sucupira e o bairro da Lagoa. Estes “dois bairros de habitação social da zona sul de Esposende (...) têm a sua origem num processo de realojamento habitacional (...) [de pessoas e/ou famílias] em condições de precariedade habitacional, social e económica” (Mota & Oliveira, 2019: 56).

A escolaridade da população do concelho tende a concentrar-se na escolaridade básica, embora internamente desigual: por um lado, apresenta um elevado número de residentes que possuem apenas os níveis mais elementares de escolarização - EPE (886) e 1º CEB (10 056) – o que contrasta com uma distribuição mais “equilibrada” que se espalha pelos níveis mais elevados dos 2º CEB (5 420), 3º CEB (5 528) e ES (4 931). Apenas 283 residentes possuem graus de escolaridade do ensino pós-secundário, mas 4 414 detêm diplomas do ensino superior. Neste panorama, 2 736 residentes não apresentam nenhum nível de escolaridade, tornando-se importante referir que o concelho de Esposende possui uma taxa de analfabetismo de 4,29%, correspondente a 1 318 residentes analfabetos/as com 10 ou mais anos de idade.

2.2. Caraterização Educativa do Concelho de Esposende

Através do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) do Município de Esposende de 2019, é possível ter o acesso a dados relativamente recentes acerca da educação neste concelho. Deste modo, no ano letivo de 2018/2019, na rede pública, 1 785 crianças matricularam-se na EPE (492) e 1º CEB (1 293) e um total de 2 748 alunos/as encontravam-se distribuídos/as pelo 2º CEB (657), 3º CEB (1 081) e ES (1 010).

Assim, e no que se refere à taxa bruta de escolarização³, é possível concluir que o município, em relação a taxa de pré-escolarização, até ao ano letivo de 2012/2013 apresenta um aumento gradual e, embora posteriormente os valores tenham variado, em 2016/2017 aumenta a percentagem com uma taxa de 92,2% (cf. Anexo II, Tabela 2). Em relação ao EB, verifica-se que, desde o ano letivo de 2008/2009, tem havido uma tendência decrescente da taxa bruta de escolarização no concelho de Esposende, salientando-se que, apesar disso, a taxa de 97,8% correspondente ao ano letivo de 2016/2017 se encontra próxima dos 100% - dado que revela que praticamente todos/as os/as alunos/as que possuem idade para frequentar neste nível de ensino, se encontram

³ “Percentagem de alunos(as) matriculados(as) na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário face à população em idade normal de frequência desses níveis” (Plano Estratégico Educativo Municipal, 2019:21)

nos ciclos adequados à faixa etária, nas diversas instituições escolares. Já ao nível do ES, verifica-se uma tendência de diminuição da taxa, com algumas oscilações, firmando 96,1% no ano letivo de 2019/2017 (cf. Anexo II, Tabela 2).

No que toca à taxa de retenção e desistência do concelho de Esposende, essa taxa mostra-se relativamente constante no EB, registando-se um pico no ano letivo de 2012/2013. Embora o 2.º CEB apresente inúmeras variações é o nível de ensino com menor taxa de retenção e desistência em 2016/2017 (1,5%). Esta taxa contrasta com o ES, que apresenta as maiores taxas de retenção e desistências, apresentando 9,5% em 2016/2017 (cf. Anexo II, Tabela 3).

A taxa de abandono escolar no concelho de Esposende foi reduzida: em 2001 apresentava uma taxa de 3,05% que era superior à média regional e nacional de Portugal, passando, em 2011, para 1,39% que, embora inferior às taxas médias nacionais e continentais, ainda é insuficientemente superior à média do Cávado (cf. Anexo II, Tabela 4).

2.3. Rede Escolar e Oferta Formativa do Concelho de Esposende

O concelho de Esposende dispõe de uma rede escolar que compreende várias tipologias de estabelecimentos de educação e ensino, públicos e privados, desenvolvendo e abrangendo a sua ação na EPE, ensino básico, ES, incluindo o ensino profissional (EP) e ensino vocacional de música (EVM).

Ao nível da educação formal, apresenta uma oferta educativa desde a EPE até ao ES, incluindo também o ensino particular e cooperativo. Na rede pública, o concelho dispõe de 15 JI, 19 escolas do 1.º CEB, 4 escolas dos 2.º e 3.º CEB e 1 escola Secundária com 3.º CEB e EP. De entre estas, 12 escolas básicas possuem JI; outras duas comportam o 1.º, 2.º e 3.º CEB, e uma escola básica é composta por JI, 1.º, 2.º e 3.º CEB. A rede privada do concelho possui 8 JI, e o ensino particular e cooperativo é composto por 1 escola profissional e 1 escola de ensino vocacional e musical. Sublinha-se que número de estabelecimentos de ensino e educação da rede pública tem vindo a diminuir ligeiramente, devido ao encerramento de determinadas escolas do 1.º CEB. Contrariamente, os estabelecimentos de ensino privado têm vindo a aumentar, especialmente pela criação de respostas educativas para o nível da EPE.

Os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública encontram-se distribuídos por dois AE: António Correia de Oliveira (ACO) e António Rodrigues Sampaio (ARS), e por uma ENA: Escola Secundária com 3.º CEB, Henrique Medina

(ESHM). A rede privada é composta por duas ENA: Escola Profissional de Esposende e Escola de Música de Esposende que no ano letivo de 2018/2019, promoveram várias ofertas formativas (cf. Apêndice I e Anexo II, Tabela 5).

Em relação ao pessoal docente, tanto na rede pública, como na rede privada, tem ocorrido uma tendência de diminuição progressiva do número de professores/as em todos os níveis de educação e ensino no concelho de Esposende: no ano letivo de 2016/2017 o número de pessoal docente da rede pública diminuiu, com exceção dos/as professores/as do 2.º CEB e da educação especial. No ensino privado, o número de docentes do 1.º CEB tem vindo, recentemente, a aumentar, e, é ainda de sublinhar que, contrariamente ao ensino público em que não existem formadores/as, no ensino privado, apesar de terem vindo a diminuir, as escolas profissionais possuem formadores/as (cf. Anexo II, Tabela 6).

No que se refere aos apoios ao nível da Ação Social Escolar, um total de 1 529 alunos/as foram abrangidos/as no ano letivo de 2018/2019. Deste total, é de notar que, desde o 1.º CEB até ao ES e incluindo o EP da rede pública, 666 alunos/as dispõem do Escalão A e 863 do Escalão B (cf. Anexo II, Tabela 7).

Por fim, é de mencionar que o território municipal dispõe ainda de outras ofertas ao nível de cursos de Educação e Formação de Adultos/as, bem como dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, proporcionado pelo Centro Qualifica Litoral Cávado⁴.

3. Caracterização Câmara Municipal de Esposende

O concelho de Esposende dispõe de uma CM que se localiza na sua Praça do Município. Como órgão autárquico do concelho que beneficia de órgãos representativos, cabe-lhe definir e desempenhar políticas que visem a evolução e desenvolvimento do próprio Município, assegurando a promoção e proteção dos interesses próprios da população local, nomeadamente nos domínios da Educação, ensino e formação profissional, Gestão do equipamento rural e urbano, Saúde, Transportes e comunicações, Ordenamento do território e urbanismo, Tempos livres e desporto, Habitação, Energia,

⁴O Centro Qualifica Litoral Cávado “resulta de uma sólida e importante parceria institucional formal, constituída pela Escola Secundária Henrique Medina, pela Escola Profissional de Esposende e pela Associação Comercial e Industrial do Concelho de Esposende”, sendo esta “determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Plano Estratégico Educativo Municipal, 2019: 34).

Ação social, Património, cultura e ciência, Ambiente e saneamento básico, Promoção do desenvolvimento, Proteção civil, Cooperação externa e Defesa do consumidor.

De forma a garantir a prossecução dessas atribuições, a CME tem por missão “promover um serviço de elevada responsabilidade, de forma exemplar, competente, transparente e inovadora, tendo como visão a qualidade de vida dos[/as] cidadãos[/ãs] e o desenvolvimento sustentado de todo o território, em todas as vertentes - social, económica e ambiental” (Política de Gestão, 2018). Para o sucesso dessa visão que o município dispõe, a CME adota os princípios seguintes: Serviços de qualidade, Segurança de informação, Sustentabilidade ambiental, Segurança e saúde no trabalho e Melhoria contínua, onde é estabelecido um compromisso ético por parte de todos os elementos interessados e envolvidos, abrangendo desde profissionais da autarquia, pessoas e entidades que trabalham em seu nome, a toda a comunidade, seja ela residente e/ou visitante.

Tendo em vista o Despacho n.º 11824/2019, de 12 de dezembro, que veio alterar a estrutura interna dos serviços municipais, a CME passou a ser constituída por 13 Divisões: Divisão de Administração Central, Divisão de Assuntos Jurídicos, Divisão de Gestão Financeira, Divisão de Educação, Divisão de Desenvolvimento Económico e Empreendedorismo, Divisão da Coesão e Desenvolvimento Social, Divisão da Cultura, Divisão de Desporto, Sustentabilidade e Auditoria, Divisão de Gestão Urbanística, Divisão de Projetos e Obras Municipais, Divisão de Conservação e Manutenção e Divisão de Sistemas de Infraestruturas de Informação (cf. Anexo III, Alínea a).

3.1. Divisão de Educação

A Divisão de Educação (DE) é uma unidade orgânica à qual compete exercer todas as tarefas resultantes da regulamentação administrativa ou da legislação, colaborar na construção do plano de atividades da própria Divisão e outros procedimentos internos, organizar, avaliar e assegurar a correta execução das atividades e serviços que dependam da Divisão, “colaborar com a comunidade educativa municipal (Direções de Escolas, Conselhos Gerais, Associações de Estudantes, Associações de Pais, Saúde, entre outros), em projetos e iniciativas que potenciem o processo educativo e a função social da Escola” (número 1, artigo 15.º do Despacho n.º 11824/2019, de 12 de dezembro), e realizar outras funções que lhe sejam superiormente outorgadas.

Assim, conforme o organograma (cf. Anexo III, Alínea a), e de acordo com o número 2 do artigo 15.º do Despacho n.º 11824/2019, de 12 de dezembro, a DE divide-

se em três serviços: o Serviço de Planeamento e Estratégia Educativa, o Serviço de Recursos e Ação Socioeducativa e o Serviço de Gestão Administrativa e da Rede Educativa.

Estes serviços que compõem a Divisão, segundo o Despacho n.º 04/jan/2020, possuem um total de 32 profissionais, maioritariamente feminino (30 mulheres), distribuídos pelos serviços e por diversas categorias, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Número de profissionais por serviço na DE

Serviços	Número de profissionais
Serviço de Planeamento e Estratégia Educativa	9 - Técnicos/as Superior
Serviço de Recursos de Ação Socioeducativa	15 - Assistentes Operacionais
	6 - Assistentes Técnicos/as
	1 - Técnico/a Superior
Serviço de Gestão Administrativa e da Rede Educativa	1 - Assistente Técnico/a
Total	32

Fonte: Despacho n.º 04/jan/2020.

A localização da DE encontra-se espalhada em diversos locais da cidade de Esposende, tendo eu sido integrada na equipa que se encontra a exercer as suas funções no edifício START, no Largo Rodrigues Sampaio, junto da Igreja Matriz de Esposende. Assim, durante o estágio tive a oportunidade de acompanhar uma equipa multidisciplinar, constituída por 5 elementos dos três serviços referidos: 2 assistentes operacionais com o 12.º ano de escolaridade e 3 técnicos/as superiores, onde se encontra o responsável da Divisão que é licenciado em Psicologia, uma licenciada em Sociologia e mestre em Educação Social e uma outra licenciada em Administração Pública com pós-graduação em Gestão Autárquica.

O orientador local pertence ao Serviço de Planeamento e Estratégia Educativa e, consequentemente, as atividades que desenvolvi ao longo do estágio foram maioritariamente atividades da competência desse mesmo serviço. Deste modo, conforme consta no Despacho n.º 11824/2019, de 12 de dezembro, para além das competências dos restantes serviços das DE (cf. Anexo III, Alínea b), o Serviço de Planeamento e Estratégia Educativa tem as seguintes atribuições:

- “1 — Conceber e gerir os instrumentos da política municipal de intervenção educativa;
- 2 — Implementar e monitorizar o Plano de Estratégico Educativo Municipal;
- 3 — Elaborar e monitorizar a Carta Educativa;
- 4 — Implementar e monitorizar Projetos de Promoção do Sucesso Escolar;
- 5 — Garantir o funcionamento e dinamização do Conselho Municipal de Educação;
- 6 — Promover o Município de Esposende enquanto Município Educador;
- 7 — Garantir o funcionamento e dinamização do Portal Educativo;
- 8 — Promover, coordenar, monitorizar e/ou apoiar programas e projetos educativos que potenciem diversos contextos e modalidades de educação, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida;
- 9 — Promover eventos educativos” (alínea a, número 2, artigo 15.º do Despacho n.º 11824/2019).

3.1.1. Áreas de ação e intervenção

De acordo com as atribuições do Serviço de Planeamento e Estratégia Educativa anteriormente explicitadas, é de referir o papel que a DE desenvolve nas ações e intervenções que envolvem o PEEM, a CE, o *Projeto Municipal de Combate ao Insucesso Escolar - Rumo ao Sucesso*, programas/projetos educativos e eventos educativos municipais.

● PEEM

O PEEM foca-se na “construção e definição de políticas educativas locais que respondam às necessidades educativas no curto, médio e longo prazo” (Santos, Neves & Marques, 2019: 308). Sendo idealizado segundo uma lógica que enfatiza o trabalho realizado em rede, visa atribuir uma maior autonomia às escolas e, com isso, fortalecer o papel do Município no que concerne ao investimento, planeamento e gestão em matéria da educação. No seu duplo intuito procura alcançar estratégias mais viáveis de avaliação e gestão do sistema educativo local, e levar em consideração a diversidade de inter-relações existente entre os vários atores sociais do território concelhio. Ou seja, o PEEM “é um documento que traça as linhas orientadoras que direcionam estrategicamente a intervenção na área da Educação, consubstanciadas em projetos e ações, com intenções concretas” (PEEM, 2019), e pretende que exista um processo colaborativo e de participação dos diversos atores locais educativos porque não só possibilitam um conhecimento local das potencialidades e fragilidades, um entendimento mais próximo e real dos problemas, como assim se promovem o diálogo e a corresponsabilização entre os/as vários/as intervenientes.

No caso de Esposende, o PEEM tem como alguns dos seus objetivos: promover a cooperação e envolvimento entre instituições, avaliar e monitorizar os vários projetos e

políticas educativas e propor melhorias, qualificar a rede educativa local e estimular a inovação e as aprendizagens, com vista no enriquecimento dos/as cidadãos/ãs, e, é ainda de enfatizar o papel do CMEd na participação no processo de elaboração e de atualização do PEEM, conforme determinado na alínea i) do número 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Assim, tendo em conta o trabalho em rede que promove novas lógicas de responsabilização na articulação e intensificação de meios e recursos que podem potencializar práticas de educativas, sejam formais, não formais ou informais, o PEEM é, segundo o orientador local/responsável da DE, um “*plano macro da orientação estratégica ao nível educativo*” (NT 6/11/2020).

Para a concretização do PEEM, a DE tem um papel importantíssimo de coordenação e articulação sendo criadas duas equipas para a sua elaboração: comissão de implementação e o observatório. A comissão de implementação é uma equipa constituída por 7 elementos: 1 representante de cada unidade orgânica (dos dois AE, da escola secundária e da escola profissional), 2 representantes da CME e 1 representante das Juntas de Freguesias do concelho. Já o observatório pretende-se que seja um grupo independente da comissão de implementação que, no fundo, tem o papel de monitorizar e avaliar o trabalho em curso. Este trabalho de elaboração do PEEM conta também com a colaboração de um consultor da Universidade Católica, quer para a fase de implementação, de monitorização e de avaliação.

● **Carta Educativa**

O Município de Esposende dispõe atualmente de uma CE intermunicipal - “Carta Educativa da VALIMAR, ComUrb”-, que se apresenta como um

“instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no município, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município” (artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

No entanto, dado que o Município de Esposende deixará de ser englobado na Carta Educativa da VALIMAR, ComUrb., a DE, responsável por elaborar e monitorizar a CE, encontra-se atualmente a proceder à sua atualização, daí resultando a elaboração de uma nova versão e apenas ao nível municipal, como posteriormente será referido.

● **Projetos/Programas Educativos**

No que se refere à implementação e monitorização de projetos de promoção de sucesso escolar, a DE deu início no ano letivo de 2018/2019 ao *Projeto Rumo ao Sucesso – Projeto Municipal de Combate ao Insucesso Escolar*, em contexto de educação formal, com a duração de três anos; portanto, que se estende até ao presente ano letivo de 2020/2021. Este projeto é desenvolvido em parceria com os AE ARS e AE ACO e a ESHM, abrangendo os diversos ciclos de ensino e educação, desde a EPE até ao ES. De acordo com o Relatório de Avaliação do ano letivo de 2018/2019, o *Projeto Rumo ao Sucesso* inclui três sub-projetos: “Núcleo de Intervenção com os Alunos e as Famílias”, “Clubes de Motivação e Ativação de Competências” e “Educação pela Arte”. O primeiro, tem em vista apoiar os/as alunos/as que são sinalizados, a desenvolverem atividades e práticas com as famílias. Os Clubs de Motivação e Ativação de Competências tem como intuito potenciar as competências e capacidades comunicacionais, alicerçando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de trabalho, estimular e incentivar o interesse dos/as alunos/as e, ainda, dinamizar um conjunto de clubs. O terceiro subprojeto mencionado visa desenvolver e promover um plano de mentoria artística, integrando as áreas da Dança, Música e Teatro, de forma a potenciar diversas competências de autonomia, comunicação, criatividade, disciplina e motivação, mediante a dinamização de um conjunto de oficinas.

Além do *Projeto Rumo ao Sucesso*, no âmbito das competências do Município em contribuir para o desenvolvimento integral de toda a comunidade escolar e para uma educação de qualidade, são ainda promovidos diversos projetos, atividades educativas e programas que são da responsabilidade da DE; por vezes, em parceria com determinados agentes locais educativos, culturais, sociais e desportivos. Alguns exemplos disso são: os *Projetos Intermunicipais da Comunidade Intermunicipal do Cávado*, o *Projeto de Aprendizagem da Natação*, o *Projeto de Expressões na Educação Pré-Escolar*, o *Programa de Equitação Terapêutica* e o *Projeto de Arte Comunitária* que é desenvolvido em parceria com o Serviço de Habitação da Câmara Municipal de Esposende. Os *Projetos intermunicipais da Comunidade Intermunicipal do Cávado* e o *Projeto de Aprendizagem da Natação* dirigem-se ambos a crianças do 1.º CEB: o primeiro, pretende, exatamente, que as crianças aprendam natação e o segundo integra o “+Cidadania” e “No Poupar Está o Ganho”, conjugando os objetivos de desenvolver níveis de cidadania participativa dessas crianças e a sua educação financeira, para que sejam consumidores/as mais responsáveis e dotados/as de competências que lhes permitam tomar decisões mais

corretas e informadas futuramente. Envolvendo todos os JI da rede pública do concelho, o *Projeto de Expressões na Educação Pré-Escolar*, desenvolvido num regime de coadjuvância curricular, divide-se no “Programa de Educação Musical” e no “Programa de Expressão Físico-Motora” proporcionando o contacto com a atividade físico-motora e com a arte dos sons. Já o *Programa de Equitação Terapêutica*, destinado a todos/as os/as alunos/as com NAE, desde a EPE ao ES da rede pública, tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, através da sua prática desportiva. Por último, aberto a toda a comunidade, o *Projeto de Arte Comunitária - Projeto AMAReMAR* surge com o intuito de criar redes informais que permitam uma maior integração e valorização das pessoas da comunidade e, através da participação das várias Oficinas (de Costura Criativa, Ilustração, Música e Teatro), possibilitem a ocupação de tempos livres e promovam a inclusão social da comunidade por meio dessas práticas artísticas (cf. Apêndice II).

