

DM

**A Escola no Bairro**  
**Políticas educativas de desenvolvimento local**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Helder Renato Pereira Brás**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2024

**A Escola no Bairro**  
**Políticas educativas de desenvolvimento local**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Helder Renato Pereira Brás**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO  
Nuno Miguel da Silva Fraga

## Sumário

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Summary .....	viii
Résumé .....	ix
Resumen .....	x
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xi
Índice de Figuras .....	xiii
Índice de Tabelas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I. Enquadramento teórico-conceitual.....	3
1. O desenvolvimento e a complexidade dos novos fenómenos sociais .....	3
1.1. O desenvolvimento unilinear e evolucionista.....	3
1.2. Desenvolvimento gerador de subdesenvolvimento – antítese do bom ou desejável ...	6
1.3. A ação coletiva e a redefinição do planeamento territorial .....	11
2. Educação e desenvolvimento comunitário .....	19
2.1. Contextualização .....	19
2.2. Os princípios do desenvolvimento comunitário como ação social .....	20
2.3. O desenvolvimento comunitário como processo alternativo .....	24
2.4. A importância da educação para o desenvolvimento - humano e sustentável.....	28
3. Cidades Educadoras.....	31
3.1. Expansão da urbanização: alterações do contexto social .....	31
3.2. A cidade educadora e a assunção do sistema educativo local.....	33
4. Educação e os Diferentes Contextos .....	35
4.1. A centralidade do Homem na Educação e o Paradigma Positivista .....	35
4.2. Institucionalização da Educação e a sua Homogeneidade.....	39
4.3. O Saber Propositivo e <i>continuum</i> da Educação.....	43
5. Educação e Formação de Adultos.....	45
5.1. O Desfasamento de um Sistema Educativo Escolar .....	45
5.2. A Hegemonia de Duas Visões Político-Educativas .....	48
5.2.1. A Educação Permanente.....	51
5.2.2. Aprendizagem ao Longo da Vida.....	57

5.3. Uma Perspetiva Geradora de Sentido .....	61
6. Projeto a “Escola no Bairro”: contributos para um modelo de gestão escolar .....	66
6.1. Cultura da organização educativa .....	66
6.2. Identidade do Projeto: dados conjunturais.....	68
Parte II: Estudo Empírico .....	72
7. Problemática .....	72
7.1. Problema de Investigação.....	74
7.2. Delimitação do Campo de Estudo.....	74
7.3. Questões de estudo .....	75
7.4. Objetivos .....	75
7.4.1. Objetivo geral .....	75
7.4.2. Objetivos específicos .....	76
8. Metodologia .....	76
8.1. A Pesquisa Qualitativa.....	76
8.1.1. Modelo Nomotético / Modelo Ideográfico .....	76
8.2. Tipo de Estudo.....	77
8.2.1. A Justificação da Escolha .....	77
8.2.2. Critérios de Qualidade de um Estudo de Caso .....	78
8.3. Técnicas de Recolha de Dados.....	78
8.3.1. Construção de Evidencias e Recolha de Dados.....	78
8.3.2 A entrevista semiestruturada / grupo focal.....	79
8.3.3. Análise Documental.....	80
8.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados .....	80
8.4.1. Análise de conteúdo.....	81
8.4.2. Triangulação dos dados .....	84
8.5. Questões Éticas .....	85
9. Análise e interpretação dos dados.....	85
9.1. Caracterização do grupo de entrevistados.....	85
9.2. Caracterização do Perfil da Escola .....	86
9.3. Caracterização do PEE/PAA.....	89
9.4. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” .....	92
9.5. Modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e perfil do público-alvo .....	94
9.6. “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local.....	98
9.7. “A Escola no Bairro” e os princípios da carta das cidades educadoras .....	102
9.8. “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente .....	106

<b>Considerações Finais</b> .....	110
<b>Referências</b> .....	113
<b>Referências Legislativas</b> .....	119
<b>Apêndices</b> .....	120
<b>Apêndice I - Pedido de autorização à DRE para efetuar estudo na escola da RAM</b> .....	121
<b>Apêndice II – Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola para efetuar estudo</b> .....	122
<b>Apêndice III - Pedido de autorização ao Presidente do Conselho de Administração do Instituto de Habitação da Madeira (IHM)</b> .....	123
<b>Apêndice IV – Declaração do orientador da tese de mestrado a anuir orientar o projeto de mestrado</b> .....	124
<b>Apêndice V – Enquadramento das entrevistas</b> .....	125
<b>Apêndice VI – Guião de entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola</b> .....	126
<b>Apêndice VII – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola</b> .....	132
<b>Apêndice VIII – Guião de entrevista semiestruturada   grupo focal discentes</b> .....	140
<b>Apêndice IX – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada   grupo focal _ discentes</b> .....	143
<b>Apêndice X – Guião de entrevista semiestruturada   Mediadores</b> .....	149
<b>Apêndice XI – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Mediadores</b> .....	152
<b>Apêndice XII – Guião de entrevista semiestruturada Docentes da Escola</b> .....	156
<b>Apêndice XIII – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Docentes</b> .....	159
<b>Apêndice XIV – Guião de entrevista semiestruturada_grupo focal Técnicos Superiores do Instituto de Habitação da Madeira (IHM)</b> .....	164
<b>Apêndice XV – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada   grupo focal Técnicos Superiores do IHM</b> .....	167
<b>Apêndice XVI – Entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola</b> .	172

<b>Apêndice XVII – Entrevista semiestruturada   grupo focal discentes.....</b>	<b>202</b>
<b>Apêndice XVIII – Entrevista semiestruturada   grupo focal discentes .....</b>	<b>215</b>
<b>Apêndice XIX – Entrevista semiestruturada docente.....</b>	<b>237</b>
<b>Apêndice XX – Entrevista semiestruturada docente .....</b>	<b>243</b>
<b>Apêndice XXI – Entrevista semiestruturada docente.....</b>	<b>249</b>
<b>Apêndice XXII – Entrevista semiestruturada docente .....</b>	<b>254</b>
<b>Apêndice XXIII – Entrevista semiestruturada docente.....</b>	<b>259</b>
<b>Apêndice XXIV – Entrevista semiestruturada Mediadores.....</b>	<b>264</b>
<b>Apêndice XXV – Entrevista semiestruturada Mediadores .....</b>	<b>273</b>
<b>Apêndice XXVI – Entrevista semiestruturada   grupo focal Técnicos do IHM .....</b>	<b>281</b>

## Agradecimentos

Chegado aqui, estas palavras que escrevo, carregadas de um cansaço embalado por uma ária monótona, traduzem o sentimento de quem guarda um fresco acabado de pintar. Embora incipiente o contributo que este humilde aprendiz acrescentará na grande abobada do conhecimento, regista que não deixará de depositar toda a sua generosidade na voluptuosidade que este [conhecimento] representa, no esforço incessante de aproximação à verdade. Da exigente versatilidade e sagesa intelectual, honra-se o cultivo de todos aqueles que pela sua humildade se entregam à convicção de causas maiores. Um Mundo de indubitáveis esperanças.

Esperanças que honrariam a cobardia ao nos desinteressarmos por aqueles com quem nos cruzamos, refletindo parte de um todo que somos. O caminho que percorremos, num tempo que acelera quando envelhecemos, torna-se mais confortável quando o fazemos por boa companhia. Nesta passada, não poderia deixar de alinhar algumas palavras para quem ousou partilhar o seu imenso céu azul:

- Ao Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, pela sua inteligência e eloquência;
  - A todos os entrevistados que amavelmente concederam dar o seu testemunho;
  - Aos elementos que compõe o órgão de gestão da Escola, pela sua disponibilidade e imprescindível ajuda na coleta e tratamento de alguns dados;
  - Aos amigos de coração que se entregam aos pormenores (e gargalhadas!) das mundividências, mesmo exaltando a razão;
  - A todos os que em silêncio permitem habitar em mim;
- Ao **Francisco e à Carla**, com alegria, bondade e eterna ternura.

*“A acentuação do estado de incerteza torna-nos  
crédulos face a soluções mágicas e  
descrentes da bondade dos  
caminhos longos”.*

Tolentino Mendonça

## Resumo

Ao longo das últimas décadas, a Humanidade tem acomodado um *modus vivendi* que perpetua uma teoria comum do progresso acoplado num modelo de desenvolvimento insuflado pelo fenómeno da globalização. Na mesma linha de concetualização, as características da escola moderna de massas tornaram-se num modelo normativo institucional Estado-Nação, que inspirado numa dinâmica economista capitalista mundial elevaram as instituições educativas a um elevado nível de isomorfismo com tendência para padronizar e homogeneizar o currículo (Dale, 2004), independentemente do seu nível de desenvolvimento ou tradições educativas diferentes.

Numa sociedade do conhecimento, analisar e precisar as razões que revestem os objetivos das políticas educativas e perceber o papel que contribui para preservar a sociedade ou para a transformar, reveste-se de redobrado significado. As suas escolhas judiciosas devem refletir o uso não linear de estratégias educativas de âmbito local que correspondam adequadamente às necessidades de sociedades cada vez mais heterogéneas e em mudança, reivindicando o processo de crescimento do ser humano na sua realização como pessoa e como membro de uma comunidade.

Se é verdade que a massificação do ensino traduz um salto civilizacional sem precedentes, os desafios que se coloca na organização de uma educação aberta a todos e ao longo da vida, exprime um esforço de renovada dinâmica e constante adaptabilidade. A hodiernidade vislumbra reinventar-se e implementar estratégias de gestão educativa de âmbito territorialista, mais consonantes com as peculiaridades das comunidades, dando espaço a novos conceitos educativos orientados para futuros compartilhados mais justos e equitativos ao longo da vida, envolvendo a participação dos cidadãos e de outras partes interessadas na tomada de decisões que ocorrem em diferentes espaços e tempos (Unesco 2022).

Neste propósito, o estudo de caso de abordagem qualitativa que apresentamos procura aferir a relevância que o projeto “A escola no Bairro” tem no âmbito do desenvolvimento local.

**Palavras-chave:** Autonomia de Escola; Desenvolvimento Unilinear e Evolucionista; Paradigma Territorialista; Cidade Educadora; Aprendizagem ao Longo da Vida; Pesquisa Qualitativa.

## Summary

Over the last few decades, Humanity has accommodated a *modus vivendi* that perpetuates a common theory of progress coupled with a development model inflated by the phenomenon of globalisation. Along the same lines of conceptualisation, the characteristics of the modern mass school have become a normative nation-state institutional model, which, inspired by global capitalist economic dynamics, has raised educational institutions to a high level of isomorphism with a tendency to standardise and homogenise the curriculum (Dale, 2004), regardless of their level of development or different educational traditions.

In a knowledge society, analysing and clarifying the reasons behind the objectives of education policies and understanding the role they play in preserving society or transforming it is all the more important. Their judicious choices must reflect the non-linear use of local educational strategies that adequately meet the needs of increasingly heterogeneous and changing societies, reclaiming the process of human growth in its realisation as a person and as a member of a community.

While it is true that the massification of education is an unprecedented leap in civilisation, the challenges of organising education that is open to all and lifelong are an effort of renewed dynamics and constant adaptability. Today we are looking to reinvent ourselves and implement educational management strategies at a territorial level, more in keeping with the peculiarities of communities, giving way to new educational concepts orientated towards fairer and more equitable shared futures throughout life, involving the participation of citizens and other stakeholders in decision-making that takes place in different spaces and times (UNESCO, 2022).

With this in mind, the qualitative case study we are presenting seeks to assess the relevance of the “School in the Neighbourhood” project in terms of local development.

**Key words:** School Autonomy; Unilinear and Evolutionary Development; Territorial Paradigm; Educating City; Lifelong Learning; Qualitative Research.

## Résumé

Au cours des dernières décennies, l'humanité s'est accommodée d'un *modus vivendi* qui perpétue une théorie commune du progrès associée à un modèle de développement gonflé par le phénomène de la mondialisation. Dans la même ligne de conceptualisation, les caractéristiques de l'école de masse moderne sont devenues un modèle institutionnel normatif de l'État-nation qui, inspiré par la dynamique économique capitaliste mondiale, a élevé les institutions éducatives à un niveau élevé d'isomorphisme avec une tendance à la standardisation et à l'homogénéisation du curriculum (Dale, 2004), indépendamment de leur niveau de développement ou de leurs différentes traditions éducatives.

Dans une société de la connaissance, il est d'autant plus important d'analyser et de clarifier les raisons qui sous-tendent les objectifs des politiques éducatives et de comprendre le rôle qu'elles jouent dans la préservation ou la transformation de la société. Des choix judicieux doivent refléter l'utilisation non linéaire de stratégies éducatives locales qui répondent de manière adéquate aux besoins de sociétés de plus en plus hétérogènes et changeantes, en récupérant le processus de croissance humaine dans sa réalisation en tant que personne et en tant que membre d'une communauté.

S'il est vrai que la massification de l'éducation est un saut de civilisation sans précédent, les défis de l'organisation d'une éducation ouverte à tous et tout au long de la vie relèvent d'une dynamique renouvelée et d'une adaptabilité constante. Il s'agit aujourd'hui de se réinventer et de mettre en œuvre des stratégies de gestion de l'éducation au niveau territorial, plus en phase avec les particularités des communautés, en faisant place à de nouveaux concepts éducatifs orientés vers des avenir partagés plus justes et plus équitables tout au long de la vie, impliquant la participation des citoyens et des autres parties prenantes à la prise de décision dans des espaces et des temps différents (Unesco 2022).

Dans cette optique, l'étude de cas qualitative que nous présentons vise à évaluer la pertinence du projet "A escola no Bairro" ("L'école dans le quartier") en termes de développement local.

**Mots clés :** Autonomie des écoles ; Développement unilinéaire et évolutif ; Paradigme territorialiste ; Ville éducative ; Apprentissage tout au long de la vie ; Recherche qualitative.

## Resumen

En las últimas décadas, la humanidad se ha acomodado a un *modus vivendi* que perpetúa una teoría común del progreso unida a un modelo de desarrollo inflado por el fenómeno de la globalización. En la misma línea de conceptualización, las características de la escuela de masas moderna se han convertido en un modelo institucional normativo de Estado-Nación que, inspirado en la dinámica económica capitalista global, ha elevado a las instituciones educativas a un alto nivel de isomorfismo con tendencia a la estandarización y homogeneización del currículo (Dale, 2004), independientemente de su nivel de desarrollo o de las diferentes tradiciones educativas.

En una sociedad del conocimiento, analizar y clarificar las razones que subyacen a los objetivos de las políticas educativas y comprender el papel que desempeñan en la preservación de la sociedad o en su transformación es aún más importante. Las decisiones acertadas deben reflejar el uso no lineal de estrategias educativas locales que respondan adecuadamente a las necesidades de sociedades cada vez más heterogéneas y cambiantes, reivindicando el proceso de crecimiento humano en su realización como persona y como miembro de una comunidad.

Si bien es cierto que la masificación de la educación es un salto sin precedentes en la civilización, los desafíos de organizar una educación abierta a todos y a lo largo de la vida son un esfuerzo de dinámica renovada y adaptabilidad constante. Hoy se busca reinventarse e implementar estrategias de gestión educativa a nivel territorial, más acordes con las particularidades de las comunidades, dando paso a nuevas concepciones educativas orientadas a futuros compartidos más justos y equitativos a lo largo de la vida, involucrando la participación de los ciudadanos y otros actores en la toma de decisiones que se desarrollan en diferentes espacios y tiempos (Unesco 2022).

Teniendo esto en cuenta, el estudio de caso cualitativo que presentamos pretende evaluar la relevancia del proyecto “A escola no Bairro” (La escuela en el Barrio) para el desarrollo local.

**Palabras clave:** Autonomía Escolar; Desarrollo Unilineal y Evolutivo; Paradigma Territorialista; Ciudad Educadora; Aprendizaje a lo Largo de la Vida; Investigación Cualitativa.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

ICAAE – Conselho Internacional para a Acreditação da Avaliação Académica

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras

B2 – Básico 2.º Ciclo

B3 – Básico 3.º Ciclo

CE – Comissão Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação

CECM – Cultura Educacional Mundial Comum

CTT – Contrato de Trabalho a Termo

DISCNB – Discentes de Nível Básico

DISCNS – Discentes de Nível Secundário

DOC - Docentes

EFA - Educação e Formação de Adultos

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EU – União Europeia

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IHM - Instituto de Habitação da Madeira

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEDNB – Mediador de Nível Básico

MEDNS – Mediador de Nível Secundário

NB – Nível Básico

NS – Nível Secundário

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Plano Anual de Escola

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PIAAC - Program for the International Assessment of Adult Competencies

PIB – Produto Interno Bruto

PISA- Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAM \_ Região Autónoma da Madeira

TSIHM – Técnico Superior do Instituto de Habitação da Madeira

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	70
<i>Identificação e distribuição geográfica dos Centros e Polos Comunitários com protocolos de colaboração com a Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro</i>	
<b>Figura 2</b> .....	71
<i>Número de certificações (conclusão ciclo de estudos) por número de inscritos/matrículas no Edifício Sede da Escola</i>	
<b>Figura 3</b> .....	71
<i>Número de certificações (conclusão ciclo de estudos) por número de inscritos/matrículas nos Polos e Centros Comunitários (Bairros)</i>	

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> .....	<b>82</b>
<i>Componentes de análise ao Projeto “A Escola no bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local</i>	

## Introdução

A dissertação aqui apresentada percorre uma linha de pesquisa que preconiza uma organização escolar que, pela complexidade de contextos em que atua, propõe uma abordagem holística da compreensão e posicionamento da sua ação.

Atenta aos problemas reais da sociedade e aos valores e aspirações locais, a Escola assume-se como diferenciadora na sua ação, extravasando os muros da sua tradicional atuação para se apresentar, numa abordagem sistémica, como promotora de iniciativas que deem resposta às diferentes necessidades de inclusão social e desenvolvimento humano. Um novo paradigma de atuação.

Neste séquito, para melhor clarificação da temática, estruturou-se a investigação em duas partes: Parte I - enquadramento teórico-conceptual, procedendo a uma consulta e revisão bibliográfica estruturando conceitos e ideias de autores seminais; Parte II – Estudo Empírico, introduzindo a problemática da investigação, delimitação do campo de estudo, apresentação do problema, as questões de estudo e os objetivos gerais e específicos.

Na revisão da literatura, procurou-se desenvolver a problemática em torno do fenómeno do desenvolvimento unilinear e evolucionista e a complexidade que gera como os fenómenos de exclusão social. Por oposição a um sistema de desenvolvimento gasto, contrapôs-se com a importância da emergência de um paradigma territorialista que protagoniza uma intervenção de âmbito comunitário e local proporcionando a emancipação e empoderamento dos cidadãos a partir da sua participação em projetos de interesse comum. O desenvolvimento comunitário como processo alternativo a uma humanização de espaços e tempos deixados à margem de um progresso calculista e amputador de espíritos, que se julgando livres estão subjugados a uma vontade alheia.

Realçamos, também, a problemática dos sistemas educativos nacionais e a sua tendência homogénea que se explicam, segundo Dale (2004), através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintos. Na mesma linha de raciocínio, mas por oposição ao *establishment* educativo, procurou-se enfatizar a importância de uma “*escola governante*, dotada de graus de autonomia legítima” (Lima, 2011, p. 94) que permita a interseção entre focalizações *macro e micro* das realidades escolares (Lima, 2011), num sistema formativo integrado em que Escola e território apresentam um projeto educativo comum (Villar, 2007). “A educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020).

Não negligenciará, também, o propósito de uma Escola que se estenda a todos, sem exceção, geradora de sentido, de *praxis*, de desenvolvimento contínuo na supressão da opressão, exploração, dominação, desigualdade, injustiça, entre outros. Na esperança de que à Escola lhe seja restituída a dignidade e grau de importância que representa nas sociedades, abordar-se-á a Educação de Adultos e a sua contribuição para a formação de sistemas humanos mais plásticos e flexíveis, capazes de responder, em diferentes contextos, às incertezas e frenéticas transformações do mundo (Barros, 2013). Reforça-se, assim, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Garantir o Acesso à Educação Inclusiva, de Qualidade e Equitativa, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos; Reduzir as Desigualdades no Interior dos Países e entre Países, nomeadamente emponderar e promover a inclusão social e garantir a igualdade de oportunidades.

Na metodologia da investigação, fez-se referência ao modelo ideográfico de postura mais interpretativa, ou seja, à pesquisa qualitativa, ao estudo de caso, à entrevista individual e de grupo focal como técnicas de recolha de dados e à análise de conteúdo e triangulação como técnicas de análise de dados. Como tal, recorreu-se a autores como Bardin (2004), Bogdan e Biklen (1994), Haro et al. (2016), Stake (2012) e Yin (2003).

Por fim, o último ponto foi reservado a algumas considerações finais que reforçam a importância da lista de referências que foram citadas ao longo do trabalho e do projeto “A Escola no Bairro”, no âmbito de uma sociedade projetada com base na premissa da ação coletiva, redefinindo projetos locais consonante com as verdadeiras necessidades e a sua identidade cultural.

## **Parte I. Enquadramento teórico-conceitual**

### **1. O desenvolvimento e a complexidade dos novos fenómenos sociais**

#### **1.1. O desenvolvimento unilinear e evolucionista**

A revelação do homem como termo ideal e síntese vivente do cosmos que compreende e lê claramente o grande livro da natureza, verdade manifestada pela vontade do seu domínio pela magia do seu poder, culmina numa revolução do seu posicionamento perante o mundo e contributo para uma dinâmica de progresso que atravessou vários séculos até à atualidade. Do homem que perscrutava apenas os segredos do universo, emerge o homem que foi adquirindo uma consciência cada vez maior de que essas maravilhas tinham sido criadas para o seu bem-estar, reduzindo a natureza à matéria-prima sobre a qual o homem soberano inscreve o sentido histórico do processo de desenvolvimento (André, 2005). Abandona o domínio puramente biológico para se afirmar como *homo faber* que fabrica o seu mundo e faz do mundo por si construído [*poesis*] o seu *habitat*.

É esta natureza, intensificada pela herança do pensamento de Galileu e Descartes, que nos transporta de uma conceção cíclica e circular da evolução histórica, baseada nos modelos que a natureza nos propunha, para conceções de tipo linear, em que emerge a imagem da seta do tempo não apenas como moldura da história, mas o que faz com que a história aconteça, gerando a ideia de que a mudança é boa em si mesma, e que o novo constitui um valor positivo (Coelho, 2004). O século XX, apresenta-se, assim, como um tempo de mudanças que confere à economia mundial uma espécie de ordem simbolizada ou formalizada em instâncias de consulta internacional, resultando no triunfo da economia de mercado convertido no paraíso do nomadismo universal em que os homens têm acesso ao mesmo tipo de bens de consumo de ordem material ou imaterial. Uma mutação que apesar de ritmos e cadências nem sempre coincidentes, transforma não apenas as máquinas, os objetos, as paisagens, os conceitos, mas, também, a natureza dos seres humanos que protagonizam esta transformação (Lourenço, 2004). A natureza cada vez mais desumanizada e um homem cada vez mais desnaturalizado são condições para que este último assuma e exerça o seu poder arbitrário (André, 2005), sem qualquer tipo de oposição e confronto às inúmeras e consecutivas inovações que apresenta, de tal modo que a mudança vivida anteriormente em quadros de confronto e dramaticidade se converte em rotina.

Estas crescentes transformações de tipo linear que ocorrem em catadupa e com grande turbulência, amplificado por uma rede de sistemas e fenómenos sociais cada vez mais complexa pelo “aspecto que nos oferece (heterogeneidade, dissensão, caos, desordem, diferença, fragmentação, dispersão), pela sensação que produz (intransparência, incerteza, insegurança) e pelo que se pode ou não pode fazer com ela (ingovernabilidade, inacessibilidade” (Innerarity, 2004, p. 9), conduziram-nos, indubitavelmente, a um desequilíbrio e torpor que retira a sensibilidade e razão de compreender a inteligibilidade da nossa natureza enquanto ser significativo e gerador de significado. A racionalidade tecno-capitalista aliada à racionalidade das políticas do Estado, teima em promover a Terra-objeto, a Terra sem vida (Gil, 2020) que obedecendo aos mesmos imperativos económicos condicionam a existência social e simbólica dos homens em todos os lugares, pelo fim da evidência e da visibilidade em detrimento do reconhecimento da plurissignificação da realidade (Innerarity, 2004).

Por conseguinte, os sistemas intrincados e de elevada complexidade de organização social, a galvanização de interesses e corporações e a multiculturalidade contraditória dos modos de vida repercute-se na necessidade de simplificar o mundo que nos rodeia, resultado da nossa vulnerabilidade e predileção por histórias compactas em detrimento de histórias em bruto. A dificuldade em perceber de forma mais exata estes fenómenos sociais, ajustando-os, por vezes, a uma *falácia narrativa* (Taleb, 2007), terá, com certeza, contribuído para a legitimação da teoria clássica de desenvolvimento de índole liberal, ideologicamente polarizada pela construção teórica do princípio de que o crescimento económico permite a melhoria da qualidade de vida individual e suporta o contínuo progresso das sociedades (Gómez, et al., 2007).

A história não tolera o vazio e raramente se contenta com o que tem, impulsionando as conquistas da humanidade dos últimos tempos para objetivos mais ousados na procura de mais e melhor. A crença no carácter sagrado da vida humana, as dinâmicas do meio científico e as necessidades da economia capitalista apoiados por sistemas gigantescos, consolidaram a ideia da felicidade e bem-estar como um direito natural e supremo do ser humano, associado à melhoria significativa das condições de vida coadjuvada pela produção material como um fim em si, transpondo a humanidade para modelos de existência em que a felicidade está associada ao termo desenvolvimento como progresso (Gómez, et al., 2007).