Quanto aos eventos educativos, a DE organiza o *Fórum da Educação* e o *VIVER ABRIL*. O primeiro, tal como o nome indica, abrange todos os públicos e promove ações de âmbito diversificado, geralmente com a duração de uma semana, constituindo-se assim num espaço privilegiado de divulgação e apresentação de trabalhos de investigação, atividades e projetos promovidos por vários agentes (escolas, académicos, instituições sociais e culturais, empresas, entre outros) visando contribuir para a reflexão sobre a temática que a equipa discute e escolhe para o fórum (cf. site da CME). O *VIVER ABRIL* é um evento que se realiza anualmente, envolvendo a participação da comunidade nas comemorações do 25 de abril.

Capítulo 3 – Divisão de Educação: modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividos no estágio - questões ético-metodológicas

Caraterizando-se o estágio curricular como uma experiência académica que permite processos de formação através do contacto direto com os contextos, transversalmente à presença e integração na instituição, em causa está a participação e envolvimento do/a estagiário/a; ou seja, as relações sociais que estabelece com os diversos atores em presença. À vista disso, este/a deixa de ser alguém que começa por ser desconhecido e exterior à instituição para, progressivamente, passar a adotar uma postura cada vez mais participativa, mas que é teórica, metodológica e eticamente informada pelo campo das Ciências da Educação. São essas referências teórico-concetuais que o/a possibilita fazer leituras e interpretações para melhor conhecer o contexto e se relacionar com os seus atores, a analisar, identificar problemas e perspetivar eventuais propostas de solução e intervenção, oportuna e adequadamente às situações e circunstâncias que surgem no terreno. A mobilização destas competências implica, ainda, a cada momento saber fazer escolhas em termos metodológicos acerca das realidades socioeducativas em questão – é acerca desse percurso e processos que se reflete neste capítulo.

1. Investigar e intervir: posicionamento teórico e ético-metodológico no contexto de estágio

Desta forma, ao longo do estágio assumo uma posição que correlaciona as questões teóricas, metodológicas e éticas, num processo de intervenção que comporta sempre uma dimensão de investigação. Isto é, uma intervenção ao ser pensada com vista à mudança e melhoria de um determinado estado da realidade, deve ser fundamentada e acompanhada pela própria investigação de maneira que se torne possível compreender os fenómenos complexos que interferem nos vários contextos, sejam as instituições e os seus modos de organização e funcionamento, sejam os/as profissionais com as suas relações, estatutos e poderes, sejam as diversas comunidades do concelho, de modo a efetuar uma intervenção situada e sustentada. Portanto, ao fazer uso intencional de um dado método e suas técnicas de investigação para recolha e análise de dados coloco este(s) modo(s) de

conhecer ao serviço da intervenção, das ações desenvolvidas para responder a diversas solicitações ou propostas por mim em função das situações.

Tendo em conta a interdependência investigação e intervenção, durante o meu percurso de estágio, e nas opções que tomei, posicionei-me no paradigma de investigação qualitativo, que pretende captar e compreender a dimensão subjetiva da realidade dos fenómenos sociais, caracterizando-se “pela primazia dada à realidade construída pelos/as próprios envolvidos/as” (Freitas, 2013: 1085), numa visão holística. A investigação qualitativa assenta na produção de um conhecimento que é produzido intersubjetivamente a partir da interação e relação próxima entre os atores e o objeto/contexto e, por isso, a realidade é interpretada através da compreensão e consideração dos sentidos e significados que os atores sociais atribuem aos vários aspetos dessa praxis. Sendo assim, as metodologias qualitativas permitem-me ver a realidade “como [uma] acção culturalmente contextualizada e não como comportamentos predeterminados” (Silva, 2013: 4), pois os atores, enquanto detentores de saberes, são capazes de conceber e criar uma visão da realidade e pensar sobre ela e as suas ações e, portanto, esse conhecimento é construído por meio de dados vigorosamente apoiados em informações pessoais, relatos de situações, em função das interpretações, descrições e entendimentos.

Esta opção traduz-se, em termos metodológicos numa interpretação da realidade que decorre da captação e consideração dos significados que os atores sociais atribuem aos variados aspetos das e nas suas relações, através de métodos combinados que permitem o recurso a diversas fontes/pessoas - por exemplo, as entrevistas e a observação participante, consistem em modos participativos de recolha de dados que envolvem interações entre as pessoas, com vista a compreender a dimensão subjetiva do mundo social.

À vista disso, defendo ainda uma intervenção na lógica do “trabalhar com” (Bolivar, 2003) as pessoas, onde se pretende criar condições que visem a capacitação, empoderamento, emancipação e autonomia dos/as envolvidos/as na relação com os seus contextos; portanto, procura-se trabalhar com eles/as para os/as tornar “senhores/as” das suas próprias ações. Deste modo, ao assumir as pessoas enquanto seres responsáveis pelas suas práticas, com vozes e direitos a participarem no que lhes diz respeito, procuro envolvê-las em processos de reflexão e tomadas de consciência e decisão, num trabalho que é feito em relação a si mesmas, consoante as suas necessidades, interesses e ambições. A ideia de transformação e melhoria através do envolvimento e implicação das e com as pessoas, potencializa a sua, e a minha própria, autorresponsabilização acerca dos

contextos, objetos, relações e suas consequências. Nessa medida, procurei que, ao longo de todo o meu percurso de estágio, existissem espaços para esse processo de reflexividade que incide sobre si próprias e sobre os vários aspetos das suas relações com os contextos e realidade(s) envolvente(s), a fim de, conjuntamente, se identificarem dimensões suscetíveis de melhoria e se compreenderem os respetivos contributos nesses processos.

Posto isto, enquanto estagiária, foi fundamental ter em atenção um conjunto de questões éticas quando, de modo direto ou indireto, me envolvi numa realidade social pautada por vários contextos e pessoas, em que estabeleci diferentes relações, as envolvi e incluí em determinados processos do meu percurso. Assim, procurei assumir uma postura que fosse de encontro das recomendações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2004), que nos procedimentos de investigação/intervenção social enfatiza que os/as profissionais estabeleçam relações de interdependência com os/as participantes, numa postura de respeito mútuo. Com efeito,

“A investigação[/intervenção] em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos[/as] investigadores[/as] uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários” (SPCE, 2014: 7).

Daí que todo o processo desenvolvido ao longo do estágio deva ser sistematicamente refletido e ponderado, estando a pessoa que investiga/intervém consciente dos motivos e condições que eventualmente poderão afetar as pessoas, para que não ocorra nenhuma advertência ao bem-estar da comunidade em questão.

Isso significa que, sendo um trabalho realizado com as pessoas, nas suas particularidades e singularidades, ao longo do processo elas “deixam de ser meros[/as] participantes para serem considerados[/as] como parceiros[/as] fundamentais do processo investigativo[/interventivo] (...) [na qual] os procedimentos (...) têm que ser esclarecidos, negociados e revistos em permanência” (Baptista, 2018: 57). Ao participar nos contextos deve existir uma relação de respeito e confiança entre as pessoas, a partir de um trabalho que é realizado e construído em equipa, uma vez que as perspetivas, experiências e conhecimentos dos/as outros/as permite obter e alargar os saberes, bem como refletir criticamente acerca dos mesmos. Assim, é relevante mencionar que esta relação de confiança deve ser criada e estabelecida entre os/as profissionais da DE, entre eles/as e eu enquanto estagiária, e entre mim e as variadas pessoas que contribuíram e participaram no meu percurso de estágio.

Em suma, todo o percurso de estágio regeu-se com base nos princípios do respeito mútuo, da confiança, da participação, da valorização, da privacidade e da confidencialidade, como expresso de seguida, através das experiências e processos de formação vividos com a equipa da DE da CME.

2. Divisão de Educação: modos de funcionamento, processos e experiências de formação vividos no estágio – análise reflexiva

O estágio realizado iniciou-se entre setembro de 2020 e terminou em 27 de maio de 2021, sendo que, após a breve presença de um mês no DE da CME, passou a decorrer, integralmente, à distância, em virtude das regras restritivas associadas ao confinamento decorrente da Covid-19.

2.1. Entrada no terreno e acolhimento institucional

Após a faculdade entrar em negociação com a CME e esta aceitar o pedido de estágio, realizou-se uma reunião *online* com a orientadora institucional e o orientador local em que foram discutidas várias dimensões do estágio curricular, desde o número de horas a realizar ao um conjunto de possíveis intervenções tendo sido acordado que poderia começar por conhecer e contactar com as várias vertentes da DE e, posteriormente, decidir onde focar mais a ação.

No dia 28 de setembro de 2020, deu-se a minha entrada formal no terreno com a realização de uma reunião no contexto do estágio curricular: tive a oportunidade de conhecer as instalações da DE, fui apresentada às colegas presentes pelo orientador e através dele e de duas colegas da equipa, fiquei a conhecer as áreas de ação e intervenção da DE (cf. Anexo III, Alínea c). Além das horas e dias em que poderia realizar o estágio, fiquei a saber nessa altura que o lugar que iria ocupar no espaço comum da DE já não seria possível devido ao regresso de mais uma colega e, por via das contingências das regras de ocupação dos espaços, tendo sido confrontada com a hipótese de realizar o estágio *online*.

Tendo em conta as mudanças ocorridas, pedi e foi realizada uma outra reunião com as mesmas pessoas para esclarecer os modos em que o estágio iria acontecer, ficando decidido que ocuparia a secretária da colega que estava em teletrabalho, que me

forneceriam um computador da CME para ter acesso aos documentos e informações da DE. Também fui questionada acerca das minhas principais áreas de interesse, ao que respondi que a CE seria um trabalho que me cativava a atenção por ser algo de maior dimensão. Salvaguardei, no entanto, que gostaria e estaria disposta a conhecer e a colaborar em tarefas de outras áreas como já tinha sido falado desde sempre. Ficou então assente, por sugestão do orientador local, que cooperaria no âmbito da CE, tendo-me sido sugerido que acompanhasse a elaboração da mesma, uma vez que se estava a iniciar esse processo.

A partir do dia 9 de outubro, comecei a ir diariamente para o DE, passando-me a integrar na equipa, mas essa experiência durou apenas curtos 9 dias. Seguiu-se a minha mudança para um gabinete à parte onde estive 2 dias, e logo depois, a partir de novembro, passei a estagiar, integralmente, em formato *online*.

Assim, na primeira fase, em que estive presencialmente na DE, representou uma entrada no terreno breve e interrompida, em que, apesar das apresentações do espaço e das colegas, pareceu não haver a abertura e receptividade que estava à espera. O acolhimento e integração iniciaram-se de modos mais formais que relacionais, colocando-me a par das situações, transmitindo informações em resposta aos meus pedidos, dado que o computador que me forneceram não tinha acesso a nenhuma informação da DE e do seu trabalho, ou quando o orientador me convidava a participar em reuniões no âmbito do trabalho desenvolvido na DE. Não obstante, uma colega de equipa e uma outra profissional da instituição mostraram-se sempre prontas a ajudar-me, fazendo-me sentir realmente bem-vinda, à vontade e apoiada.

Este foi um momento difícil, e em que me senti desorientada, uma vez que o tempo em que estive presencialmente na instituição não foi o suficiente nem para conhecer mais profundamente o contexto, por “dentro”, nem para criar laços com as colegas, nem para ganhar a autonomia desejável suficiente para me envolver ou desenvolver quaisquer tarefas sem o auxílio do orientador, e, ainda menos para me dar a conhecer, também.

Um segundo grande momento do percurso de estágio, acontece quando passei a realizar o estágio em formato *online*, a partir de casa, em teletrabalho, prosseguindo com a minha participação em reuniões semanais com a equipa e, depois, apenas contacto com o meu orientador local e uma das colegas de equipa, com quem colaborei, à distância, na realização de tarefas solicitadas e/ou sugeridas por mim.

Desta forma, a experiência de estágio foi fortemente marcada pelo momento de confinamento que estávamos a viver no país, derivando numa entrada no terreno

atribulada, dado o contexto de confinamento numa repartição pública com o seu funcionamento determinado por regras de saúde e segurança que urgia cumprir.

Nesta arritmia, é ainda possível compreender que o meu papel e participação inicial foram, sobretudo, mais como observadora e ouvinte, em reuniões, do que prático pois não tive grandes oportunidades de realizar tarefas com as pessoas no terreno. Já no segundo momento surgiram vários pedidos de tarefas em simultâneo, bem como algumas oportunidades de sugerir propostas. Essas solicitações e a troca de informações e comunicação que as acompanhou, em boa medida, estabelecida via email, foi, no entanto, frequentemente, pontuada por vazios e tempos de espera mais ou menos longos, geradores não apenas de atrasos e impasses, mas também geradores de desânimo e sentimentos de impotência agravados. Em ambos os momentos, apesar de me sentir mais ocupada e útil no segundo momento, subsistiu a noção de que me mantive sempre “à porta” do DE e não “dentro”.

2.2. Atividades e experiências vividas no estágio

No que respeita às atividades desenvolvidas, estas diferenciam-se entre tarefas solicitadas, que decorrem de pedidos e propostas feitas por parte do DE, e outras sugeridas por mim (cf. Apêndice III):

- i) Primeira e presencialmente, no seguimento da sugestão ao orientador para que as informações expostas no PE fossem requalificadas, foi-me proposto que concretizasse essa atualização. Construí então um conjunto de 11 documentos com dados mais recentes do PEEM e outros retirados do INE e da DGEEC (cf. Apêndice IV), sendo que um deles era relativo a sugestões de elementos que poderiam ser incluídos e outros não se finalizaram por falta de informações. Estas foram solicitadas ao orientador local, que não as tendo disponíveis e tendo ainda de as pedir aos AE e ENA, se responsabilizou por terminar os seus preenchimentos. Os documentos foram enviados ao coordenador e colegas de equipa para que pudessem analisar e dar o seu *feedback*, mas, entretanto, não tive mais conhecimento da situação nem os mesmos foram ainda publicados.

Ainda no âmbito do PE, foi-me proposto presenciar uma reunião *online* de discussão sobre os modos de funcionamento e aspetos a serem melhorados no *software* do site.

- ii) Durante o estágio em teletrabalho, o orientador local sugeriu que houvesse reuniões de equipa semanais em formato *online*, propondo-me que estivesse presente. O seu principal objetivo era fazer um balanço e um ponto da situação das várias ocorrências e atividades desenvolvidas no âmbito da ação da DE. Participei em 7 reuniões e estas foram, sem dúvida, essenciais no meu percurso, pois foi a forma alternativa de ficar, minimamente, a par do que ia acontecendo e, de, mesmo à distância, conhecer mais aprofundadamente detalhes de determinadas ações e processos de intervenção da DE.
 - iii) Acerca do PEEM, o orientador local convidou-me a estar presente numa reunião *online* que ocorreu com a comissão de implementação, em dezembro. Esta reunião permitiu-me conhecer alguns/as representantes dos AE, ENA, JF e da escola profissional, e perceber como se desenrola a primeira fase do PEEM. Desta reunião ficou decidido as entidades procederem ao preenchimento do Plano de Ação de 2020-2022. No entanto, em fevereiro, a DE estava ainda a aguardar os elementos solicitados na reunião e, a partir daí, não fui mais envolvida em tarefas relacionadas com o PEEM.
 - iv) A proposta de acompanhamento da elaboração da CE, surgida desde o contacto com o DE, quando se dava início à sua elaboração, deixa de pertencer à CE Intermunicipal Valimar ComUrb e passa a ser apenas de âmbito municipal. Torna-se assim necessário criar uma base de dados ligada à CE permanentemente atualizados. Procedi então à atualização da “Ficha de Caracterização dos Edifícios Escolares” (cf. Apêndice V, Alínea a), que permite recolher dados através do preenchimento dos AE e de profissionais de outros serviços da CME; construí um formulário *online* dessa mesma ficha para facilitar a recolha de dados; criei um documento relativo ao “Manual de Indicadores” (cf. Apêndice V, Alínea b); procedi à reformulação e reorganização de tabelas de dados a incluir na CE, elaborei 5 documentos de Excel referentes à lista de requisitos para a base de dados (cf. Apêndice V, Alínea c) e participei em 4 reuniões (1 presencial e 3 em formato *online*) de acompanhamento à elaboração da CE.
- Entretanto surgiu a pandemia, a minha ida às escolas com a equipa que iria recolher os dados ficou suspensa e esses contratempos causaram atrasos na

conclusão da elaboração da CE. Alongados os prazos já não tive a oportunidade de ver o seu término.

- v) No *Programa de Equitação Terapêutica* foi-me proposto realizar um estudo acerca da educação inclusiva. No entanto, a concetualização atual deste conceito, ultrapassando a noção de integração social, por um lado, e por outro, alargando-se além da deficiência e necessidades educativas especiais (Capítulo 1), levou à contraproposta de fazer um estudo mais alongado, transversal e abrangendo outros projetos para aferir e compreender as várias dimensões da educação inclusiva no concelho, as já contempladas e aquelas a contemplar.

Solicitei os documentos disponíveis de todos os projetos dirigidos quer a crianças, jovens ou adultos/as, desde o ano letivo de 2010/2011, e que tivessem a vertente da inclusão.

Visto que a DE não tinha praticamente dados disponíveis, procurei que a colega que me estava a auxiliar falasse com o orientador local para que solicitasse informações ao serviço de ação social - nunca obtivemos retorno.

- vi) Em consequência, é-me solicitado pelo orientador local um estudo da educação inclusiva, focado em crianças/jovens com NAE e acrescido de uma caracterização e proposta de intervenção da inclusão de crianças/jovens emigrantes.

Em face da disponibilidade em ouvir a minha opinião e abertura para fazer propostas e sugestões, propus fazer uma *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva*, englobando todas as diversidades, quer cognitivas, culturais, físicas, nacionalidade, língua, etc.

Elaborei um pedido de colaboração dirigido aos AE e ENA da rede pública - AE ACO, AE ARS e EHSM -, a solicitar a sua cooperação na realização da cartografia (cf. Apêndice VI, Alínea a), através da recolha de dados sobre os/as alunos/as e do levantamento de informações por meio de inquéritos por questionário a diversas pessoas da comunidade escolar (cf. Apêndice VI, Alínea b) - apenas os dois AE apresentaram-se disponíveis e desses, apenas consegui obter respostas em um.

- vii) O *Projeto AMAReMAR* surge como uma proposta de acompanhamento de projeto, mas, uma vez que este não estava a acontecer devido às restrições da Covid-19, ficou sem efeito.