Fortemente condicionada pelas declarações e visão de Henry Truman, mais tarde adotadas e incorporadas na filosofia da Organização das Nações Unidas (ONU), a era do

desenvolvimento, como o projeto comum de todas as nações do mundo, assenta nos pressupostos do bem-estar, consolidação da paz e garantia da estabilidade socioeconómica segundo uma lógica desenvolvimentista, assumindo a existência de modelos de crescimento económicos replicáveis segundo o paradigma do Difusionismo Cultural, em que todos os seres da natureza, incluindo o Homem, são reduzidos à condição de coisas. Assistimos, assim, ao despertar do Terceiro Mundo, inebriado pela Ideia Dourada da Expansão Global, em que reconhece que a prosperidade das nações é um processo unilinear e evolucionista, cujo desenvolvimento equaciona-se como crescimento económico em que as etapas são determinadas por meio de índices quantitativos que não dependem de qualquer fator social, mas do esforço de cada um dos indivíduos para melhorar a sua condição (Gómez, et al., 2007).

Se são inegáveis os níveis de prosperidade [entendimento ocidental] que a história do tempo tem protagonizado com as mudanças tecnológicas, económicas, sociais e políticas, a verdade é que as novas formas de economia política que floresceram nas últimas décadas e se tornaram prevaletentes numa sociedade neoliberal, têm gerado um consenso, mais ou menos alargado, que os modelos de desenvolvimento que protagoniza têm alimentado uma propagação agudizadora de desigualdades sociais que condicionam o bem-estar, tornando as sociedades mais vulneráveis e marginalizadas pela complexidade e densidade que transporta. A ciência das desigualdades, multidisciplinar na sua abrangência e no seu alcance, desafia conceções normativas de desenvolvimento cega às consequências das condições de vida das populações, ao reduzir quase todo o processo de desenvolvimento à evolução quantitativa (Gómez, et al., 2007), provocando um considerável desfasamento entre as políticas desenhadas e as políticas necessárias, que, por sua vez, abre espaço à proliferação de margens sistémicas sinalizadoras de existências de tendências conceptualmente subterrâneas que escapam às mediações e representações convencionais (Martins, 2021).

Esta nova fase da nossa história, do crescimento económico moderno que materializa o conceito de desenvolvimento associado à ideia evolucionista em termos de progresso, como sequência etápica que vai do menor ao maior, de formas mais simples até às mais complexas, introduz rostos de comportamento humano e de organização social até aqui desconhecidos, parcelando o significado de desenvolvimento e reduzindo-o a uma preocupação permanente de objetivos mensuráveis e quantificáveis pelo rigor refletido nos indicadores das tabelas, como ilustra o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a publicação do seu primeiro relatório em 1990, medindo

o Desenvolvimento Humano das diferentes nações do mundo tendo por parâmetros: i) a esperança de vida; ii) a educação e a taxa de alfabetização; iii) o rendimento nacional *per capita*, segundo o poder de compra e.; iv) a taxa de matriculados no ensino básico, secundário e superior (ibidem).

Num contexto complexo e de grande incerteza, este evolucionismo direcional e unidirecional clássico (Spencer, 1888, Morgan, 1877) tem protagonizado concepções de mudança da vida social que exigem uma aproximação de entendimento sociológico sobre o que opõe a «classe-em-si» radicada em fatores objetivos e deterministas e a «classe-para-si» radicada em fatores subjetivos e voluntaristas. De uma vida social emergente que passa de uma *solidariedade mecânica* para uma *solidariedade orgânica* e que reivindica a integração de laços sociais mais heterogêneos e por consequência mais complexos, percebidos e construídos segundo diferentes princípios de visão e divisão económica, cultural, ecológica e étnica. Uma mudança celebrada no princípio de que os objetos do mundo social, por comportarem sempre uma parte de indeterminação e de vago, podem ser percebidos e enunciados de diferentes maneiras pelas estratégias cognitivas de preenchimento que produzem sentido para além dos atributos diretamente visíveis pela referência ao futuro e ao passado (Guerra, 2007; Durkheim, 1984; Bourdieu, 2021).

Mais do que tomar o mundo social tal como ele é, aceitando-o como uma consequência natural e inevitável da evolução direcionista, deve-se promover uma análise aos interesses diversificados e de quem os protagoniza, opondo-se ao esforço de naturalização dos esquemas do pensamento neoliberal, cuja dominação nos últimos anos tem conduzido à remodelação das relações sociais e das práticas culturais nas sociedades (Guerra, 2006; Bourdieu, 2021) e consequente expulsão de uma cada vez maior variedade de grupos, lugares, projetos e histórias (Martins, 2021).

## **1.2. Desenvolvimento gerador de subdesenvolvimento – antítese do bom ou desejável**

Se o verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação presente com os seus problemas, da qual sobre os acontecimentos passados temos algo de significado a reter (Dewey, 2007), refere-se, também, que enquanto as mudanças culturais e intelectuais forem explicadas com base nas transferências culturais, os historiadores sentir-se-ão inclinados a construir narrativas evitadas de preconceito difusionista traduzidas em novas temporalidades de conhecimento acumulado sobre outras sociedades

(Martins, 2021), de concentração em interesses numa porção relativamente modesta do mundo e não numa metade inteira desse mundo, que se materializa, inevitavelmente, em cadeias tão complexas e opacas em que a configuração dos fenómenos sociais se torna difícil de identificar e perceber. Apesar de se saber hoje mais sobre o mundo, do seu passado e do seu presente, não significa que saibamos tudo o que há para saber.

As civilizações que no passado confiaram no sangue, nos deuses e nos inimigos partilhados para contrariar a tendência de se dividirem à medida que iam crescendo, hoje, generaliza-se um contexto em que prevalece um panorama geral de incerteza que não conseguimos gerir, refletido na percepção difundida acerca do estado de desordem ou declínio, combinada com sentimentos de insegurança do futuro das sociedades. O conhecimento ocidental institucionalizado como o caminho para a emancipação a respeito do intelectualismo leva justamente ao ponto oposto daquilo que, como meta, se propunham os que o empreenderam – a felicidade (Webber, 2005).

Apesar das promessas da ortodoxia liberal, profetizada numa ambição análoga à da física fundamental de chegar a uma “teoria de tudo” que seja abrangente e unificadora nos pressupostos do bem-estar, consolidação da paz e garantia de estabilidade socioeconómica, esta têm-se demonstrado gorada num mundo em rápida mudança. O poder de influência e de ação das sociedades dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, transpondo o seu campo ideológico ao resto do mundo, pela hegemonia económica e pela culturização (Lourenço) de todos os objetos de consumo, tem alimentado, paradoxalmente, o núcleo duro da diferença identitária (Lourenço, 2004). Os desejos da universalização da globalização económica, do comércio livre e a financeirização do mundo tornaram-no mais líquido sem lugares invulneráveis nem proteções absolutas (Innerarity, 2004), gerando sistemas complexos de círculos perversos de pobreza, de uma reciprocidade viciosa que se enraíza na vida quotidiana das pessoas e das instituições que se vêm imersas em esquemas existenciais definidos pela carência e pela dependência (Gómez, et al., 2007).

Ainda que a segunda metade do século XX corresponda a um período excepcional em que se assistiu a um crescimento invulgar do ambiente favorável à democracia (pós segunda guerra mundial) e que estas democracias constitucionais (lideradas pelos Estados Unidos e pela Europa Ocidental) representassem terreno fértil para que nos anos de 1950, 1960 e 1970 se desse um excepcional crescimento económico e prosperidade para as classes de trabalhadores e profissionais, com níveis de desigualdade nos mínimos e rendimento médio e qualidade de vida em máximos históricos, a verdade é que a

globalização enquanto “palavra ídolo” da modernidade não tem sido capaz de detetar respostas e novas soluções urgentes a situações injustas que se mantiveram ou prolongaram (Gómez, et al., 2007). A democracia liberal de economia capitalista como caminho de sucesso sem precedentes para alcançar o poderio nacional, reforçado pelo colapso dos regimes comunistas por toda a Europa e a confiança, por parte das elites ocidentais, na inevitável expansão da democracia com o conseqüente enfraquecimento de regimes ditatoriais na África e Médio Oriente e regimes comunistas na China ou Coreia do Norte, tornou-se, inexoravelmente, uma idolatria, uma pura ilusão. As culturas que sempre se sentiram inclinadas a impor transformações completas a outras culturas, recebendo-as não como elas são, mas para beneficiar o recetor como deveriam ser amplificam as desigualdades sociais (Martins, 2021; Lourenço, 2007).

Se antes da viragem neoliberal de meados da década de 1970, o crescimento económico e a modernização, amplificado pelo consenso geral sobre o facto de o desenvolvimento consistir, em grande parte, em transformar a estrutura produtiva, levando, inclusive, que as nações mais pobres interiorizassem que não podiam ultrapassar a sua pobreza sem industrialização, no período contemporâneo, as economias políticas avançadas atingiram o ponto em que a complexidade tende a produzir brutalidades em que as condições de expulsão atingem transversalmente diversos estratos sociais, variando muito e em massa, resultado da globalização do capital e o aumento acentuado das capacidades tecnológicas (Martins, 2021).

Os paradigmas de desenvolvimento ocidental que colocam múltiplas metas, mas sem renunciar ao objetivo fundamental do crescimento económico, perpetuam a manutenção de níveis elevados de desigualdade nas condições de vida e de bem-estar das populações, que pelo seu carácter intervencionista ou corretor, convertendo-se num fim em si mesmo, limita fortemente as possibilidades de a sociedade como um todo ter uma participação plena na modernidade contemporânea (Gómez, et al., 2007).

Entende-se, assim, que numa sociedade em movimento, as formas de emancipação e opressão que estão presentes na vida quotidiana e a forma como as desigualdades se instalam e a justiça e a equidade social se alargam, se compreenda como se processam os conflitos e os consensos em termos das relações de poder que atravessam uma sociedade ou situação concreta. É preciso assumir que vários fatores [determinismo físico; disponibilidade de recursos naturais; determinismo geográfico; determinismo racial; influência religiosa] e fatores de ordem económica e/ou política influem ou intervêm, mas não explicam por si só as dificuldades de aceder a melhores condições de

vida. O todo é sempre composto por partes, mas estas influenciam-se mutuamente de modo complexo, tornando difícil de identificar e ainda mais de quantificar, o que nos leva a crer que o desenvolvimento económico, social ou humano deverá ser analisado e medido não apenas por estritos indicadores de crescimento económico, mas e acima de tudo pelas acelerações ou ruturas fortemente influenciadas por dinâmicas invisíveis, de nível mais subterrâneo e que geram novos significados com efeitos na qualidade de vida e de bem-estar de diversos estratos sociais que intensificam a divisão entre urbano e rural e aumentam a clivagem entre Norte Global e Sul Global (Gómez, et al., 2007; Martins, 2021).

Identificar e compreender as relações entre as desigualdades sociais, o bem-estar e qualidade de vida nas sociedades contemporâneas é fundamental, na forma como são formulados os problemas e desafios colocados, e igualmente como se perspetiva e analisa o enorme manancial de informações substantivas reportadas a indivíduos ou agrupamentos sociais, instituições, países ou regiões do mundo. A análise que tem procurado consolidar perspetivas teóricas, conceitos e indicadores que dão conta do carácter multidimensional, relacional e estrutural dessas desigualdades refletem a legítima indagação acerca do desenvolvimento unilinear e diretivo do progresso enquanto tal, se este tem um sentido reconhecível que vá além do técnico.

O discernimento exigido para avaliar e compreender corretamente a força dos poderes externos de um ocidente racional que exerce a sua ambição e força duradoura, põe a descoberto as fragilidades dos modelos de desenvolvimentos dominantes e a consequente necessidade de assumir que “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento” não são mais, afinal, do que dois rostos de uma mesma relação de poder (Gómez, et al., 2007), como reforça o crescente debate Público e científico em torno do objetivo de redução das desigualdades sociais e os efeitos que produzem, por exemplo, na maior ou menor permeabilidade à pobreza ou a exclusão social próprias em cada país ou região do mundo.

É hoje, consensual, que as desigualdades influenciam o desenvolvimento das sociedades e que para haver progresso social é insuficiente obter-se apenas crescimento económico. As dinâmicas centrais da globalização e as suas consequências nos sistemas de bem-estar e qualidade de vida, refletidas nos constrangimentos e nas oportunidades sociais presentes nos territórios, enfatizam uma leitura substancial que vá para além dos tradicionais indicadores económicos, das leituras exclusivamente econométricas do desenvolvimento, em particular o Produto Interno Bruto (PIB), para medir o grau de sucesso de uma sociedade (Tavares, 2022), ou o Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH), que procura conjugar a visão económica de desenvolvimento com aspetos sociais (Gómez, et al., 2007).

As desigualdades sociais contemporâneas são multidimensionais, cumulativas, sistémicas e intercetam-se entre si, instituindo sistemas complexos de diferenciação fundados na classe social, no nível de escolaridade, na etnia, no género ou na idade, cujo os seus efeitos são observáveis no plano das práticas e orientações que os indivíduos preconizam no seu quotidiano e nos múltiplos campos sociais em que participam, manifestando diferenciadas capacidades e disposições no funcionamento de instituições como a família, a escola, as organizações de trabalho, os partidos políticos ou outros.

Reclamar mudanças sistémicas irreversíveis num sistema económico-político, recrudescer a clarificação de quem nem todos os problemas sociais se associam necessariamente à pobreza, dando lastro ao argumento que preconiza uma visão de charneira no alívio dos miseráveis e não nas estruturas que engendram a miséria. Apesar de se considerar que entre a desigualdade «aceitável» e a desigualdade «inaceitável» existe uma barreira mais ou menos larga, não é mais possível desconsiderar na equação da ação coletiva a presença de estruturas, instituições ou contextos normativos que incluam os indivíduos na densidade das suas relações sociais, configurações e regularidades na procura de novas sínteses que entendam o carácter inigualitário da cidadania económica, política e societal (Carmo, 2011). Os espaços de ação e de organização coletiva como terreno privilegiado de intervenção e mudança, não pertencentes ao Estado e ao mercado, deverão se assumir como espaços alargados na variedade de atores, das problemáticas de formas organizativas e das temporalidades de ação que procuram clarificar novas formas de viver em conjunto e de negociação da mudança social num sistema de ação concreto (Guerra, 2006).

As conceções normativas de desenvolvimento apoiadas na crença *trickle-down economics*, cegas às consequências das desigualdades nas condições de vida das populações, dificulta teorizações com visões mais precisas e mais amplas da dinâmica social, às quais, inevitavelmente, deve se contrapor com um processo de planeamento que mude a perspetiva sobre a intervenção em prol do desenvolvimento, passando do paradigma da resolução de problemas (*problema solving*) para uma construção social permanente (*problema stting*) de um coletivo de atores em interação (Guerra, 2006).

O bem-estar subjetivo ou a felicidade, frequentemente relacionada com a expansão do estado de providência nas democracias ocidentais e que legitimam o imperativo de que os benefícios económicos de um ocidente desenvolvido estão cada vez

mais monopolizados, forçam novas sínteses capazes de entender e lidar com a complexidade de novos fenómenos sociais, integrando e valorizando cada um destes contra a lógica dominante dos sistemas, reconhecendo que o espaço social não é homogêneo, mas resultado de dinamismos específicos que fazem emergir sistemas de relações fundadas no seu comportamento interativo e não em funções económicas, sociais ou culturais, separadamente.

Apesar das dimensões propostas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE), para analisarmos o bem-estar nas sociedades contemporâneas [rendimento e a riqueza; o emprego e os salários; conciliação da vida familiar/vida profissional; a saúde, a educação, a habitação; as sociabilidades, a participação cívica e a governação, a qualidade ambiental; a segurança; e o bem-estar subjetivo], a vontade de perscrutar o *corpus* social e a necessidade de implementar um conjunto de práticas contra-hegemónicas à universalidade abstrata ou pouco integradora da *world culture* (Lourenço, 2007), questionando as possibilidades de uma “sociedade planetária mais livre, equitativa e justa, portanto, mais sustentável social e ambientalmente” (Gómez, et al., 2007, p.7), leva à defesa de uma efetiva participação, de parceria e partenariado na afirmação de pressupostos de desenvolvimento socioeconómico integrado das comunidades a partir da sua capacidade de auto-organização, abrindo novos espaços de exercício do poder e de regulação social. (Guerra, 2006).

### **1.3. A ação coletiva e a redefinição do planeamento territorial**

Se há despropósito maior aquando nos acercamos das fragilidades da grandeza humana, as minorias e os excluídos assumem-se, com toda a certeza, como o reflexo cínico de uma ordem social que se considera cada vez mais insignificante, superficial e dessacralizada. O tratamento de que são objeto pelas maiorias, entre as quais vivem como classes inferiores, quer social e economicamente, adensa-se pelo infortúnio dos indivíduos que vivem nestas condições se renderem à influência sugestiva da maioria e aos preconceitos que os rotulam depreciativamente entre semelhantes (Einstein, 2005).

Numa sociedade de abundância, em que os espaços da economia mais avançada se tornaram dispensadora de mão-de-obra, milhões de homens apresentam-se estruturalmente à margem do mundo, desconectados da máquina social, mesmo que na melhor das hipóteses sejam assistidos para sobreviver materialmente. As utopias que

perspetivavam um mundo ideal em que punham fim à situação ontologicamente escrava da humanidade obrigada a trabalhar, parece ganhar *animus* no espaço ocidental fosforescente de *welfare state*. Contudo, a capacidade de construir uma sociedade igualitária, a partir de um liberalismo económico, glosado na ordem da ideologia como o único auto-regulador, tem revelado efeitos mortíferos sobre a exigência de solidariedade e co-responsabilidade de um destino comum (Lourenço, 2007) e que impõe “novas formas de pensar e fazer novas formas de ação coletiva, abertas à inovação social, renovando o exercício democrático na combinação entre objetivos do indivíduo, do grupo e da sociedade” (Guerra, 2006, p.9).

A este propósito, argumenta Paulo Freire (2018), a educação sob o jugo do capitalismo frequentemente é utilizada como uma ferramenta de denominação, reproduzindo assimetrias de poder que manipulam e mantêm as massas populares oprimidas e anestesiadas para que não pensem. Uma realidade opressora antidialógica que a todos escraviza pela sua ação focalista e assistencialista, obstaculizando a “emersão das consciências e a sua inserção crítica na realidade como totalidade” (p. 139).

A esta ação manipuladora, deverá administrar-se o antídoto da organização criticamente consciente dos oprimidos entre si, que “farão da sua debilidade força transformadora, com que poderão re-criar o mundo, tornando-o mais humano” (Freire, 2018, p.141) a partir da problematização da sua posição no processo que leva em “conta que o desenvolvimento da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades” (Freire, 2018, p.138). Uma mudança qualitativa da perceção do mundo, em que o *eu* oprimido se reconhece criticamente em contradição com o *Tu* opressor, desenvolvendo uma compreensão crítica da sua realidade que o leva a ações transformadoras nas estruturas rígidas e dominadoras de poder existentes. A tomada de consciência crítica da realidade social em que vive enquanto oprimido, deverá capacitá-los a reconhecer as injustiças e a agir de forma coletiva [consciência revolucionária] para mudar a sua condição (Freire, 2018).

Mesmo que admitamos que hoje o nível de sensibilidade contra os flagelos universais da natureza ou da história, fome, genocídios ou doenças sejam mais elevados, regozijando-nos mesmo com os famosos direitos do homem, na realidade “talvez o que caracteriza melhor o mundo contemporâneo seja esta paradoxal coincidência de subida de nível da consciência dos direitos, quer individuais, quer sociais, e a capacidade, também individual ou coletiva, de os neutralizar, numa indiferença total” (Lourenço,

2007, p.84), produzindo fenómenos de decadência numa sociedade cada vez mais fragmentada em que o desenvolvimento livre dos indivíduos tem vindo a sofrer graves prejuízos.

Não compactuar com esta perspetiva escatológica da existência humana, limitada a análises imediatistas, obriga a criar a atmosfera conveniente para receber *inputs* valiosos que permita estabelecer relações de cooperação entre indivíduos com aspirações idênticas, que a partir de diferentes prismas empreendam esforços na articulação sistemática de dimensões analíticas multidimensionais e multidisciplinares na compreensão dos fenómenos globais e globalizados (Martins, 2021). A arguta luta pela viabilidade de um futuro desejável impõe questionar a inépcia das políticas tradicionais e contrapor a necessidade de defender um *logos* que enquadre novos espaços de exercício de poder e de regulação social a partir de “equilíbrios efetivos e legítimos entre as dimensões de *empowerment* e os constrangimentos que decorrem de um jogo de interesses contraditórios” (Guerra, 2006, p.10).

Estruturar formas de ação coletiva numa sociedade por si só demasiado fragmentada, reivindica uma mudança de paradigma distributivo que vá para além de uma abordagem assistencialista e reclama o desenvolvimento integral dos indivíduos - Desenvolvimento Humano – por oposição ao Desenvolvimento Convencional. As manifestações doentias da sociedade do nosso tempo devem ser interpretadas como doenças infantis, motivadas apenas pelo ritmo demasiado rápido do progresso civilizacional, numa humanidade que aspira a um nível mais elevado (Einstein, 2005). A uma abordagem que harmonize as dialéticas estruturais e as dialéticas sociais entre desiguais, permitindo que o individualismo desfigurado que se converteu num mal social, pela sua busca asséptica do benefício, possa ceder a um bem-estar coletivo (Gómez, et al. 2007) pelo reconhecimento do carácter pluridimensional e harmonioso do desenvolvimento segundo as circunstâncias do «humano» e do «sustentável», salvaguardando o destino da humanidade que perfilha a vida social numa multiplicidade de ecossistemas em que coexistem em rede todos os que participam no seu desenvolvimento, que reconhecem a complexidade crescente e da incerteza das dinâmicas económicas, sociais e territoriais (Guerra, 2006).

Os desequilíbrios macroeconómicos e os impactos assimétricos, refletido no aumento das desigualdades e a precarização das relações sociais, são factos incontornáveis que se avolumam pela ausência de projetos que se constituam como identidade coletiva, do viver em conjunto. Reafirmar a complexidade crescente das

formas de organização e da vida social, que se caracterizam por uma multiplicidade de ecossistemas, sublinham a importância da capacidade estratégica de ação dos atores como catalisadores da mudança, geradora de sentido e avessa a determinismos. Como tal, reclama-se sociedades que não são apenas capazes de aprender, mas que pela sua capacidade reflexiva se reapropriem da sua verdadeira aptidão para a ação e sejam capazes de aprenderem a aprender, constituindo-se como participantes no processo de formação da sua identidade individual e social (Guerra, 2006), reforçando a ideia de um essencialismo que permita criar a possibilidade de organização coletiva, contra hegemónica, no combate ao Darwinismo social e ao eugenismo tecnológico típicos do sistema de exclusão (Santos, 2022).

As novas formas de economia política que se tornaram prevalecentes e que levaram a uma distribuição regressiva do rendimento, com repercussões na composição social dos grupos sociais neles envolvidos e nas lutas sociais que eles protagonizam, devem ser escrutinadas por alternativas que possam se afirmar como promotoras de um cabal desenvolvimento humano, que através de processos de cooperação e de negociação redefinem o conceito de território para lá de uma circunscção administrativa (Gómez, et al., 2007) e acabem com o binómio dominantes-dominados, repercutido, não raras vezes, em “fenómenos de pertença subordinada em que se misturam cada vez mais intrinicamente a pertença pela integração e pertença pela exclusão” (Santos, 2022).

Mesmo que por hipótese se admita, ao estilo de Lyotard, de que se verifica a proliferação de micronarrativas que nunca poderão ser unificadas numa narrativa de conjunto que proponha um itinerário legítimo para a ação humana, não devemos deixar que a desaceleração ou desativação da problemática da transgressão se configure numa posição aporética (Coelho, 2004) a processos de modernização integradora e mudança emancipadora, que pela sua capacidade de reflexividade produza e reconheça a sua própria orientação coletiva em sistemas de maior democraticidade interna e de acesso a sistemas decisoriais onde todos se reconhecem para além das divergências face aos interesses imediatos (Guerra, 2006).

Aclamar conjuntamente forças locais que pelos seus interesses comuns caminhem, sem hesitação, sobre o calor de uma razão reticular que defina o quadro do Desenvolvimento Humano nas suas diferentes dimensões, reconhecendo a força da presença da ausência do que queremos e ainda não temos e de como queremos ser e ainda não somos.

#### **1.4. O novo localismo como desenvolvimento alternativo: paradigma territorialista**

Se há quem advogue que não há verdade objetiva, apenas há percepção, defenderíamos então, na senda deste primado, que é no próprio homem que se deve procurar as forças e funções de um novo vitalismo, de vidas anónimas que chocam e lutam nas suas verdades mais ínfimas contra o impasse que o paradigma do Difusionismo Cultural nos colocou. É necessário que se opere uma remodelação geral em que o homem em vigília apela a uma nova dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles (Deleuze, 2005). Nunca fez tanto sentido, como nos dias de hoje, a questão de saber o que queres para ti, o que queremos para todos nós?

A preocupação excessiva pela vida e o reconhecimento dessa preocupação que solidifica a sua existência, induz-nos à inevitável e irónica agonia de escolhermos ignorá-la. Como afirma Han (2020), a histeria da sobrevivência que torna a vida radicalmente transitória, assente no mensurável e contável, despoja-a de qualquer narrativa com sentido, não promete durabilidade e torna-a nua e obscena, longe da preocupação com o *bem viver*. É necessário mudar a racionalidade prática atual, permitindo que a razão se volte sobre ela própria e abra um novo intervalo entre a sua nova posição e a anterior, que se impregne de afeto e “aceite e alimente o amor pela Terra viva, longe da indiferença tecnocrática que promove a Terra-objeto, a Terra sem vida (Gil, 2020, p. 139). Um intervalo que dê espaço para uma mudança estrutural a partir da ação concreta e eficaz das pessoas a nível local e global e que inclua a compreensão de um modelo de vida que contribua para o desenvolvimento de perspetivas sociais locais mais equilibradas, interrelacionado com as dimensões “da sustentabilidade ambiental e social, da participação social e da cidadania, [...] da democracia, dos direitos e da dignidade humana” (Caramelo & Ferreira, 2018, p.26). Como noz diz Amaro (2003), formas de desenvolvimento que se podem agrupar em três famílias concetuais (ou fileiras): i) fileira ambiental; ii) fileira das pessoas e das comunidades; iii) e a fileira dos direitos humanos e da dignidade humana.

Apesar de se considerar que o conceito de desenvolvimento “tem sido dos mais importantes e polémicos nas Ciências Sociais” (Amaro, 2003, p.26), a verdade é que a sua pluralidade de perspetivas e abordagens tanto se confrontam como complementam. A adjetivação do próprio termo em diferentes designações de processos de desenvolvimento e que Amaro (2003) agrupou em três famílias ou fileiras são a prova

disso, onde não deixa de referir o conceito de desenvolvimento Integrado como pressupondo uma abordagem interdisciplinar que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria. Mais longe, diríamos, vai a perspetiva de Silva (2000), segundo a qual o desenvolvimento integrado significa a adoção de estratégias globalizantes de intervenção local.

Contrariar a crise global protagonizada por um sistema difusionista esgotado implica equacionar estratégias alternativas, de prospetiva territorial, no qual o homem deve assumir o protagonismo principal e procurar antecipar o seu *porvir* individual e coletivo pelo seu envolvimento e ação em projetos de desenvolvimento que conduzam a uma racionalização de redes de decisão mais descentralizada, de democracia mais participativa, que levam a formas de governança mais próximas e identificativas com as profundas mudanças culturais e renovação de mentalidades da nossa era (Guerra, 2006).

Os problemas de ordem económica e social que se têm exacerbado profundamente e revestido dimensões e aspetos novos, permite-se à pretensão de vislumbrar um futuro de sentido redobrado para todos. Um futuro que desmistifique e critique a estrutura económica da sociedade na determinação de formas de consciência social e vislumbre um propósito que permita “animar outras formas de organização para promover novos princípios e outras possibilidades mais coerentes com a realidade e evitar os prejuízos que os modelos de desenvolvimento impunham inicialmente ao Terceiro Mundo e logo depois aos países mais desenvolvidos economicamente” (Gómez et. al., 2007, pp. 92-93).

É necessário um tempo compassado e expressivo, concentrado na sabedoria de outras temporalidades e lugares que permitam perscrutar “uma nova estrutura de oportunidades para as comunidades locais organizarem e gerirem o mundo a que pertencem - o novo localismo” (Caramelo & Ferreira, 2018, p. 27). Perspetivas de integração e interação centradas nas pessoas e nas comunidades enquanto protagonistas dos processos de desenvolvimento, entusiastas de metodologias participativas que induzem processos de “mudança e de melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (Amaro, 2003, p.57).

A uma visão distópica ou niilista, contrapõe-se o “valor da intensidade que permita repensar em termos atuais os problemas da relação entre o económico e o não-económico” (Coelho, 2004, p.67), redefinindo o conceito de território não só como circunscrição administrativa, mas tão só como corpo da sociedade local que assume o

protagonismo e a iniciativa na busca de respostas próprias, de forma autónoma e endógena, permitindo melhorar as condições de vida de todos e não apenas de minorias privilegiadas (Goméz et. al., 2007). Um desenvolvimento alternativo, assente no paradigma territorialista (Pedroso, 1998), alavancado pelo efetivo significado que o desenvolvimento participativo tem nos processos de mudança e de melhoria, possível pelo empoderamento dos indivíduos no “reforço de capacidades, competências ou poder, sendo, simultaneamente, uma pré-condição para a participação e o exercício da cidadania e um processo de formação e de aquisição de poder, que deles resulta em permanência” (Amaro, 2003, p. 57).

Afirmar que a sociedade dos homens é aquilo que os homens dela fizeram, através de uma atividade concreta, pressupõe, nesta comunidade “territorialista”, afirmar a construção de metodologias participativas entre intervenientes externos [*stakeholders*] e atores locais, entre ação e conhecimento, permitindo que o desenvolvimento local e comunitário se assuma como alternativa ao paradigma desenvolvimentista dominante, de vertente económica, confluindo numa conceção dos processos de desenvolvimento que deve valorizar processos integrados de intervenção ao nível local, globalizando a intervenção ao nível de um território que permita “pensar globalmente, agir localmente”. (Canário, 1999 citado por Caramelo & Ferreira, 2018, p. 26).

Como afirma Amaro (2004), o conceito de Desenvolvimento Local, que foi amplamente adotado na União Europeia após os Conselhos Europeus de Corfu (1993), Essen (1994) e Dublin (1996), concentra-se principalmente na satisfação das necessidades e na promoção da qualidade de vida em comunidades locais. Um processo que é impulsionado essencialmente pelas capacidades intrínsecas da própria comunidade, conferindo-lhe protagonismo na busca por soluções integradas para os desafios a enfrentar. Um Desenvolvimento Participativo que “implementa processos de mudança e melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (Amaro, 2004, p.57)

A potência da atividade humana na rutura com “fenómenos complexos e paradoxais associados, por um lado, à mundialização das economias e, por outro, à diversificação das culturas e modos de vida” (Guerra, 2002, p.16), reside no contexto de uma democracia participada [não hegemónica] que visem a transformação das estruturas de decisão, a distribuição dos recursos de forma mais igualitária e a transformação cultural dos atores envolvidos. Uma atividade alternativa ao desenvolvimento que

procure reverter a “entropia para que o desenvolvimento económico nos está progressivamente a conduzir” (Caramelo & Ferreira, 2018, p. 42), com repercussões contrárias às vontades dos atores, criando fenómenos como o desemprego e de múltiplas exclusões, de migrações de muitos sentidos, degradação ambiental, de emergência da sociedade civil e de polarização social.

Reconhecer a globalização como tendência incontornável e os fluxos de tecnologia, comércio, ideias ou pessoas que gera entre países, desafiando constantemente a capacidade tradicional das instituições de governança, tornando-as obsoletas (Martins, 2021), reforça a necessidade de um esforço lato de agregação de diferentes modelos de desenvolvimento territorial, de apelo para o regresso à comunidade e à ação social de base comunitária (Caramelo & Ferreira, 2018) que se constituam como respostas aos desafios da contemporaneidade e procurem reduzir as iniquidades existentes a partir de uma boa governação, que gere confiança, compromissos credíveis e reciprocidade de ações entre todos os atores envolvidos. O desafio deste paradigma territorialista, deverá sublinhar a importância do capital cívico na mobilização das mudanças a partir da cooperação e participação em rede que permita desenvolver intervenções centradas em múltiplas vertentes – económica, política, social, ambiental – e não apenas em cada uma delas individualmente. Gerir desequilíbrios e adversidades pressupõe comunidades resilientes, capazes de auto-organizarem-se e adaptarem-se a fazer algo novo e distinto do passado (Tavares, 2022), criando modelos de conhecimento de si próprias que permitam construir uma imagem da sua história e do seu porvir através do controlo dos seus destinos (Guerra, 2007).

Apesar dos estados ainda se apresentarem como fonte importante de regulação do mundo atual, não deixamos de reconhecer, também, que a governança tornou-se mais complexa, com vários níveis de decisão nem sempre resolúveis e em que as condições de legitimidade e autoridade nem sempre se apresentam claras, o que leva à defesa de uma resposta que passa pela “participação de múltiplos atores, novas ideias, estratégias personalizadas e novos mecanismos para soluções coerentes a múltiplas escalas” (Martins, 2021, p. 178). Políticas de descentralização administrativa e desenvolvimento de democracia participativa a nível local que integre uma perceção multinível que proporcione condições para o desenvolvimento de visões e valores que enquadrem a construção de parcerias inclusivas e abertas a tendências inovadoras, com ampla participação dos interessados nos “processos de «interação» e «interpenetração» entre os «sistemas pessoais» e os «sistemas sociais»” (Guerra, 2007).

A busca por uma consciência aprimorada deve ir além do mero conhecimento técnico, envolvendo, também, a compreensão crítica das estruturas sociais, das desigualdades existentes e das possibilidades de intervenção positiva. A análise que os atores têm sobre o mundo, os interesses, os conflitos e a necessidade de impulsionar a melhoria social e econômica coloca a urgência do homem reconhecer o seu papel ativo na construção de comunidades mais resilientes e justas e comprometidas com «bens comuns» que exigem uma governança global que reconheça o Sistema Terrestre como «Casa Comum da Humanidade» (Martins, 2021). Um planejamento e desenvolvimento que mobilize a sociedade civil na promoção de mudança, na articulação de objetivos econômicos, sociais e também de conservação ambiental que procure satisfazer as “necessidades fundamentais, na formação de níveis crescentes de auto-dependência e na articulação orgânica dos seres humanos com a natureza e a tecnologia, dos processos globais com os comportamentos locais, do pessoal com o social” (Gómez et. al., 2007, p.83).

## **2. Educação e desenvolvimento comunitário**

### **2.1. Contextualização**

Num quadro de grandes convulsões sociais e de questionamento a uma globalização liberal hegemônica - segundo alguns de dimensão subversiva, reforça-se a importância de emergirem novos quadros paradigmáticos férteis às configurações de um futuro que se apresente como alternativo aos modelos de desenvolvimento convencionais e congruentes com as aspirações individuais e coletivas das comunidades. Modelos em que os seus sistemas exercem as mais variadas influências sobre os indivíduos ao longo do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996) e que importa perceber, numa perspectiva de *bottom-up* - do microsistema ao cronossistema - comprometido com os valores endógenos do território.

Mesmo que por hipótese se assuma como incipiente a dialética em torno da organização democrática e os modelos de desenvolvimento alternativos aos preconizados pelas ideologias liberais, não se minoriza a importância e relevância do desenvolvimento comunitário como processo educativo e estratégia de intervenção social na procura e promoção do desenvolvimento humano sustentável, bem como o reconhecimento da importância dos cidadãos como os atores principais no processo de intervenção que

coloca em prática princípios de cidadania pelas decisões em que participa e lhe dizem respeito.

No Mundo em que cada vez mais se desconsidera os problemas das pessoas comuns - com que se constrói o chão da verdadeira democracia – e se agravam as clivagens entre gerações e classes sociais, que respiram cada vez mais ofegantemente uma atmosfera sem esperança, será relevante considerar abordagens holísticas e integradoras que promovam a melhoria das condições de vida e conseqüentemente reduzam as assimetrias em franca expansão. Apelar à participação democrática de todos os envolvidos, capacitando-os com mandatos que os invista de legítimos poderes para novas formas de democracia e cidadania – democracia participativa, constitui o grande pilar do desenvolvimento comunitário, que pela análise da participação e aprofundamento das relações de poder – metodologia etnopolítica – vá construindo a ação coletiva a partir de um conjunto diversificado de atores e interesses (Guerra, 2006).

## **2.2. Os princípios do desenvolvimento comunitário como ação social**

Se com o aparecimento das primeiras civilizações há aproximadamente 10.000 anos atrás surgiram as primeiras formas de organização e estruturação social mais ou menos complexa, com estas também apareceram as primeiras divisões sociais que resultaram em desigualdades profundas, perpetuadas ao longo do tempo por diferentes sistemas de opressão e discriminação. Apesar da natureza social do ser humano e da sua organização que gera esforços comunitários na busca do bem além do individual, (Goméz et. al., 2007), paradoxalmente, mostra-se intransparente perante a perda de referências indeterminadas, procrastinando um futuro sem reservas e de esperança aglutinadora.

As primeiras formas de divisão social que estavam frequentemente ligadas à distribuição desigual dos recursos naturais, ao controle sobre a produção agrícola e à posse de terras, resultaram numa estratificação da sociedade de classes sociais distintas, com elites dominantes detendo o poder político, económico e social, enquanto a maioria da população trabalhadora vivia em condições de maior vulnerabilidade e pobreza.

Para melhor compreensão da complexidade das divisões e desigualdades sociais que surgiram ao longo do desenvolvimento da civilização [e que se perpetuam até aos dias de hoje], realça-se o esforço epistemológico de diferentes áreas de saber, principalmente no campo sociológico, em recentrar o desenvolvimento comunitário e realçar a sua importância e a sua eficácia como prática de ação social que valoriza a

participação ativa dos membros da comunidade na identificação de problemas, na formulação de soluções e na implementação de iniciativas para enfrentar as desigualdades e melhorar as condições de vida locais, promovendo uma maior coesão social e consequentemente sociedades mais justas, inclusivas e resilientes.

É o avanço e as distintas estruturas metodológicas e conceptuais como movimentos de reforma social e progresso comunitário a partir do século XIX, nomeadamente as primeiras organizações de movimentos associativos e as múltiplas atividades comunitárias no domínio da educação popular, formação agrícola e ajuda recíproca, entre outras, que dá origem ao movimento de desenvolvimento comunitário, a partir da aplicação dos apoios técnicos e científicos na reconstrução europeia após a II Guerra Mundial e às organizações comunitárias das zonas rurais das regiões consideradas subdesenvolvidas da Ásia, África e América-Latina (Gómez et. al., 2007).

Neste sentido, importa identificar os apoios técnicos e científicos que refletem a importância de métodos complementares de intervenção social, que foram evoluindo e se ajustando aos contextos e necessidades de uma sociedade em constante transformação, refletidos, segundo Carmo (2001), num conjunto de princípios que configuram todas as estratégias de desenvolvimento comunitário, como: “i) o princípio das necessidades sentidas pela população; ii) o princípio da participação e envolvimento profundo da população; iii) o princípio da cooperação e colaboração entre setor público e privado; iv) o princípio da auto-sustentação com processos de mudança planeada, equilibrada e sem rupturas; v) e o princípio da universalidade que defende o êxito de desenvolvimento de uma dada população quando considerada na sua globalidade” (p.6).

A este propósito, com o intuito de refletir e contribuir para a aceção do desenvolvimento comunitário, acompanhando a evolução das condições históricas, políticas, sociais e culturais refere-se ainda alguns dos principais documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). São exemplo desta aclaração, os documentos selecionados por Ander-Egg (2006): i) *O progresso social mediante o desenvolvimento da comunidade*<sup>1</sup> (1955) - que versa sobre a política que deve promover o desenvolvimento são e equilibrado perante a ação local; e define o desenvolvimento comunitário como um processo destinado a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação ativa desta e a maior confiança possível

---

<sup>1</sup> *O progresso social mediante o desenvolvimento da comunidade*, E-CN. 5-303-Ver. IST-SOA-26, Nova York, 1955.

na sua iniciativa; ii) *Desenvolvimento da comunidade e serviços relacionados*<sup>2</sup> (1960), considerado por muitos como a carta magna do desenvolvimento das comunidades. Este documento, onde são sistematizadas diferentes experiências no campo do desenvolvimento comunitário é consagrado totalmente à nova técnica, de processos segundo a qual os esforços de uma população se juntam aos do seu governo para melhorar as condições económicas, sociais e culturais das comunidades e contribuir plenamente para o progresso nacional; iii) *Aspetos da administração pública nos programas de desenvolvimento comunitário*<sup>3</sup> (1960). Solicitado pela Comissão dos Assuntos Sociais e aprovado pelo Conselho Económico e Social, este documento aborda problemas muito específicos de desenvolvimento comunitário, apontando problemas comuns que, do ponto de vista da Administração Pública, surgem quando é lançado um programa de desenvolvimento comunitário, ou quando vários ministérios passam a tratar de forma geral ou multifuncional com a promoção das comunidades de base; iv) *Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Económico*<sup>4</sup> (1963), publicado originalmente em Banguécoque em 1960, cujo o subtítulo é “The Contribution of Rural Community Development Programmes to National Development in Asia and the Far East” (A contribuição dos programas de desenvolvimento comunitário rural para o desenvolvimento nacional na Ásia e no Extremo Oriente), reforça que o movimento de desenvolvimento comunitário visa intensificar as atividades de autoajuda e elevar a comunidade local ao estatuto de instituição importante na vida do indivíduo, da nação e do mundo. Com o rápido processo de urbanização, que já não é apenas uma característica dos países desenvolvidos, mas também dos países em desenvolvimento, chama a atenção para os problemas urbanos. É a partir desta altura que se promove, de uma forma mais orientada, a realização de programas de ação comunitária nas zonas urbanas; v) *Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Nacional*<sup>5</sup> (1963). A noção de desenvolvimento em que se baseia - não apenas o crescimento económico, mas o crescimento associado à evolução – permite uma abordagem mais abrangente e mais adequada do papel do desenvolvimento comunitário no desenvolvimento global.

---

<sup>2</sup> *Desenvolvimento da comunidade e serviços relacionados*. Documentos E-2931, Anexo III. Documentos oficiais do Conselho Económico e Social, 24.<sup>a</sup> sessão, Nova York, 1960.

<sup>3</sup> *Aspetos da Administração Pública nos Programas de Desenvolvimento Comunitário*, ST-TAO M-14, Nova York, 1960.

<sup>4</sup> *Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Económico*, Nova York, 1963.

<sup>5</sup> *Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Nacional*, E-CN 5-3-79- Rev. 1, Nova York, 1963.

O documento acrescenta ainda um aspeto pouco reconhecido de que as comunidades podem também atuar como um amortecedor contra o choque da mudança rápida e facilitar a necessária mistura entre o velho e o novo, sublinhando igualmente que os processos de desenvolvimento comunitário podem ser adaptados às circunstâncias específicas de cada país e ao seu estágio de desenvolvimento a fim de obter o apoio popular; vi) *Participação popular e os princípios do desenvolvimento comunitário na aceleração do desenvolvimento económico e social*<sup>6</sup> (1964). O pressuposto básico que sustenta todo o documento reforça a necessidade da participação popular para o desenvolvimento económico e social; o desenvolvimento comunitário, pela própria natureza da sua metodologia de trabalho, é um meio eficaz para alcançar a participação popular. Dentro desta problemática e com base nestes pressupostos, o tema é desenvolvido em três partes principais: 1. A participação popular na aceleração do desenvolvimento social e económico; 2. Os princípios do desenvolvimento comunitário e a sua potencial contribuição para os planos de desenvolvimento económico e social na América Latina; 3. Algumas implicações da utilização do desenvolvimento comunitário e da participação popular na aceleração do desenvolvimento económico e social na América Latina; vii) *A participação local na planificação do desenvolvimento*<sup>7</sup> (1967).

Baseado particularmente nas experiências do Paquistão e da Índia, analisa as possibilidades da participação local no processo de planificação. Neste documento procura ultrapassar-se a antítese entre o planeamento [demasiado teórico e sem significado real para o cidadão] e o desenvolvimento comunitário [demasiado absorvido nos problemas práticos locais e sem relação com os planos nacionais]. Destaca a complementaridade e o processo de convergência à medida que a interdependência das suas funções se tornou evidente.

Em síntese, dir-se-á que face aos problemas sociais da conjuntura, de desorganização social e de generalizada anomia, era urgente conceber um método de intervenção social mais poderoso que permitisse desenvolver técnicas que impulsionassem a convergência de sinergias entre o Estado e os poucos meios das comunidades locais, com programas que não se limitassem exclusivamente às zonas rurais, mas que também pudessem ser extensivos às zonas urbanas com os seus problemas

---

<sup>6</sup>*Participação popular e os princípios do desenvolvimento comunitário na aceleração do desenvolvimento económico e social*, Santiago do Chile, 1964.

<sup>7</sup>*A participação local na planificação do desenvolvimento*, ST-SOA-77, Nova York, 1967.

dos movimentos migratórios - do campo para a cidade, além de poder ser considerada uma técnica útil na orientação do desenvolvimento económico e social em crescimento (Carmo, 2001).

Atualmente, apesar de podermos admitir diferentes abordagens à questão do desenvolvimento, e eventualmente uma menor clareza conceptual, reconhece-se que o Desenvolvimento Comunitário surgiu como uma abordagem inovadora para resolver problemas sociais e promover mudanças positivas por meio da participação ativa das comunidades, bem como uma melhor preparação de regiões e comunidades para participar no desenvolvimento nacional e global. Um conceito que segundo Gómez (2007), se apresenta como um

processo holístico de ação social que integra diferentes estratégias práticas com o objetivo de promover o bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida dos membros duma comunidade; nesta linha incentiva o desenvolvimento endógeno das suas potencialidades económicas, educativas, associativas, sanitárias, etc. (p.121).

### **2.3. O desenvolvimento comunitário como processo alternativo**

Se a democracia é amplamente considerada o sistema político mais justo e legítimo, baseado nos princípios da igualdade, liberdade e participação, na verdade, a contemporaneidade em que habita, de transição paradigmática, revela disparidades significativas entre os seus ideais e a sua implementação prática, o que leva a reflexões *outdoor* que propõe democratizar a própria democracia, tornando-a mais inclusiva e participativa nas respostas que apresenta às exigências da sociedade cada vez mais instável. Uma democracia que perante aspetos cada vez mais diferenciados da sociabilidade se comprometa com critérios de redistribuição, dando espaço a uma articulação entre a política de identidade e a política de igualdade, assumindo a coexistência e competição entre diferentes e novas soluções escrutinadas e monitorizadas na sua eficácia e qualidade pelos cidadãos (Santos, 2022).

Em tempos de ansiedade social, insegurança e desconfiança agravada pelos riscos adicionais de fatores atuais e futuros como as alterações climáticas, crescente urbanização e escassez de recursos, é ampliada a perceção de que ao confiarmos no movimento para a democracia não tivemos em conta as condições essenciais para a sua manutenção. Com o seu poder e prestígio fortemente debilitado e uma dinâmica global de afastamento,

crecem os movimentos nacionalistas e populistas que se associam aos conflitos civis no mundo em desenvolvimento, acionando o reflexo para governos imperiais e autoritários, e não para o alargamento do regime democrático (Martins, 2021). Apagar esta desagregação do mundo, conduz-nos à inevitabilidade de compreender a dinâmica relacional do mundo social, fomentando uma maior participação que permita “compreender como os indivíduos agem no decurso das negociações, fazem escolhas estratégicas (cooperam, impõem, discutem) e como se processam as relações de poder” (Guerra, 2006, p. 72).

Mais do que ressuscitar a sensação primitiva de falso e infundado alarmismo, como os desertificadores da consciência fazem crer, será importante resolver a problemática da crise do Estado-providência, que através das suas solidariedades desagregadas, se sobrepõe cada vez mais à da crise de cidadania, que na sua forma mais simples se assume como um conjunto de direitos e obrigações extensível a todos sem restrições e exclusões. Defender a teoria da renovação democrática, é sair do quarto escuro que confina a participação política ao ato de votar, pondo a descoberto as novas formas de opressão e dominação e gerar novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e cidadania – democracia participativa, politizando “a vida quotidiana, elucidando as formas de poder que se ocultam nas interações sociais, pela crítica às formas de dominação e desigualdade, alargando as forças emancipadoras e fomentadoras da equidade e justiça social” (Guerra, 2006, p. 97).

O interesse de perceber e aprofundar as condições em que surgem as reivindicações e de contestação crescente dos novos movimentos sociais com as suas críticas globais à forma como as novas desigualdades se manifestam, num mundo cheio de antinomias e desposado de significações legítimas, ganha particular significado, principalmente numa democracia que só subsiste porque a sociedade está aberta aos conflitos sociais, dos quais devemos não deixar de procurar entender como se estruturam as lógicas de ação e como se organizam os espaços de negociação e o jogo estratégico entre os atores (Guerra, 2006). Uma sociedade democrática que deverá ultrapassar os seus problemas de ética social, de proporção ao número de sujeitos não-integrados, pela dificuldade de encontrar alternativas construtivas ao nível social para os seus problemas sócio-económicos, culturais, relacionais e/ou psicológico (Soulet, 2000).

Os impasses atuais respeitantes a grandes decisões e a ideia fantasma da inexistência de alternativas, deverá convidar as sociedades e as comunidades a abandonar o seu ermitério e a abraçar um novo diálogo de *desaprendizagem/aprendizagem* na escola

do mundo, permitindo a emersão de formas mais densas de governação democrática que possam ser estampadas no alcance significativo da redistribuição social da riqueza. A democracia representativa tem de ser complementada e revigorada pela democracia participativa pela qual os cidadãos tomam decisões dentro dos limites e em função da regulamentação acordada (Santos, 2022), evitando, assim, a sua decadência por falharem na resposta a um desafio repetido.

Reforçar a importância de uma sociedade que se reconhece através da ação ou do trabalho que realiza sobre si própria, procurando novos sentidos e identidades na relação com o seu meio ambiente económico e cultural (Santos, 2022), reconhece a importância de capacitar a população para que se possa dividir e participar de forma organizada e consciente nos planos de desenvolvimento da comunidade e no desenvolvimento da nação, reconhecendo a sua flexibilidade como espaço para o desenvolvimento alternativo, reafirmando a importância do Desenvolvimento Local e Comunitário como perspetiva social mais humanamente sustentável, adequado às exigências, às necessidades, aos projetos e à visão do mundo dos diversos sujeitos e sociedades (Gómez et. al., 2007).

Neste contexto, novos âmbitos de intervenção emergem combinando elementos tradicionais e contemporâneos que fornecem instrumentos importantes para novas configurações de governação democrática, cidadania, representação e participação. Um esforço essencial para alcançar uma verdadeira transformação social e promover a emancipação de todos os membros da comunidade na defesa de uma democracia mais justa, mais robusta e inclusiva que verdadeiramente represente e sirva aos interesses de todos. A importância de compreender tudo o melhor possível, torna inevitável defender o que nos permite ganhos de lucidez nos modelos de “desenvolvimento em função dos seus principais beneficiários – as pessoas – como também de entender estes como os principais interessados e os melhores recursos a mobilizar [...] considerando que os projetos em menor escala podem oferecer uma alternativa melhor” (Caramelo & Ferreira, 2018, p. 29).