Com o passar do tempo, o agravamento do confinamento e ausências de respostas, procurei ter uma posição proativa de forma a permitir levar o meu estágio em bom porto e, em função do conhecimento do *Projeto AMAReMAR* e por ser de Esposende, propus fazer uma avaliação global do trabalho realizado até então. Esta proposta justifica-se ainda pelo facto do DE não possuir documentos acerca do projeto e não ter conhecimento sobre o que as pessoas participantes ganharam ou não com o mesmo em termos de inclusão social.

Perante as vicissitudes da pandemia, a avaliação do trabalho desenvolvido no *Projeto AMAReMAR* implicou a recolha e análise de documentos e relatórios solicitados aos/as formadores/as, a elaboração de guiões (cf. Apêndice VIII, Alínea b); a realização de entrevistas semiestruturadas aos/às formadores e aos/às participantes, a sua análise de conteúdo e a elaboração de um relatório de avaliação final.

- viii) *Projeto Percursos de Cidadanias - Alfabetização Solidária e Literacias de Adultos* – pedido de avaliação, mas a DE praticamente não tem documentos. Solicitado o envio de informação ao coordenador do projeto, não houve resposta, ficando o pedido estagnado.
- ix) Evento *VIVER ABRIL* - no decorrer de uma reunião *online* de equipa em que foi partilhada e discutida a planificação das comemorações do 25 de Abril, sugeri a realização de um vídeo que envolvesse a comunidade concelhia, apesar dos constrangimentos da pandemia. Para tal elaborei um guião para a gravação do vídeo a enviar (cf. Apêndice VII).

Tendo em conta as circunstâncias e a diversidade de atividades que realizei ao longo dos vários meses de estágio, por um lado, e o nível de envolvimento que lhes foi dedicado, por outro, apenas irei explicitar as opções e processos ético-metodológicos envolvidos nas três últimas atividades: avaliação do *Projeto AMAReMAR*, construção da *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* e a criação do vídeo para o *VIVER ABRIL*.

3. Realização de atividades – opções e processos ético-metodológicos

A resposta a dois pedidos do DE da CME e a realização de uma proposta lançada por mim, a que corresponderam determinadas opções e processos ético-metodológicos a propósito da recolha de dados e sua análise, são agora objeto de explicitação e análise crítica. Neste sentido, há procedimentos metodológicos transversais a todo o processo de estágio, como sejam a pesquisa e análise documental e a análise de conteúdo qualitativa e quantitativa, a par de outros mais direcionados para os objetivos inerentes a cada uma das atividades - entrevistas semiestruturadas e inquéritos com perguntas abertas.

No caso da criação de vídeo para o *VIVER ABRIL* estiveram em causa procedimentos metodológicos inspirados em metodologias participativas que envolvessem a população concelhia nas comemorações do 47.º aniversário da Revolução de Abril.

3.1. Pesquisa e análise documental

A pesquisa e análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009), visa a interpretação, sintetização das informações, determinar tendências e, sempre que possível, fazer inferências. Ou seja, apesar da existência de documentos de pesquisa, estes por si só não se compreendem isoladamente: é através da análise documental que, ao “ser[em] situados em uma estrutura teórica” (idem: 10), se compreende o seu conteúdo e os seus dados. Assim, a análise documental “é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam” (idem: 11), permitindo proceder a interpretações e explicações dos mesmos.

Por estas razões a pesquisa e análise documental foi um dos procedimentos mais consistentemente usados durante todo o percurso de estágio, incluindo documentos da DE, legislação em vigor, estatísticas educativas a nível concelhio, relatórios de projetos e/ou programas educativos da DE, possibilitando-me caracterizar a comunidade envolvente; conhecer mais aprofundadamente várias vertentes da DE e assegurando uma participação e colaboração mais adequada e fundamentada. Portanto, através da pesquisa e análise documental, recolhi um conjunto de informações e conceções que me permitiram “produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenómenos” (idem: 10).

No âmbito do *Projeto AMAREMAR*, uma vez que a DE não dispunha de documentos acerca do projeto e tive a facilidade e liberdade em ser eu própria a

estabelecer o contacto com as diversas pessoas ligadas ao projeto, solicitei documentos sobre o projeto aos/às formadores/as das várias oficinas, via *email*, no entanto apenas tive acesso aos contactos dos/as formadores/as das oficinas que atualmente se encontram no projeto – Oficina de Ilustração, Teatro, Costura Criativa Cenografia e Música, esta última constituída pela Oficinas de Produção Musical e pela Oficina Ritmo e Percussão. Por sua vez, dado que algumas das informações recebidas eram incompletas, procedi ainda à recolha de dados através da pesquisa *online* (jornais e revistas, site da CME, bandcamp, documentário “SAL” e página de Facebook da “Comunidade Amar e Mar”). Deste modo, a pesquisa e análise documental incidu nos relatórios decorrentes das sessões de certas oficinas e do conjunto de dados que consegui reunir da pesquisa *online* que, por meio de “anotações à margem do próprio material analisado, (...) esquemas, diagramas e outras formas de síntese” (idem:12), me possibilitaram deter um conhecimento acerca das atividades e procedimentos que ocorreram em determinadas oficinas, assim como perceber as pessoas que participam/participaram nas mesmas (cf. Apêndices VIII, Alínea a).

No caso da *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva*, a obtenção de informação foi feita de diferentes formas. Aquando da minha solicitação dos dados dos/as alunos/as aos AE, via *email*, um deles enviou apenas alguns dos dados, ficando em falta dados essenciais (por exemplo, da EPE não houve retorno). Já o outro AE, face ao vasto conjunto de informação pedida sempre demonstrou uma enorme abertura e cooperação, convidando-me a ir até à sede do AE e reunir com uma profissional dos serviços administrativos, de forma a recolher todos os dados necessários. Nesse sentido, a pesquisa documental foi inicialmente feita no âmbito da legislação sobre a educação inclusiva, mais concretamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, e, posteriormente, quando recebi e reuni toda a informação possível dos AE, a análise documental incidu nesses dados, permitindo assim a caracterização dos/as alunos/as (cf. Apêndice VI, Alínea c).

Assim, o levantamento, cruzamento e complementaridade de informações por via da pesquisa e análise documental foi central para caracterizar as comunidades envolvidas, quer no *Projeto AMAReMAR*, quer os/as alunos/as dos AE, bem como fundamentar e perceber de forma mais aprofundada e sustentada a realidade de cada situação e, consequentemente, avançar com esclarecimentos e apreciações acerca das mesmas.

3.2. Projeto AMAReMAR: entrevistas semiestruturadas a formadores/as e participantes

A entrevista um método prestigiado na recolha de informação através do próprio entendimento da pessoa entrevistada, que transmite um conjunto de emoções, influências interpessoais e necessidades inconscientes, sendo “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o[/a] informante), para outra (o[/a] entrevistador[/a]) de pura informação” (Amado & Ferreira, 2014: 207). Caracterizada como uma conversa intencional que se segue por propósitos específicos, dependendo do seu uso e fins a que se apresenta, esta pode assumir diversas formas: entrevista estruturada/diretiva, entrevista semiestruturada/semidiretiva, entrevista não estruturada/não-diretiva e entrevista informal-conversaão.

A entrevista semiestruturada é uma entrevista em que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o[/a] entrevistador[/a], o essencial do que se pretende obter” (idem: 208), tornando-se necessário dar espaço para os/as entrevistados/as desenvolverem as suas ideias e pensamentos. Porém, é de notar que estas entrevistas não são completamente livres, dado que o/a entrevistador/a dispõe de um guião que, ainda que seja formado por questões abertas onde se tenciona que as mesmas sejam respondidas, serve e funciona como forma de guiar a entrevista, podendo esta estrutura ser ou não seguida. Assim, o guião deve ser flexível, constituído por questões claras que se organizam por temas e objetivos e não se deve apresentar de forma extensa, ou seja, deve ser elaborado como “um referencial organizado (...) que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (idem: 214).

No *Projeto AMAReMAR*, em virtude da falta de documentos e informação acerca do mesmo, tornou-se necessário proceder à recolha de informação por meio de entrevistas semiestruturadas aos/às formadores/as e participantes. Tratou-se de compreender as dimensões e aspetos do projeto que, por meio de práticas artísticas, contribuíram ou não para a inclusão social da população a que se destinava, através da opinião pessoal de cada um/a.

Para tal, comecei por elaborar um guião de entrevista para formadores/as e para formandos/as, com as preocupações de formular o problema, os objetivos que pretendia alcançar e as questões orientadoras da entrevista numa ordem prática e lógica. Tive cuidado para que o guião não fosse extenso, mas que contivesse as questões necessárias à recolha de informação e que me ajudassem a centrar no tema, possibilitando que a

entrevista avançasse de forma sistemática. Atentei ainda que existisse uma explicitação dos objetivos pretendidos com a entrevista, informando o/a entrevistado/a, procurando “anula[r] [e/]ou minimiza[r] a tentativa de os adivinhar por parte do[a] [mesmo/a] (...) e evita[r] interpretações enviesantes das perguntas” (idem: 215) (cf. Apêndices VIII, Alínea b).

As entrevistas foram realizadas tanto a formadores/as como participantes, procurando obter opiniões de pessoas com diferentes posições dentro do mesmo projeto e um leque mais diversificado de perspetivas, capazes de proporcionarem um conhecimento mais próximo e alargado dos processos e efeitos da realidade em causa. Para isso, o contacto com os/as mesmos/as foi estabelecido via *email* e/ou chamadas telefónicas. Porém, não consegui obter respostas de todas as pessoas contactadas. Face a isso foram realizadas entrevistas em formato *online*, por videochamada, aos/às formadores/as (6), entre março a abril, e aos/às participantes (15), entre abril e maio, das quais 5 de forma presencial, cara a cara.

No contacto com as pessoas entrevistas foi realizado o consentimento informado, dando-lhes a conhecer os objetivos da entrevista e de que modos as suas respostas iriam ser utilizadas, visto que os/as “participantes da investigação[/intervenção] têm direito à privacidade, à descrição e anonimato” (SPCE, 2014: 8). Procurei também assegurar que a sua participação teria de ser voluntária e que todos os dados fornecidos seriam confidenciais e anónimos, de modo a não comprometer a sua integridade pessoal.

Devido às limitações do confinamento derivado da Covid-19, o modo de concretizar as entrevistas teve de ser repensado, tendo ocorrido em formato *online*, por videochamada. Uma vez que tive a facilidade de as pessoas serem maioritariamente de Esposende e de conhecê-las, ao contactá-las, preocupei-me em saber primeiro se teriam meios tecnológicos para fazermos a entrevista ou se teria de pensar numa outra alternativa. Neste sentido, as entrevistas foram realizadas maioritariamente a distância, exceto as 5 pessoas que não tinham meios e/ou pediram que as mesmas fossem presenciais. Portanto, foram realizadas cara a cara e mantendo todos os meios de segurança imposto pela Covid-19.

As entrevistas realizadas aos/às formadores/as duraram aproximadamente 25 minutos e cerca de 16 minutos aos/às participantes. Notei que algumas das pessoas que já me conheciam se sentiam mais à vontade, estendendo-se nas suas respostas.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas. Durante a transcrição de 3 delas houve algumas dificuldades: numa delas, a formadora pediu para falar à vontade e, caso

faltasse alguma informação, questionaria no final; nas duas outras, ainda que feitas em individualmente por cada oficina, a formadora era a mesma e, por isso, houve cruzamento de informações. Na transcrição das entrevistas, organizei-as pela ordem das questões do guião (cf. Apêndices VIII, Alínea c), para serem submetidas à análise de conteúdo.

3.3. Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva inquéritos por questionários a alunos/as, famílias, professores/as e diretora do AE ARS

Os inquéritos por questionário são geralmente vistos como uma técnica de recolha de dados quantitativa em larga escala que “permite uma expressão livre das opiniões dos[/as] respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientadores” (Amado, 2014: 271). Os inquéritos por questionário podem ser elaborados em torno de perguntas fechadas, abertas ou mistas. O questionário fechado dispõe de um conjunto de respostas alternativas que a pessoa tem de escolher; um questionário aberto constitui espaço para que os/as inquiridos/as construam e escrevem livremente as suas respostas, e o questionário misto considera tanto respostas fechadas, como abertas. Sendo os inquéritos por questionário “por norma[,] aplicado[s] a um conjunto de indivíduos (inquiridos[/as]), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação[/intervenção e recolha]” (Santos & Henriques, 2021: 10), este pode conter uma amostra aleatória, em que cada pessoa tem a mesma probabilidade de ser selecionada, ou estratificada, na qual é definido o grupo da população que será inquirida. Para além disto, é ainda de ressaltar que estes podem ser aplicados de forma direta ou indireta, ou seja, independentemente do suporte em que o questionário é elaborado (formato digital ou em papel), são aplicados de forma direta quando é o/a próprio/a inquirido/a o/a responsável pelas respostas e preenchimento do questionário e, por outro lado, é feito de forma indireta quando o/a inquirido/a dá as respostas, mas estas são registadas pela pessoa que investiga/intervém (idem: 13).

A opção por inicialmente elaborar e realizar questionários maioritariamente de respostas abertas sobre a inclusão socioeducativa e temas que envolvessem as pessoas inquiridas, surgiu dos contratempos e da falta de tempo para realizar entrevistas e visava “detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos[/as] respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2014: 271), ainda que estivesse ciente que muitas das pessoas poderiam não responder por ser um questionário que leva mais tempo a proceder

à resposta e, apesar de partilhar com a direção do AE o que se pretendia de cada inquérito, preocupava-me o facto da recolha ser realizada de modo indireto, sem a minha presença, e eventuais dúvidas dos/as inquiridos/as poderem não ser esclarecidas. Por outro lado, a elaboração dos inquéritos por questionário implicou ainda ter em consideração que se dirigiam a sujeitos/as muito diferentes, dos quais crianças e famílias emigrantes e crianças com NAE, sendo necessário pensar cuidadosamente nas condições adequadas para que estes/as pudessem entender claramente as perguntas.

Os inquéritos por questionário foram construídos a partir de questões relevantes para os objetivos da *Cartografia*, procurando que elas fossem claras e sucintas, e não complexas, e que este não fosse extenso, pois para quem os preenchesse tornar-se-ia maçador e, induzindo à desistência em responder. No seu cabeçalho foi garantido o anonimato e confidencialidade para que não houvesse algum tipo de inibição. Foram então elaborados 6 inquéritos estruturados em torno de 3 tópicos centrais acerca da inclusão socioeducativa das crianças emigrantes e/ou com NAE em contexto escolar (quer da perspetiva dos/as variados/as professores/as, dos/as familiares e dos/as próprios/as alunos/as), das respostas educativas existentes ao nível do AE e do Município e da perceção que as famílias emigrantes têm sobre a sua auto integração e participação no Município. Na construção destes 6 questionários, atentei que ao considerar os/as inquiridos/as na recolha de dados, é fundamental “ter em conta que não se trata de sujeitos[/as] passivos[/as], mas agentes ativamente envolvidos[/as] (...) em processos de construção” (Santos & Henriques, 2021: 19).

Relativamente à organização, na maioria dos inquéritos (5) como foram pensados para responder em formato digital, dispus uma primeira parte correspondente a dados de caracterização relevantes da amostra inquirida e as restantes questões foram estruturadas em grupos orientados pelos temas centrais da recolha, de forma a obter uma estrutura lógica para os/as inquiridos/as. No caso das questões, tentei que as mesmas não fossem longas, mas que referissem o essencial para compreenderem o que era perguntado de forma simples, que gerassem respostas relativas à experiência subjetiva de cada um/a e que as suas justificações não levassem as respostas de concordância ou discordância. No caso das crianças, dado que eram crianças emigrantes e o preenchimento do inquérito seria em papel, procurei elaborar um questionário que facilitasse as suas respostas, que seguiu a lógica de um texto onde teriam de completar a informação que faltasse de acordo com a sua própria experiência e opinião. Preocupe-me, sobretudo, que o mesmo fosse simples e de fácil compreensão para as mesmas. Deste modo, em todos os inquéritos

elaborados, “[evitei] o recurso a termos carregados de afetividade, de conotações diversas bem como a juízos de valor, pois modificam o sentido da questão” (idem: 20), de tal modo que podem colocar a integridade das pessoas em causa.

Na necessidade de obter informações acerca da familiaridade que as famílias das crianças emigrantes têm com a língua portuguesa, no sentido de ler e escrever português, e das condições e problemáticas das crianças com NAE, para construir inquéritos adequados às suas especificidades e particularidades, questionei o orientador local que se responsabilizou por informar-se com a direção do AE. Contudo, surgiram imprevistos pessoais que o impossibilitaram de dar-me o retorno da situação. Por conseguinte, contatei com o AE ARS que se mostrou disponível para me receber, tendo-me reunido com a sua diretora e a coordenadora do ensino especial para vermos como poderíamos adaptar as questões. Nesse encontro ficou decidido que os inquéritos seriam preenchidos por famílias e crianças emigrantes, famílias de crianças com NAE, professores/as do ensino especial, educadores/as de infância, professores/as titulares e diretores/as de turmas com alunos/as de diferentes nacionalidades e pela diretora do AE. A diretora também se disponibilizou a pedir que os/as professores/as auxiliassem as famílias emigrantes, que eventualmente não soubessem ler e/ou escrever português. Nesta reunião realizaram-se ajustes e aperfeiçoamentos aos inquéritos, pois a diretora considerou que devido ao pouco tempo que restava para o término das aulas, e para facilitar quem iria responder, muitas das questões não deveriam ficar em aberto, daí resultando a sua versão final (cf. Apêndice VI, Alínea b).

Neste processo, e dadas as mudanças que ocorreram na direção do AE ACO, a recolha dos dados apenas se realizou no AE ARS, acabando, portanto, por levar a que *Cartografia Socioeducativa de Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* ficasse apenas comprometida aos resultados obtidos por parte da informação fornecida pelos inquéritos realizados à comunidade educativa deste AE. Assim, os inquéritos por questionário foram, individualmente, enviados para a diretora do AE que, através do auxílio de outros/as professores/as, os mesmos foram reencaminhados para os diferentes grupos da amostra. De acordo com a recolha de dados dos/as alunos/as que foi primeiramente realizada a partir da solicitação ao AE, seriam de esperar, no mínimo, 194 respostas, das quais 52 de alunos/as emigrantes, 52 de famílias emigrantes, 68 de famílias de alunos/as com NAE e 22 de educadores/as de infância, titulares ou diretores/as de turma e 1 da diretora do AE, pois em relação aos/as professores/as do ensino especial não tinha dados que me permitiam saber.

Contudo, durante o mês de junho, os questionários apenas foram aplicados a uma amostra de 110 pessoas: 17 alunos/as emigrantes, 11 famílias de alunos/as com nacionalidades estrangeiras, 50 famílias de crianças e jovens com NAE, 1 diretora de AE, 7 professores/as do ensino especial e 24 educadores/as de infância, titulares de turma ou diretores/as de turma com alunos/as emigrantes. Em vista do número de respostas obtidas, compreende-se que esta amostra tem pouca representatividade. Esta falta de respostas leva-me a refletir e a crer que tal se poderá dever i) à altura do ano em que nos encontramos e por ser a reta final do ano letivo escolar; ii) à possibilidade dos questionários não terem sido suficientemente divulgados no sentido de chegar às pessoas e/ou até o auxílio das mesmas; iii) existirem dificuldades em lidar com as tecnologias. No que concerne às famílias de crianças emigrantes, esta ausência de resposta poderá dever-se ainda à incompreensão do português e/ou à falta de disponibilidade e auxílio que os/as professores/as iriam dar a estas famílias no preenchimento dos questionários, caso fosse necessário. Deste modo, se tivesse existido mais tempo, disporia a minha disponibilidade para preencher e recolher os inquéritos junto das pessoas, de modo a encontrar formas de ajudar e auxiliar as pessoas de que necessitasse nesse preenchimento. É ainda de salientar que na maioria dos inquéritos há um grande equilíbrio entre as respostas a questões abertas e às questões fechadas. No entanto, contrariamente, nos questionários dirigidos às famílias de crianças e jovens emigrantes verifica-se uma maior ausência de respostas ao nível das questões abertas, assim como alguns/mas alunos/as emigrantes deixaram os inquéritos incompletos.