Contudo, e apesar de não haver uma teoria unificadora, defender a necessidade de um desenvolvimento alternativo que apoie o *locus* da decisão política tendo em conta o contexto em que ela produz efeitos, legitimando a participação dos atores envolvidos - como «produtores de significação» (Guerra, 2006) na definição e concretização dos processos de desenvolvimento, exige ultrapassar fenómenos de disfuncionamento social sistémico, nomeadamente, a dicotomia instalada entre a “conformização social que disciplina a participação face ao modelo de cidadão típico e esperado de sociedades

liberais e a desfiliação social que conduz a percursos nas fronteiras das periferias dos sistemas sociais” (Caramelo & Ferreira, 2018, p. 34).

Se o desejo nos põe em contacto com uma ausência que se apresenta, defender práticas participativas e progressistas que ampliem a influência política de cidadãos emancipados em projetos alternativos de desenvolvimento à escala local ou comunitária, pressupõe o desenvolvimento de “relações dialéticas em que cada um exerce o seu papel, as suas competências e atribuições de forma aberta e democrática na realização de um projeto coletivo” (Gómez et. al., 2007, p.122), escalando a conceção fechada, isolacionista e autárcica e ingenuamente comunitarista como garante da preservação da pureza da alternativa que protagonizam. A valorização do local ou comunitária, como superação da hegemonia capitalista, assenta na afirmação da crescente centralidade das culturas híbridas e minoritárias e formas de conhecimento marginalizadas pelo paradigma do conhecimento dominante (Caramelo & Ferreira, 2018), que através de relações de horizontalidade, estabelecidas com os diferentes atores e agentes comunitários, possibilite a construção de parcerias que conduzam a transformações das condições de vida das pessoas (Menezes, 2010).

Exortar à mudança, implica apelar ao movimento da natureza social do homem e ao seu desempenho para transformar gradualmente o nosso futuro num quadro de relativa estabilidade e possibilidade. Um movimento que compasse um ritmo de uma igualdade vaga a uma comunidade igualitária, consciente de que a deterioração de um planeta Terra que *nos* é imanente espelha a deterioração dos nossos sistemas sociais e existências (Gil, 2020). Uma mudança que reclame um modelo de desenvolvimento idealizado por um projeto político e cultural focado mais no interesse das pessoas e da coletividade, que recorrendo a redes sociais de cooperação amplia o seu interesse de atuação tendo como premissa as pessoas e não os objetos.

Neste âmbito, como alternativa aos modelos e práticas de desenvolvimento convencionais, longe do consumismo e da caridade, surgem programas de Desenvolvimento Comunitário Local como uma forma de concretizar o protagonismo das comunidades locais nos processos de mudança social que as afetam, relacionando as questões de desenvolvimento com aspetos que tocam o ser humano na sua existência de cada dia, na vida real, que recorrendo às suas próprias potencialidades e sem depender da ajuda externa asseguram as condições dignas da sua existência. Uma iniciativa que pode surgir da própria comunidade, de um grupo interdisciplinar de peritos e/ou voluntários com o propósito de equilibrar opções de transformação e mudança qualitativa,

reafirmando “a imagem de um desenvolvimento não só de acordo com as tradições e usos de cada comunidade, região ou nação, mas também segundo as suas situações política e económica” (Gómez et. al., 2007, p.129). Um desenvolvimento que possa contrariar a diminuição do capital social pela crescente privatização da vida social, decréscimo da sociabilidade e envolvimento dos cidadãos (Menezes, 2010).

## **2.4. A importância da educação para o desenvolvimento - humano e sustentável**

Apesar de carregarmos dentro de nós as memórias biológicas de todos os nossos antepassados, aquilo em que nos tornamos é moldado pelas complexas interações entre as nossas personalidades e as circunstâncias em que vivemos, pelo que, e não menos importante, descobrir o que amamos fazer através da nossa diversidade de talentos e aptidões é vital para enfrentar uma nova era da existência humana comprometida com as consequências nas suas ações (Robinson & Robinson, 2022).

Afirmar que a continuidade da vida significa uma constante readaptação do ambiente às necessidades, de igual modo salienta-se que a educação através da comunicação é o instrumento que permite a renovação e continuidade social da vida do grupo, que não é automática. A educação, como processo de viver em comunidade, assume-se como uma necessidade através da qual os seres imaturos tomam consciência e se interessam ativamente pelos seus objetivos e hábitos, adaptando-se a processos e formas de vida cada vez mais complexas (Dewey, 2007).

Como homens do nosso tempo, entender a educação como um sistema vivo, significa reconhecer-lhe a sua capacidade retrospectiva quer prospetiva, ou seja, reconhecer-lhe a possibilidade de ser “encarada como um processo de acomodar o futuro ao passado ou como uma utilização do passado como um recurso num futuro em desenvolvimento” (Dewey, 2007, p.82). Neste contexto, uma comunidade democrática - de superioridade ética sobre outras formas de exercício de poder - deverá ter como objetivo permitir que os indivíduos continuem a sua educação<sup>8</sup>, capacitando-os para a reflexão e promoção do seu pensamento crítico, permitindo-se ao questionamento, à análise e à colaboração na busca por soluções que retrospectivamente e/ou prospectivamente impulsionem o desenvolvimento humano sustentável, “na medida em que (se) soubermos criar condições para uma ação mais livre, autónoma, responsável e

---

<sup>8</sup> O artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

solidária, em todos os nossos espaços de vida, seremos capazes de criar comunidades e formas de vida mais humanizada” (Cordeiro, Ferreira, & Alcoforado, 2014, p. 11).

Confrontada com o dilema entre ser o veículo perpetuador das desigualdades ou como instrumento de combate a essas desigualdades, a educação, definitivamente, deve optar por este último e assumir-se combativamente como fator de transformação social, que a partir de uma estrutura flexível e ajustada às mudanças produza processos que propiciem o empoderamento dos indivíduos, organizações e comunidades (Menezes, 2010). A educação para além de estimular respostas, deve promover a autonomia intelectual dos indivíduos na indagação do *status quo*, capacitando-os para a participação ativa na construção de novos paradigmas que promovam a equidade e a justiça social.

Uma educação, em que o objeto da aprendizagem enquanto capacidade contínua para o crescimento, permitindo alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização, torna-se o epicentro da promoção do desenvolvimento local, ao desempenhar um papel crucial na capacitação [empoderamento] dos indivíduos para se tornarem agentes ativos de mudança, que pelo seu envolvimento e consequente desenvolvimento de capacidades de participação e compreensão crítica do problema os torna agentes ativos a partir da integração dessa experiência na sua identidade (Menezes, 2010).

A compreensão do papel transformador da educação, entendido como o fortalecimento individual e coletivo, torna-se intrínseco à missão educacional, potencializando a capacidade dos indivíduos não apenas de questionarem, analisarem e colaborarem, mas também de assumirem um papel proactivo na definição e implementação de iniciativas que impulsionem positivamente o desenvolvimento. Como afirma Freire (2018) “o processo de «hominização», desde as suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização” [em que] “o homem não cria a sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (p.21).

Falar em desenvolvimento, significa aportar diferentes perspectivas teóricas e agendas de intervenção que nos exceda para lá do combate às desigualdades estruturais de poder e de riqueza, conduzindo-nos à consciência de desigualdades que perpetuam as exclusões educacionais e sociais (UNESCO, 2022) e de responsabilidade da sua superação a partir de uma trajetória de mudança, possível pela complementaridade entre educação formal, não formal e informal realizada em diferentes processos educativos ao longo e em todos os espaços da vida, proporcionando recursos necessários para uma participação ativa na transformação dos seus grupos de pertença em contextos de

proximidade, capazes de assegurar formas solidárias de desenvolvimento e de bem-estar social participados e não burocráticos.

A caduca ideia de que a redução das desigualdades se faz somente com mais crescimento económico, a partir da “quimera” material de aproximação dos mais pobres ao volume de riqueza e modelos de vida dos mais ricos, conduz-nos à defesa de que os processos educativos e todas as suas atividades e energias que nos conduzirão a modelos de vida mais livres e equilibrados, deverão pautar-se por objetivos que não sejam impostos externamente, mas, pelo contrário, por objetivos que contribuam para a mobilização de uma sociedade que se identifique com a ideia de um espaço territorial partilhado, e mais disponível para agir de forma autónoma e responsável na promoção de ações transformadoras em resultado da leitura crítica que faz dessa realidade (Dewey, 2007; Cordeiro, Ferreira, & Alcoforado, 2014).

O desenvolvimento não pode estar somente circunscrito aos indicadores económicos que tendem a neutralizar a diferença num mundo de crescente encenação, em que a crítica imediata e prática exercem uma intolerância repressiva contra o pensamento que não proporcione indicações concretas para a ação (Innerarity, 2004). A voraz mudança impulsionada pela grande roda dentada do desenvolvimento, provocando fluxos de enormidade disfuncional e difícil verosimilhança, impele a que cada grupo humano vá estruturando o seu próprio sistema de conteúdos a transmitir, tendo em conta a pluralidade de contextos educativos com o seu nível de organização e complexidade (Gómez et. al., 2007), permitindo construir sociedades mais resilientes, equitativas e participativas, onde a educação não é apenas uma ferramenta, mas uma fonte contínua de capacitação e transformação do local sobre o estatuto de intrépido que o global adquiriu.

Interpretar o desenvolvimento como processo educativo e estratégia de intervenção social visa, de uma forma colaborativa e participativa, melhorar as condições de vida dos cidadãos, colocando em prática princípios da cidadania ativa levando e responsabilizando cada cidadão a participar nas decisões que também lhe dizem respeito e o afetam diretamente. Também a administração local, e demais entidades institucionais são convidados a participar neste processo que necessita de intervenção e colaboração de agentes exteriores para o sucesso das suas práticas, para dar voz aos pressupostos teóricos que “permitem apreciar este desenvolvimento como um processo que requer a participação voluntária, responsável e consciente das pessoas na mudança das realidades educativa, económica, ambiental e social da sua comunidade” (Gómez et. al., 2007, p.9).

Uma abordagem sistêmica, na convergência de sinergias de diferentes entidades externas - *stakeholders* – que contribuem para a emancipação e empoderamento das comunidades, capacitando-as para definir objetivos e planos de avaliação que permita não apenas a sua participação, mas também o seu controle do processo (Menezes, 2010), respeitando os direitos dos indivíduos e do meio, considerando os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente, o Acesso à Educação Inclusiva, de Qualidade e Equitativa, a Promoção Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos. No processo de desenvolvimento, a educação deverá assumir o papel principal no grande palco da vida e representar a grande transformação social necessária, conferindo-lhe o suporte cívico e comunitário imprescindível a uma integração social completa e interculturalidade latente, pois “ao educar-se, ao educar, ao aprender e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo” (Menezes, 2010, p. 8).

O protagonismo necessário de uma visão mais sustentável que dê destaque à inconformidade social e à revisão crítica do paradigma absoluto centrado nos indicadores macroeconómicos fortalece a ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa para promover um desenvolvimento mais justo, inclusivo e sustentável. Neste contexto educação e desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados. Como nos diz Villar (2007),

Escola e território devem ter um projeto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território (p.30).

### **3. Cidades Educadoras**

#### **3.1. Expansão da urbanização: alterações do contexto social**

Abordar o conceito relativamente recente de cidades educadoras e a importância crescente que estas têm vindo a revelar desde a década de 1990, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, e em que foi aprovado e ratificado por várias cidades a carta de princípios básicos que caracterizam

uma cidade que educada<sup>9</sup>, reflete a ideia segundo a qual todos os cidadãos e todas as entidades locais devem partilhar uma responsabilidade coletiva pela instrução de cada indivíduo, que permita ampliar oportunidades económicas, ambientais e culturais do local, visando a melhoria das condições de vida e bem-estar de todos. (Gadotti, 2006; Villar, 2007).

Clarificar a cidade educadora é contextualizá-la no perímetro do que tem sido a conjuntura, marcada pelo rápido crescimento demográfico e urbanização acelerada, que tem moldado de maneira profunda e complexa o panorama urbano contemporâneo, refletido não apenas nas mudanças da distribuição populacional, mas também na série de processos inter-relacionados que influenciam significativamente a estrutura social, económica e ambiental das cidades. A Expansão da Urbanização, com a multiplicação do número de aglomerados urbanos e a progressiva concentração demográfica, levando a uma inversão na proporção existente entre população urbana e rural, em que mais de 50% da população mundial terá passado a residir em espaços urbanos, reforça a ideia de que vivemos inequivocamente num mundo urbanizado, numa sociedade fundamentalmente urbana (Simões, 2011).

É neste contexto, de crescimento e pressão demográfica, resultado do aumento da população em relação à capacidade de recursos e infraestrutura das áreas urbanas, muitas vezes desordenada e desigual, que surgem alterações significativas do contexto social, com implicações ao nível económico, alterações no sistema ambiental e mudanças do ponto de vista cultural - como fenómenos de marginalização e guetização - e que exigem respostas que pensem o urbano como algo mais do que a cidade (Simões, 2011), resvalando para a necessidade de compreender a relevância do poder local como antídoto contra os efeitos desintegradores da globalização a partir da ideia de uma “cidade educadora que postula um princípio de administração relacional que se concretiza em contextos de diálogo e participação” (Villar, 2007, p. 6).

Cidades que perderam a sua capacidade de cumprir com eficácia as suas funções residenciais, comerciais e produtivas, dando origem ao fenómeno de crescimento expansivo das cidades em direção à periferia, correndo muitas delas o risco de gentrificação. A crescente fragmentação social, o crescente individualismo e isolamento, mesmo quando, aparentemente, vivemos todos juntos, num espaço comum, ou a crescente variedade de raças, etnias, religiões e práticas sociais, têm originando uma assinalada

---

<sup>9</sup> AICE. (2020). *Carta das Cidades Educadoras*.

conflitualidade (exclusão social, crescente pobreza, desemprego estrutural, envelhecimento da população) que requerem a implementação de alternativas criativas e criadoras de ação social que permita às pessoas acederem a um mínimo de serviços que assegurem o seu desenvolvimento humano e social. Encontrar um quadro de referência comumente aceite que promova a integração e que quebre esta fragmentação existente e reaja às mudanças nas estruturas demográficas (Simões, 2011; Villar, 2007).

O crescimento das cidades exige uma governança urbana dotada de maior envolvimento de todas as partes, perante os desafios que lhe são colocados, quer sejam desafios ao nível da sustentabilidade ambiental, quer sejam ao nível da sustentabilidade social com o mosaico complexo por via de um maior número de grupos e cidadãos de diferentes origens que ocorrem à cidade e a necessidade de minimizar de todas as situações de exclusão que esta maior complexidade tende a favorecer (Simões, 2011).

### **3.2. A cidade educadora e a assunção do sistema educativo local**

Apesar do problema nuclear do sociólogo que estuda a cidade, consistir na tarefa difícil de identificar as formas de organização social que surgem em comunidades cada vez mais heterogéneas, que quanto mais densamente habitada e mais diversificada a comunidade, mais características urbanas apresentará (Fortuna, 2001), reconhece-se, no entanto, as inúmeras possibilidades educadoras que a cidade dispõe, constituindo-se não só como espaço cultural de aprendizagem permanente - por si só, mas também como uma proposta global, fundamentada no pressuposto da integração dos elementos formativos pelo acesso aos recursos educativo-culturais desenhados e projetados a partir de estratégias do seu aproveitamento com a implicação de todos os agentes do território (Villar, 2007). Assim o reconhece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, que desencadeia pela primeira vez no ordenamento jurídico português, o princípio da participação local na educação como uma garantia de uma Educação progressista e concentrada nos problemas da sociedade, determinando um conjunto de diretrizes que vão desde a “(...) descentralização e desconcentração da administração escolar, aos princípios de democraticidade e participação da comunidade, valorizando o papel dos professores, das famílias e dos alunos.” (Gouveia, 2018, p. 11).

O conceito de Cidade Educadora, recuperado pelo município de Barcelona (Declaração de Barcelona, designada de Carta das Cidades Educadoras) a partir do conceito de Cidades Educativas que foi utilizado pela primeira vez por Faure (1974), teve

como propósito reconstruir e refazer uma cidade (e não construir) que passou pelo envolvimento das pessoas através de “atividades, serviços e ofertas pedagógicas na área da educação não formal, de promoção da interação entre a população e os vários equipamentos culturais da cidade, como as bibliotecas, os museus ou o próprio espaço público, como praças e jardins” (Simões, 2011, p.37)

A cidade educadora surge assim como um novo paradigma, apresentando-se não apenas como um desafio, mas também como uma proposta de intervenção municipal, a partir de uma abordagem que vai além da mera disponibilização de equipamentos e serviços, procurando integrá-los de forma a potenciar as capacidades educativas da cidade, promovendo a formação integral e contínua de todos os cidadãos. O meio é concebido como envolvente, agente e conteúdo da educação, que assumindo a complexidade do processo formativo, propõe propostas integradoras no mesmo espaço territorial, reforçando as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (Villar, 2007).

Nesse sentido, é essencial que a cidade e o seu modo de vida urbano, bastante diferente dos que presidiram ao seu aparecimento, opere uma mudança conjuntural e assuma a sua intencionalidade educadora, transcendendo as suas funções tradicionais e considere a implementação de projetos educativos comuns à escola e ao espaço urbano, visando favorecer o desenvolvimento e aplicação de competências formativas, sociais e de cidadania, em que a

educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE. 2020, p.4).

Portanto, a promoção da equidade urbana e da justiça social exige políticas públicas e ações concretas que abordem as raízes estruturais de disparidades, visando a construção de cidades em rede, com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano e que possam ser, de facto, mais inclusivas, sustentáveis e habitáveis para todos os seus residentes, a partir de uma conceção global e transversal da educação que considere todos os aspetos da vida nas cidades, incluindo toda a população e todos os âmbitos (Simões, 2011). Neste ponto de vista, o território educativo, deve ser considerado, de forma consistente, um espaço possível de realizar um projeto educativo local, contribuindo assim para um melhor processo de desenvolvimento. Um processo educativo que não se esgota na dicotomia tradicional entre “centralização” e

“descentralização”, mas que tenciona atingir e conseguir algumas mudanças qualitativas num momento em que o mundo se encontra numa fase de significativas transformações, relacionando as diferentes fases com o contexto político, demográfico, socioeconómico e ideológico.

Compreender a evolução do planeamento da rede educativa e perceber quais as principais mudanças que se devem operar, primeiro nas instituições e segundo nas atitudes e comportamentos da população que se encontrem em situações de vulnerabilidade sociocultural e/ou económico, torna-se indispensável para apoiar os territórios na procura de soluções mais consentâneas com a nova lógica educativa, para que estes possam, em tempo, planear os recursos necessários à construção de projetos educativos que articulem esforços e potencialidades locais, e assim gerar as condições essenciais e indispensáveis ao seu desenvolvimento sustentado.

Neste âmbito, apesar de aceitarmos uma maior complexidade das formas de organização social e da conseqüente e urgente necessidade de garantir equilíbrios no interior de sistemas sujeitos a continuas mudanças (Guerra, 2006), destaca-se, a nível local, o potencial de práticas de intervenção pessoal, social e de emancipação desenvolvidas em contextos de Intervenção Comunitária, associadas à dimensão da Aprendizagem ao Longo da Vida e do seu eco pertinaz na confabulação de uma cidadania consciente e tolerante que promove a participação no desenvolvimento económico e social, contribuindo para a mitigação da pobreza e para a preservação do meio ambiente (Fraga, N., Pereira, G. & Gonçalves, G., 2019). No mesmo local e no tempo, a intervenção e contribuição das organizações locais, além de representações homogêneas e interesses unívocos, apresentam-se como indagadoras e indutoras da mudança social pela força de ação coletiva na obtenção de um futuro desejável pelas formas de construção negociada nos interesses e objetivos comuns.

## **4. Educação e os Diferentes Contextos**

### **4.1. A centralidade do Homem na Educação e o Paradigma Positivista**

Aceitar que diferentes paradigmas induzem a diferentes leituras da realidade social, originando uma epistemologia e ética próprias que determinam diferentes formas de entender o fenómeno educativo (Barbosa, 2004), não esmorece a vontade de discorrer criticamente sobre diferentes entendimentos, com o objetivo urgente de reinventar a educação para nos ajudar a enfrentar desafios comuns (UNESCO, 2022).

A este propósito, assumindo como característica importante da nossa herança evolutiva a capacidade de inovação cultural e de aprendizagem, reforça-se a importância da centralidade do Homem na Educação “tomando em consideração o facto evidente de que o conhecimento científico é um produto da história humana” (Kuhn, 2023, p.71), no impulso por “métodos disciplinados de investigação, com o objetivo de conseguir obter uma explicação genuína do mundo” (Grayling, 2021, p.86). Diríamos que o desenvolvimento da história da humanidade mostra-nos que o carácter criador dos indivíduos caminha, lado a lado, com as suas descobertas científicas, como o comprova os achados da primeira faca de sílex, produzida pelo *Homines habiles*, há três milhões de anos e o seu progresso e perfeição crescente, possível, pela via do ensino a outros membros do mesmo grupo ou grupos vizinhos (Entralgo, 2002), até aos dias de hoje. Como diria Dewey (2007), na sua perspetiva antropológica, a plasticidade dos humanos em moldar o ambiente às suas necessidades e aprender com os erros permite-lhe humanizar o ambiente (Finger & Asún, 2003).

Ora, na conceção de Educação e do seu percurso evolutivo e transformacional no novelo do tempo, há três contextos históricos que merecem referência no que é o entendimento concetual desta rede complexa de *Educare: primeiro*, a consolidação da democracia de Atenas e a afirmação da *pólis* como organismo educativo na formação de cidadãos aptos à vida pública, baseado na conceção de *paideia*, de formação humana e livre que valorizava o indivíduo e as suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social; *segundo*, o pensamento humanista do renascimento dos séculos XIV a XVI, com a sua forte crítica e conseqüente distanciamento em relação ao obscurantismo do teocentrismo medieval, devolvendo ao homem o seu lugar central como um ser dotado de capacidade e força não só para conhecer a realidade, mas sobretudo para transformá-la; e, terceiro, no século XVIII, o iluminismo com a valorização crescente da explicação racional dos fenómenos da natureza, reivindicando o conhecimento científico como garante da humanidade no trilho do progresso. A emancipação da ciência face à religião, com a afirmação da autonomia da razão face às escrituras, contribui para o despertar da laicização do pensamento e conseqüentemente a expansão de novas ideias, como demonstra a revolução copernicana na defesa da teoria heliocêntrica em substituição da teoria geocêntrica de Ptolomeu.

A assunção destas referências histórico-temporais conduzem-nos à defesa da tese de que o homem é capaz de guiar-se a si mesmo por meio da razão e da vontade, prosperando e ultrapassando as suas limitações através do crescimento e aplicação do

conhecimento, utilizando uma rede complexa que aclama o valor íntimo da educação no processo de transmissibilidade do controlo da natureza para a sociedade, de um “«saber-como» [que] tem estado à frente do «saber-o-quê»” (Grayling, 2021), catapultando-o para um paradigma racional e instrumental de cariz positivista, que fundamenta “[...] toda a atividade educativa no discurso científico, cindindo a globalidade do fenómeno educativo e privilegiando a especialização” (Barbosa, 2004, p.22). Afirmaríamos, uma rede paradigmática antropocêntrica na relação concetual de educação e de ensino, em que “através da sua atividade criadora, o ser humano produz novidades, que transmite às novas gerações e que fazem com que a vida da humanidade seja autenticamente histórica, com mudanças qualitativas, num constante progresso” (Entralgo, 2002, p.8).

É esta centralidade do Homem na Educação que dá ênfase à hegemonia do paradigma científico, exaltando a educação numa lógica de heurística permanente que assegura a afirmação de que se os passos que conduziram à natureza humana atual não se resumem aos genes que a determinam, pelo contrário, aquiescesse-se que esta [educação], ao longo do percurso da civilização, sempre se apresentou como garante da sua historicidade e identidade, permitindo, simultaneamente, alargar o alcance do que a humanidade descortina nas diferentes direções temporais, aportando o seu entendimento a partir do paradigma societal do ocidente, de uma relação concetual interdependente e hegemónica, normativa e organizacional de educação e ensino (Barros, 2011) que acompanham não só à evolução social e política, como também a evolução técnica e económica (Faure, et al., 1974).

A ciência, tal como a conhecemos hoje, é fruto de um longo processo histórico de busca de um conhecimento do mundo que teve o seu início na Grécia Antiga (Século VI a.C.) quando se rejeitaram as antigas explicações mítico-religiosas e se procurou desenvolver uma investigação e explicação do real baseados numa observação sistemática e numa análise racional, como o demonstram as primeiras cosmologias explicativas acerca da regularidade e harmonia da Natureza, como, por exemplo, a teoria atómica da realidade de Demócrito, embora fosse preciso esperar longos séculos para que se desenvolvessem os utensílios matemáticos necessários e os métodos para o aparecimento da Física Moderna no século XVI-XVII. Desde então, a ciência pretendeu ser um conhecimento verdadeiro e, por isso, distinta da mera opinião e com um fundamento pelo menos tão sólido quanto o da verdade religiosa.

A este propósito, destaca-se Francis Bacon, o grande responsável pela promoção do conhecimento científico, identificando-o com a permanente valorização da experiência

e articulando-o com o domínio da natureza pelo homem (Carrilho, 1994), marcando profundamente a evolução da humanidade e que é a base do bem-estar que logramos atingir, como comprovam as transformações ocorridas nas últimas décadas, decorrentes do fenómeno da globalização e do seu sistema ideológico assente em projetos e valores pensados como universais, protagonizados por um constructo cognitivo indissociável da inovação e do desenvolvimento tecnológico, que tem postulado uma existência em que a realidade se reduz ao que se vê, apesar de assistirmos a uma crise dos sistemas sociais provenientes de uma disrupção profunda e aparentemente irreversível, com a rutura do *vínculo* que une um homem a outro homem no laço grupal ou social (Gil, 2018).

Se os progressos da ciência e tecnologias são encorajadores, contribuindo para a prosperidade e bem-estar da Humanidade, é, também, inquestionável a assunção das grandes assimetrias existentes entre os povos e comunidades em particular, que tende a agravar-se à medida que aumenta o grau de pragmatismo e sofisticação deste conhecimento, reduzindo-o a um modelo epistemológico único imposto pela cultura cosmopolita da globalização hegemónica do Norte Global sobre o Sul Global (Sousa, 2022). Uma unificação do mundo, diz-nos Innerarity (2004), que correu de uma maneira imprevista e não pretendida, deixando-o sem arredores.

Esta vertigem emancipatória da epistemologia positivista em que mergulhou a Educação, deste fascínio coletivo – insatisfeito e inacabado - por uma sociedade do conhecimento que impulsiona uma existência cada vez mais técnica e especializada, pode, todavia, tornar-se pernicioso na medida em que “só o saber científico, sempre, e, nalguns casos, o saber filosófico talitativo nos fornecem certezas racionais evidentes, mas só penúltimas, não exprimindo o que as coisas são na sua ultimidade” (Entralgo, 2002, p 228). Manda-nos o *ensimesmamento* ao *douto* propósito do *Saber*, que mais não é que reconhecer os limites na capacidade cognoscível e da razoabilidade [admissível] da sua liberdade. Se Sousa (2022) nos diz que é necessário promover uma ciência moderna reconfigurada, que reconheça a diversidade epistemológica de saberes do mundo, também o é [necessário] um entendimento mais lato da Educação, para além do seu entendimento hegemónico de currículo preestabelecido, reconhecendo a importância de outras dimensões da cultura e do ser humano, que incluam a sua diversidade cultural e social (Barros, 2011).

Este Endeusamento do Homem cognoscível dotado de poderes pelo saber prático, conduz-nos à irremediável evidência de que as lentes que amplificam a sua capacidade racional, são as mesmas que o colocam no fio da sua vulnerabilidade existencial, limitado

ao que é acessível à investigação. O paradigma vigente da racionalidade instrumental amplia a significação do Paradoxo do conhecimento: “quanto mais sabemos, mais a extensão da nossa ignorância se torna evidente” (Grayling, 2021, p31).

É necessário repensar a Educação que se tornou redutiva em lugar de ser expansiva e emancipatório, incluindo outras epistemologias para além das eurocênicas ocidentais e liberais dominantes (Melo, et al. 2021), numa dialética problematizadora, de carácter reflexivo, de desvelamento da realidade, que busca a emersão da consciência que resulta numa inserção crítica na realidade (Freire, 2018). O Nó Górdio da Educação exige uma oposição contundente à teoria científica que, por vezes, se assume mais como uma questão normativa do que uma questão técnica.

## **4.2. Institucionalização da Educação e a sua Homogeneidade**

Apesar da sofisticação dos fenómenos educativos nos impedir de fazer uma catalogação linear (Barbosa, 2004), entenda-se que a escola que durante muitos séculos foi objeto de uma dimensão religiosa, de um total monopólio por parte da igreja, converte-se, enquanto assunto de Estado, com a criação de sistemas estatais de ensino, a partir da segunda metade do século XVIII, com a revolução francesa, liberalismo, iluminismo e revolução industrial (Costa, 1996), suportado numa crença absoluta na ciência e na tecnologia, como meios de resolução dos problemas sociais ou naturais da humanidade.

Se é verdade que os conceitos só são bem compreendidos se os situarmos contextualmente, afirmar que a Escola é uma instituição significa pensá-la como um foco de experiência concreto, por onde as formas de saber, as matrizes de comportamento e os modos possíveis de ser dos sujeitos confluem, para definir um número de estratégias específicas, “a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)” (Foucault, 2002, p. 52).

A este propósito, a família como primeiro espaço de socialização do indivíduo na qual adquire um sistema de valores, regras e conceções do mundo que o rodeia, vai, também, perdendo importância perante uma institucionalização crescente e sofisticada da educação como organização formal e como ação organizada que exige a compreensão da sua relevância no processo de institucionalização e generalização da forma escolar moderna, típica da modernidade organizada e do projeto político de controlo estatal sobre a produção de educação escolar em grande escala (Lima, 2011). Uma institucionalização

em que um “estado paternalista” [por consentimento] passa a monopolizar a Educação, adotando um novo processo de socialização hegemónico (Barros, 2011), substituindo-se ao dever da família, alienando-a do seu papel secular na sustentação de um mundo coeso e livre. Os sistemas educativos formais ganham importância social e cultural, ao nível da sua dimensão institucional, consolidando os valores da cidadania; da sua vertente organizacional, consolidando valores de classe através do ensino de massas; e do entendimento do Homem acerca de si mesmo, associando o tempo da vida humana ao tempo da escolaridade e fim da escolaridade (Barros, 2011).

Falar, na contemporaneidade, de educação e dos sistemas de ensino, reporta-nos para o período pós segunda-guerra mundial, nomeadamente os anos 60 e 70, em que se assistiu a um investimento massivo na educação e a uma verdadeira proliferação de novos programas de estudo e de métodos pedagógicos, associado à “expansão (*crescimento quantitativo*) e ao alargamento do acesso aos estudos a novos estratos da população (*igualdade de oportunidades*)” (OCDE, 1989, p.22), que reconhece na instrução um benefício, tanto pelo indivíduo, a quem assegurava a promoção social, como pela sociedade, a quem garantia a prosperidade (OCDE, 1989).

Este inelutável progresso e prosperidade que marca o paradigma societal do ocidente, que reconhece o conceito de educação associado ao conceito de ensino, passa a estar ligado a um controlo estatal sobre as fronteiras do saber válido a transmitir pela educação (Barros, 2011). As relações inevitáveis das práticas educativas com as práticas sociais, que passaram do espaço privado da casa para o espaço público da escola, determinam padrões de comportamento futuros (Barbosa, 2004), circunscrevendo mudanças que a partir do mesmo *modus operandi* originaram a evolução cultural que criou o mundo moderno. Uma sociedade reprodutora de modelos educacionais institucionalizados, outorgada pela mão forte de um estado que nos faz crer que a única aprendizagem advém da escola e da escolarização (Finger & Asún, 2003), isto é, num “modelo de Estado-Educador a educação reconhecida como legítima é a educação escolar [...] ministrada na escola por educadores profissionais” (Carvalho, 1986, citado por Barros, 2011, p.23). Como afirma Canário (2001), uma escola que na sua origem “participa da criação de uma nova ordem política (o liberalismo), de uma nova ordem económica (a sociedade industrial) e uma nova ordem social (trabalho assalariado)” (p.86), reconhecida num modelo que pressupõe um entendimento hegemónico da educação apenas como educação escolar, ao invés de procurar outro entendimento mais lato que para além de reconhecer a importância escolar, incluindo outras dimensões da

cultura, reconheça o ser humano, incluindo a sua diversidade cultural e social (Barros, 2011, p.26), compreendendo o mundo em que vive para que possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele.

A institucionalização da educação e a sua instrumentalização, que fundamenta toda a atividade educativa, informada por uma estrutura de âmbito muito mais alargado, com o fenómeno da globalização, que a pretexto do progresso influencia as práticas educativas dos diferentes países, leva, segundo algumas interpretações, a uma homogeneidade, com base numa cultura educacional comum, em que os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e culturas universais (Dale, 2004), contrariando, assim, uma “educação [que] procura elevar-se acima das suas funções propriamente didáticas, para visar o pleno desabrochamento das faculdades humanas” (Faure, 1974). Como constata Barros (2011), no contexto da história ocidental moderna, a relação entre o conceito de desenvolvimento e o conceito de educação é fortemente marcado pela hegemonia dos paradigmas da *teoria neoliberal* e da *teoria da modernização*, em que o crescimento económico, visto como o eixo central do desenvolvimento, reforça a ideia de que o bem-estar social coincide com o bem-estar material e que esta é a direção e o sentido da evolução das sociedades.

Apesar de não ser indiferente a constatação de que há teses simultaneamente concorrentes e émulas acerca do que é e/ou deverá ser o papel da educação, depreende-se, no horizonte, um verdadeiro desafio à atual horda de forças que pressionam à hegemonia do paradigma da modernidade e da teoria neoliberal, marcado pelo fenómeno da globalização, como o demonstra o trabalho de Dale (2004) ao examinar a relação entre globalização e educação a partir de duas abordagens designadas por “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), de John Mayer, em que procura “demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial [...] de recursos culturais partilhados sobre o qual a maior parte dos sistemas educativos se baseou”; e “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), de Roger Dale, respetivamente, em que procura “mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais [...] determinando como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum” (2004, p. 454).

Assistimos, assim, a “políticas educativas legitimadas por uma rede mais ampla que transporta para além das fronteiras nacionais, onde intervêm atores não estatais que participam na formulação e implementação de políticas públicas” (Lascoumes & Le Galès, 2004, citado por Afonso & Costa, 2009, p. 54), como demonstra a cadencia de

estudos, relatórios e orientações produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), União Europeia (EU) e o seu reflexo nas orientações programáticas das políticas educacionais dos países, baseadas em evidências fornecidas por dados quantitativos e estatísticos, como, por exemplo, o Programme for International Student Assessment (PISA) e o Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Estes estudos, relatórios e orientações, muitas vezes, produzidos por grupos de peritos formados para o efeito (*think-tank*), reforçam a “influência cada vez mais hegemónica (e pouco questionada) de uma agenda educacional global” (Melo, et al., 2021, p.) em que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais da educação (Dale, 2004).

Porquanto, afirmamos que a história da educação de adultos e a sua distinta inscrição ideológica, que vai sendo redefinida ao longo dos tempos, é marcada por agendas políticas de instituições internacionais que fazem uso de uma apropriação diversificada de sentidos de conceitos nucleares de educação e aprendizagem, no que diz respeito ao seu papel e missão: a perspetiva de educação permanente, particularmente associada à UNESCO e ao Relatório de Faure, publicado em 1972, *Learning to Be – the world of education today and tomorrow*; e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, principalmente ligado à OCDE e ao relatório *Recurrent Education – a strategy for lifelong learning*, publicado em 1973 e, mais recentemente, pelo documento produzido pela EU, com a publicação pela Comissão Europeia (CE) do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Se a educação permanente incorpora conceções mais humanistas, em que a ênfase é colocada na educação de adultos como projeto de transformação social a partir de uma sociedade de aprendizagem, já na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, adotam-se programas que visam promover políticas sociais do mercado de trabalho e o desenvolvimento económico, em que a educação de adultos é assumida como projeto de adaptação social à luz de uma ideologia neoliberal individualista, a partir de uma sociedade cognitivista empenhada em salvaguardar os interesses privados (Melo, et al., 2021; Barros, 2011). Uma instrumentalização da educação de adultos que substitui o discurso emancipatório do “bem-comum” e o modelo politicamente inspirado do bem-estar coletivo por um discurso de cima para baixo (top/down) sobre a autorrealização individual e a racionalidade do mercado, a competitividade (Finger & Asún, 2003; Melo, et al., 2021).

Não obstante, o quadro teórico de referência apresentado, quando muito, obstaculizado por dilemas criados por um quadro de contradições e ambiguidades num cenário de transição societal, reforça-se que o contexto do problema educativo seja abordado na sua integralidade tendo como referência um quadro paradigmático de qualidade que firme uma pulsão utópica focado na necessidade de construir um outro mundo possível (Gil, 2020). A educação, e neste caso a educação de adultos, não pode ser subalternizada relativamente ao seu propósito original, através da sua guetização e isolamento, levando à perda da sua identidade como instituição de prática e mudança social, ao invés, terá de “aprender a nossa saída” (Finger & Asún, 2003).

### **4.3. O Saber Propositivo e *continuum* da Educação**

Se “o conhecimento humano constitui somente uma perspectiva do mundo, útil à vida, entre outras possíveis” (Gil, 2018, p. 438), aclama-se, assim, sobre este manto da epistemologia positivista, que reivindica para si o monopólio do conhecimento válido e rigoroso, uma ciência moderna, reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes, na qual coexista com práticas de saberes não-científicos, na luta contra a desigualdade e discriminação. Uma ecologia de saberes que procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo (Sousa, 2022), na amalgama de crenças que afetam e determinam as diferentes visões do mundo sem perder um conspecto, um sentido do lugar que ocupamos no tempo e nos significados (Grayling, 2021).

As novas potencialidades oferecidas por uma civilização acelerada e impregnada de complexidade, característica de uma *modernidade tardia* [conceito apresentado pelo sociólogo Anthony Giddens], em que as tradições envelhecem mais rapidamente e as novas gerações se vêm obrigados a transformar os materiais herdados em novos modos de vida (Innerarity, 2004), exige de todos um esforço de adaptação, em especial para construírem a sua própria classificação, combinando saberes elementares adquiridos em diversos locais (CCE, 1995).

A prognosticabilidade civilizacional, que é inversamente proporcional aos índices de inovações científicas, técnicas ou artísticas, determina que a condição da sua capacidade de atração e competitividade seja apoiada pela premissa de uma sociedade de indivíduos aprendentes, emersa numa sociedade do *devoir* em que o espírito engenhoso do *Homo sapiens* nunca foi tão necessário como nos dias de hoje. Numa sociedade de indivíduos aprendentes, recusar aprender será, em breve, um crime, dado que a nossa

capacidade de atração e competitividade no mercado depende de estarmos, ou não, permanentemente a aprender (Finger & Asún, 2003).

Os grandes passos em frente da humanidade na via do conhecimento, que foram conseguidos pagando o preço de perder um sentido da perspectiva humana por entre a imensidade de coisas que não são humanas e que por vezes são desumanas (Grayling, 2021) e que se traduz na inexorável efemeridade da existência Humana, presa a uma teia de diferentes e complexas formas sociais de vida, exige um nível muito mais elevado de organização na preparação de futuros cidadãos na readaptação a novas condições de vida, de trabalho e sociedade, substituindo o ambiente de grande incerteza que vivemos, relativamente às grandes mudanças que [provavelmente] ocorrerão no futuro, e que criam inquietação e receio, por uma emancipação social que visa construir uma democracia sem fim, radicalmente democrática (Sousa, 2022).

Se é difícil imaginar que uma ciência, qualquer que seja, possa se abstrair do tempo (Bloch, 2002), importa referir a importância de uma abordagem epistemológica que defenda a tese de um *continuum* (Bloch (2002), Barroso (2005), Guimarães (2011)) entre ciências naturais e ciências sociais, co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade (Melo, et al., 2021), contribuindo para a reconfiguração do conhecimento e compreensão da educação permitindo abrir espaço a outras reflexões que evoluam para paradigmas e esquemas concetuais indagadores e geradores de sentido, de uma análise heurística em que “a educação é a base para renovação e a transformação das nossas sociedades.” [...] com a “sua capacidade de nos conectar ao mundo e aos outros, de nos mover para além dos espaços que já habitamos e nos expor a novas possibilidades” (UNESCO, 2022, p.8). Uma educação que tenha a flexibilidade suficiente para se adaptar a uma agenda de mudança social e não se restringir a uma acomodação dos valores e práticas vigentes “de uma civilização industrial sem saída” (Finger & Asún, 2003, p. 16).

A educação que se nos apresenta ao longo da vida enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, reclama, desesperadamente, um saber propositivo e *continuum*, marcado pela urgência de uma renovação e transformação, de um “continuum educativo, co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” (Melo, et al., 2021), como ficou patente nos constrangimentos ao desenvolvimento global de uma cidadania democrática identificados nos seminários do Conselho da Europa [1994-1995], aquando da reflexão comum sobre Educação de Adultos, Democracia e Desenvolvimento, e conseqüente vontade de promover uma educação para a vida pública, como único meio para reconstruir a sociedade contemporânea em torno de valores que

transmitam uma alma coletiva às novas gerações (Fonseca, 2000), capaz de reconhecer a diversidade epistemológica traduzida em múltiplas concepções de ser e estar no mundo (Santos, 2022), refletida na necessidade de uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação, com o objetivo coletivo de construir futuros sustentáveis e pacíficos para todos fundamentados na justiça social, económica e ambiental (UNESCO, 2022).

## **5. Educação e Formação de Adultos**

### **5.1. O Desfasamento de um Sistema Educativo Escolar**

Imprimir alguma clarividência ao que tem sido o conceito da Educação e Formação de Adultos nas últimas décadas, implica perceber a natureza dos fatores de mudança que estão na origem das transformações sociais, quer sejam económicas, políticas, tecnológicas e culturais e as causas explicativas das suas mudanças, quer sejam endógenos ou exógenos.

Das principais causas explicativas destas transformações sociais e do que se viria a entender, principalmente no ocidente, acerca da importância da Educação, destaca-se a devastação provocada pela Segunda Guerra Mundial seguido de um rápido desenvolvimento técnico e científico (Barbosa, 2004), considerado, por muitos, o ponto de viragem para uma nova ordem mundial, caracterizado por processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial, ou seja, o que os sociólogos designam por *globalização*.

A reconstrução do espaço físico e social dos países envolvidos na guerra e a necessidade de dotar os indivíduos de capacidades que lhes permitam lidar com as novas descobertas científicas e tecnológicas (Barbosa, 2004), terá gerado um otimismo crescente, intensificado por todos aqueles que desejavam tirar proveito de uma abundância incessante e em que a instrução se perfilava como o meio mais direto de alcançar (OCDE, 1992), num quadro de crescimento económico, mudança tecnológica e reorganização do trabalho.

Num curto espaço de tempo, a história humana e a vida social dos homens afastam--se consideravelmente dos modelos e ordem social em que viveram durante as últimas décadas, ao ponto, como afirma Giddens (2008), ser “possível que se tenham dado tantas mudanças nos últimos trinta segundos deste “dia da história humana” como no tempo precedente restante” (p.42), recaindo, sobre a escola, enquanto espaço e tempo

de educação formal, a responsabilidade de traduzir e reproduzir valores e recursos necessários indispensáveis à construção de sociedades sucessivamente mais desenvolvidas, como demonstra, na década de 50, os programas de Formação Dentro da Indústria, inspirados no Plano Marshall (Melo, et al., 2021).

À exasperada e crescente complexificação das formas sociais de vida, presos à vertiginosa e voraz mudança impulsionada pela técnica - e mais recentemente, pelo digital e pelo virtual que levou a que o “indivíduo e a coletividade sofreram [essem] uma imensa desterritorialização que abalou e desmantelou os referentes tradicionais” (Gil, 2020, p.103) - junta-se a constatação, nos inícios da década de 60, reflexo de um desfaseamento entre o sistema educativo escolar e o sistema económico de um sistema educativo entendido como preparação para a vida que se mostra insuficiente (Barbosa, 2004). Um quadro de profundas alterações socioeconómicas, ocorridas no pós-guerra, em que o modelo escolar que reivindica a sua homogeneidade num contexto de sociedades relativamente estáveis, começa a ser questionado pela sua incapacidade de corresponder às necessidades das sociedades emergentes, como comprova a realização da Conferência Internacional Sobre a Crise da Educação do Mundo, em 1967, em que é discutida a necessidade de reequacionar a educação formal pelas desigualdades que promove e pela alienação e desperdício de jovens refletido nas taxas de abandono escolar elevadas (Barros, 2011).

A ideia generalizada de um fracasso da instituição escolar, quer seja pela perceção de que o esforço financeiro requerido ao estado é excessivo, quer seja pela acusação do mercado de trabalho relativamente ao seu desfaseamento em relação à realidade que se altera de forma acelerada, ou às aspirações de uma geração jovem e mais qualificada que são defraudadas e rejeitadas pela sociedade (Barros, 2011), reclama a exigência de um nível muito mais elevado de organização na preparação de futuros cidadãos e da evidente necessidade de potenciar o domínio de saberes progressivamente mais complexos a partir de um sistema educativo universal, desenvolvido de acordo com a especificidade de cada idade da vida, compreendendo a formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte (Alcoforado, et al., 2011).

A visão [tradicional] do ensino, compactado nos primeiros anos de vida, como forma de nos prepararmos para a “vida real” antes de a vida propriamente dita começar a sério, terá de mudar. A crescente longevidade dos indivíduos, imbuída num progresso tecnológico que impulsiona uma metamorfose constante das sociedades, reivindica uma

aprendizagem vitalícia, assumindo com naturalidade a entrada e saída do sistema de ensino ao longo da vida (Susskind, 2020), considerando, nestes níveis de processo educativo, a importância fulcral dos ambientes habituais em que as pessoas estão inseridas e da prioridade estratégica que as modalidades educativas não formais e informais têm nos objetivos e modelos escolares emergentes.

Apesar de se afirmar que a educação está presente no desenrolar da vida do ser humano, enquanto ser produtor e produto de cultura (Barros, 2011) e de que as necessidades de saberes e mudanças relacionados com o trabalho, entretanto transformado em tempo social dominante, à volta do qual se passaram a organizar todos os outros momentos da vida (Alcoforado, et al., 2011), espera-se que os sistemas educativos, através de um investimento concertado numa oferta educativa para todos, formem cidadãos do futuro e lhes deem ferramentas que permitam construir um mundo *porvir*, com propósito e significação, assumindo a indispensabilidade de cada um ser o seu próprio agente de problemática, de decisão e responsabilidade, num crescimento que deve ser orientado para a qualidade de vida e para a procura dos equilíbrios humanos (Faure, et al., 1974).

A necessidade constante de se reciclar, atualizar, reconverter e adaptar às novas situações que vão surgindo ao longo da vida e que alimenta uma contestação crescente ao sistema [tradicional] de ensino, que não corresponde às reais necessidades dos indivíduos (Barbosa, 2020), torna urgente convocar o cidadão para atividades educativas concertadas com os fins e meios de especificidade própria a cada idade da vida, bem como à emergência dos ideais da democracia e da igualdade de direitos, deveres e oportunidades (Alcoforado, et al., 2011), contrariando, assim, o entendimento restrito do conceito de educação dos programas internacionais de desenvolvimento criados desde o pós-guerra, orientados, pelas suas linhas de intervenção pedagógica, para o desenvolvimento das economias mundiais através da massificação da alfabetização e expansão da formação profissional (Barros, 2011).

Mesmo que um *skimming* pela generalidade dos documentos das diferentes Conferências Internacionais da UNESCO [Elsineur, 1949; Montreal, 1960; Tóquio, 1972; Paris, 1985; Hamburgo, 1997] permitam aferir, ao nível das intenções, um ideal emancipatório, em consonância com os ideais humanistas-solidários, a crescente complexidade da política educativa, cada vez mais dependente da vertente económica e das relações de trabalho, acaba por preconizar uma tensão entre a dimensão técnica e a dimensão humanista da educação, tornando este ideal emancipatório do bem-comum e do

bem estar coletivo mais longínquo, infletido, provavelmente, através de uma implicação consciente, ativa e crítica, dos indivíduos apostados na sua realização, primeiro a nível individual e a nível das comunidades locais e só depois a nível nacional e internacional (Barbosa, 2004) e, neste empreendimento, parafraseando Illich, a aprendizagem do adulto é uma ferramenta para a compreensão do Mundo em que se vive, para que se possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele, compreender como nos relacionamos connosco mesmos, com os outros e com o ambiente (Finger & Asún, 2003).

## **5.2. A Hegemonia de Duas Visões Político-Educativas**

Num quadro diacrónico de referências fortemente marcado por uma flutuação terminológica e metamorfose discursiva hegemónica e manipulativa, que esvazia, não raras vezes, termos e conceitos enquanto pensamento crítico do instituído, reduzindo-os a um novo conteúdo que satisfaçam a prossecução de políticas e práticas que não colidam com interesses dominantes, implica admitir que a inteligibilidade conceptual da Educação de Adultos, enquanto domínio de aprendizagem ao longo da vida, prossuponha uma discussão e compreensão crítica de modelos interpretativos mais alargada e interdependente com outros sistemas sociais (Barbosa, 2004), num processo sociopolítico em que as relações e conceções de poder não podem ser desarticuladas das questões que envolvem a educação, a formação, a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento de adultos (Barros, 2011).

A ideia generalizada de que se aprende ao longo da vida, beneficiando de diferentes expressões como *educação permanente*, *educação recorrente*, *educação ao longo da vida* e, mais recentemente, *aprendizagem ao longo da vida*, para além de sugerirem um conceito mais abrangente e remeterem para modalidades educativas formal, não formal e informal que ocorrem desde o nascimento até à morte, sugerem que a Educação de Adultos, enquanto guarda-chuva sob a qual podem ser encontradas orientações políticas muito diferenciadas, merecem um entendimento mais vasto e aturado, quer pela sua complexidade, quer pela sua ambiguidade na literatura ou no quadro das políticas explicitas (Melo, et al., 2021).

Neste âmbito, considerar a matriz da Educação de Adultos segundo a influência dos dois grandes modelos de desenvolvimento de práticas educativas de Natale (2003) – o primeiro: entendido como intervenção extraordinária, de carácter técnico e profissional e como instrumento de promoção social e de formação periódica; o segundo: dirigido

tanto para a consolidação da personalidade e para a elevação pessoal, como para o contínuo progresso e fortalecimento de uma organização social e democrática, inspirada no mais absoluto respeito das liberdades subjetivas – ou segundo a influência da *pedagogia crítica*, de Barros (2011) - enformada por uma herança teórica-pedagógica da aprendizagem autodirigida (*self-directed learning*) ou da construção crítica da pedagogia freiriana ou da teoria feminista – reforça a importância da construção [endógena] e evolução de uma *nova* Educação de Adultos que desafie a ortodoxia educacional e que não se reduza a um serviço educativo, entendido na sua vertente compensatória – destinada àqueles que não tiveram acesso ao sistema educativo em idade própria - e consequentemente provisória (Barbosa, 2004).