Posto isto, após a recolha dos inquéritos preenchidos, foram todos organizados por tipo de respondentes e codificados, seguindo-se a sua análise de conteúdo.

3.4. Análise de conteúdo de entrevistas e inquéritos

A análise de conteúdo tem como objetivo organizar e interpretar dados que são recolhidos, na qual

“o aspeto mais importante (...) é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido de captação do seu sentido plena (à custa das inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do/[a] investigador/[a]), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Amado, Costa & Crusoé, 2014: 304).

A análise de conteúdo é uma técnica privilegiada para o processamento dos vários materiais recolhidos, ou seja, que depois de “[reunir] dados de forma controlada e sistemática (...) [permite os] organiza[r] e classifica[r]” (idem: 307) segundo determinados temas. Nesse sentido, é a partir de sucessivas leituras verticais de documento a documento, leituras flutuantes de início que se vão tornando cada vez mais minuciosas e seguras, que permitem uma inventariação de categorias e temas das inferências feitas. Contudo, antes do processo de categorização e codificação da informação torna-se necessário decidir sobre o tipo de procedimento: fechado, aberto ou misto. O procedimento fechado pauta-se por um sistema de categorias que é previamente definido com base numa revisão e enquadramento teórico. No segundo caso, o sistema de categorias emerge da análise que é feita, na qual Amado, Costa & Crusoé (2014) salientam que “a interpretação exigida para uma categorização válida será tanto mais penetrante quanto mais o/[a] intérprete estiver teoricamente apetrechado/[a] para interrogar os dados; com efeito os dados pouco ou nada dizem se o/[a] investigador/[a] não os souber interrogar” (idem: 314). Já o procedimento misto resulta da conjugação de ambos, isto é, da combinação de um sistema de categorias prévio com categorias induzidas a partir das informações e dados recolhidos.

Ou seja, por meio da análise de conteúdo é possível sistematizar os conteúdos por categorias e subcategorias, de acordo com a atribuição de significados associados às referências teóricas da pesquisa. Por sua vez é feita uma categorização que “[espartilha] os textos nas unidades de sentido que se considerem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objectivos do estudo” (idem: 313), formando categorias que descrevem determinadas especificidades relevantes para o estudo.

Deste modo, a análise de conteúdo foi uma técnica de análise fundamental no processo de estruturação de toda a informação recolhida no âmbito da avaliação ao *Projeto AMAReMAR*. Este caso, cada uma das entrevistas, depois de codificada, foi analisada, assim se procedendo para todas elas (cf. Apêndice VIII, Alínea d). Seguidamente, as análises parcelares, foram agregadas e sistematizadas, tornando possível identificar as categorias e subcategorias mais comuns e as mais particulares, no que se refere aos aspetos avaliados como mais positivos, mais problemáticos e sugestões de melhoria, e recontextualizar a sua avaliação num quadro mais amplo e integrado (cf. Apêndice VIII, Alínea e), como se procura dar conta na elaboração do seu respetivo Relatório (cf. Apêndice VIII, Alínea f). Por questões de tempo, no presente Relatório

apenas se dá conta da análise de conteúdo das entrevistas aos/às formadores/as. No entanto, a análise das entrevistas aos/às participantes será realizada e integrará o Relatório que será entregue na DE da CME.

O mesmo tipo de procedimento foi seguido em relação às respostas obtidas nos inquéritos para a *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva*. Neste caso, recolhi individualmente cada resposta dada, dispondo-as em tabelas referentes ao respetivo questionário, de forma a facilitar as contagens e verificações de respostas. Deste processo, foi possível averiguar e identificar as respostas mais comuns e transversais aos vários questionários e mais específicas de cada grupo, assim como reconhecer os aspetos mais e menos positivos, benefícios e limitações existentes e as sugestões de melhoria que os vários grupos proponham, quer no âmbito escolar, quer ao nível do Município.

Assim, a análise dos inquéritos permitiu compreender as necessidades sentidas pelas pessoas inquiridas, bem como a recolha de dados que possibilitam a CME incluí-las nas suas propostas bem como as próprias pessoas em intervenções e futuros projetos municipais.

3.5. VIVER ABRIL: criação de um vídeo

No seguimento da minha proposta em envolver a população nas comemorações do 25 de abril e devido ao confinamento imposto pela Covid-19, sugeri que a CME criasse um espaço de divulgação para, no fundo, proporcionar às pessoas que estivessem dispostas a participar no evento *VIVER ABRIL*, terem a possibilidade de o fazer.

Deste modo, o principal objetivo era procurar que as pessoas se tornassem protagonistas e que utilizassem meios de se tornarem presentes, neste caso, através das tecnologias. Assim, por meio de metodologias participativas “que se caracterizem pela criação de espaços para a participação plena” (Tenório & Rozenber, 1997: 120), promovendo a participação da população concelhia, o vídeo foi idealizado de forma que as várias faixas etárias, em virtude das condições de pandemia, não deixassem de ser envolvidas, que participassem e dessem o seu contributo. O vídeo consistiria na compilação de um conjunto de pequenos vídeos em que a população partilhasse as suas ideias e experiências acerca da liberdade, igualdade e participação e, portanto, que tivesse “um enfoque participativo, [permitindo] a ação efetiva dos[/as] sujeitos[/as] envolvidos[/as], não apenas considerando e valorizando seus conhecimentos, experiências e desejos, mas envolvendo-os[/as]” (Pischetola & Miranda, 2015: 546).

Em vista da criação do vídeo, elaborei um pequeno guião com instruções que permitisse que as pessoas percebessem o que o vídeo pretendia, incluindo um conjunto de frases que desencadeassem ideias, mas, mais do que isso, a intenção era lançar a ideia de modo suficientemente aberto para que as pessoas participassem, se pronunciassem e dissessem o que pensam acerca desses três temas centrais (cf. Apêndice VII). Por sua vez, tencionava que, para além da divulgação municipal, o guião fosse também enviado a todas as escolas do concelho.

Contudo, devido a todos os contratempos pessoais do orientador local, o mesmo sugeriu que a participação dos/as adultos/as e/ou idosos/as, que viveram a data do 25 de abril, fosse feita através da seleção de pessoas que integram o *Projeto AMAReMAR*, pois tinha partilhado com as colegas de responsáveis do projeto para que estas facilitassem o contacto das pessoas a quem remeter o desafio. Por sua vez, para não atrasar mais o processo, uma vez que tinha a lista de participantes consoante a idade dos/as mesmos/as, eu própria enviei a listagem de nomes para o orientador partilhar com as colegas. No que diz respeito à proposta enviada às escolas, contrariamente ao que propus de enviar a todas as escolas, percebi que o orientador local tinha selecionado apenas 6 das escolas do concelho; que o guião elaborado com as instruções não foi enviado, e que havia novas adaptações às perguntas.

Perante todas alterações e vicissitudes com que me confrontei, dado que estava perto do evento se realizar, dei continuidade ao processo. Nessa medida, foi estabelecido um prazo para que as escolas então enviassem os vídeos dos/as alunos/as e, posteriormente, ser criado um vídeo coletivo, onde as metodologias participativas se fazem verificar por meio da partilha “das representações dos[/as] sujeitos[/as] (...), utilizando [os meios tecnológicos] (...) como meio para trazer à tona ideias, preconceitos, entendimentos, juízos, [e] opiniões” (Eleá & Pischetola, 2015: 260), neste caso, dos/as alunos/as relativamente a questões relativas à Revolução de Abril.

Capítulo 4 – Atividades desenvolvidas em contexto de estágio e discussão de resultados - análise crítica

Na sequência das tarefas solicitadas e/ou sugeridas ao longo do estágio na DE da CME, destacaram-se as que dizem respeito à avaliação do *Projeto AMAReMAR*, à elaboração da *Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* e à criação do vídeo no âmbito do evento *VIVER ABRIL*. Neste capítulo, com base nas perspetivas acerca da participação social e da inclusão no âmbito da intervenção comunitária e desenvolvimento local (cf. Capítulo 1) e nos processos de recolha e análises de dados que efetuei a pedido da CME – nos dois primeiros casos (cf. Capítulo 3 e Apêndices VI e VIII), e de uma proposta de envolvimento da comunidade no evento municipal – o terceiro caso (cf. Capítulo 3 e Apêndice VII) - reflito e analiso criticamente sobre esses processos, nos contributos aportados, nas limitações enfrentadas e acerca da sua perspetivação.

1. Projeto AMAReMAR

1.1. Caracterização do projeto

O *Programa Municipal de Arte Comunitária - Projeto AMAReMAR* -, apoiado pela CME ao nível do financiamento e dos recursos humanos, surge da necessidade sentida pelo poder local em criar respostas de educação não formal visando alcançar um triplo objetivo: i) promover a inclusão social da/na comunidade; ii) dinamizar a participação individual e coletiva na vida social e cultural; iii) reconfigurar os tempos livres mediante práticas artísticas assentes no reconhecimento e valorização do potencial humano, suscetíveis de reconstituir redes informais de apoio.

Esta preocupação manifesta-se, primeiramente, ao nível de pessoas que apresentem percursos de vida mais delicados e/ou em situações de maior vulnerabilidade social para que, através da sua participação nas atividades do projeto, desenvolvam a sua autoconfiança e motivação pessoal com vista a transformar os seus percursos de vida em eventuais oportunidades de crescimento e inclusão social. Deste modo, o projeto concebe-se a partir de um levantamento realizado nos dois bairros sociais da cidade de Esposende (cf. Capítulo 2, pt 2.1) e onde, estrategicamente, se localiza a sede do projeto para acolher e envolver a população que reside nessa zona do Bairro de Sucupira e do Bairro da Lagoa.

O Projeto AMAReMAR iniciou-se em 2015, com uma primeira fase de formação aos/as formadores/as e mediadores/as locais, e, em 2016, numa segunda fase que se estende até à atualidade, abre-se a todo o público, de forma voluntária e gratuita. A sua ação passa pela participação das pessoas da comunidade nas várias oficinas artísticas, sendo atualmente constituído por quatro: Oficina de Ilustração, Oficina de Teatro, Oficina de Música – que integra a Oficina de Produção Musical e a Oficina de Ritmo e Percussão-, e Oficina de Costura Criativa, que acontecem em horário pós-laboral e, maioritariamente, na sede do projeto, podendo variar consoante as dinâmicas da sessão e/ou necessidades de determinadas condições de espaço.

1.2. Inclusão social através de práticas artísticas

Em virtude da avaliação do ponto de situação do *Projeto AMAReMAR*, e considerando os referenciais teóricos que informam essa avaliação, os objetivos centrais do projeto (cf. pt 1.1) e as análises parcelares das várias oficinas, a partir das perspetivas dos/as seus/suas formadores/as, é percebido que termos de transformações e mudanças sociais, verificam-se ganhos ao nível individual e grupal, como evidenciado no Relatório (cf. Apêndice VIII, Alínea f). Daí destaca-se a importância das relações intergeracionais e as oportunidades que existiram de aprenderem a saber estar com os/as outros/as, contribuindo para o exercício da responsabilidade e para o reforço dos laços de entreajuda, cooperação e participação ativa, bem como as decisões tomadas em grupo que gerou um maior conhecimento mútuo e valorização pessoal de cada um/a e, conseqüentemente, ganharem competências para converter as dificuldades em potencialidades.

Uma vez que a avaliação tem como pano de fundo as questões da inclusão, ao averiguar se a inclusão social realmente se verifica através das práticas artísticas desenvolvidas no projeto, denota-se que a relevância atribuída à “recreação pela música, pelas artes e pelos espetáculos enquanto formas importantes de inclusão social” (Guerra, 2012: 96), fica patente nas várias oficinas, sobretudo ao nível do desenvolvimento pessoal e social das potencialidades dos/as participantes e ao nível grupal (cf. Apêndice VIII, Alínea f, pt 4.1 e 4.2) onde operam processos e dinâmicas conducentes a

“aceitar quem está porque somos todos diferentes, mas também somos todos iguais nos direitos” (EF5PA)

“aquilo que elas trouxeram foi recebido com o mesmo prazer que a outra pessoa” (EF6PA).

Assim, o ideal de inclusão social do *Projeto AMAReMAR* mediante “uma filosofia de activação que é dos[/as] cidadãos[/ãs] tendo em vista a sua autonomia e participação” (Guerra, 2012: 96), apenas parece ter agido nos níveis mais elementares e básicos, individual (“*elas também tinham a autonomia delas*” (EF1PA)) e grupal (“*elas basicamente já definiam um bocadinho o sistema*” (EF1PA)). Isso significa estarmos perante um “movimento de inclusão que tem a ver com a capacitação das pessoas” (idem) e não tanto com a criação de uma dinâmica comunitária suficientemente apropriada e assumida pelos atores locais. Daí a ênfase nas amizades, e sua centralidade ao longo das sessões desenvolvidas para o ganhar confiança e para o espoletar da inclusão entre todos/as por via da participação voluntária, da intergeracionalidade e da vontade de permanecer no projeto, como aconteceu de modo notório com a pausa do confinamento ao questionarem constantemente o recomeço das sessões.

Deste modo, compreende-se que se deu início a um longo caminho no sentido de uma redução na distância social entre os/as vários/as participantes, num clima de convivialidade que favorece a “cooperação entre diferentes pessoas e (...) [a] aprendizagem da multiplicidade” (idem) e em que através da partilha comum dos mesmos espaços físicos e sociais se promovem proximidades várias entre as pessoas.

No entanto, tais processos não são lineares nem imediatos, mas antes atravessados por inúmeras tensões como os/as próprios/as formadores/as constataram (cf. Apêndice VIII, Alínea f, pt 4.3), e em que as diferenças culturais, no emprego ou nos modos de vida continuam presentes e influentes. Maior proximidade física não se deve confundir, portanto, com proximidade socioafetiva nem abertura e tolerância como parece ter acontecido no caso das relações intergeracionais:

“uma criança e duas ou três adolescentes no meio de adultos seria, provavelmente, bastante inibitório para as crianças e para as adolescentes fazerem o mesmo tipo de exercício e não foi” (EF6PA)

“um grupo com uma disparidade de idades muito grande... e não se sente, em nada, que essa diferença separe as pessoas, pelo contrário” (EF6PA).

Ou seja, interação, diálogo e partilha “pelo envolvimento de vários grupos etários num processo (...) que procura tirar partido das diferenças e afinidades entre esses grupos por forma a potenciar o desenvolvimento individual, [grupal] e comunitário” (Fernandes,

2007: 241), são ingredientes essenciais na formação de uma comunidade, mas não ainda os suficientes para ultrapassar preconceitos e estereótipos, pautados igualmente por desigualdades sociais e culturais que, traduzidas no espaço geográfico da cidade e mesmo da comunidade que parecem ainda resistir. Neste sentido, os processos de inclusão através das variadas oficinas acabaram por ter um âmbito de ação mais “na direção de integrar o indivíduo à coletividade social e gerar oportunidades para que este possa aprender arte independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar” (Amato, 2009: 101-102), e não mais amplo como seria desejável.

Como facilidades do projeto são sublinhadas: condições geosociais, materiais e humanas. As primeiras realçam a localização da sede do AMAReMAR dentro do Bairro, que facilita que, pelo menos às pessoas daquela zona, procurem saber o que poderá estar a acontecer e que os/as participantes, ao serem maioritariamente da mesma zona urbana onde a sede está implementada, “[ajuda] muito a obrigar as pessoas a falar umas com as outras” (EF2PA) e assim a haver uma maior inclusão entre si. As segundas recaem na boa base de trabalho em quantidade e diversidade e no apoio prestado pela CME, “se nós não tivéssemos este apoio por parte da Câmara, haveria muitas questões que nós se calhar não conseguiríamos implementar” (EF1PA). As condições humanas reportam-se à abertura, recetividade e autonomia que elas/es próprias/os, enquanto formadoras/es, têm para proporem e desenvolverem as atividades/tarefas e resolverem problemas e ainda características próprias da comunidade em que será “fácil de haver [inclusão] porque, efetivamente, eles[/as] são... uma comunidade” (EF1PA) (cf. Apêndice VIII, Alínea f).

De novo, entendendo-se que a inclusão social resulta do envolvimento e reconhecimento da diversidade, como forma de garantir que todas as pessoas estejam e se sintam incluídas nos mais variados contextos, assim como do “direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008: 5), é possível afirmar que a questão da inclusão ainda está limitada, circunscrevendo-se às escalas individuais e grupais, mas não à escala da comunidade local nem da comunidade mais ampla. Apesar de se terem vislumbrado sinais de movimentos em direção no sentido da identidade local por serem maioritariamente de um bairro/zona específica de Esposende, isso não bastou para atenuar muitos dos preconceitos face à participação de outras pessoas não residentes na zona ou perto do bairro. Torna-se então necessário que a diferença do território de residência “não seja encarada como uma categorização, como uma normalização ou um rotular, mas em que, pelo contrário, (...)

[essas diferenças geosociais] constituam um convite para iniciar um puzzle de conhecimento das capacidades da pessoa, das suas identidades e valores de vida” (Magalhães & Stoer, 2005: 81), e, conseqüentemente, existir uma maior integração e inclusão de todas as pessoas e esposendenses, independentemente da sua zona de residência.

Por fim, é necessário pensar como é que no terreno se pode ultrapassar estas questões. Assim, por um lado, compreende-se que a continuidade no tempo, ou seja, as oficinas terem continuidade e manterem-se num certo ritmo, é fundamental para alterar as práticas de quem participa, gerando ganhos e mudanças nos vários níveis. Por outro, é importante começar e tomar “como ponto de partida a proposta de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o «nós» num «eles[/as]»), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação” (Magalhães, 2011: 40), reconhecendo que todos/as têm as suas particularidades e características específicas e não julgar/entender que somente os/as outros/as é que são diferentes.

Em consequência, é ainda essencial que, apesar da sede se localizar no bairro e o projeto ter-se iniciado com as pessoas daquela zona, depois de as pessoas ganharem, como já foi dito, orgulho, autoconfiança e responsabilização, é importante abri-las para o mundo, ou melhor dizendo, é levar a comunidade para outros sítios e, também, levar pessoas de outros lugares para a comunidade.

“Assim, lutar pela inclusão é lutar pela afirmação da diferença própria e não por um «mundo» próprio” (Magalhães & Stoer, 2005:123).

1.3. Importância da avaliação dos projetos

Torna-se essencial compreender a importância da avaliação dos projetos, quer para um posicionamento crítico relativamente às várias dimensões e aspetos que têm vindo a ser desenvolvidas, quer para o bom e/ou melhor funcionamento das instituições, como as autarquias locais. Assim, refletindo sobre a avaliação, esta deve realmente ser realizada numa lógica de valorizar o trabalho até agora feito, numa projeção para o futuro, isto é, de compreender o que aconteceu e foi desenvolvido, quais os pontos fortes e as fragilidades, o que pode ser melhorado ou até quais as sugestões de melhoria, entre outros aspetos, possibilitando que se façam ajustes e alterações que sejam necessárias. A avaliação é um momento importantíssimo de qualquer processo de ação e/ou intervenção, que se reflete em modos de pensar e consciencializar as práticas desenvolvidas e

implementadas até então, com o intuito de se compreender se, e até que ponto, estas vão de encontro aos objetivos inicialmente estabelecidos ou se, em função das observações feitas por meio da avaliação, se torna necessário proceder à alteração e adequação de determinada(s) atividade(s) ou procedimento(s).

Contrariamente ao modelo de avaliação objetivista, caracterizado por uma visão mais tecnicista, esta avaliação ao projeto seguiu a linha de uma avaliação de natureza mais subjetivista, assente numa abordagem mais compreensiva e hermenêutica dos contextos e dos/as intervenientes, possibilitando “uma gestão social negociada, participada, [e] democrática” (Rodrigues, 1994: 98), em que o/a avaliador/a revela um papel de cooperação que vai de encontro à lógica do “trabalhar com” (cf. Capítulo 3, pt 1). Neste caso, “a avaliação não apenas permite verificar os resultados obtidos (...), como, ainda, potencia a capacidade negocial e de participação dos/[as] intervenientes e das populações” (Capucha, 2008: 45), pois ainda que dê maior ênfase à valorização dos processos e capacitação dos/as envolvidos/as, não descarta dos resultados. Sendo também uma avaliação orientada para a melhoria e para a transformação, numa abordagem qualitativa em que existe uma implicação e envolvimento dos/as intervenientes, procurou-se “torná-la uma acção participativa e democrática” (Monteiro, 2000: 143), e que “[capte] a interrelação dos sistemas de acção e lógica dos atores” (Coelho & Gonçalves, 2011: 439). Neste sentido, a avaliação realizada ao projeto, ainda que não descure a importância e o valor dos resultados, centra-se mais nos processos e na sua avaliação do ponto de vista dos atores envolvidos, no que aconteceu e foi desenvolvido no mesmo, através da “[análise] [d]o papel das representações, das crenças, das emoções e das relações (...) [dos intervenientes do] projeto” (Minayo, 2011: 7) e não tanto na quantidade/qualidade dos produtos dali resultaram com visibilidade e impacto público.

Esta avaliação termina com a elaboração de um relatório a entregar na CME, deriva de uma avaliação mais qualitativa, produtora de sentidos, isto é, uma escrita mais qualificada que fornece, à pessoa que lê, elementos que permitem compreender quem foram os/as intervenientes, o que foi desenvolvido até ao momento e com que intencionalidades, que efeitos positivos e negativos se fizeram notar, entre outras dimensões.

Deste modo, é possível perceber que a avaliação se converte numa ferramenta útil para a produção de conhecimento sobre algo e, no caso desta avaliação ao projeto a propósito das questões da inclusão social desejadas, ela será útil para a CME porque fornece um levantamento de dados e a sua sistematização que lhes permite dispor de um

feedback, um retorno sobre alguns dos seus efeitos concretos, bem como de elementos que permitirão informar uma visão estratégica para ações futuras, incluindo para o projeto em si e para quem nele participa como formador/a ou formando/a e tendo em vista a sua continuação.

Portanto, ainda que esta avaliação tenha ocorrido em contexto de pandemia, um dos ganhos fundamentais foi procurar formas que permitissem prosseguir um trabalho cooperativo e de envolvimento dos/as intervenientes do projeto, incluindo uma auto e heteroconsciencialização dos/as formadores/as e dos/as participantes acerca das dimensões do projeto, ou seja, tornando-os/as simultaneamente avaliados/as e avaliadores/as, assim “se complementa[ndo] o olhar interno e o olhar externo: o labor de quem recolhe os dados, o envolvimento intersubjetivo de quem investiga (...), a visão de quem atua na intervenção, as preocupações dos/as usuários/as, e as indagações de quem financia ou patrocina” (idem: 10). Por outro lado, derivado das restrições da Covid-19, enfrentaram-se também dificuldades em estabelecer contacto e confiança com determinados/as formadores/as e participantes o que, consequentemente, limitou a recolha de dados e a realização de entrevistas e, portanto, uma maior diversidade de perspetivas e opiniões sobre o projeto em que participam.

Por fim, além disso e indo de encontro à conceção de Manuela Terrasêca (2001), nesta avaliação recolhi um conjunto de sugestões de melhoria, que me permitiram também elaborar recomendações com base na partilha dos/as envolvidos/as no projeto, que serão devolvidas à CME, pois pretende-se que a avaliação “conduza a uma identificação dos pontos fortes e fracos da instituição[/projeto], apreenda, tanto iniciativas inovadoras, quanto a existência de problemas (...) [e que] faculte a formulação de recomendações e de sugestões” (Terrasêca, 2011: 115). Ou seja, para a CME esta avaliação permite que se informe dos resultados e das conclusões que foram retiradas da realização da avaliação ao *Projeto AMAReMAR* e, na medida do possível, proceda aos ajustes necessários, podendo, ao mesmo tempo, não apenas extrair dela elementos para a sua divulgação e partilha mais ampla com a população, como tornar públicos os resultados obtidos, democratizando resultados das suas iniciativas e decisões.

2. Cartografia Socioeducativa das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva

2.1. Perspetivas da comunidade escolar acerca das respostas educativas e da inclusão de alunos/as emigrantes e de alunos/as com NAE – análise dos inquéritos por questionário realizados

Com base no preenchimento dos inquéritos por questionário, é possível compreender determinados aspetos subjacentes à inclusão das crianças e jovens quer em contexto escolar e/ou municipal, que se seguem em análises parcelares.

- **Alunos/as emigrantes**

Numa amostra de 17 respostas, dos quais 8 alunas e 9 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, a maioria (14) frequenta a EB ARS, 2 a EB de Forjães e 1 a EB de Pinhote. Com nacionalidades em 9 países diferentes, encontram-se: argentina (1), brasileira (3), chinesa (1), francesa (6), portuguesa (3) - havendo uma criança que referiu ter nascido cá mas foi para França de pequena -, portuguesa e alemã (1), russa (1) e venezuelana (1). O ano em que vieram para Portugal varia, apresentando maior incidência em 2019 e, relativamente ao concelho de Esposende, as suas freguesias de residência variam entre 5 freguesias/UF conotadas como zonas mais periféricas (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 1). Os seus agregados familiares são maioritariamente constituídos por 4 pessoas e comunicam-se, também em grande medida, em português.

Quando chegaram a Esposende estes/as alunos/as ingressaram na escola, maioritariamente, no 1.º CEB (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 2), e a maioria já falava a língua portuguesa. O que mais gostaram foi dos/as colegas e do facto de fazerem novas amizades (6 ref^{as}), de terem sido bem recebidos/as e integrados/as (5 ref^{as}) dos/as professores/as (4 ref^{as}), a comida e o bufete da escola (3 ref^{as}), as disciplinas escolares (3 ref^{as}), entre outras:

“aprender português e fazer novos amigos (...) posso comunicar com as pessoas e para ter amigos para ser feliz, brincar, não estar triste e sozinho” (A6)

“ser bem recebido, a multiculturalidade portuguesa e o multiculturalismo e a comida (...) na França não podemos comer nos intervalos” (A14).

Já o que menos gostaram divide-se em várias razões, desde os materiais, disciplinas, os/as professores/as e colegas, a própria mudança, ao facto de não entenderem o que as pessoas falavam.

“arrogância alguns alunos (...) eles ficavam a gozar comigo e a falarem bobagens inaceitáveis” (A1)

“simplesmente o facto de mudar de escola (...) perdi todos os meus amigos” (A2)

“dos professores (...) eles eram muito rigorosos” (A4)

“não perceber o que as pessoas me falavam” (A6)

“não poder sair muito com os amigos (...) eles só estão nos jogos” (A14).

O que lhes custava mais, a maioria dos/as alunos/as emigrantes salienta a perda de amigos/as, família e da própria casa, e da falta de familiaridade com o português (falar e entender):

“ter deixado os meus amigos e a minha casa na Argentina (...) tinha os meus amigos quando mais necessitava e na minha casa tinha as recordações da minha infância” (A6)

“não conseguir falar com os meus colegas (...) eles não me compreendiam” (A10)

“perceber o que os professores falavam (...) não percebia bem o português” (A17).

Para além disso, referem que o que mais detestavam era falar e/ou serem obrigados/as a falar nas aulas, não terem amigos/as e as suas más relações com os/as professores/as.

“o fato de não conhecer ninguém (...) eu precisa de ajuda e tinha vergonha de lhes pedir ajuda” (A2)

“não ter amigos (...) me sentia só” (A6)

“forçavam a falar” (A7)

“a minha professora de inglês e os problemas familiares (...) não gostava de mim e era recíproco e porque estava farto dos problemas” (A14).

Consideram que os/as professores/as eram simpáticos/as, bons/boas e gentis para eles/as (9 ref^{as}), atentos/as (1 ref^a) e ajudavam-os/as quando precisavam (3 ref^{as}), mas também eram maus/más (2 ref^{as}) e rigorosos/as (1 ref^a). No que respeita aos/às colegas, eram simpáticos/as (8 ref^{as}), “fixes” (4 ref^{as}), divertidos/as (2 ref^{as}), curiosos/as (1 ref^a), havendo também os/as que ajudavam muito (1 ref^a).

Das respostas obtidas, atualmente a maioria dos/as alunos/as emigrantes encontram-se a frequentar o 3.º CEB - ou seja, todos/as os/as alunos/as emigrantes que responderam ao questionário transitaram sempre de ano letivo, sem nenhuma reprovação (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 3) e o que gostam mais é de como os/as colegas e professores/as os/as ajudam, de se conseguirem ter habituado a morar em Portugal, de aprender, de conviver. Porém, salientam que o que gostam menos/pouco é de educação física, “*quando dizem palavrões, xingamentos*” (A1) e “*de alguns colegas de turma*” (A17).

Refletindo sobre como consideram que poderiam ajudar um/a colega que chegasse de outro país, os/as alunos/as referem maioritariamente que lhe apresentaria a escola (8 ref^{as}) e os/as colegas (2 ref^{as}), e que falavam com ele/a (2 ref^{as}) e ensinavam/ajudavam a falar a língua portuguesa (5 ref^{as}), e ajudavam-o/a a integrar-se e com as tarefas escolares (5 ref^{as})

“Explicar como as coisas acontecem na escola e iria apresentar a escola para ele(a)” (A5)

“e apresentar os colegas de turma para ele se [h]abituair” (A2)

“Fazer com que ele/a se integrar o mais rápido possível e aprendesse a falar a nossa língua o melhor possível” (A9).

Do mesmo modo que salientam que os/as professores/as poderiam ajudá-los/as na compreensão das tarefas propostas em aula (4 ref^{as}) e a falar português (3 ref^{as}) através de meios de comunicação adequados, dispor de mais atenção (3 ref^{as}) e apoio (1 ref^a) a estes/as alunos/as, e comunicando-se e promovendo a comunicação entre os/as mesmos/as e os/as colegas (3 ref^{as})

“Ajudar com a tradução dos testes e atividades escolares para que eles corrijam resolver os testes e etc... sem prejudicar a nota” (A9)

“Encontre uma abordagem para ajudá-lo a aprender um novo idioma e entender a professora” (A10)

“Dar mais atenção explicar melhor as coisas” (A16)

“Comunicar com o aluno novo para que ele se sinta bem” (A12).

E, ainda, que os/as colegas poderiam e deveriam, essencialmente, ajudá-los/as (10 ref^{as}), quer nas tarefas escolares, aprender a língua portuguesa ou outros aspetos e falar

com ele/a, conhecê-lo/a e nunca o/a deixar só (6 ref^{as}), para que os/as alunos/as que chegam de outro país sejam mais bem integrados/as e incluídos na turma e na escola

“Ser amigos e ajudar sempre que for preciso” (A16)

“Ensinar a língua para eles caso tenham dificuldade” (A9)

“Falar com ele para o integrar” (A15).

- **Famílias de alunos/as emigrantes**

Dos 10 inquiridos por questionário válidos, 8 são mães e 2 são pais de alunos/as emigrantes, com idades compreendidas entre os 25 e os 49 anos, com diferentes nacionalidades: angolana (1), portuguesa (5), russa (1), brasileira (2) e francesa (1), e em que a escola que os/as seus/suas filhos/as frequentam varia entre o JI de Cepães, a EB ARS, a EB de Belinho e a EB de Pinhote. Desta amostra de pais e mães, estes residem hegemonicamente em zonas rurais do concelho de Esposende (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 4) e o seu nível de escolaridade varia entre o 6.º ano e o ensino superior, havendo, no entanto, maior incidência no 12.º ano de escolaridade (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 5). Em termos profissionais, atualmente, 3 são domésticas e 7 encontram-se empregados/as. Em ambiente familiar a língua mais falada é o português, sendo ainda mencionado o uso do francês, espanhol e russo, 8 pessoas dizem falar a língua portuguesa, 4 entendem português, 6 escrevem português e 6 leem português.

Relativamente à inclusão socioeducativa dos/as seus/suas filhos/as na escola, todos/as os/as inquiridos/as consideram que os/as seus/suas educandos/as foram bem acolhidos/as na escola aquando da sua primeira matrícula, referindo ainda que os/as seus filhos gostam de ir à escola porque é um meio em que socializam e convivem com outras crianças e jovens (4 ref^{as}), aprendem (4 ref^{as}) e porque lhes é proporcionado um bom ambiente escolar (4 ref^{as}).

“Poder se divertir e não só” (FE1)

“Gostam dos colegas e de todas as pessoas que estão na escola” (FE9)

“O professora dá o conhecimento necessario de uma forma interessante” (FE7)

“Esta sempre contente para ir a escola e com vontade” (FE5)

“Por que lá ele tem muitos amigos e as atividades que são feitas ele gosta” (FE6).

Atualmente, apenas uma mãe sente que o/a seu/sua filho/a não se encontra integrado/a na escola

Do conjunto de apoios que a escola disponibilizou/disponibiliza de forma a auxiliar o/a aluno/a no seu percurso escolar, os/as familiares identificam que os/as seus/suas filhos/as fazem uso do português língua não materna (1), apoio individualizado (3), coadjuvância em sala de aula (1), apoio tutorial (1), psicologia (2) e terapia da fala (6).

7 inquiridos/as identificam como maiores problemas e/ou desafios: a incompreensão dos/as adultos/as (3) e dos/as colegas (2), a integração no espaço escolar (2), os hábitos culturais (2) e o desconhecimento da língua (1) e apenas 3 dos/as pais/as referem que as suas crianças e jovens não enfrentam qualquer tipo de problema na escola.

Posto isto, as sugestões que estes/as familiares dão para que a escola melhore o bem-estar, a inclusão social e a educação dos/as filhos/as, passa pela inovação de professores/as - *“na minha opinião professores que já estão com desgaste na profissão, deveriam da espaço pra novos jovens formados que querem mostrar o trabalho adquirido precisamos de inovação a essa nova geração”* (FE11) -, disponibilização de mais apoios, pela compreensão de determinados dialetos falados noutras línguas - *“Ser mais compreensível em algumas palavras citadas no brasil que aqui seria “errado” escrever ou falar”* (FE6) - e pela sensibilização e cuidado na relação com as crianças - *“Apenas uma atitude humana para com um aluno de outra nacionalidade. Como você gostaria de tratar seus filhos”* (FE7).

- **Educadores/as de infância, titulares e diretores/as de turma de alunos/as emigrantes**

Da amostra de 24 inquiridos/as, apenas 22 são pertinentes para a recolha de dados. Destas 22 pessoas, 16 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, e lecionam em diversas escolas do AE, predominando a resposta de professores/as da EB ARS (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 7). No seu nível de escolaridade predomina os/as que têm grau de licenciatura (17), seguindo-se mestrado (4) e 1 tem bacharelato. Do conjunto de 22 professores/as, 12 deles/as são titulares de turma e 9 são diretores/as de turma, e na qual o seu tempo de serviço varia entre os 6 e os 36 anos.

Ao nível da escola, os/as titulares e diretores/as de turma consideram que os maiores desafios à inclusão educativa e social de alunos/as com diferentes culturas reside,

gradualmente, na sua língua materna (20), na sua origem familiar e socioeconómica (8), nas suas referências culturais (história, tradições, vestuário, modo de apresentação, etc) (6), no seu sexo/género (2), idade (1) e religião (1). Neste sentido, como condições de apoio e para facilitar a inclusão desses/as alunos/as emigrantes, estes/as professores/as mencionam que a escola dispõe de: língua não materna (13), tutorias entre pares (10), ensino individualizado (16) e acompanhamento a alunos/as e familiares que não tenham nacionalidade portuguesa (4).

Por sua vez, em relação aos diferentes agente educativos, os/as titulares e diretores/as de turma consideram que estes desempenham ou podem desempenhar um papel significativo na promoção de uma maior inclusão de alunos/as com diferentes culturas, designadamente no respeito pelo/a outro/a e pela diferença (3 ref^{as}), no proporcionar meios e oportunidades de integração entre os/as vários/as alunos/as (4 ref^{as}) como:

“Os agentes de educação devem promover a reflexão, no sentido de criarem mais estratégias de ação e maior cooperação para responder de forma adequada a estes novos, complexos e exigentes desafios” (TD18)

“Dando a conhecer e valorizando a sua cultura, integrando aspetos da sua cultura nas diferentes aulas, quando possível. Desenvolvendo o trabalho colaborativo entre alunos” (TD24).

Para além disso, referem ainda como fundamental para estimular a inclusão das crianças e jovens de diferentes culturas, a criação de atividades (13 ref^{as}) inclusivas, de apoio individualizado, de desenvolvimento da língua portuguesa, de promoção de autoconfiança e de conhecimento da “história” do/a aluno/a

“Criar atividades/jogos inclusivos para todos” (TD4)

“visualização de pequenos filmes que retratem situações reais; debates...” (TD9)

“e ajudá-lo todos os dias na descoberta de novos vocábulos e novas culturas” (TD11)

“Apoiando-os no desenvolvimento da língua, integrando-os em atividade que promovam a sua autoconfiança” (TD2)

“Ajudar a ultrapassar a barreira linguística com meios de apoio” (TD8)

“Conhecer a realidade anterior dos alunos e tentar uma maior aproximação cultural” (TD5).

Já em relação à turma, os/as professores/as para lidarem com a diferença entre os/as estudantes, especificamente no caso de alunos/as com diferentes culturas, referem que colocam em prática as seguintes estratégias: acompanhamento mais individualizado das atividades escolares que têm de realizar por escrito (18), disponibilizam mais tempo para os/as alunos/as realizarem as tarefas escolares (13), preveem e criam condições na aula para que estes/as alunos/as partilhem elementos das suas culturas familiares (13), enfatizam as questões da comunicação oral e domínio da língua portuguesa (12), preveem, na abordagem do programa, a articulação de conteúdos com elementos das culturas destes/as alunos/as (11), recorrem a métodos pedagógicos específicos (9), juntam estes/as alunos/as em grupos com outros/as colegas (9) e 2 organizam estes/as alunos/as em grupos específicos (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 9).