São estes modelos de desenvolvimento, que pressupõem diferentes entendimentos de tempos e espaços educativos, que acabam por dar alguma consistência e responsabilidade ao que se entende por Educação, “para lá daquelas que a escola e o conhecimento nela transmitido possuíam” (Melo, et al., 2021, p. 114) e Educação de Adultos – com a sua variação e evolução na linha do tempo, até a hodiernidade - ao nível cognitivo, social, profissional, político e cultural, de tal modo que, no final do segundo grande conflito mundial do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) olha para este campo com a convicção genuína de quem espera os contributos necessários para uma nova ordem e uma diferente vida à escala planetária, exortando os países membros, reunidos numa conferência internacional sobre esta temática, a um forte investimento em políticas públicas que favorecessem a proliferação de práticas que procurassem garantir a todas as pessoas adultas o direito a uma educação formal e não formal que lhes permitisse uma ascensão na pirâmide social, por força da ascensão na pirâmide dos níveis de escolaridade (Alcoforado, et al., 2011), de libertação e *empowerment* através da educação, quer científica, quer cultural. Uma educação de adultos que se centrava, sobretudo, na ideia nuclear de emancipação e na ideia nuclear de compensação (Finger & Asún, 2003).

Contudo, a partir de uma análise retrospectiva, “tornou-se evidente que o desejo, manifestado durante os anos 60, de mudar radicalmente a sociedade por uma simples reorganização do ensino estava verosimilmente votado ao insucesso” (OCDE, 1989), levando ao que se viria a chamar de uma crise mundial da educação (Barros, 2011).

A sociedade e a economia nas quais a escola se inseria e que tinha permanecido assente na desigualdade, acabam por alimentar uma forte crítica à escola e ao trabalho educativo nela realizado, pelo seu desfasamento aos desafios com os quais os cidadãos se

confrontavam e por não promoverem valores basilares a preservar como a democracia e a participação (Melo, et al., 2021), fazendo recrudescer a defesa da reforma dos sistemas educativos nacionais, marcando uma viragem progressiva no entendimento genérico dado até então à própria educação (Barros, 2011), como constata diferentes documentos políticos, como por exemplo, o relatório intitulado *Permanent Education, Na Agent of Change in the Present Education System*, em que sobressai a ideia de que “a oferta de oportunidades e instrumentos para uma educação apropriada a indivíduos que concluíram a sua educação formal constitui um fator determinante da reforma fundamental de todo o sistema de educação presente” (Janne, 1969, citado por Melo, et al., 2021, p. 114).

Pela primeira vez, um grande número de produtos oferecidos pela educação institucionalizada era rejeitado pelas sociedades em expansão e em mudança, uma vez que as qualificações e as capacidades dos indivíduos que formava não correspondiam às necessidades de uma época tumultuosa e em que o volume de conhecimento crescia a uma cadência acelerada. A fraca correlação entre a necessidade e a procura, fruto da pouca capacidade de adaptação de um sistema educativo de massas que o torna anacrónico, explica a necessidade de exigir que a educação em matéria de instrução seja o garante de uma maior igualdade de oportunidades, adaptando-se às necessidades da sociedade a nível económico e aos desejos e às aptidões dos educandos (Faure, et al., 1974).

Apesar de sabermos que entre a expectativa e a realidade há muitas vezes contradições, na verdade é a escola que assume a pesada responsabilidade de preparar o indivíduo enquanto pessoa para a vida em sociedade. Mesmo sujeita a exigências contraditórias, espera-se mais da escola.

Nesta dinâmica os projetos inovadores, estudos sistemáticos e políticas públicas na educação dos indivíduos adultos que foram surgindo, e que procurava asseverar a importância de garantir a todas as pessoas adultas o direito a uma educação formal e não formal que lhes permitisse uma ascensão na pirâmide social, por força da ascensão na pirâmide dos níveis de escolaridade, culminaram fundamentalmente nas duas visões político-educativas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos nas últimas quatro décadas, traduzido nos binómios conceptuais das propostas de educação permanente (*lifelong education*), nas décadas de sessenta e setenta, transferida para a proposta de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), nas décadas de oitenta e noventa e que ainda se reflete na hodiernidade (Barros, 2011).

### **5.2.1. A Educação Permanente**

Se a ideia de educação de adultos está inscrita em teorizações que remontam ao início do século XX, com os diferentes entendimentos que diferentes autores lhe iam atribuindo, há, na sua história, um hiato temporal compreendido entre os anos trinta e os anos cinquenta que mediou a efetiva utilização do conceito de educação permanente nos debates públicos.

Se até esta altura os sistemas de ensino não consideravam o adulto como objeto de formação, é nos finais da década de sessenta e início da década de setenta, com a conjuntura económica, política e social que se vive e o papel central desempenhado a nível internacional pela UNESCO, que o novo conceito de educação permanente, produto dos 30 anos gloriosos, se começa a desenhar, vincando, com muita clareza, a sua dimensão política num quadro global de forte crítica e contestação ao modelo escolar existente e de eminente rutura com os diversos pressupostos da modernidade.

Uma nova era que consagra a procura social da educação como uma ascensão na pirâmide social, numa sociedade cada vez mais globalizada, desnuda a urgência de que a escola reveja o seu papel em relação à disseminação do conhecimento, uma vez que os valores constituintes da escola do passado, detentora do conhecimento e que serviam de referência à comunidade, alteraram-se profundamente. A educação formal que acontece no espaço escolar institucionalizado em que o objetivo é a aprendizagem, passa a ser cada vez mais invadida pelo mundo exterior e os seus conhecimentos, provocando uma inversão no fluxo de conhecimento da comunidade para a escola.

A partir desta nova visão e interpretação, o binómio educação permanente, em consonância com o Relatório da Comissão Faure, passa a estar associado à reestruturação dos sistemas escolares e dos valores que lhe estão subjacentes e à elaboração de projetos de transformação social, reunificando o que o sistema escolar de educação até então espartilhou (Barros, 2011). A este respeito,

A educação permanente apresenta-se como uma estratégia global, como um princípio organizador de toda a educação - escolar e extraescolar, profissional e extraprofissional - tendo como objetivo constante ampliar as possibilidades oferecidas a todas as pessoas em qualquer momento da sua vida, qualquer que seja a sua idade, a sua origem social, a sua educação anterior, a sua experiência, para desenvolver plenamente a sua autonomia, a sua personalidade em atividades

educativas, culturais, recreativas, criativas, de acordo com os seus desejos, necessidades e aptidões (UNESCO, 1960, p. 23).

A noção de que o “homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante” (Faure, et al., 1974, p. 225), colocando a necessidade de uma alternativa a partir de um “entendido como um processo de crescimento global, integrando os conceitos de educação escolar e de educação de adultos, o qual se exerce ao longo da vida e em todos os lugares que ela decorre” (Barbosa, 2004, p.89), define o conjunto concetual de educação permanente, que não está limitado ao período de escolaridade, mas, pelo contrário, abrange todas as dimensões da vida e todos os ramos do saber e do conhecimento. Recentrar a educação de adultos na configuração de uma aprendizagem transformacional que produz mudanças profundas no conhecimento emancipatório (Barros, 2011), de crescimento, inclusão, participação e cidadania ativa, elevando os padrões de exigência sobre os cidadãos/comunidades e sobre a capacidade de estes se adaptarem rapidamente a uma nova forma de existir, de ser num mundo *porvir*, permite que a educação, alicerçado em valores e em grandes objetivos da sociedade e não em cálculos de curto prazo e de otimização de rendimentos, volte à sua génese, de ser global e permanente, transcendendo os limites das instituições e dos programas e métodos que lhe são impostos (Faure, et al., 1974), não se limitando a acrescentar ao que já existe, mas que desafia a construir uma visão nova a partir dos novos caminhos que se abriram à educação.

É este binómio de educação permanente que, fortemente polarizado por uma dimensão política na defesa da reestruturação dos sistemas escolares em função de um plano global e integrado, permite alavancar a visão de construir uma sociedade nova, uma sociedade de aprendizagem (*learning society*) que alude a um novo tipo de *cidade educativa* (Barros, 2011) que não se prende às poderosas influências do passado sobre educação, que não se fecha e se organiza narcisicamente, mas, pelo contrário, possibilita o surgimento do novo homem, capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais (Faure, et al., 1974). Uma *cidade educativa* que rompa com as ideias preconcebidas sobre a instrução e vá para lá das preocupações de cariz essencialmente económico e compensatório (Barbosa, 2004), procurando que a educação [destatizada] se eleve acima das suas funções propriamente didáticas, colocando-a sob a responsabilidade direta dos interessados, que entendem que “aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade,

no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas” (Faure, et al., 1974, p.34).

Se é verdade que cada um de nós vai acumulando aprendizagens ao longo da vida e através das mais variadas experiências, sendo [devendo] sempre o sujeito das suas aprendizagens, cabe, no entanto, à sociedade política o dever público de garantir as condições mais favoráveis à prossecução desse desígnio, em todas as idades da vida e em todos os espaços de interação social, no sentido de uma sociedade educadora que consubstancia a visão da sociedade de aprendizagem, em que se aprenda sempre de um modo formal, como não-formal e informal. Uma sociedade nova em que o seu entendimento de educação assenta em objetivos de transformação social a partir de uma educação permanente [e não “só” educação escolar] para todos [democratização] e que não está confinada, como foi no passado, a educar *elites*, em função de um modelo predeterminado, de necessidades e ideais ((Faure, et al., 1974).

É necessário a defesa de um “humanismo científico” (Faure, et al., 1974) que reforme a sociedade e a educação, propondo um reportório político relativo à implementação da educação permanente e da cidade educadora, reforçando a importância de uma educação como ação coerente e deliberada que visa a transmissão do conhecimento, o desenvolvimento de atitudes e a formação e o aperfeiçoamento do Homem em todos os seus aspetos e durante toda a vida (Melo, et al., 2021). Uma educação que vai mais para além da educação formal, abrangendo aprendizagens deliberadas realizadas em qualquer lugar e em qualquer momento, incluindo a aprendizagem extraescolar como uma educação contínua e permanente, em resposta aos desafios sociais e culturais da mudança tecnológica, que fazendo uso dos meios de comunicação social, tecnologias educativas e redes educadoras locais, apoiadas pelos Estados-nação, promova estratégias inclusivas de educação ao longo da vida (Melo, et al., 2021), como acabaria por reconhecer o Comité Internacional da UNESCO para o Avanço da Educação de Adultos (ICAAE), criado em 1961 após a Conferência de Montreal, defendendo que a educação contínua, entendida pelos países anglo-saxónicos como um desenvolvimento profissional contínuo, não abrangia as implicações culturais das mudanças técnicas em aceleração, ao contrário da educação permanente que tinha surgido como resposta às novas necessidades do desenvolvimento social e cultural (Melo, et al., 2021).

O progresso tecnológico que se estendera além-fronteiras e o seu contributo para o alargamento dos horizontes humanos, tornando pequenas as suas comunidades, evoca a discussão da educação de adultos em torno da consciência de um destino comum

negociado através da integração de todas as diferenças e conseqüentemente a função de cada um dos indivíduos dentro do todo social (Barbosa, 2004).

A educação permanente baseada na aprendizagem das boas respostas através de processos cumulativos e repetitivos de informação, passará a dar lugar a modalidades de formação que favoreça a eclosão de espíritos livres e autônomos que sejam capazes de questionar tudo o que está estabelecido, numa permanente e árdua reorganização de saberes anteriores que remetem para a necessidade de “desaprender” (Melo, et al., 2021).

Como define Faure (1974),

a educação, pelo conhecimento que ela dá ao ambiente onde se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência dos seus próprios problemas, com a condição de centralizar os seus esforços na formação de homens completos, conscientemente comprometidos na via da sua emancipação coletiva e individual, e pode contribuir grandemente para a transformação e para a humanidade das sociedades (p.113).

Contudo, mesmo que se considere que o relatório Faure possa estar associado como uma referência icônica para interpretações ortodoxas, pela afirmação de que a educação permanente integra narrativas críticas de “desescolarização” da sociedade (Melo, et al., 2021), a verdade é que a evolução dos sistemas de ensino que marcou a década de setenta, pelo prolífero e fervilhante debate ideológico, e que acabaria por marcar a história da educação de adultos, pelas promissoras práticas discursivas no plano das práticas educativas, acabaram, muitas delas, por ficar no plano das intenções, uma vez que se continuou a privilegiar e agir numa lógica meramente escolarizante, secundarizando, assim,

a reestruturação e readaptação da educação às novas realidades, dotando os indivíduos de conhecimentos de comunicação, de análise e reflexão crítica, a par do desenvolvimento das capacidades criativas, emocionais e afetivas, de modo a melhorar a sua existência individual e social (Barbosa, 2004, p.91).

Esfumam-se os contextos que reconhecem o alto valor humano, democrático e emancipatório no processo de transformação das sociedades, em detrimento de uma perspectiva doutrinária de teorias funcionalistas que adensam a importância da rápida adaptabilidade dos recursos humanos em conveniência da produtividade, competitividade, crescimento económico e criação de emprego. Uma educação permanente que para além das suas potencialidades democráticas e de desenvolvimento humano acabaria “reduzida e funcionalista” (Canário, 1999), pelos efeitos a que foi sujeita: 1) a sua redução ao período da educação pós-escolar; 2) a extensão da “forma

escolar” a todas as pessoas e em todas as idades, configurando uma espécie de escolarização permanente; 3) a desvalorização dos saberes não escolares (Melo, et al., 2021).

A democratização da educação a partir de uma sociedade de aprendizagem solidária e pacifista que visava a transformação social a partir de uma cidadania ativa e crítica (Barros, 2011), são, assim, não raras vezes, assolados por fenómenos que subvertem um dos seus princípios básicos, que é garantir que todo o adulto deve ser sujeito e não objeto da própria educação, como fica respaldado no facto de se assumir, por um lado, o carácter compensatório da educação [educação de adultos], confinada a espaços e tempos exclusivos e, por outro, o carácter credencialista, exacerbado pela máxima de que o que se pode ganhar depende do que se pode aprender (Sandel, 2020), perpetuando a lógica da educação escolar em vez de a superar, desvalorizando todo o conhecimento não certificado por meio de modalidades oficializadas de educação (Barros, 2011) ao serviço da racionalidade económica e financeira.

A educação permanente de responsabilidades democráticas indeclináveis no processo de humanização e aprofundamento da democracia, que segundo Freire (2018) não pode assentar em razões políticas, ideológicas ou económicas [e que hoje parece difícil de aceitar], mas antes na vocação ontológica do ser humano, orientada para a compreensão do mundo e para a indagação sobre a sua condição, acaba por ser transfigurada e substituída por um processo de melhoria individual continua e se possível de otimização pessoal, de um *self* performativo (Lima, 2012) e competitivo de natureza funcional e adaptativa na legitimação e acumulação do capital. Uma educação que se transitou do “aprender a ser” para o “aprender para ganhar” e para o “conhecer para competir” (Lima, 2012, citado por Melo, et al., 2021, pp. 99-102).

Se o forte otimismo de modelação humanizadora da educação de adultos acabaria por marcar no debate educativo contemporâneo pontos de não retorno - como políticas públicas que começaram a garantir o direito de todas as pessoas à educação ao longo da toda a vida; o conflito como um dos principais organizadores dos processos de educação dado que todos os tempos e espaços da vida eram educativos; e a necessidade de consagrar mecanismos de ajuda às pessoas para construírem os seus projetos de vida e satisfazerem as suas necessidades educativas como resposta a uma procura informada ao nível individual e social - a verdade é que este projeto educativo, global, unificador e humanizador acabaria por ficar totalmente manietado pela sobreposição e valorização da formação profissional, com uma dimensão mais individual [saberes e aptidões] e

instrumental através da preconização de práticas que visam o aumento da competitividade e promoção da empregabilidade que satisfaçam as necessidades das empresas e da economia global (Alcoforado, et al., 2011), acabando por dar consistência e robustez à ideia de que a missão da educação de adultos é humanizar o desenvolvimento industrial através da educação e da aprendizagem, ou, por outras palavras, dar ao desenvolvimento uma face humana, legitimando-o (Finger & Asún, 2003).

Ora, se diferentes autores e textos seminais nos esclarecem que a educação organizada especificamente para pessoas adultas sempre se pautou por finalidades diversificadas, combinando as necessidades económicas, o desenvolvimento pessoal e a construção da cidadania protagonizado por valores humanistas, permitindo que cada indivíduo seja instrumento de desenvolvimento, por outro lado, os interesses económicos e de expansão tecnológica, coartam a possibilidade do desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo, quanto muito, e a uma minoria, o desenvolvimento material. O projeto de emancipação e de mudança social, protagonizado inicialmente pela educação de adultos, tornaram-se distorcidas, instrumentalizadas ou contraproduativas, quer pelas suas práticas cada vez mais individualizadas de autoformação e autoaprendizagem, quer pelo seu uso como preparação das pessoas para o mercado de trabalho. O discurso emancipatório do “bem-comum” e do modelo político inspirado no bem-estar coletivo é substituído por um discurso de autorrealização individual e racionalidade de mercado (Finger & Asún, 2003).

Neste sentido, a educação permanente como um conceito mais abrangente que o da educação de adultos (Melo, et al., 2021) não deve ser entendida como um fim em si mesma, limitada ao seu fundamento intelectual pouco consistente que se baseia numa “[...] oposição política entre aprendizagem e participação no desenvolvimento, por um lado, e escolarização e meritocracia, por outro” (Finger & Asún, 2003, p.14), pelo contrário, deve assumir uma multiplicidade de aspetos e interconexões que estão em constante evolução, proporcionando um desenvolvimento integral dos indivíduos (Barbosa, 2004), garantindo igualdade de oportunidades no envolvimento de práticas enriquecedoras que o habilite a autodirigir o seu próprio percursos de formação e de vida, numa sociedade e culturas em que o desenvolvimento industrial já não é humanizável (Finger & Asún, 2003)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Crítica à educação permanente: i) a educação permanente partiu para a humanização do desenvolvimento sem o questionar; ii) a educação permanente não critica instituições; iii) a educação permanente é particularmente frágil no que toca à epistemologia e à

Ainda hoje, são raras as sociedades que se aproximam deste padrão de modelo humanizador e de estados de bem-estar social (Alcoforado, et al, 2011), mesmo no interior do espaço europeu, no que se refere à missão da educação permanente relativamente à totalidade da população, no qual se destaca o papel central atribuído ao sujeito na adaptação às mudanças e transformações em curso, devendo, por isso, ser mantida em aberto novas perspectivas de interpretação capazes de compreender outras dimensões teoricamente compatíveis perante alterações estruturais que o confronto com as realidades em estudo possa vir a recomendar (Melo, et al., 2021), nomeadamente, a necessidade de mudança do sentido de responsabilidades que nos leve a ganhar consciência de que fazemos parte integrante e ativa do «ecossistema Terra» e que as três ecologias que o compõem (ambiental, social, existencial) interferem umas com as outras (Gil, 2020). Como defende Dewey, “a humanização da Natureza é uma missão, porquanto o ser humano não é apenas uma parte da natureza, mas a própria consciência da Natureza” (Finger & Asún, 2003, p. 37).

### **5.2.2. Aprendizagem ao Longo da Vida**

Muitos dos desenvolvimentos vistos como efeito do fenómeno da globalização, resultado de um acordo na década de oitenta, historicamente designado como o *consenso de Washington* [consenso acerca do futuro da economia; consenso acerca das políticas de desenvolvimento; e o consenso acerca do papel do Estado na economia], rapidamente se tornaram hegemónicos, traduzidos na emergência da designada nova economia mundial, associada ao crescente predomínio global da financeirização da economia, da divisão internacional do trabalho, da evolução científica e tecnológica e da desnacionalização do estado, com fortes impactos para as populações ativas de todo o mundo, modificando padrões de vida tradicionais, tornando as relações sociais e a sua evolução cada vez mais hierárquicas e os comportamentos anónimos e impessoais pela importância que é dada à capacidade de aquisição de conhecimentos, associado, predominantemente, ao sistema produtivo (Barbosa, 2004; Barros, 2011).

É, neste nosso tempo, que é um tempo em que se vive a globalização como fenómeno multifacetado, que envolve as dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo, que se espartilham todas

---

pedagogia; iii) a educação permanente confunde educação e aprendizagem, do mesmo modo que mistura aprendizagem individual e coletiva (Finger & Asún, 2003, pp. 33-34).

as conceitualizações e abordagens da educação de adultos [humanismo científico, pragmatismo, humanismo solitário, Marxismo], tornando-as cada vez mais anacrônicas pela sua dificuldade em olhar criticamente para o que se tornaram as suas práticas dominantes e em compreender e interpretar as mudanças profundas que têm ocorrido nos últimos tempos, desde a evolução social que privilegia o conhecimento objetivo associado ao sistema produtivo, aos interesses individuais germinados por indivíduos altamente qualificados (Barbosa, 2004).

A agenda de uma educação de responsabilidade social que aspira ao mesmo “humanizar” do processo de desenvolvimento através do envolvimento das pessoas na construção dos seus caminhos, está a desaparecer, resultado do distorcido processo de controlo pelo setor privado em benefício dos seus empreendimentos (Finger & Asún, 2003), que através da ideia da *organização qualificante (learning organization)*, associada à ideia de *aprendizagem organizacional (organizational learning)*, pressupõe uma estreita relação entre aprendizagem e produção. Uma educação posta ao serviço das estratégias de flexibilização das empresas que têm como missão o aumento da sua produtividade e competitividade, fazendo emergir uma nova ordem educacional que enfatiza a dimensão económica entendida como uma estratégia que possibilita uma vida melhor, através da competição dos indivíduos pela obtenção de um lugar de destaque, estimulando-os a ser compulsivamente ativos enquanto sujeitos de educação que assegura a sua empregabilidade e competência profissional (Barros, 2011). A substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem é um exemplo desta transferência de responsabilidade coletiva dos processos e da elaboração social para uma responsabilidade individual, de um sujeito que aprende para compensar os seus défices (Melo, et al., 2021).

É neste quadro de transição societal e epistemológica, com um papel crescente e incontornável das instituições políticas internacionais, com uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2004), dominada e manipulada por interesses individuais de indivíduos altamente qualificados que se explica a passagem da hegemonia de uma perspectiva da educação permanente, para a hegemonia de uma perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, representada, no essencial, como apropriação instrumental do campo da educação de adultos, concebida segundo três eixos principais: primeiro, enquanto instrumento de gestão da força de trabalho, em que as ofertas educativas são apresentadas como investimentos obrigatórios; segundo, como meio de prevenir formas de conflitualidade social, promovendo a coesão social e a luta contra a exclusão social; e por fim, o terceiro como ferramenta de adaptabilidade pela atualização

constante de competências, num futuro que é apresentado como inexorável (Barros, 2011).

Este entendimento massivo e generalizado de carácter iminente vocacional e tecnocrático, atribui-lhe uma base ideológica neoliberal, dirigida para a produtividade e a competitividade, fomentando atividades educativas orientadas para a adaptabilidade e empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global (Lima, 2003), através do desenvolvimento e aprimoramento de competências (*competence/skill*) enquanto capacidades operativas que se articulam com a diminuição dos constrangimentos legais sobre o trabalho e o emprego (Melo, et al., 2021), fazendo emergir, no campo da educação de adultos hodierna, a ideia de organização qualificante como facilitadora da integração societal do indivíduo pelas competências que transporta ou adquire.

É à luz desta ideologia neoliberal e individualista, representada pela visão de uma sociedade cognitiva e de capital humano, em que a qualidade é desvalorizada em detrimento da quantidade pela nova ordem instrumental de uma educação de adultos cada vez mais baseada no mercado e nas competências técnicas e genéricas (*soft skills*) que o indivíduo apresenta (Barros 2011; Barbosa, 2004), que se dá o potencial de transformação social e emancipatória da perspetiva de aprendizagem ao longo da vida para um estado de latência, como expressam as desilusões do Relatório Delors, relativamente às promessas feitas nas décadas de 60 e 70 pela educação relativamente à mobilidade social ascendente, à justiça e à coesão social. Num tempo de incertezas, no qual emergem novos modos de organização social, o modelo de competências passa a ser apresentado como uma resposta hegemónica às insuficiências diagnosticadas pelos modelos de qualificação, a partir de um novo assumir de responsabilidades individuais, aplicado, na esmagadora maioria das vezes, na adaptabilidade às situações profissionais, em lugar de uma variedade de contextos sociais e culturais mais alargada (Barros 2011).

Como afirma Lima (2011) citado por Alcoforado, et al. (2011), passamos de uma situação em que a educação não servia para nada, para um contexto de elogio hiperbólico das propriedades salvíficas da formação, das competências e das habilidades para a empregabilidade, a competitividade e a adaptação ao trabalho no novo capitalismo. Como se a aprendizagem ao longo da vida, especialmente entendida como processo de individualização e de performance competitiva, tudo pudesse fazer ou realizar, agora no quadro de um

novo pedagogismo de extração económica e gerencial e num contexto em que a educação se encontra em processo de colonização pela economia (p.22).

A perspetiva de aprendizagem ao longo da vida hodierna, que legitima a passagem de um modelo de trabalho assalariado e vinculativo para um modelo de trabalho cada vez mais autónomo, de valorização do *ethos*, em que as aprendizagens “são cada vez mais vistas como mercadorias passíveis de consumo por indivíduos que racionalmente realizam escolhas educativas e formativas com impacto nas suas biografias, nomeadamente em domínios profissionais, e na vida económica das sociedades” (Melo, et al., 2021, p. 133), torna-as aditivas, manipulativas e descorporizadas, uma vez que, ao pedir mais do mesmo [educação] as pessoas se tornam mais dependentes e incapazes de aprender por si mesmas (Finger & Asún, 2003).