Do relacionamento e interação de alunos/as com diferentes culturas, os/as titulares e diretores/as de turma identificam que os aspetos positivos se centram maioritariamente no conhecimento de outras culturas (18) e no respeito pela diversidade (18), e como aspetos negativos predominantes mencionam a inadaptação ao meio (13) e a exclusão (5).

Como sugestões para assegurar a educação, o bem-estar e a inclusão de alunos/as com diferentes culturas os/as inquiridos/as salientam que deve existir uma promoção da partilha intercultural, tolerância, um maior contacto com familiares destas crianças e jovens, bem como mais apoio individualizado e mais recursos humanos:

“Mais apoio individualizado específico” (TD6)

“Maior disponibilidade de recursos humanos para apoiar o Titular de Turma” (TD12)

“A afetação de mais recursos humanos (professores, psicólogos, terapeutas, assistentes ocupacionais, assistentes sociais...) para se assegurar uma efetiva e harmoniosa integração. Um trabalho próximo e articulado com a família do aluno” (TD15)

“Recursos humanos capazes de dar apoio contínuo até haver integração efetiva” (TD17)

“A disponibilização de recursos humanos para aulas de PLNM seria importante para acelerar a aquisição da língua portuguesa e permitir uma integração mais rápida desses alunos” (TD24).

Acrescentam ainda que o desenvolvimento de atividades que promovam a partilha e valorização dos/as estudantes, será uma proposta que proporcionará um maior contacto entre eles/as e, consequentemente, também possibilitar a inclusão

“Partilha de experiências de aprendizagem” (TD4)

“Atividades práticas que incluam todos os alunos”(TD9)

“Desenvolver valores educacionais e metodologias que permitam promover as diferenças através do aprender em conjunto”(TD18)

“Juntar estes alunos em grupos específicos” (TD23).

Mas, para isso, salientam que deve ser assegurado o respeito pelo/a outro/a e pelas várias diferenças e diversas que coexistem num contexto escolar comum

“Procurar que estes alunos não se sintam inferiores aos seus colegas” (TD7)

“A base de tudo é o respeito pelo outro que tem de ser assegurado desde o início. Fomentar junto da turma o acolhimento e apoio, colocando-se no lugar dos mesmos” (TD16).

- **Famílias de alunos/as com NAE**

No que diz respeito ao conjunto de respostas de familiares de alunos/as com NAE, 39 mães e 8 pais, dos quais 36 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 27 e os 64 anos. Residem predominantemente na UF de Esposende, Marinhas e Gandra (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 10) e, dos/as seus/suas filhos/as, a maioria frequenta a EB ARS (22), EB de Belinho (9), EB de Forjães (7), JI de Cepães (3), EB de Mar (3) e EB de Rio de Moinhos (1).

Deste grupo de pais e mães, 44 consideram que os/as seus/suas educandos/as gostam de ir à escola e 3 consideram que não gostam, identificando que este/a não é bem acolhido/a e a escola não se preocupa com as suas necessidades. Dos problemas que as suas crianças e jovens enfrentam na escola, referem o relacionamento com os/as colegas (12), o relacionamento com os/as adultos/as (9), a integração e inclusão na turma (6), questões pessoais da criança/jovem (timidez, ansiedade, linguagem, entre outras) (6), seguindo-se questões da alimentação e da cantina escolar, disciplinas lecionadas, falta de concentração e atividades desportivas. Apenas 9 pais acrescentam que o/a seu/sua educando/a não enfrenta nenhum problema, e.

Relativamente aos recursos humanos que a escola dispõe para auxiliar os/as alunos/as com NAE, para além dos/as pais/mães que não têm conhecimento e dos/as que não têm nenhum recurso, outros/as identificam o/a professor/a de educação especial, o/a psicólogo/a, o/a terapeuta da fala, o/a fisioterapeuta e o/a professor/a e/ou diretor/a de turma (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 11). Já dos recursos organizacionais que a

escola dispõe para atender às necessidades dos/as filhos/as, 16 usufruem do Centro de Apoio à Aprendizagem, 14 do desporto escolar adaptado, 8 da sala sensorial (Snoezelen), 1 da Casa Simulada, 5 não fazem uso de nenhum recurso e 4 dos/as pais/mães não sabem, contudo é ainda de notar que uma mãe acrescentou que “*Não existem recursos para a pré-escolar*” (FN37).

Deste modo, os/as pais/mães, com vista na melhoria do bem-estar do/a filho/a, sugerem que a escola deveria ter mais atividades para as crianças (7 ref^{as}), renovar e remodelar as suas instalações (4ref^{as}), dispor de mais recursos humanos e com mais formação (8 ref^{as}), melhorar as refeições escolares (2 ref^{as}), realizar uma intervenção adequada a cada criança e de forma mais precoce (2 ref^{as}), que exista uma melhor comunicação entre a escola e os/as encarregados/as de educação e encontros trimestrais com estes/as e o/a psicólogo/a e terapeuta da fala (2 ref^{as}), entre outras.

“Mais atividades de foro cívico(como partilha, respeito pelos outros e trabalho de equipa), e sensibilização ambiental. Nunca são de mais!” (FN31)

“A intervenção precoce é crucial para crianças com perturbações do espectro do autismo. A EB de Forjães tem excelentes apoios na primária, mas as crianças do pré-escolar não estão contempladas. No meu ponto de vista o apoio deverá estar disponível no pré-escola visto ser fucral apoiar estas crianças o mais cedo possivel” (FN37)

“Mais e melhor comunicação da escola ao encarregado de educação” (FN41)

“Estar mais atento a cada casa e deveria haver um encontro trimestral entre o encarregado de educação, diretor de turma, psicóloga e terapeuta da fala para fazer uma avaliação e ver em que matéria o aluno precisa de mais apoio” (FN46).

Em relação à inclusão face ao Município, existem respostas educativas para crianças e jovens com NAE promovidas pelo Município de Esposende e pelas empresas municipais Esposende Ambiente e Esposende 2000 que são, nomeadamente, o “Crescer com a Natureza”, a “Hidroterapia” e o “Programa de Educação Terapêutica”. De acordo com as três respostas educativas existentes, verifica-se que o número de crianças e jovens que já frequentou/frequenta alguma delas é bastante reduzido (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 12). Assim, face ao Município, os/as pais/mães proponham que sejam criados mais espaços para as crianças e que os que existem sejam requalificados e se tornem adequados às suas necessidades (6 ref^{as}), como por exemplo,

“Colaborar juntamente com a Junta de Freguesia de Forjães na requalificação de um recreio com melhores condições para as nossas crianças, sobretudo, na escola do meu educando , Centro Escolar de Forjães, possibilitando um bem- estar agradável e

confortável. Através de espaços recreativos/educativos, colocar relva natural ou artificial para puderem brincar sem se sujarem tanto como acontece com a terra. Proporcionar uma limpeza mensal neste espaço devido às pedras e manutenção da relva (caso optassem por natural), se fosse a artificial (*sic*) assegurar a rega e manutenção do produto. Ao mesmo tempo verificar todos os espaços danificados e com humidade, porque as crianças são o nosso futuro e a escola é para elas a sua segunda casa!” (FN39)

Na mesma medida referem que deveriam existir e ser proporcionadas mais atividades às crianças (13 ref^{as}), sejam desportivas, culturais, escolares ou outras, salientando ainda a necessidade de dar continuidade e promover atividades durante as pausas letivas e sugerindo também que sejam proporcionadas visitas a outras escolas

“Nas paragens letivas promover mais atividades com os alunos, organizar mais eventos direcionados para eles. Campanhas de limpeza, campanhas de leitura, descoberta de espaços históricos e espaços de lazer, trilhos e caminhos com monumentos lindos, dar a conhecer igrejas, capelas, cruzeiros, fontes das diversas freguesias do município. Criar um site onde sejam partilhadas fotos para dar a conhecer os encantos do nosso concelho e fugir assim um pouco da imagem única da marginal como publicidade de Esposende” (FN31)

“Fazer trocas de turmas: convivendo um aluno de outro estabelecimento integrar uns dias uma turma de outro estabelecimento. Assim o aluno teria a percepção do que sua escola e boa o (ou não) como qualquer outra” (FN32).

Ademais, mencionam a falta de apoios (7 ref^{as}) ao nível de verbas para as escolas, alimentação, material e ao nível da EPE, e ressaltam a necessidade de existir mais transportes públicos e horários compatíveis com a saída do/a aluno/a das aulas (3 ref^{as}). É referido ainda a falta de recursos humanos adequados às especificidades dos/as alunos/as (3 ref^{as}), assim como a articulação entre os/as vários e comunicação com os/as pais/mães.

“Continuar a Investir na educação inclusiva e reforçá-la com mais recursos humanos” (FN42)

“Estar atento a cada caso consoante o ano lectivo que o aluno esteja. Haver uma comunicação entre as várias partes, não só no início do ano. No meu caso a minha filha teve terapia da fala desde o 6 ano, mas sem me informarem de nada, assim de repente, desde do mês de Abril, deixou de ter essas aulas. O que acho uma tristeza!!!” (FN46).

Face a isto, os/as inquiridos/as consideram ainda que há uma baixa e reduzida participação das crianças e jovens nas respostas e dimensões municipais, que deveria ser melhorada:

“Haver mais disponibilidade para as crianças” (FN22)

“Apostar mais na juventude e os ajudar a gostar de estar em Esposende” (FN26)

“O Município tem de se virar mais para a comunidade educativa, pois parece que isso não tem significado nenhum para o município” (FN24).

- **Professores/as do ensino especial**

No que concerne aos/às inquéritos por questionário realizados aos/às professores/as do ensino especial, este contou com uma amostra de respostas de 7 professoras, das quais 5 com pós-graduação, 1 com mestrado e 1 com doutoramento, e todas com especialização em educação especial. Do conjunto de professoras, variando entre os 18 e os 36 anos de serviço, 4 lecionam na EB ARS e 3 na EB de Forjães e apoiam de 6 a 13 alunos/as no âmbito das NAE.

Relativamente aos equipamentos que as escolas possuem para fazer face às necessidades dos/as alunos/as com mobilidade reduzida, as professoras do ensino especial da EB ARS e da EB de Forjães indicam que as mesmas dispõem de: rampas de acesso, salas apropriadas, casas de banho e balneários adaptados, cadeiras de rodas e muletas/canadianas; e exclusivamente na EB ARS as professoras referem que esta possui ainda um elevador.

Além dos equipamentos escolares, para a promoção da inclusão dos/as alunos/as com NAE na escola, as professoras identificam que a escola onde lecionam dispõe de recursos organizacionais como sala sensorial (Snoezelen) (7), Centro de Apoio à Aprendizagem (7), Casa Simulada (5) e Desporto Adaptado (5), e de várias intervenções terapêuticas como a boccia, cinoterapia, hidroterapia, hipoterapia, canoagem e natação adaptada, horticultura terapêutica, relaxamento sensorial, culinária e, 2 professoras acrescentam ainda, psicomotricidade (cf. Apêndice VI, Alínea d, Gráfico 13). Assim, como sugestões de melhoria do bem-estar e inclusão de alunos/as com NAE na escola, as professoras mencionam a realização de mais atividades no exterior (1 ref^a), mais recursos humanos (1 ref^a) e o envolvimento de todos/as (2 ref^s). *”A verdadeira inclusão presencial e não oral e escrita”* (PE7).

No que respeita às respostas educativas do Município para alunos/as com NAE, 5 das professoras conhecerem o “Crescer com a Natureza”, 7 a “Hidroterapia” e 6 o “Programa de Equitação Terapêutica”. Destas respostas, consideram que os seus maiores benefícios são o desenvolvimento psicomotor, a promoção da saúde e bem-estar e a socialização e, contrariamente, que as suas maiores limitações são o número de técnicos/as limitado e o tempo reduzido das sessões. Posto isto, as suas propostas para

que o Município melhore as respostas educativas para crianças e jovens com NAE, passam pela melhoria das condições de espaço em que a intervenção decorre (1 ref^a), criação de mais espaços de lazer (1 ref^a), aumentar o horário em que a intervenção é feita (1 ref^a) e, maioritariamente, existirem mais recursos humanos (6 ref^{as}).

“Focando-me na hipoterapia, penso que a solução passa precisamente pelo aumento de recursos humanos, e assim, aumento do tempo de cada aluno em cima do cavalo. No nosso caso, os alunos passaram a ir em grupos pequenos de quinze em quinze dias para que pudessem usufruir dos benefícios da hipoterapia” (PE1)

“Sete disponibilizado apoio terapêutico no âmbito das terapias da fala/ ocupacional e fisioterapia” (PE3)

“Dotar as escolas com recursos humanos especializados, nomeadamente técnicos em psicologia e terapia da fala . Criação de uma equipa multidisciplinar com recursos humanos nas áreas da saúde, educação e serviço social, a nível de concelho, para resolução articulada das situações” (PE5).

Em termos do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, as professoras do ensino especial, concordam que o enquadramento do mesmo é uma resposta eficaz às especificidades e particularidades dos/as alunos/as, considerando que, ainda que por vezes se verifique a falta de recursos humanos para atender às necessidades das crianças e jovens (1 ref^a), este é eficaz (1 ref^a), responde a todos/as (2 ref^{as}) e adapta-se ao perfil e características de cada um/a (4 ref^{as}).

No que diz respeito à tomada de decisão na implementação de medidas de apoio à aprendizagem por parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, as inquiridas salientam a sua importância no facto de serem uma equipa permanente, que realiza um trabalho que é colaborativo e feito em articulação com os intervenientes educativos, tomando assim decisões conjuntas sobre a aplicação de medidas que serão adequadas a cada aluno/a,

“Uma equipa multidisciplinar é uma mais-valia na mobiliza de medidas, pois a sua implementação é fruto de um trabalho partilhado entre todos os intervenientes educativos” (PE3)

“Considero muito importante a existência de uma equipa com membros permanentes tornando a aplicação das medidas mais coerente” (PE1).

A intervenção ativa dos/as pais/mães nas tomadas de decisões educativas dos/as seus/suas filho/as é também apontado como significativo, uma vez que é considerado que o envolvimento dos/as mesmos/as promove um sentido de responsabilização, por

exemplo na aplicação das medidas referidas anteriormente, e faz com que efetivamente participem na intervenção e no percurso escolar dos/as seus/suas educandos/as, visto que

“A escola só pode ensinar verdadeiramente, se com esta os pais colaborarem, sendo que uma tomada de decisões quando refletida por todos, será certamente mais profícua” (PE3).

E, por fim, relativamente ao Centro de Apoio à Aprendizagem, são, de acordo com todas as professoras do ensino especial, espaços abertos a todos/as os/as alunos/as da escola e com um papel relevante para a promoção da inclusão dos/as estudantes, dado que permite o trabalho colaborativo entre os/as diversos/as alunos/as e incentiva ao contacto e socialização entre todos/as

“Qualquer aluno pode frequentar os espaços para diversas atividades, tais como apoios educativos e especializados, sessões de psicologia ou outras terapias, realização de testes, pesquisas, trabalho de grupo, ...” (PE2)

“Enquadrado no espírito de uma escola inclusiva, o CAA só faz sentido se funcionar com todos. Caso contrário, seríamos uma escola redutora que não proporcionaria o direito de todos aprenderem com todos” (PE3).

- **Diretora do AE**

Segundo a diretora do AE ARS os aspetos que trazem maiores desafios à inclusão socioeducativa das crianças e jovens de diferentes culturas é a sua origem familiar e socioeconómica, na qual, de forma a promover a inclusão e combater esses desafios, a escola dispõe de 4 condições: língua não materna, tutoria entre pares, ensino individualizado e acompanhamento a alunos/as e famílias que não tenham nacionalidade portuguesa. Do incentivo ao relacionamento e interação de alunos/as com diferentes culturas, a diretora menciona que este terá eventuais benefícios ao nível do alargamento do conhecimento de outras culturas e espaço geográfico, no contacto com outras línguas e no respeito pela diversidade, porém, contrariamente, poderá verificar-se atos de exclusão por parte dos/as alunos/as e a sua inadaptação ao contexto. Face a isto, a mesma considera que para assegurar e/ou melhorar o bem-estar, a educação e a inclusão sociais de alunos/as emigrantes no AE, deveria ser feito o “*Reforço das saídas da escola e contacto com a diversidade*” (D1).

No que concerne à educação especial, a diretora menciona que o AE dispõem de variados recursos humanos, organizacionais e equipamentos para atender às necessidades de alunos/as com NAE (cf. Apêndice VII, Alínea d, Tabela 1), de opções alimentares para alunos/as com restrições a este nível e apresenta ainda uma larga oferta de intervenções

terapêuticas, para estas crianças e jovens, de: boccia, cinoterapia, hidroterapia, hipoterapia, canoagem adaptada, natação adaptada, horticultura terapêutica, relaxamento sensorial e culinária. Em vista disso, considera que o que poderia ser melhorado seria “*Conseguir recursos humanos especializados a tempo inteiro*” (D1). Em relação às respostas educativas que existem ao nível municipal para crianças e jovens com NAE, a diretora indica vários benefícios, bem como limitações (cf. Apêndice VII, Alínea d, Tabela 2), na qual a sua proposta de melhoria dessas respostas educativas passa pela necessidade de “*Dar resposta nas paragens letivas*” (D1). Considerando ainda que o Conselho Municipal da Educação poderá também ter um papel mais ativo, “*Sobretudo na elaboração de estratégias e tomada de decisões*” (D1).

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a diretora do AE considera este quadro legislativo é uma resposta eficaz às necessidades dos/as alunos/as, uma vez que “*A legislação tem vindo adaptar-se às necessidades reais da população com estas necessidades e à sua socialização, bem como aceitação pelo outro*” (D1). Para a tomada de decisão na implementação de medidas de apoio à aprendizagem, a diretora do AE considera que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva tem um papel bastante significativo e importante dado que “*A equipa faz uma triagem e análise mais eficaz à luz da legislação e a uma só voz interage com a família e terapeutas*” (D1).

Por sua vez, considera também que a intervenção ativa dos/as pais/mães nas tomadas de decisões educativas dos/as seus/suas filho/as é fundamental, pois eles/as “*São a estrutura principal dos alunos*” (D1). E, no que se refere ao Centro de Apoio à Aprendizagem, refere que este é um espaço aberto a todos/as os/as alunos/as da(s) escola(s), portanto não sendo um espaço restrito a determinadas características do/a aluno/a.

2.2. Análise conjunta dos inquéritos por questionário - sistematização

- **Relativamente à escola**

De acordo com os *recursos organizacionais* que a escola dispõe para atender às necessidades das **crianças e jovens com NAE**, é perceptível que nem todas as professoras do ensino especial e familiares dos/as alunos/as têm conhecimento da sua existência, destacando-se, no entanto, o Centro de Apoio à Aprendizagem e o desporto adaptado como os recursos organizacionais mais célebres e que respondem às necessidades dos/as estudantes (cf. Apêndice VI, Alínea d, Tabela 3).

Em relação às *sugestões de melhoria da educação e do bem-estar dos/as alunos/as* com NAE dadas pelas famílias, professoras do ensino especial e pela diretora do AE, 19 pessoas não deram sugestões e das restantes respostas sobressai a necessidade de renovar as instalações escolares, criar mais atividades com os/as alunos/as, predominantemente dos/em espaços exteriores e ao ar livre, e a falta de recursos humanos, desde assistentes operacionais a outros/as profissionais especializados/as, para auxiliar a intervenção com crianças e jovens com NAE (cf. Apêndice VI, Alínea d, pt 3.1). Mais ainda, são feitas sugestões ao nível da melhoria da comunicação entre os/as intervenientes escolares e os/as encarregados/as de educação – propondo encontros trimestrais de modo a realizar um ponto da situação-, envolvendo todos/as na criação de um ambiente escolar de maior afetividade, a melhoria das refeições escolares e, ainda, a divulgação de associações de modo a incentivar à participação e a integração de atividades de tempos livres na escola, evitando a deslocação das crianças.

No que respeita a **alunos/as emigrantes** e a sua inclusão na escola apesar da diretora do AE e dos/as professores/as titulares e diretores/as de turma identificarem que a escola cria condições como a língua portuguesa não materna, a tutoria entre pares/apoio tutorial e o ensino/apoio individualizado, as famílias das crianças e jovens emigrantes praticamente não têm conhecimento desses apoios, - apenas 1 pai/mãe mencionou que a escola disponibilizou/disponibiliza, ao/à seu/sua filho/a, apoios ao nível do português língua não materna, 1 ao nível do apoio tutorial e 3 no apoio individualizado (cf. Apêndice VI, Alínea d, Tabela 4).

Desta forma, os/as familiares de alunos/as emigrantes, os/as professores/as titulares e diretores/as de turma e a diretora do AE entendem que o que deve ser melhorado na escola, no sentido de proporcionar um melhor bem-estar e inclusão e integração de aluno/as emigrantes, passa em grande medida pelo respeito pelos/as alunos/as e pela diferença, pela promoção de experiências e atividades inclusivas de contacto com a diversidade e pela existência de mais recursos humanos (cf. Apêndice VI, Alínea d, pt 3.1). É ainda sugerido que a escola ouça as crianças e jovens para, de forma adequada, atender às necessidade dos/as mesmos/as, que sejam dados mais apoios individualizados, que haja um maior contacto entre a escola e os/as familiares dos/as alunos/as emigrantes, que procedam à inovação de professore/as e uma maior tolerância e compreensão do vocabulário específico do país de origem dos/as alunos/as.

- **Relativamente ao Município**

Tendo em conta as respostas educativas existentes a nível municipal **para crianças e jovens com NAE**, apesar da diretora do AE e praticamente todas as professoras do ensino especial terem o conhecimento da existência das três respostas (Crescer com a Natureza, Hidroterapia e o Programa de Equitação Terapêutica), é relevante perceber que mais de metade dos/as familiares de crianças e jovens com NAE inquiridos/as não conhecem nenhuma das ofertas que o Município dispõe e que o número de pessoas que conhece pelo menos umas das resposta é reduzido (cf. Apêndice VI, Alínea d, Tabela 5).

Por outro lado, dos/as familiares de crianças e jovens com NAE, diretora do AE e das professoras de ensino especial que conhecem qualquer uma das ofertas, é consensual que os maiores benefícios que estas trazem para as crianças e jovens com NAE são o desenvolvimento psicomotor, a promoção da saúde e bem-estar e a socialização que é proporcionada às mesmas na relação com esses contextos (cf. Apêndice VI, Alínea d, Tabela 6).

Já as limitações mais apontadas pelos/as mesmos/as, residem no facto de considerarem que as intervenções ocorrem em sessões de reduzido tempo e de existir um número de técnicos/as ao serviço muito limitado, circunscrevendo também a intervenção e o aproveitar dessas respostas por parte dos/as alunos/as (cf. Apêndice VI, Alínea d, Tabela 7).

Deste modo, é unânime que as *sugestões de melhoria* que pais/mães, professoras do ensino especial e a diretora do AE fazem ao nível do Município, passam principalmente por proporcionar atividades a vários níveis e criar oportunidades às crianças de participarem, pelo aumento de recursos humanos com vista no bom/melhor funcionamento das respostas e requalificar e criar mais espaços adequados e que possibilitem o desenvolvimento e bem-estar dos/as alunos/as (cf. Apêndice VI, Alínea d, pt 3.1). Para além destas e de 10 pessoas que não deram sugestões, as famílias de alunos/as com NAE, professoras do ensino especial e a diretora acrescentam ainda outras sugestões, estas menos significativas, que dizem respeito à necessidade que sentem de existir uma maior disponibilidade para ouvir as crianças e as famílias, haver um maior envolvimento dos/as jovens, uma comunicação mais frequente entre os diversos intervenientes educativos e um maior tempo de intervenção das respostas educativas.

Por sua vez, no que se refere a respostas que potenciem a inclusão social e educativa ao nível de famílias e **crianças e jovens emigrantes** no Município, estas ainda não existem, porém é de ressaltar que apenas 3 dos/as pais/mães de alunos/as emigrantes partilharam que gostariam de dar a conhecer a cultura do seu país de origem, nomeadamente

“A ver divulgação das praias e da sua importância para a saúde” (FE3)

“Aprendizagem da nossa língua” (FE5)

“Contar as histórias folclores brasileiras” (FE6).

Do mesmo modo que, para que haja uma inclusão potencialmente mais eficiente e medidas que permitam um maior conhecimento e integração e inclusão de crianças e jovens emigrantes no concelho, a diretora do AE menciona que o Município deveria proporcionar “*Atividades de viagens virtuais de conhecimento*” (D1) às crianças e jovens.

2.3. Importância do trabalho de mapeamento e de mediação entre a CM e as escolas/AE

Apesar de inicialmente a noção de inclusão ser colocada, exclusivamente, em termos das crianças com necessidades educativas especiais, recentemente já todas as crianças são tidas em consideração e, neste sentido, a prioridade governativa e política relativamente à inclusão das mesmas em ambientes escolares, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de, 6 de julho, veio apostar “numa escola inclusiva onde todos[/as] e cada um dos[/as] alunos[/as], independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, ou seja, esta lei veio conceber o direito que os/as alunos/as têm a uma educação que seja inclusiva e que dê respostas às suas necessidades e interesses pessoais e coletivos. Tal como mencionado no artigo 3.º do mesmo Decreto-Lei, pensar na inclusão social e educativa das crianças e jovens é, de facto, refletir também sobre alguns dos princípios orientadores, como: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação e envolvimento parental, que são indispensáveis de serem considerados quando se aborda uma educação inclusiva.

Deste modo, anteriormente e durante o processo de elaboração dos inquéritos não pude deixar de constatar que, a nível municipal, a educação inclusiva continua a estar,

nos dias de hoje, ainda muito circunscrita e centrada nas questões das NAE, e, posteriormente, com a recolha de dados através do preenchimento dos inquéritos por parte de membros da comunidade educativa/escolar, confirmei esse mesmo realce. Isso significa que, comparando com a inclusão social e educativa relativa a crianças e famílias emigrantes, é visível a inexistência de respostas que as auxiliem ou facilitem esse processo.

Nesta medida, a recolha de dados e a realização dos inquéritos por questionário permitiram iniciar um mapeamento e caracterização da comunidade escolar de acordo com a legislação e as competências atribuídas à CM (Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro), nomeadamente, no que diz respeito à necessidade de existir uma avaliação que seja feita em articulação com as próprias escolas/AE. O Relatório que daqui resulta (cf. Apêndice VI, Alínea d) constitui-se como uma base para um potencial trabalho futuro da DE da CME, na medida em que possibilita obter informações sustentadas, através da perspetiva pessoal de cada inquirido/a são apontados pontos positivos, limitações e sugestões acerca de um conjunto de dimensões que, direta ou indiretamente, geram vários efeitos no bem estar e na inclusão das pessoas, permitindo que sejam feitas melhorias e/ou intervenções de modo a aprimorar as condições municipais ao nível da inclusão social e educativa da população.

A pandemia veio colocar alguns entraves no processo de recolha de informação, uma vez que a amostra de inquiridos/as não foi tão considerável quanto o desejável, e, em situações normais e sem restrições de movimentos, um trabalho presencial teria sido essencial para obter respostas junto das pessoas e em maior número

Ainda assim, importa refletir sobre o trabalho de mediação que, neste contexto, um profissional em Ciências da Educação poderia ter entre a CM e as escolas/AE, a fim de procurar constituir um método de “estabelecimento e desenvolvimento de uma comunidade [educativa escolar] emancipada que (...) estabeleça novos patamares de participação cidadã e contribua para o esforço da justiça social” (Neves, 2010: 40), no sentido de procurar estabelecer uma mediação entre o que são as necessidades indicadas pela comunidade escolar e o que, na medida do possível, a CME poderá fazer consoante as orientações políticas e legislativas que lhe são atribuídas.

No processo de recolha de dados, foi fundamental a participação dos vários grupos inquiridos, proporcionando um conhecimento local das potencialidades, um entendimento mais próximo e real dos problemas, uma corresponsabilização entre os/as vários/as intervenientes e, nesse mesmo sentido, é também reforçada a necessidade e a

utilidade de apresentar novas lógicas por parte dos/as mesmos/as. Como Aristu (2010: 115) refere, “ao participar (...) fazemos ou convertemos algo nosso ao mesmo tempo que fazemos parte dele e deixamos que outros [/as] ‘participem’ também⁵”, existindo nessa participação uma vertente individual e da comunidade, na qual percebemos que quem participa deixa de ser um/a mero/a observador/a, para ser um/a protagonista do próprio processo.

Compreendo assim que, apesar da impossibilidade de continuar o trabalho até então realizado devido a constrangimentos e impasse associados à pandemia, um profissional em CE poderia, de facto, realizar um trabalho de mediação entre a CM e as escolas que enraizasse, justamente, “na consciencialização de que as decisões devem ser tomadas com base no consenso construído conjuntamente” (Torremorell, 2008: 27) entre a comunidade educativa e a CME, estabelecendo pontes entre o que são as necessidades e o que se torna possível de efetuar, procurando o melhor possível e bem comum. Essa mediação, que era desejável ter-se dado continuidade, tornar-se-ia um meio facilitador da ligação entre a comunidade educativa e o próprio Município, através da “valorização da comunicação (...) [da] aceitação e assumpção das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências sociocomunicacionais e sinergias mútuas” (Costa e Silva et al., 2010: 121) na procura do desenvolvimento e bem-estar coletivo.

Assim, da necessidade de obter respostas e sentidos que os/as diferentes intervenientes educativos têm sobre a dimensão da inclusão socioeducativa das crianças e jovens, assim como a adequação das respostas educativas existentes ao nível das escolas e do Município, continua a ser de enorme importância a criação de espaços de partilha, onde os/as participantes desse processo possam exprimir as suas opiniões e ideias, neste caso específico através do preenchimento dos inquéritos. Ou seja, uma vez que é também do interesse das pessoas participar em questões que aos/às mesmos/as dizem respeito, existe a necessidade de ampliar e desenvolver os espaços para que as mesmas e/ou comunidades possam, realmente, opinar e “ter voz” em aspetos que consideram relevantes. Portanto, é nestes contextos que todos os processos e dispositivos de mediação, devem ser vistos e pensados como “dispositivos de construção de cidades enquanto espaços de exercício de relações sociais densas e quentes” (Correia & Caramelo, 2003: 181).

⁵ Tradução de: “al participar (...) hacemos o convertimos algo en propio al mismo tiempo que nos hacemos parte de ello y dejamos a que otros[/as] ‘tomen parte’ también en ello” (Aristu, 2010: 115).

3. VIVER ABRIL

No seguimento da minha proposta de envolver a comunidade no evento de comemoração do 25 de abril (cf. Capítulo 3, pt 3.5), depois da receção dos vídeos dos/as alunos/as, deu-se então a criação do vídeo. O vídeo, intitulado de “*Como sinto e vivo abril*”, contou com a participação de 35 alunos/as: 1 da EB ACO, 1 da EB de Apúlia, 16 da EB ARS, 8 da EB de Forjães, 2 da Escola Profissional de Esposende e 7 da ESHM, que frequenta desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade.

Posteriormente à publicação do vídeo na página de *Facebook* do Município de Esposende, é possível verificar que houve 1,6 visualizações, 52 *likes* e 17 partilhas do vídeo. Relativamente ao *feedback* que o orientador local me fez chegar, as escolas gostaram bastante de serem envolvidas e integradas na elaboração da atividade e de ver todas as participações dos/as alunos/as exibidas no resultado final do vídeo.

Acerca desta proposta e sua divulgação torna-se relevante refletir sobre as questões da participação e da cidadania, destacando-se as mudanças que ocorreram sobre o entendimento das crianças, deixando estas de serem vistas como seres inocentes sem conhecimentos, para serem contextualizadas como seres repletos de interesses, gostos e saberes próprios (Arnot, 2009). Tal implica pensar as crianças no seu exercício de cidadania democrática, não as deixando de parte, mas criando condições para que as mesmas, desde logo, tenham acesso e o pleno benefício de exercerem o seu direito a darem a sua opinião e esta ser incluída no produto realizado, pois, tal como os/as adultos/as, elas estão e são implicadas “em diferentes esferas⁶” (Lister, 2007: 54) devendo, assim, serem reconhecidas as suas ações enquanto cidadãs.

Nessa medida, como futura profissional em CE, com a proposta de cada criança e jovem, livremente, criar o seu próprio vídeo acerca das conceções e pontos de vista que têm acerca das temáticas escolhidas para o vídeo coletivo, procurei promover conteúdos que contribuíssem com a sua participação ao nível do Município, autorreflexão e formação enquanto cidadãos/ãs, no sentido também de “ajudá-los a sentir que podem envolver-se politicamente, seja por um sentimento de 'ultraje moral' ou através do desejo de participar numa sociedade civil global apenas como membros dessa mesma sociedade⁷” (Arnot, 2009: 245). Deste modo, reconhece-se a importância em

⁶ Tradução de: “in different spheres” (Lister, 2007: 54).

⁷ Tradução de: “help them feel that they can engage politically, whether through a sense of ‘moral outrage’ or through desire to participate in a global civil society merely as members of it” (Arnot, 2009: 245).

proporcionar meios para que pessoas como as crianças e jovens tenham e exerçam a sua voz, e participem ativamente e de modo voluntário em atividades e/ou eventos que o Município promova – isso sublinha a importância de se estabelecerem pontes e criarem dinâmicas em que haja abertura para a população local se envolver em ações do seu interesse, e, por outro, reconhecer e valorizar essas mesmas pessoas e da sua participação.

Considerações finais

De modo a concluir o presente Relatório realizado no âmbito do estágio na DE da CME, torna-se necessário refletir sobre todo o percurso e como este contribuiu para as aprendizagens enquanto profissional em Ciências da Educação. Ainda que com constrangimentos relativos à pandemia que se fizeram notar no decorrer do estágio curricular, logo desde a sua realização predominantemente em teletrabalho, o estágio possibilitou, de facto, o contacto e a oportunidade de conhecer, estar presente, participar e colaborar numa realidade de trabalho, consoante as solicitações que iam sendo feitas ou da possibilidade que também tive de sugerir ideias, tornando-se um momento importantíssimo e significativa para a minha formação académica, pessoal e, sobretudo, profissional.

Com a oportunidade que tive em ser integrada numa equipa que é multidisciplinar e num contexto autárquico que se marca por um conjunto de competências que lhe são atribuídas e que se devem fazer cumprir, e a possibilidade de cooperar e colaborar com a equipa nos vários âmbitos das suas ações, permitiu-me construir um olhar mais crítico relativamente aos modos como o Município envolve e promove a participação das crianças e jovens, assim como da população em geral. Compreendi que existem imensas formas de procurar que as pessoas participem, voluntariamente e de acordo com as suas ideologias, e que se criem relações mais próximas e um sentimento de pertença que se vincula também ao desenvolvimento local do próprio concelho. Face a isto, com a comunidade do *AMAReMAR* entendi que todos os tempos devem ser respeitados e todas as características pessoais e grupais valorizadas, com o intuito de compreender a realidade puramente vivida e experienciada pela própria comunidade. Relativamente à comunidade escolar, desde a diretora, professores/as, crianças, jovens e as suas famílias, a aprendizagem incidiu mais no facto de ter sempre presente que qualquer que seja o trabalho, ação e/ou intervenção que se venha a desenvolver junto dos/as e/ou com os/as mesmos/as, é crucial que se reflita e procure formas de se adequar todos os processos a todas as pessoas, de acordo com a multiplicidade de particularidades e especificidades existentes no contexto em causa. Deste modo, resultante desta participação dos/as vários intervenientes, é de reter a importância de incluir e envolver as pessoas em assuntos e determinadas dimensões que lhes dizem respeito, tendo sempre como pano de fundo a consideração pelos seus interesses e ambições. Por sua vez, ainda considero relevante

salientar que pessoalmente tive de trabalhar muito e me esforçar no sentido de procurar ter uma postura mais persistente com determinadas pessoas, a fim de obter respostas às minhas solicitações.

Nesse mesmo sentido, várias foram as aprendizagens que obtive também através do contacto e relação com determinados membros da equipa da DE, das quais saliento sobretudo a capacidade que ganhei de selecionar as fontes de obtenção de informação, de perceber quais seriam os modos mais ágeis e fiáveis de procurar resolver determinados assuntos, ser mais autónoma e confiante de mim mesma, e, ainda, ser mais paciente e cautelosa com as pessoas com quem me relacionava e o contexto em que fui integrada. Ademais, ainda que me tenha sido dada uma enorme abertura e liberdade para dar a minha opinião, os meus pontos de vistas e sugerir tudo que pretendesse, em vários momentos tive de aprender a ouvir e respeitar a opinião dos/as outros/as, mesmo que não estivesse de acordo, de forma a adaptar a minha presença às heterogeneidades, diversidades socioculturais e às diferentes convicções defendidas pelos/as colegas/as com que lidei ao longo de todo o estágio curricular, pois o enorme desafio centrava-se na existência de diferentes posições informais e como esse poder era utilizado. Assim, as questões relacionadas com a comunicação tornaram-se importantíssimas na medida em que, durante o meu percurso na DE apesar de ter criado ligações mais próximas com determinadas pessoas, a forma de estar e a linguagem utilizada era constantemente adaptada às circunstâncias e situações em que me encontrava presente. Deste modo, um profissional em Ciências da Educação poderá ter um posicionamento que vai de encontro à lógica do trabalhar *com* as pessoas, no sentido em que as pessoas são vistas e consideradas nas suas individualidades, valorizando-se e respeitando-se sempre as perspetivas e interesses dos/as outros/as.

Para além de ganhos em termos mais pessoais, também profissionalmente o estágio numa CM permitiu-me perceber determinados modos de funcionamento e a própria organização que, neste caso em concreto, a DE da CME possui internamente enquanto equipa, assim como na sua articulação com outras entidades municipais e intermunicipais. Ao longo do estágio curricular, compreendi a necessidade da existência de um trabalho colaborativo e em rede, entre os diversos membros da equipa e outros externos à mesma, para a realização de determinados procedimentos intrínsecos à ação educativa que compete a uma DE. Com a existência e partilha de diferentes perspetivas acerca de determinados assuntos que são discutidos em equipa, ou com alguns membros da mesma, possibilita que seja feita uma reflexão e análise das situações de uma forma

mais completa e consistente, através desse cruzamento de ideologias e posições, ainda mais enriquecido, ou por vezes limitante, pelo facto de toda a equipa apresentar formações divergentes. Desta forma, por meio das experiências e vivências realizadas em virtude do contexto de estágio, reconheci ainda mais a importância e a necessidade de trabalhar em equipa e em colaboração com diversas pessoas, de se realizar e produzir um trabalho conjunto que resulta do cruzamento de opiniões e de aprendizagens mútuas.