A aprendizagem ao longo da vida como potencial de transformação social das sociedades é cilindrado por ortodoxias dominantes e fortemente instrumentalizadas pelos pressupostos da nova economia, de carácter gestionário e instrumental da educação (e da formação) que acabam por enfatizar a sua ligação ao mercado do trabalho e o seu forte apelo às competências como capacidade integradora, reforçando a disseminação de um tipo de políticas de educação de adultos assente na gestão de recursos humanos e produção de capital humano adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade (Melo, et al., 2021) em que “toda e qualquer atividade de aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base continua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (CE, 2000, p.3).

Este torpedeamento ao paradigma do desenvolvimento (Finger & Asún, 2003), orquestrado por uma classe capitalista transnacional que usufrui de um grande privilégio socioeconómico e de interesse nas relações do poder político e do controlo social, numa “lógica predatória que incentiva o adulto, antes demais, a se tornar ‘competente a competir’ ao longo da vida e em todas as esferas da vida” (Lima, 1996, citado por Barros, 2011, p181), coloca a necessidade de se encontrar uma nova abordagem, uma nova compreensão, que a partir de um programa de ação encontre e dê respostas ajustadas às tendências sociais mais marcantes da época que atravessamos, a partir de uma visão de conjunto e integrada da sociedade para lá de uma economia dessocializada que trata as camadas populares como consumidores ao invés de cidadãos, gerando, portanto, novas e profundas desigualdades sociais ao nível da pobreza e exclusão social (Barros, 2011).

### 5.3. Uma Perspetiva Geradora de Sentido

A tentativa de dar consistência a um *corpus* teórico acerca do que é a Educação de Adultos e os seus sistemas de aprendizagem, reflete uma transição paradigmática de dois pólos opostos de um *continuum* societal e epistemológico que importa clarificar. Uma transição que resulta da colonização inicial do subsistema económico sobre o mundo de vida a partir de um processo sócio-político e ideológico que foi se construindo e consolidando a partir de um entendimento mais sistemático e deliberado acerca do próprio conceito de educação de adultos, que não prossegue o projeto de uma educação democrática, de emancipação e de mudança social, mas, pelo contrário, um projeto que ameaça tornar a educação de adultos em formação de adultos e de a educação continuada se converter em formação profissional continuada. Uma Educação mais instrumentalizada, que na esfera internacional e nacional, coloca ênfase na necessidade de uma análise crítica e problematizadora de maior amplitude, que permita uma maior e melhor clarificação do papel e missão de duas visões político-filosóficas que marcaram a educação de adultos nas últimas décadas: a perspetiva de educação permanente e a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. (Barros, 2011; Alcoforado, et al., 2011).

Esta dicotomia educação/formação ganha maior significado quando, ao evocarmos as diacríticas da realidade contemporânea, sócio-educativa, sócio-política e sócio-económicas, se constata as conseqüentes mudanças de sentido à ideia do que se aprende ao longo da vida, em decorrência, sobretudo, das orientações da OCDE e da EU que, apesar de uma preocupação social, enfatiza a ligação entre educação e trabalho, privilegiando uma via instrumental dos sistemas de educação e formação certificadas e regulamentadas nas políticas de emprego (Melo, et al., 2021), desvalorizando modalidades educativas não formais e informais, moldando, assim, a reconfiguração da educação e formação que “ expressam mudanças de equilíbrio a favor da reprodução capitalista e a desfavor da emancipação, no destaque ao desenvolvimento económico e na desvalorização do desenvolvimento pessoal e social” (Melo, et al., 2021, p.132).

Considerando esta transição paradigmática em que sobressai uma aprendizagem prática de preparação para a vida ativa e para o ofício, a partir de um plano de oferta de competências básicas e/ou resultados adequados, de acordo com as finalidades económicas e mecanismos de mercado de trabalho, sustenta-se o argumento de que esta transição representa para a educação de adultos um claro retrocesso, uma *época de refluxo* (Barros, 2011), de afunilamento das práticas com dimensões menos vocacionais e

estreitamento concetual pelo cancelamento do debate ideológico, protagonizado quer pelas reformas levadas a cabo pelos sistemas internacionais e nacionais, quer pela alteração do enfoque, já não na previsão pública, mas na iniciativa e responsabilidade individual e das empresas onde impera uma nova ordem moral que parece ter invertido todas as instâncias de valores coletivos, de crescimento, inclusão, participação e cidadania ativa (Barros, 2011; Melo, et al., 2021) e que nos conduz, invariavelmente, ao dilema epistemológico da educação de adultos hodierna: assumirmos “um papel passivo, de adaptação às mudanças ocorridas e de conformação com as políticas instituídas” ou, por outro lado, “enfazando, preferencialmente, o seu carácter ativo, de emancipação individual e coletiva” (Alcoforado, et al., 2011, p. 25).

Será a partir do confronto destas duas perspetivas paradigmáticas que renascerá a necessidade de um debate ideológico intenso, reafirmando a importância da educação e, neste caso, a educação de adultos, assumir o seu protagonismo no debate/discurso político e mediático na condução e afirmação de políticas educativas - integrais, holísticas, de reconhecimento da diversidade, de felicidade e bem-estar coletivos - que permitam construir uma economia à medida da humanidade e que evitem a sua reificação e desnaturalização pelo agudizar do economicismo e de políticas reducionista, como se constata, empiricamente, pela crescente importância que todos os Governos a nível europeu têm dado à implementação de políticas de educação de adultos inscritas no paradigma da aprendizagem e o desenvolvimento de competências<sup>11</sup>, centradas, fundamentalmente na duração da vida - *dimensão horizontal* - e no sentido da multiplicidade de funções que cada ser humano desempenha sincronicamente - *dimensão vertical* - (Barros, 2011; Melo, et al., 2021).

A busca de novos paradigmas de educação deve partir deste progressivo desencantamento com os atuais modelos ocidentais de desenvolvimento e educação, caracterizados por uma cultura da agradabilidade que remonta à economização e

---

<sup>11</sup> Na EU, o ponto de viragem para a aprendizagem dos adultos ocorreu em 2006 com a adoção por parte da comissão do documento *Educação de Adultos: Nunca é tarde para aprender* (CCE, 2006) e o *Plano de Ação da Educação de Adultos: É sempre Tempo de Aprender* (CCE, 2007), documentos que decorrem da Estratégia de Lisboa e da Educação e Formação 2020; Em 2011, a Comissão adotou a Resolução sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos (CUE, 2011), que incidiu sobre o período pós-Estratégia de Lisboa até à data da publicação da Estratégia Europa 2020, na qual a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são considerados elementos-chave na resposta à crise económica e ao envelhecimento da população (Melo, et al., 2021, p.172).

comoditização da cultura (Han, 2020), e permitir transpor-nos para uma perspectiva da Educação de Adultos como fenómeno global e polifacetado que inclui a alfabetização, a formação profissional, a educação dos pais, a gerontologia educativa, a educação para a saúde, a animação sociocultural, a aprendizagem autodirigida na sua riqueza de formas e multiplicidade de expressões (Alcoforado, et al., 2011) e, acrescenta-se, ecológica a partir de “diálogos intergeracionais sobre como viver no mundo, criar mundos e cuidar deles” (UNESCO, 2022, p.94).

O estado da arte da educação de adultos, espelhado por uma cisão e mudança de perspectiva no âmbito das políticas e práticas, marcadas por uma ortodoxia dominante fortemente instrumentalizada pelos pressupostos da nova economia (Barros, 2011), pressupõe a indagação que tipo de sociedade aspiramos ou ao mundo que queremos. Se à luta pela sobrevivência deve opor-se a preocupação com o *bem-viver* [*gute Leben*], como alternativa aos atuais conceitos de desenvolvimento, permitindo-nos, para lá do processo exclusivo de adquirir conhecimentos e de entender o que é conhecimento, escancarar a dimensão histórica do ser humano e o seu potencial para ser mais na sua relação com outras formas de vida, numa simbiose que valorize as dimensões do bem estar e sustentabilidade, a partir de um comprometimento comum de compreensão do mundo pluriversal e não universal. As respostas dadas pela educação aos problemas que se lhe colocam não podem ser únicas, pelo contrário, precisam contemplar a diversidade humana como oposição a estes novos impérios do conhecimento que procuram moldar a educação através da inculcação de certos valores e normas da ideologia da Modernidade que assumem uma fachada humanística (Melo, et al., 2021).

Se é inegável que os avanços da ciência e tecnologias são promissores, contribuindo para o progresso e bem-estar da Humanidade, paradoxalmente, também é inquestionável afirmarmos as grandes assimetrias existentes entre os povos e comunidades em particular, que tende a agravar-se à medida que aumenta o grau de sofisticação do conhecimento, pondo em dúvida se a justiça social, a equidade e a democracia advenham de mais desenvolvimento, ou, pelo contrário, se deverão ser procurados fora do projeto chamado desenvolvimento (Finger & Asún, 2003). A educação neste sentido é também um instrumento de segregação, tornando-se redutiva em lugar de ser expansiva e emancipatória.

Se queremos continuar a afirmar a educação com um papel fundamental na transformação das sociedades humanas, num “tempo presente tão cheio de informações antiquadas em que estamos mais informados que nunca acerca de um mundo que ‘já não

é o nosso’” (Innerarity, 2009, p. 187), devemos lançar mão a um campo teórico que vá definindo a aprendizagem da nossa saída, numa lógica da base para o topo, quebrando o atual monopólio do poder centrípeto e cultura da ciência exercido por grupos elitistas, em favor de um

conhecimento endógeno que propõe celebrar a consciência da construção social do conhecimento e da ciência e assumir a responsabilidade de criar futuros alternativos que mais não é do que [...] a ativação de ferramentas de aprendizagem diversas e coletivas para a compreensão do mundo em que as pessoas vivem, a fim de poderem tomar decisões sobre como viver nele (Finger & Asún, 2003, p.129).

Entendemos, assim, que a educação e, neste particular, a educação de adultos deve ser entendida como problema fundamentalmente políticos e sociais que procura uma Perspetiva Geradora de Sentido, potenciadora de uma vida melhor, a nível individual, coletivo e em todas as suas dimensões (Barbosa, 2004), muito para lá do ponto de vista instrumental e tecnológico como solução para os problemas socioeconómicos dos projetos insuportados de sociedades que vivem como refere Giddens (2008) a Modernidade tardia.

Apesar de ser tentador, como observou Abraham Maslow (1966), tratar todos os problemas como se fossem pregos se a única ferramenta que tivermos for um martelo, a perspectiva Geradora de Sentido, num mundo impregnado de incerteza, inconstância e longevidade, exige uma reconfiguração das políticas educativas que não pode se resumir a verdades de Lapalisse, assentes numa dimensão monolítica e unívoca. Pelo contrário, as políticas educativas devem assentar numa perspectiva dialética que oriente a ação que se funda na compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior (Freire, 2018), catapultando-a, assim, para a sua verdadeira dimensão que é policêntrica. Assim sendo, numa relação dialética que implica abertura ao mundo e aos outros,

A educação de adultos propõe-se dotar os indivíduos de componentes suscetíveis de criar um desenvolvimento integral que, face às necessidades de integração sócio-profissionais dos indivíduos, não se limitem exclusivamente às dimensões cognitivas e tecnológicas, mas abarquem os domínios da afetividade, da ética e da estética, tendo em consideração todos os meios e os espaços em que os indivíduos se circunscrevem, na procura da sua auto-realização em todos os setores da vida, ou seja, na procura da felicidade (Barbosa, 2004, p.126).

O facto de não ser legítimo ajuizarmos decisões passadas por referência àquilo que aprendemos depois, na verdade não devemos deixar de problematizar a encruzilhada a que chegou a educação de adultos e analisar a sua evolução de forma crítica, perspectivando-a na sua visão emancipatória que protagonize uma implicação efetiva e substantiva da teoria com a prática, permitindo ultrapassar programas educativos remediativos quer sejam para suprir deficiências educativas do passado e crises económicas ou promoção do emprego (Barbosa, 2004). É preciso ultrapassar este véu da ignorância que adensa a tensão entre a dimensão técnica e a dimensão humanista da educação, escondendo o verdadeiro desígnio transformador e emancipador) da educação. Um lugar próprio de significação e tomada de consciência dos processos de transformação construtiva (Barros, 2013) num quadro de referências dominado pelas novas tecnologias, pelo algoritmo, pelos problemas demográficos, pelos problemas ambientais e ecológicos e de cidadania. Criar futuros alternativos e compartilhados, no âmbito da Educação e Aprendizagem de Adultos, pressupõe criar oportunidades de crescimento nas quais as pessoas reconstruam as suas perceções originais acerca do mundo numa perspectiva complexa (Barros, 2013) em que a equidade deve abranger as muitas formas de conhecimento e expressão da humanidade que permitam ultrapassar as perpétuas exclusões educacionais e sociais (UNESCO, 2022) resultado de sociedades altamente institucionalizadas e altamente industrializadas (Finger & Asún, 2003).

Consideramos, portanto, que o mundo em trânsito das grandes para as pequenas alternativas, do completamente outro para o parcialmente diferente (Innererity, 2004), traduzirá a derrocada das utopias inerentes à ideologia da Modernidade Tardia que se focam predominantemente na *praxis* produtiva, reacendendo, assim, a importância da Educação se afirmar como dinamizadora de um futuro alternativo que não possa ser monopolizado, *per si*, por uma sociedade de contexto tecnológico crescente. Se o dogmatismo em relação à «transformação incremental», prevista pela sociedade de base tecnológica, pode assumir-se desajustada, manda a prudência que a expressão das preocupações e lamentos das sociedades não sejam também desvalorizadas e consequentemente descartáveis, uma vez que trazem inteligibilidade ao conhecimento a partir da ação e da existência (Gil, 2018). Como afirma Freire (1985), mesmo que estas “formas de estar sendo se diferenciam das urbanas até na maneira de andar, de vestir-se, de falar, de comer que têm as gentes [...] não significa que não possam mudar. Significa simplesmente que estas mudanças não se dão mecanicamente (p.30).

Neste contexto de delicadeza e de grande fragilidade, de esforços para que se formem comunidades mais igualitárias e justas, será importante que se construam pontes de diálogo/comunicação e de formulação de políticas públicas de educação que transcendam a simples aplicação dos paradigmas das grandes agências internacionais, para uma contextualização e adaptação dessas políticas às necessidades concretas de cada comunidade e território, capaz de ultrapassar a inegável descrença no homem simples, do seu poder de refletir, da sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer para além de uma atitude estática de quem se comporta como depositário do saber (Ibidem).

## **6. Projeto a “Escola no Bairro”: contributos para um modelo de gestão escolar**

### **6.1. Cultura da organização educativa**

No espaço mediático da discussão da Escola que temos e da Escola que queremos, ficam, não raras vezes, no sentido mais profundo da sua significação, questões de natureza estrutural por aprofundar. Não basta um exercício de pura retórica e oratória, de sentido sofista, que tudo relativiza, ignorando as diferentes e diversas responsabilidades que a Escola, como organização, tem vindo a assumir nas últimas décadas, exigindo-lhe, em contextos cada vez mais turbulentos, um verdadeiro exercício de contorcionismo. A escola deixou de estar somente centrada nas aprendizagens, para assumir, também, missões que fogem da sua esfera tradicional de atuação. A massificação do ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória<sup>12</sup>, e a própria vinculação ao conceito de educação inclusiva<sup>13</sup>, são alguns dos exemplos que transportam desafios inusitados aos quais a escola tem dificuldade em responder. Um *multitasking* educacional apodera-se das organizações escolares, reduzindo, por vezes, a sua eficácia nas respostas que apresenta.

Reclama-se, assim, a construção de um espaço público de educação no qual a escola tem o seu lugar - não hegemónico, mas de responsabilidade partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, dando-lhes capacidade de decisão sobre os assuntos educativos (Nóvoa, 2009). A partir do registo crítico e reflexivo das complexas

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional, em que a ordem estrutural e as ordens dos atores constituem a matriz referencial, sublinha-se a relevância heurística num quadro de multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação (contexto escolar), que numa dialética espaço-tempo, de contextualização e reconstituição histórica, não esgota a reprodução cultural somente nos processos interativos que operam no interior de limites estruturalmente determinados pela estrutura (escolar), mas, também, nas dinâmicas sociais e culturais exteriores a esta (Leonor, 2005).

As lógicas de ação nas escolas adquirem sentido a partir da inseparabilidade e mútua interdependência do binómio estrutura/ação, que se por um lado pode refletir a “reprodução cultural, ao nível da ação, das dimensões simbólicas da estrutura; por outro lado, [pela] possibilidade de a ação, a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, poder criar significativamente diversas lógicas e estratégias de atuação de sentido não convergente com aquela” (Leonor, 2005, p438). A este carácter dinâmico e dialético que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional, ora de reprodução ora de criação autónoma de sentidos, a escola assume-se como veículo e como geradoras de cultura, a partir da exploração das interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações (Leonor, 2005).

Para compreender como as organizações se estruturam, precisamos de conhecer as suas componentes, as funções que cada membro desempenha e como essas funções se inter-relacionam, particularmente como se processam os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e de decisões (Mintzberg, 1995). Neste cômputo, nas organizações, o envolvimento das pessoas, juntamente com as suas ações, implica-as nos seus valores e crenças, num sistema compartilhado entre os seus membros a que denominamos cultura e que serve como marco de referência, estabelecendo padrões de como devem conduzir-se no seu interior (Dias, 2012) na persecução das metas estabelecidas.

Nesta abordagem, a inexorável constatação de que a homogeneidade da realidade organizacional cede lugar à heterogeneidade (Costa, 1996), realça-se a importância da percepção do coletivo, que imbuído numa cultura de diálogo profícuo e de maior proximidade responda à necessidade de incorporar mudanças e novos aspetos à cultura interna da organização a partir de uma eficaz e rápida adaptabilidade. Caracterizar a escola da contemporaneidade e das suas dinâmicas distintas, reconhece que todos passam a ser agentes influentes, contrariamente aos modelos clássicos de racionalidade e previsibilidade organizacional.

Será, neste contexto de uma organização escolar de grande heterogeneidade, de sentidos diversos, que assumimos a relevância que o projeto a “Escola no Bairro” e o seu modelo de gestão escolar junto da Comunidade Educativa, num contexto específico de ação, marcado por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo, mas também pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos atores individuais e coletivos (Lima, 2011). Por oposição a uma visão mecanicista, assume-se uma abordagem organizacional e comunitária que considera que as organizações estão sempre em contínua interação com o seu meio em que as “pessoas e as comunidades são sujeitos e parceiras (e não objetos e clientes)” (Menezes, 2010, p.105).

O projeto “A Escola no Bairro” afigura-se como um bom exemplo na aproximação de um modelo de organização escolar responsivo, na promoção da inclusão, participação e cidadania ativa, mas que importa aprofundar como “desenvolvimento alternativo” (Caramelo & Ferreira, 2018), de projetos em pequena escala e integrado ao nível comunitário, permitindo “considerar os próprios processos de desenvolvimento como situações potencialmente educativas pelo envolvimento participativo dos atores na sua definição e condução (Caramelo & Ferreira, 2018). Uma Escola que se apresenta como «locomotiva» da transformação.

## **6.2. Identidade do Projeto: dados conjunturais**

Com o intuito de dar diferentes respostas a diferentes públicos da comunidade, com especificidades particulares e expectativas abrangentes, a Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro, tem procurado adaptar-se às exigências conjunturais, flexibilizando a sua estrutura educativa e formativa a partir de uma oferta diversificada, desde a educação pré-escolar, abrangendo as áreas do ensino básico geral, do 1º ano ao 9º ano, aos Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) - formação e certificação escolar e dupla certificação de nível 4, e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD).

Com cerca 810 discentes, sendo maioritariamente formandos dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), a escola tem assumido como missão prestar uma educação de qualidade, promovendo aprendizagens diversificadas e significativas, formando com e para os valores das crianças, jovens e adultos atendendo às suas necessidades específicas, tanto nos edifícios escolares como nos Polos e Centros

Comunitários e outros locais, promovendo o intercâmbio de vivências, pessoas e experiências formativas<sup>14</sup>.

No que se refere à relevância do projeto da “Escola no Bairro” e do seu traço distintivo na identidade do Projeto Educativo de Escola (PEE), sublinha-se o seu modelo formativo, preconizado, essencialmente, a partir dos cursos EFA, com início no ano letivo 2009/2010, no edifício sede da escola, estendendo-se, mais tarde, ao propósito de uma política educativa de proximidade e de intervenção local e comunitária, consolidada com as primeiras parcerias com entidades externas, no ano letivo 2014/2015, para administrar cursos de formação e conseqüente certificação escolar.

Inicia-se, assim, um processo de diversificação da oferta educativa pelos diferentes Polos e Centros Comunitários, em diferentes freguesias da cidade do funchal, aumentando, consideravelmente, o número de turmas/grupos de formação em diferentes níveis de ensino. A escola passa a assumir um modelo de gestão escolar disruptiva e proactiva implementando e desenvolvendo políticas educativas que procuram dar resposta a um conjunto de solicitações que ampliam o “direito à educação ao longo da vida e o fortalecimento da educação como um bem público e comum” (UNESCO, 2022, p.144).

Neste âmbito, são firmados diferentes protocolos de colaboração com entidades externas, permitindo que o Projeto a “Escola no Bairro” extravase os muros de atuação da escola e alargue o âmbito da sua atuação na educação e formação, garantindo, a partir dos contextos locais e de uma política de proximidade, os recursos educativos necessários e abrangentes que assegure a promoção e qualificação de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem para todos (Cordeiro, et. al., 2014).

A escola preconiza um novo padrão de atuação, reforçando a importância da educação ao Longo da Vida e de uma Cidade Educadora imbuída de projetos comuns que facilitem e promovam a participação da comunidade na melhoria das condições de vida, como demonstram os vários protocolos de cooperação: Centro Comunitário do Galeão; Polo Comunitário da Ribeira Grande; Centro Comunitário da Quinta Falcão; Centro Comunitário dos Viveiros; Centro Comunitário de Santo Amaro; Várzea /Garouta do Calhau; Centro Comunitário da Nazaré; Universidade Sénior do Funchal; Centro Comunitário do Funchal; Centro Regional do Funchal; Imaculado Coração de Maria; Centro Cívico de Santa Maria Maior.

---

<sup>14</sup> Dados recolhidos a partir do Projeto Educativo da Escola \_ Quadriénio 2022/2026.

## Figura 1

*Identificação e distribuição geográfica dos Centros e Polos Comunitários com protocolos de colaboração com a Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro.*



- A – Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro (Sede).
- A1 – Centro Comunitário do Galeão.
- A2 – Polo Comunitário da Ribeira Grande.
- A3 – Centro Comunitário da Quinta Falcão.
- A4 – Centro Comunitário dos Viveiros.
- A5 – Centro Comunitário de Santo Amaro.
- A6 – Várzea /Garouta do Calhau.
- A7 – Centro Comunitário da Nazaré.
- A8 – Universidade Sénior do Funchal.
- A9 – Centro Comunitário do Funchal.
- A10 – Centro Regional do Funchal.
- A11 – Imaculado Coração de Maria.
- A12 – Centro Cívico de Santa Maria Maior.
- A13 – Centro Comunitário de São Gonçalo.

Fonte: Adaptado do Google maps.

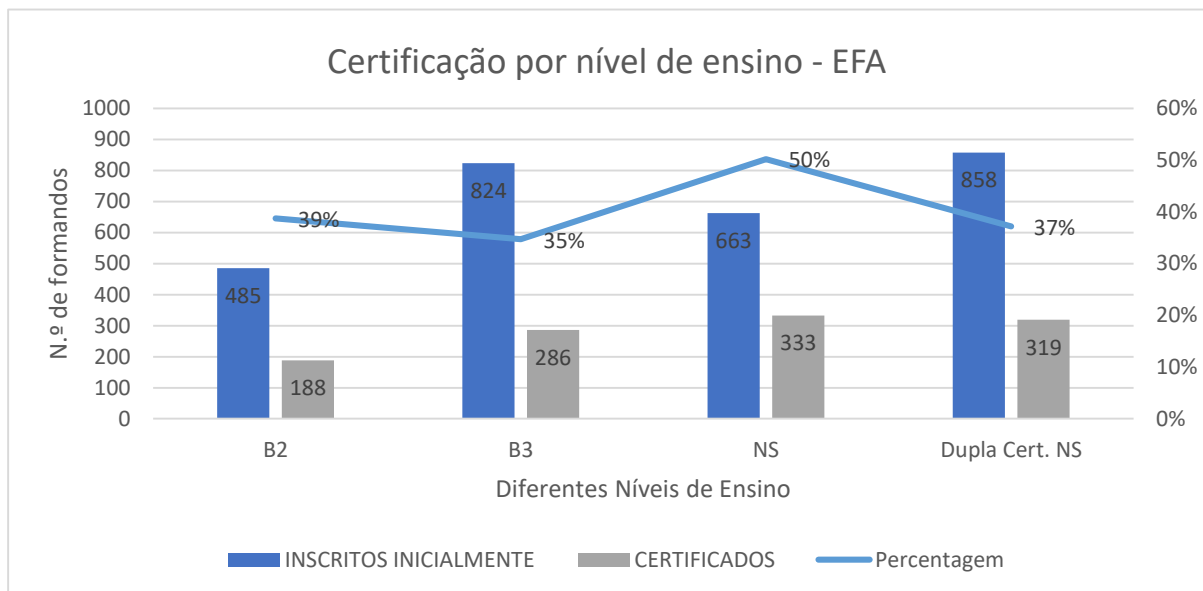
Apesar dos censos de 2021<sup>15</sup> nos indicarem que da população residente na Região da Madeira com 15 e mais anos, apenas 16,2% possui o ensino básico do 3.º ciclo e 22,5% o ensino secundário, exalta-se a importância do projeto a “Escola no Bairro” e o seu contributo, através dos protocolos de cooperação com entidades externas, para a elevação da escolaridade e consequentemente alteração da condição social e económica de uma população com características e expectativas específicas, como demonstram os gráficos comparativos com o número de formandos inscritos nos diferentes cursos de formação e as percentagens de conclusão de um plano de estudos e consequente certificação nos últimos anos, no edifício sede da escola e centros e polos comunitários em que tem estabelecido protocolos de cooperação.