Por sua vez, o estágio possibilitou-me a realização de diversas tarefas, desde as mais pontuais às que mais preencheram os meus dias, e, conseqüentemente, a sua reflexão crítica sobre as mesmas. Tal como mencionado ao longo do Relatório, focando nas três tarefas de maior dimensão, tive a oportunidade e o privilégio de avaliar o *Projeto AMAReMAR*, de realizar uma *Cartografia Socioeducativo das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva* e de criar um vídeo relativo às comemorações do 25 de abril para o evento *VIVER ABRIL*. No decorrer dos vários processos realizados no âmbito das tarefas, os conteúdos e conhecimentos éticos, teóricos, concetuais e metodológicos adquiridos ao longo do meu percurso académico, tanto da licenciatura como do mestrado em Ciências da Educação, tornaram-se ferramentas e recursos cruciais e inevitáveis ao meu percurso, nomeadamente no conhecimento da realidade educativa e social existente no concelho, bem como para a realização de uma intervenção o mais contextualizada e situada possível. Como principais princípios orientadores do meu estágio curricular, estiveram, fundamentalmente, o direito à participação e o direito à inclusão social e educativa.

Deste modo, e consoante os condicionalismos do tempo e dos constrangimentos da pandemia, existiram muitas tarefas que tiveram de ser pensadas de uma outra forma, nomeadamente a proposta de monitorização e acompanhamento do Projeto AMAReMAR que resultou numa avaliação, no sentido de um ponto da situação, do projeto. No decorrer desta tarefa, para além da importância da implicação dos/as vários/as intervenientes do projeto na avaliação do mesmo, considero importante salientar que no contexto de uma autarquia local é fundamental que os resultados das análises de dados efetuadas, particularmente de avaliação de projetos que visam a inclusão social e o desenvolvimento local, como acontece com o AMAReMAR, sejam devolvidos às pessoas do município não apenas para as informar sobre os resultados e conclusões que foram retiradas, mas, igualmente como modo de tornar mais transparentes os investimentos locais e o valor das opções socioculturais do plano estratégico do município. Esta devolução pode efetuar-se mediante a publicação dos resultados alcançados com a avaliação no site da CME,

incluindo no PE, integrando aí excertos significativos das opiniões das/os participantes, mas também com a indicação das suas sugestões de melhoria do projeto. O acesso e partilha destas informações bem como a divulgação das produções realizadas podem constituir igualmente formas de publicitar mais alargadamente o projeto e as suas Oficinas de Ilustração, de Costura Criativa, de Música e de Teatro. Assim, como futura profissional em Ciências da Educação compreendo que esta partilha do conjunto de resultados é desejável que ocorra aliada ao reconhecimento que se deve ter para com todos/as os/as que contribuíram, colaboraram e tornaram essa recolha e o estágio possível de acontecer.

Já no que se refere à *Cartografia Socioeducativo das Crianças e Jovens: para uma Educação Inclusiva*, compreendo o trabalho relevante que um profissional em Ciências da Educação poderia vir a realizar, no sentido de um trabalho de mediação entre a CM e as escolas e/ou AE, de forma a emancipar a comunidade educativa escolar, fazendo-a participar nos assuntos que diretamente lhes diz respeito e procurando encontrar um conhecimento mais próximo da realidade possível. Deste modo, são estabelecidas pontes de forma a possibilitar a CM obter uma visão e um conhecimento local das necessidades, potencialidades e limitações da população e/ou das respostas que a mesma dispõe à população. Assim, é relevante criar espaços de partilha em que as pessoas implicadas nesses processos possam exprimir as suas ideias, interesses e necessidades, promovendo a ideia de uma consciencialização e de uma tomada de decisões que deve ser feita em conjunto entre todos os atores. Nesse mesmo sentido e elencando a criação do vídeo para o evento *VIVER ABRIL*, realço novamente a importância das questões da participação e também da cidadania, entendendo a importância do papel que um/a profissional em Ciências da Educação pode e deve assumir na criação de condições para que as pessoas, neste caso as crianças e jovens, participem e sejam implicadas no seu exercício de cidadania democrática, nunca sendo deixadas de parte ou ocultando as suas opiniões por serem crianças, portanto, exercendo voluntariamente a sua voz e se tornarem cidadãos/ãs ativos/as.

Posto isto, mais uma vez saliento que apesar dos vários constrangimentos derivados da Covid-19, inclusive a realização do estágio curricular maioritariamente em teletrabalho, os ganhos e as aprendizagens pessoais e que posteriormente levarei para a minha vida profissional, superaram todas as adversidades que puderam existir. Ao longo de todo o estágio e principalmente após o término do mesmo, com a escrita do relatório, fui-me apercebendo que superei imensas dificuldades, tornei-me uma pessoa um pouco

mais confiante e segura das minhas capacidades. Na mesma medida em que, face às condições em que o estágio decorreu e, por vezes, impasses que iam surgindo, tornei-me uma pessoa mais flexível, compreensiva e lutadora no sentido em que, agora com a conclusão do mestrado que culmina na escrita do presente Relatório, realizei uma reflexão mais assente e consciente do meu percurso, levando-me a considerar que, ainda com alguns desânimos pelo caminho, me tornei uma pessoa ainda com mais força de vontade, não desistindo das minhas ambições, mesmo com alguns obstáculos que se colocaram no caminho. De facto, o estágio marca-se pela procura de soluções e da idealização de propostas como forma de contornar determinadas situações, mas, tal como um/a profissional em Ciências da Educação, temos presente que nem tudo corre como o desejado, uma vez que existem imensas condicionantes ao nosso redor, nomeadamente marcadas por um conjunto de circunstâncias que envolvem pessoas, questões sociais e culturais, tornando sempre improvável o modo como as situações em que nos envolvemos ou intervimos se irão desenrolar.

Referências Bibliográficas

- Albagli, Sarita (2006). Conhecimento, inclusão social e desenvolvimento local. *Inclusão Social*, 1(2), 17-22.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A Entrevista na Investigação Educacional. In Amado, João (Coords.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2014). Questionários abertos e “composições”. In Amado, João (Coords.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 271-274). 2.^a Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In Amado, João (Coords.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). 2.^a Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amato, Rita de Cássia Fucci (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, 15(1), 91-109.
- Aristu, Jesús Hernández (2010). Participación ciudadana y mediación social. Una reflexión desde la práctica del asesoramiento social. *Mediaciones Sociales*, 7, 113-142.
- Arnot, Madeleine (2009). Educating the global citizen: The gender challenges of the twenty-first century. In *Educating the Gendered Citizen* (pp. 223-251). New York: Routledge.
- Baixinho, António Francisco (2011). Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micro-poderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 81-95.
- Baptista, Isabel (2018). Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. In Tavares, Pedro Vilas-Boas, Osswald, Helena & Garcia, João Carlos (Coords.), *Ética, Investigação e Vida Universitária* (pp. 55-66). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbieri, Helena (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Barroso, João (1997). “Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da Escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas”, in *Actas do Forum Contra a Exclusão Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, PEPT.
- Bernstein, Basil (1970). A educação não pode compensar a sociedade. In Stoer e Gracio (Org.), *Sociologia da Educação II* (pp.19-31). Lisboa: Horizonte.
- Bilhim, João (2004). Fomentar o Desenvolvimento Sustentável. In *A governação nas autarquias locais* (pp. 71-88). Porto: SPI-Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bilhim, João (2004). Novos instrumentos de gestão. In *A governação nas autarquias locais* (pp.35-55). Porto: SPI-Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bolivar, António (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bourdieu, Pierre (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Braga, Tania Moreira (2002). Desenvolvimento local endógeno: Entre a competitividade e a cidadania, *Revista. Brasileira. de Estudos Urbanos e Regionais*, 5, 23-37.
- Caldas, Alcides dos Santos (2003). As denominações de origem como unidade de planeamento, desenvolvimento local e inclusão social. *Revista de Desenvolvimento Económico*, Ano V, 7, 25-32.
- Canário, Rui (1999). A Animação Sociocultural. In *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática* (pp. 71-83). Lisboa: Educa.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. 1ª Edição 5000. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, Levindo Diniz (2015). Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 19(42), 45-68.
- Carvalho, Maria Isabel Gomes de (2012). *A (des)centralização e a intervenção dos municípios na educação: A percepção dos diversos actores educativos*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.
- Castro, Marcela de Azevedo (2015). *Grupo Dramático e Musical Flor de Infesta: vivências, aprendizagens e processos de formação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- CME (2019). *Plano Estratégico Educativo Municipal*.

CME (2018). *Política de Gestão*.

CME (2019). *Relatório de Avaliação Projeto Rumo ao Sucesso Ano Letivo 2018/2019*.

CME (2018). *Regimento Interno do Conselho Municipal de Esposende*.

Coelho, Michelle Queiroz & Gonçalves, Carlos Alberto (2011). Avaliação de projetos sociais: a perspetiva da comunidade. *Revista Alcance*, 18(4), 436-447.

Coleman, James (1968). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedades e Cultura* (2011), 34, 137-151.

Cordeiro, A. M. Rochette & Martins, Helena Arcanjo (2013). A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. *Cadernos de Geografia*, 32, 339-365.

Cordeiro, A. M. Rochette, Martins, Helena Arcanjo & Ferreira, António Gomes (2014). As cartas educativas municipais e o reordenamento da rede escolar no Centro de Portugal: das condições demográficas às decisões políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22, 581-608.

Correia, José Alberto & Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.

Costa e Silva, Ana Maria et al. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.

Costa, Deolinda & Barbosa, Duartina (2002). A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão. *GeoINova*, 5, 187-204.

Costa, Filipa Isabel Correia da (2010). *Município de Alenquer: Práticas e políticas*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Costa, Sónia Teresa Simões da (2013). *Educação e municipalidade: Reciprocidades e ruturas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Costa, Sónia Teresa Simões da (2013). *Educação e Municipalidade: Reciprocidades e ruturas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Despacho n.º 04/jan/2020.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março.

Diário da República, Despacho n.º 11824/2019 de 12 de dezembro.

Diário da República, Lei n.º 156/99 de 14 de setembro.

Diário da República, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Diário da República, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

Eleá, Iliana & Pischetola, Magda (2015). Metodologias participativas: Contribuições da The International Clearinghouse on Children: Youth and Media. In Brites, Maria José, Jorge, Ana & Santos, Sílvio Correia (Edits.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação* (pp. 252-268). Covilhã: LabCom Books.

Fernandes, António Sousa (1996). “Os Municípios Portugueses e a Educação, As normas e as práticas”. In Barroso, J. & Pinhal, J (Orgs.), *A Administração da Educação Os Caminhos da descentralização* (pp. 113-124). Lisboa: Edições Colibri.

Fernandes, Maria de Lurdes (2007). Eu com os outros: Relacionamento e dinâmicas interpessoais entre grupos e gerações. In Antunes, Maria Conceição (Coords.), *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II* (pp. 229-244). Coimbra: Edições Almedina.

Ferraz, Hélder, Neves, Tiago & Nata, Gil (2018). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 83-103.

Ferreira, Fernando Ilídio (2008). As crianças e a comunidade: Uma perspectiva intergeracional da educação. *VI Congresso Português de Sociologia : Mundos Sociais: saberes e práticas*. Lisboa: NOVA FCSH.

Ferreira, Fernando Ilídio (2012). O Tempo das Redes: redes que aprisionam e redes que libertam. In Cebolo, Cátia Soraia Gaspar, Lima, José Dantas & Lopes, Marcelimo de Sousa (Coords.), *Animação Sociocultural, Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp. 355-368). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

- Ferreira, Manuela & Rocha, Cristina (2009). Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e a sua educação na produção académica nacional (1995-2005): Balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância. In Abrantes, Pedro et al. (Orgs.), *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. A Diversidade Cultural na Escola de Massas: Abordagem À Educação Multi/Intercultural. Actas do Encontro SocEd2009* (pp. 232-243). Lisboa: ISCTE.
- Ferreira, Michele Marcelina (2009). Educação Inclusiva: inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. São Paulo, Lins.
- Formosinho, João (2019). A diversidade cultural na escola de massas: abordagem à educação multi/intercultural. In Palmeirão, Cristina & Alves, José Matias (Coords.), *Da Igualdade de Oportunidades à Equidade Educativa: Caminhos de uma inclusão sucedida* (pp. 13-28). Porto: Universidade Católica Editora.
- Freire, Sofia (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Freitas, M. Cristina V. de (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5(2), 1081-1101.
- Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. 1-11.
- Garcia, Valéria Aroeira, Rodrigues, Juliana Pedreschi & Castilho, Janaina Carrasco (2016). Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. *Saber & Educar*, 21, 30-39.
- Grandino, Patrícia Junqueira (2007). Estatuto da criança e do adolescente: O sentido da lei para as relações intergeracionais. Programa Ética e Cidadania.
- Guerra, Paula (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, 10, 91-110.
- Harker, Richard K. (1990). Reprodução, habitus e educação. In *Teoria & Educação*, 1, (pp. 79-92).
- INE (2011). Censos de 2011.
- Lister, Ruth (2007). Inclusive Citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11 (1), 49-61.
- Losso, Cristina Doneda & Marchi, Rita de Cássia (2011). A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 603-631.
- Louro, Paulo (1999). Educação e autarquias: Da legislação às práticas. *Análise Psicológica*, 1(XVII), 153-162.

- Maçaira, Ana Paula Belchior Tomé (2012). *O Poder Local em Educação: A contratualização de competências entre a Admissão Central e a Administração Local numa Autarquia Municipal da Terra Quente Transmontana*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.
- Magalhães, António M. & Stoer, Stephen R. (2005). Cinco lugares do impacto da exclusão social. In «*A Diferença Somos Nós*» *A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais* (pp. 63-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Magalhães, António M. (2011). Pensar as diferenças: Contributos para a educação inclusiva. In *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 29-43).
- Maia, Luciano Mariz (2007). Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In Silveira, Rosa Maria Godoy et al., *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 85-101). Paraíba: Editora Universitária.
- Marchi, Rita de Cássia (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Martins, Édio (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 139-151.
- Martins, Ernesto Candeias (1995). “Fundamentos de animação sócio-cultural no “território” ou comunidade”. *Ler Educação*, 16.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2011). Importância da Avaliação Qualitativa combinado com outras modalidades de avaliação. *Saúde & Transformação Social*, 1(3), 2-11.
- Monteiro, Alcides (2000). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. In *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação n.º 22* (pp. 137-154). Lisboa: ISCTE.
- Mota, Teresa & Oliveira, Ana Filipa (2019). Arte e comunidade em Esposende: uma abordagem de proximidade. *Configurações*, 22, 50-69.
- Neves, Tiago (2010). Modelos de mediação social. In Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (Eds.), *Modelos de mediação. Mediação: (D)os contextos e (D)os actores* (pp. 33-44). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Pires, Heldemerina et al. (2009). O papel de família na inclusão escolar. In Candeias, Adelinda Araújo (Coords.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 79-88). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Pischetola, Magda & Miranda, Lyana Thediga (2015). Metodologias participativas e projeto UCA: a busca pela tecnologia como cultura. *PERSPECTIVA*, 33(2). 545-572.
- Portal Educativo do Município de Esposende: ESPOSENDEduca - <https://esposende-educa.pt/>
- Rebocho, Mónica, Saragoça, Maria José & Candeias, Adelinda (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In Candeias, Adelinda Araújo (Coords.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 39-49). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Roazzi, António & Almeida, Leandro S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rocha, Cristina & Ferreira, Manuela (2008). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as: Análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Competências, ausências e prelúdios. *Investigar em Educação*, 6/7, 17-126.
- Rocha, Juliana D. & Bursztyn, Maria Augusta (2005). A importância da participação social na sustentabilidade do desenvolvimento local. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 7(11), 45-52.
- Rodrigues, Pedro (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro (Coords.), *Para uma fundamentação em educação* (pp. 93-109). Lisboa: Colibri.
- Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso Escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV(1), 67-92.
- Salgado, Raquel Gonçalves et al. (2013). “Tudo junto e misturado?”: A infância contemporânea no diálogo entre crianças e adultos. *Revista Teias*, 14(31), 46-61.
- Santos, José Rui & Henriques, Susana (2021). *Inquéritos por Questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta 2021.
- Santos, Susana, Neves, Rui & Marques, João Lourenço (2019). Políticas Educativas Locais, Cartas Educativas e Planos Estratégicos Educativos - desafios e decisões em dois contextos. *Indagatio Didactica*, 11(1), 301-321.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.

- Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2013). Infância Contemporânea e Educação Infantil: Uma perspettiva a partir dos Direitos da Criança. In Salmaze, Maria Aparecida & Almeida, Ordália Alves (Orgs.), *Primeira Infância no século XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* (pp. 131-148). Campo Grande: Editora Oeste.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sá-Silva, Jackson Ronie, Almeida, Cristóvão Domingos de & Guindani, Joel Felipe (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, I(I), 1-15.
- Silva, Eugénio Alves da (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 1-23.
- Silva, Sofia Marques da (2011). Sobre a construção do texto e a produção de conhecimento. In *Da Casa de Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis* (pp. 116-119). Porto: Edições Afrontamento.
- Simão, Celeste Maria Ferreira Riachos (2019). *Projeto Educativo Municipal: Lógicas de participação e desenvolvimento locais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Site CME - <https://www.municipio.esposende.pt/>
- Soares, Natália Fernandes (2005). Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. *Zero-a-Seis*, 7(12), 8-18.
- SPCE (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*.
- Stoer, Stephen R., Magalhães, António M. & Rodrigues, David (2004). Cinco lugares do impacto de exclusão social. In *Os Lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica* (pp. 21-29). São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, Maria Tereza Goudard (2020). Infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. *Childhood & Philosophy*, 1, 1-26.
- Tenório, Fernando Guilherme & Rozenber, Jacob Eduardo (1997). Getsão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. *Rio de Janeiro*, 31(4), 101-125.
- Terrasêca, Manuela (2001). “Avaliação externa – do controlo do sistema à avaliação institucional”. In *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a*

- compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido* (pp. 114-130). Porto: FPCEUP.
- Tomás, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11) 2007, 119-134.
- Tomás, Catarina (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Torremorell, Maria Carme B. (2008). *Cultura de mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Triches, Márcia Andréia (2007). Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil. *Visão Global*, 10(1), 45-60.
- Trilla, Jaume (2004). *Animação Sociocultural: Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- UNESCO (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*.
- Veiga, Renata & Ferreira, Manuela (2019). “A MANTA É O ESPAÇO DA VIDA DEMOCRÁTICA NA SALA!”: modos de participação infantil no jardim de infância. In Macedo, Elizabeth & Menezes, Isabel (Orgs.), *Currículo, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal* (pp. 180-208). Curitiba: CVR Edições.
- Ventura, Alexandre, Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge Adelino (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.
- Viveiros, Albino Luís Nunes (2008). Uma leitura dos possíveis espaços e processos de desenvolvimento cultural de âmbito local no território insular. *Revista Quaderns d'Animació i educació social*, 7, 1-17.
- Willis, Paul (1991). Notas para uma teoria das formas culturais da reprodução social. In *Aprendendo a ser Trabalhador* (pp. 209-223). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zêzere, Paula (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3(XX), 401-406.

Anexos