No edifício sede da escola, a oferta formativa, ministrada em horário pós-laboral, abrange os cursos de formação e certificação escolar que vão do nível básico (B2 e B3) ao secundário (NS) e os cursos de dupla certificação, de nível 4.

<sup>15</sup> <https://www.pordata.pt/db/municipios/ambiente+de+consulta/tabela>

**Figura 2**

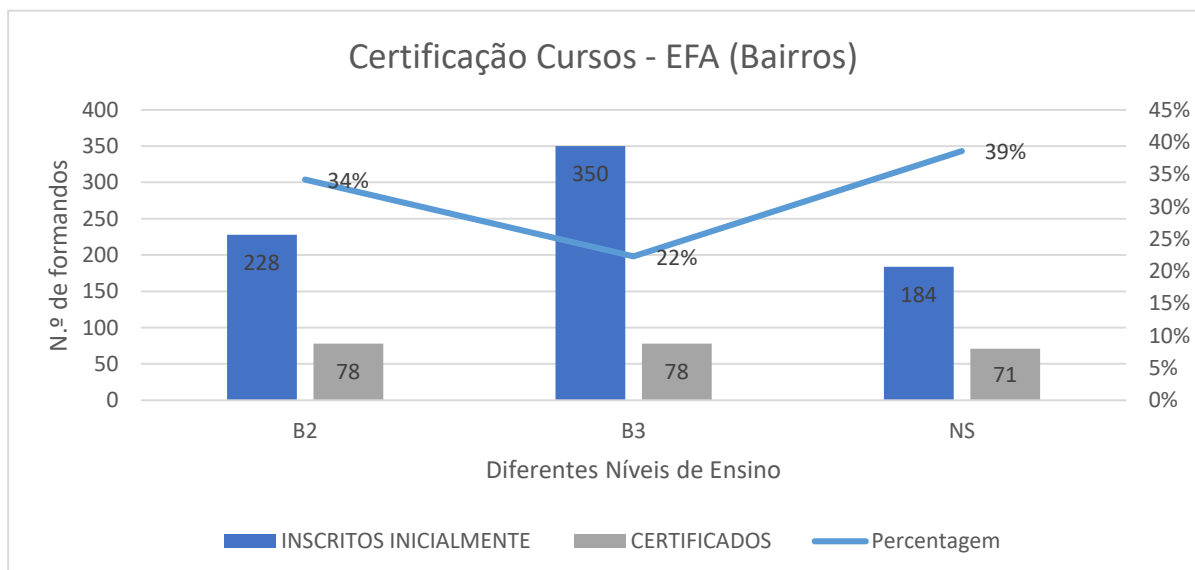
Número de certificações (conclusão ciclo de estudos) por número de inscritos/matriculas no Edifício Sede da Escola.



Nos polos e centros comunitários com quem a escola estabeleceu protocolos de cooperação, a oferta educativa, ministrada em horário diurno, abrange os cursos de formação e certificação escolar que vão do básico ao secundário.

**Figura 3**

Número de certificações (conclusão ciclo de estudos) por número de inscritos/matriculas nos Polos e Centros Comunitários (Bairros).



Embora se verifique um desvio entre o número de inscritos e o número de formandos que concluíram o seu percurso formativo, reforça-se o exigente e incessante esforço em criar ao longo destes últimos anos contextos que permitiu a 1353 indivíduos melhorar e elevar a sua condição escolar, concluindo um ciclo de estudos e/ou certificação profissional de nível 4. A política educativa de proximidade e a diversificação da oferta formativa através da implementação de programas adaptados, possível pela descentralização e materialização de uma maior autonomia da gestão escolar, tem permitido esbater assimetrias sociais e escolares, dando respostas mais rápidas e mais justas às especificidades e necessidades das comunidades locais.

Perspetiva-se um território educativo que se estende a iniciativas que induzem à redução das desigualdades nas condições de vida e de bem estar das comunidades em que intervêm, “reconhecendo que têm valores e propósitos que devem ser tidos em consideração na construção de processos de mudança sustentáveis” (Silva, Fraga, & Gonçalves, 2023, p. 91). Perante a crise do modelo de bem-estar, torna-se urgente procurar um equilíbrio entre educação, cultura e território a partir de um projeto educativo comum resultado de uma estratégia global que da prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes (Villar, 2001), possibilitando à comunidade ter uma participação plena nos múltiplos campos sociais em que participa, reduzindo a sua maior permeabilidade à pobreza e exclusão social.

## **Parte II: Estudo Empírico**

### **7. Problemática**

As escolas, como construções sociais, valorizam o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico em que atuam, fazendo com que nos últimos anos se tenha assistido a uma reivindicação generalizada por uma maior autonomia de escola, com o argumento de maior liberdade para uma melhor gestão de recursos e de uma educação de qualidade. A autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração (Barroso, 2005).

Partindo deste pressuposto, ousamos, também, pensar que a educação não diz respeito apenas à escola. A educação é um importante motor de transformação social e

diz respeito a toda sociedade. Neste caso, importa reconfigurar uma visão de educação que procura responder às exigências deste tempo de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. Urge encontrar respostas, adequadas, num mundo de metamorfoses culturais e sociais em que

o papel da escola (cidadã), nesse contexto, é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade (Gadotti, 2006, p.136).

Ora, a presente investigação tem como finalidade compreender a relevância de uma escola flexível, que se adapta à realidade e contexto social em que se insere. Uma escola *Glocal* (*think global, act local*), que cria condições para que a sala de aula extravase os muros da sua tradicional atuação. Uma escola que partindo de parcerias com diferentes *stakeholders*, numa lógica de verdadeira cultura de serviço às comunidades de que fazem parte, são um importante motor de transformação social e contribuem para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Uma escola que segundo o paradigma territorialista (Barroso, 2005; Lima, 2011) deixa de ser lecionadora para ser cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos (Gadotti, 2006), valorizando processos integrados de intervenção ao nível local (Canário, 1999), permitindo capacitar as comunidades locais segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas (Amaro, 2003) e, não menos significativo, que esta proximidade esbata a posição admonitória em relação à escola e abstrusa significação que lhe atribuem.

Neste contexto, abordar-se-á a Educação de Adultos segundo a concetualização de uma política de Educação Permanente, “como resposta às vertiginosas mutações sociais, razões tecnológicas e laborais e ainda razões de natureza cultural, sensíveis aos aspetos geracionais, designadamente às necessidades de cada geração” (Barros, 2013, p.23). A Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto condição existencial, afigura-se como um rumo desejável uma vez que promove a autonomia, a construção de identidade(s) e a participação social (Barros, 2013). Será neste acometimento que incidirá a análise da Educação de Adultos, como um modo de expressão e de desenvolvimento individual e coletivo com vista à promoção da participação social e comunitária (Barros, 2013), a partir de uma interação fecunda entre intervenientes externos e atores locais, entre ação e conhecimento (Caramelo & Ferreira, 2018).

Reforça-se, assim, a necessidade de perceber em que medida este modelo de gestão escolar, assente num paradigma territorialista, que procura adequar as suas respostas Educativas às necessidades da comunidade, contribui para o empoderamento das comunidades locais em linha com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente, garantir o Acesso à Educação Inclusiva, de Qualidade e Equitativa, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos; Reduzir as Desigualdades no Interior dos Países e entre Países, concretamente, emponderar e promover a inclusão social e garantir a igualdade de oportunidades.

## **7.1. Problema de Investigação**

É neste tempo, dominado por uma insistente cacofonia de imprevisibilidade, de mudanças aceleradas e inconstância em relação ao futuro, que procurar-se-á esclarecer:

- a) políticas educativas de desenvolvimento local.
- b) a importância de as organizações escolares serem proactivas e assumirem-se como diferenciadoras na sua atuação em relação ao *status quo*.
- c) a emergência de um novo paradigma de atuação, alhures na procura incessante de um dever humanamente conseqüente.
- d) saberes e conhecimentos socialmente significativos.

Neste sentido, o problema de investigação centra-se na tentativa de clarificação: o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

## **7.2. Delimitação do Campo de Estudo**

A investigação consistiu num estudo de caso que incidiu numa escola básica com pré-escolar, com extensão de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), na Região Autónoma da Madeira (RAM). A sua localização geográfica, nas zonas altas da cidade, génese de uma população mais desfavorecida, assume-se como um contexto profícuo a uma gestão escolar ousada e diferenciadora perspetivando uma abordagem holística da compreensão e posicionamento da sua ação. Uma escola que não se assume como uma Ilha na comunidade em que se insere, delimitando o seu espaço de atuação aos muros da Instituição. Pelo contrário, através de parcerias estratégicas, alarga o âmbito da sua ação, transpondo a atuação da sala de aula para diferentes contextos, estabelecendo elos de maior proximidade e qualidade junto das comunidades em que se insere. Uma escola de proximidade, de todos e para todos.

Dado a problemática em questão e da necessidade de uma perspetiva mais límpida na dinâmica deste novo paradigma de atuação, de uma escola que se apresenta diferenciadora, circunscrevemos a linha de investigação ao polo comunitário, na RAM.

Este polo comunitário insere-se no universo do parque habitacional com quem a escola Básica com Pré-escolar mantém uma parceria/ protocolo de colaboração através do projeto “A Escola no Bairro”, permitindo que os seus moradores possam concluir os níveis de escolaridade do Ensino Básico e Secundário através da oferta formativa dos cursos EFA.

Os argumentos que fundamentaram esta escolha, prenderam-se com o facto de ser um polo comunitário referenciado pela escola como um dos mais dinâmicos, apresentando, consistentemente, um número significativo de formandos que dão por concluídos, com sucesso, os seus percursos formativos, no nível básico e nível secundário. Referencia-se, ainda, a existência de alguns bons exemplos na comunidade local, que pela existência deste projeto viram a sua condição de vida melhorada, nomeadamente ao nível da empregabilidade.

A empresa gestora do parque habitacional é uma entidade pública empresarial, detida integralmente pela RAM, responsável pela implementação da política do Governo Regional da Madeira no domínio do apoio à habitação das famílias mais carenciadas, e tem como missão promover a melhoria contínua das condições habitacionais das famílias na Região Autónoma da Madeira, numa perspetiva global de integração social e de melhoria da qualidade de vida da população, implementando projetos sociais com iniciativas próprias de inclusão social nos seus complexos habitacionais.

### **7.3. Questões de estudo**

Qual a importância do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

### **7.4. Objetivos**

#### **7.4.1. Objetivo geral**

De acordo com a terminologia de objetivos, os mesmos dizem respeito a um fim que se pretende atingir numa determinada atividade. Numa organização, os objetivos são o resultado desejado na atividade, têm influência, na qual, podem ser de forma anual ou plurianual para toda a organização ou em algumas unidades. Segundo Carapeto &

Fonseca, os objetivos “(...) devem ser coerentes ou harmônicos entre si, estimulantes, traduzir um desafio sem deixarem de ser realistas, atingíveis, mensuráveis tanto quanto possível, quantificados e calendarizados” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 195).

Atendendo à definição dos objetivos, neste processo, segundo Menezes (2010) “(...) há que ter em conta que um objetivo deve ser defensável, respeitar os direitos dos indivíduos e do meio, trazer benefícios identificáveis, e ser realista tendo em conta os recursos e constrangimentos” (p. 55). Nesta linha de pensamento, definimos o objetivo geral e os objetivos específicos do nosso estudo de caso como sendo os seguintes:

**Compreender a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na comunidade, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa.**

#### **7.4.2. Objetivos específicos**

1. Descrever o projeto “A Escola no Bairro”.
2. Avaliar a problemática dos sistemas educativos, considerando as políticas educativas de territorialização.
3. Identificar as sinergias da Escola, numa abordagem sistémica, com diferentes entidades externas - *stakeholders* - na emancipação e empoderamento das comunidades, considerando os ODS.
4. Perceber a pertinência do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.
5. Descrever as oportunidades que a Educação de Adultos apresenta ao crescimento, inclusão, participação e cidadania ativa.

### **8. Metodologia**

#### **8.1. A Pesquisa Qualitativa**

##### **8.1.1. Modelo Nomotético / Modelo Ideográfico**

Feita a revisão bibliográfica, fica a advertência para o cuidado que o pesquisador iniciante deve ter na escolha do seu método para o seu trabalho de investigação, a fim de não incorrer em incoerências, tanto mais quando concorrem posicionamentos distintos entre autores para o mesmo conceito de estudo de caso: o modelo nomotético, representado pelos trabalhos de Yin (2003) e Eisenhardt (1989), que discutem o estudo de caso a partir da orientação positivista; e o modelo ideográfico, ilustrado pelo trabalho

de Stake (2012), que tende a valorizar uma postura mais interpretativa (Caraiola, Sander, Maccalli, & Bulgacov, 2013).

Ciente da responsabilidade epistemológica que assenta a escolha da proposta de metodologia do estudo de caso, assumimos a preferência pela vertente de Stake (2012), considerando ser este o melhor método na persecução do propósito deste trabalho de investigação, uma vez que este concebe os pesquisadores do estudo de caso qualitativo como intérpretes e coletores de interpretações. O conhecimento é uma construção social, na qualidade de algo gerado, construído por pessoas, e existente em grande parte dentro de suas mentes (Yazan, 2016).

## **8.2. Tipo de Estudo**

### **8.2.1. A Justificação da Escolha**

Do que se entende o que deve ser a investigação em ciências sociais e da educação, reforçando a importância do seu reposicionamento como ciência enunciadora de verdades, optamos, como prática e método de investigação, no auxílio deste empreendimento de investigação, pelo estudo de caso, uma vez que se caracteriza por ser um método que visa analisar em profundidade um fenómeno social (Lima, 2019). A partir da análise dos dados das entrevistas, procuramos gerar “um esquema de inteligibilidade de um campo empírico concreto [...], agrupado em categorias, definindo as suas propriedades específicas, que permita construir um conjunto de relações entre classes” (Albarello et al., 2005, pp.117-118).

Por natureza, a organização escolar é complexa dada a pluralidade de contextos em que atua e de intervenientes que preconiza, tornando, assim, mais significativa ainda, o cuidado na escolha da estratégia metodológica, neste caso, em particular, o estudo de caso que é bastante utilizado pelo facto de oferecer mecanismos de exploração e análise de unidades sociais complexas (Caraiola, Sander, Maccalli & Bulgacov, 2013).

A decisão de “por quê” e “quando” fazer um estudo de caso está intimamente ligada à questão da pesquisa, assim como a decisão de utilizar outros métodos de pesquisa. De maneira geral, as questões de pesquisa que mais utilizam o estudo de caso são as pesquisas que visam responder “como?” e “por quê?”. O estudo de caso é comumente usado em situações nas quais o pesquisador está examinando um fenómeno complexo com diversas dimensões ou quando analisa práticas reais de maneira detalhada e, também, em situações em que o

contexto é de extrema importância para a compreensão do fenômeno (Lima, 2019, p.111).

## **8.2.2. Critérios de Qualidade de um Estudo de Caso**

Entender o que constitui um bom estudo de caso e quais são os critérios mais relevantes, levam-nos para a identificação da abordagem que está a ser adotada, neste caso, para Stake (2012), a qualidade da execução do estudo de caso relaciona-se diretamente ao método (seleção do caso, recolha de dados e necessidade de validação/triangulação de dados) e à possibilidade de execução do caso - acesso ao caso, possível confidencialidade do caso e seus envolvidos, e custo para a realização do caso.

## **8.3. Técnicas de Recolha de Dados**

### **8.3.1. Construção de Evidências e Recolha de Dados**

Para aplicação do método de estudo de caso é necessário recolher e agrupar o maior número possível de informação, relacionadas às questões e proposições orientadoras de pesquisa, informações e dados (Martins, 2008).

Segundo Stake (2012), não há momento exato para iniciar a recolha de dados e construção de evidências, uma vez que estes começam antes mesmo da decisão de realizar o estudo de caso a partir da construção da história do pesquisador e da unidade de análise. A principal qualificação do pesquisador é a sua experiência que servirá de guia acerca do que observar e no que recolher para responder à sua pergunta de pesquisa. Outro aspeto que merece reparo, antes da entrada de campo, são as permissões para a realização do estudo de caso, que deverão ser obtidas por escrito e fazer parte da documentação relativa à pesquisa.

Acerca das fontes de evidência, Stake (2012) aponta quatro:

1. observação, que deve ser registada cuidadosamente para promover uma descrição incontestável do caso.
2. descrição de contexto, que deve ser detalhada.
3. entrevistas, que permitam ao entrevistador construir evidências baseadas em histórias e exemplos concretos, evitando perguntas de resposta sim/não. Para tal, deve ser preparado um guia que auxilie o pesquisador nesta fase. Um ponto de extrema importância na realização da entrevista é a capacidade de o entrevistador interpretar o fenómeno a partir da visão do entrevistado.

4. Revisão documental, que consiste na análise de documentos como relatórios, correspondência, atas de reuniões e demais informações.

Para a presente investigação pretende-se recolher os dados através da realização de entrevistas semiestruturada e grupo focal.

### **8.3.2 A entrevista semiestruturada / grupo focal**

As entrevistas são importantes fontes de informação para as investigações qualitativas, mais especificamente, para o estudo de caso (Yin, 2003). Trata-se de um processo de comunicação verbal, que desenvolve e facilita a interação direta entre o investigador e os entrevistados, com o objetivo de obter conhecimentos relacionados com as questões de investigação (Bento, 2013).

Existem dois tipos de entrevistas, a não dirigida ou não estruturada e a dirigida ou estruturada. No primeiro tipo de entrevista, o sujeito tem liberdade para discorrer sobre o tema e conduzir as questões. Uma vez que as questões não são formuladas e exigem o respeito por uma ordem específica, o sujeito vai exprimindo as suas ideias e o entrevistador deve manter a sua atenção e interesse. No segundo tipo de entrevista, os temas e questões estão pré-determinados e é o entrevistador quem controla o conteúdo e desenvolvimento da mesma. A formulação e ordem das questões são definidas antecipadamente e o entrevistador zela para que não ocorram desvios. Entre estes dois tipos de entrevista surge a entrevista semidirigida que combina características das duas anteriores. O entrevistador determina os temas a abordar e formula as questões, mas existe alguma flexibilidade na sua condução (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009).

Apesar de podermos realizar uma entrevista de várias maneiras, estas classificam-se segundo a profundidade do material verbal recolhido, em que a subjetividade está muito presente, levantando questões “como preservar a equação particular do indivíduo, enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas?” (Bardin, 2020, p.90).

Enfatiza-se, também, como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal para obtenção de dados em investigações nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Por meio de reuniões com grupos de pessoas, em que o moderador assume a posição de facilitador do processo de discussão de tópicos específicos a serem debatidos, estruturam-se ações de diagnóstico e levantamento de problemas (Gracioli, M, 2012).

Neste trabalho de investigação e com o propósito de perceber a relevância que este projeto “A Escola no Bairro” tem nas comunidades locais, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa optamos pela entrevista semiestruturada dirigida ao Diretor da Escola Básica com Pré-escolar, aos Docentes com cargos de gestão intermédia (mediadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA) da Escola Básica com Pré-escolar – Polo Comunitário, aos Docentes/formadores da Escola Básica com Pré-escolar – Polo Comunitário, aos Assistentes Técnicos da Ação Social do Polo Comunitário e por fim a um grupo de formandos que estejam integrados neste projeto aquando da realização deste trabalho de investigação.

### **8.3.3. Análise Documental**

A análise documental, como técnica de pesquisa que está presente em grande escala nos estudos e projetos de Ciências da Educação, dado que se caracteriza como uma fonte privilegiada para obter evidências consideráveis (Bell, 2005), protagonizou a exploração de forma minuciosa e detalhada do conteúdo de um conjunto de documentos, como, neste caso específico, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Anual de Escola (PAA), Decretos Lei e Decretos Legislativos Regionais e outros documentos sobre o projeto a “Escola no Bairro”, permitindo reforçar a solidez de argumentos de “forma conveniente e apresentar outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262), contribuindo, assim, para a aclaração e credibilização do problema de pesquisa, obtendo as mais significativas informações, permitindo “colaborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Yin, 2003, p. 109).

### **8.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados**

Após a construção das evidências e recolha de dados para a realização do estudo de caso, é preciso analisar todo o material recolhido e interpretar o fenómeno. A análise de conteúdo, como técnica de investigação, permitirá, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (Bardin, 2020). Com base em indicadores reconstruídos a partir de amostras de mensagens particulares das entrevistas realizadas, procurar-se-á atribuir “significação

como «sentido» e «referência» [...] de numa linguagem que diz a experiência do homem no mundo” (Ricoeur, 1995, pp. 26-27).

Recorrendo a dois níveis de análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas (o processo de *decifração estrutural* e da *transversalidade temática*), procedeu-se a uma análise cuidadosa e adequada, obedecendo, essencialmente, a quatro princípios importantes: 1.º recolha abrangente e fundamentada de evidências, de modo a comprovar que a interpretação do investigador é exaustiva e fundamentada em todas as evidências apresentadas; 2.º conter todas as principais interpretações concorrentes, ou seja, explicações alternativas para as descobertas do investigador; 3.º centrar no aspeto principal do estudo de caso, na questão de investigação que deu origem ao estudo de caso; 4.º enquanto investigador dar uso ao meu conhecimento prévio sobre a temática do estudo de caso (Yin, 2003). A partir das técnicas de análise e interpretação dos dados, no “eterno esforço em compreender as coisas” (Stake, 2009, p. 87), procurei correlacionar as partes que a priori estavam desconexas e isolados entre si e dar sentido e significação num corpo coerente de informação.

Neste empreendimento, recorri à análise e interpretação direta e individual do fenómeno, procurando padrões e explicações, e a interpretação por agregação, quando percebi que a informação não fazia sentido sozinha, usando, complementarmente, outras informações às que já existiam e construí uma interpretação (Stake, 2009).

#### **8.4.1. Análise de conteúdo**

Com o intuito de recolher evidências empíricas que permitam compreender a relevância do projeto “A Escola no Bairro” para o desenvolvimento comunitário, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa, recorri à entrevista de natureza semiestruturada, individualizada e de grupo focal. A partir de uma relação dialética de compreensão e explicação, defendendo a congenialidade do sujeito leitor com a consciência do autor do texto e da posição estruturalista que defende a independência do próprio texto (Ricoeur, 1995), procurei privilegiar a compreensão subjetiva de cada participante entrevistado, eliminando possíveis incertezas que pudessem surgir, recorrendo a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1979, p. 31).

Neste caso, foi crucial que a sua análise se fizesse em dois níveis, em duas fases sucessivas ou imbricadas, para que não se perdesse o essencial das significações produzidas pelas pessoas, o estrutural (Bardin, 2020):

1. A análise de conteúdo clássica, com grelha categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas.
2. Técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista, fazendo tábua rasa de *a priori* pessoais ou da contaminação proveniente de decifrações anteriores.

Após a decifração de várias respostas ou entrevistas, outras perguntas poderão acrescentar-se por comparação, contudo a sua leitura deve ser «sintagmática», seguindo o encadeamento único realizado na entrevista e, ao mesmo tempo «paradigmático», tendo em mente o universo dos possíveis (Bardin, 2020).

A partir da questão de pesquisa e em função da recolha das evidências, a ótica do procedimento de análise dos dados das entrevistas, organizou-se segundo as categorias de análise (tabela 1).

**Tabela 1**

*Componentes de análise ao Projeto “A Escola no bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local*

<b>Categorias</b>	<b>Justificação</b>
<b>I - Caracterização do entrevistado</b>	- Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.
<b>II – Caracterização do perfil da escola</b>	- Recolher dados que permitam identificar a identidade da escola nos seus modelos de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão;</li> <li>• Paradigma educacional;</li> <li>• Contributo para o desenvolvimento das comunidades locais.</li> </ul>
<b>III - Caracterização do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades (PEE/PAA)</b>	- Recolher dados do PEE/PAA que permitam identificar o grau de envolvimento/comprometimento com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”; - Caracterizar a equipa/grupo que elabora o PEE: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nível de intervenção e participação da comunidade educativa;</li> <li>• nível de intervenção e participação de entidades externas à Escola.</li> </ul> - Recolher dados que permitam definir a matriz do PEE, procurando identificar:

<p><b>IV- Caracterização do projeto “A Escola no bairro”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a importância do regime de autonomia na sua elaboração;</li> <li>• o envolvimento e contributo no desenvolvimento comunitário local.</li> </ul> <p>- Recolher dados que permitam caracterizar a intervenção/dimensão/gestão/organização do projeto “A escola no bairro”, junto da comunidade local:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entidades abrangem o projeto “A Escola no Bairro;</li> <li>• autonomia de escola;</li> <li>• dimensão de âmbito local/comunitário.</li> </ul>
<p><b>V – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo</b></p>	<p>Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contexto socioprofissional;</li> <li>• motivações e expectativas para frequentar a formação;</li> <li>• necessidade de formação específica;</li> <li>• valorização da escola.</li> </ul>
<p><b>VI – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local</b></p>	<p>Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• perceção da relevância do projeto nas comunidades locais;</li> <li>• coesão e intervenção;</li> <li>• empregabilidade;</li> <li>• capacitação e empoderamento;</li> <li>• importância da proximidade (territorialista) nas comunidades.</li> </ul>
<p><b>VII. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras</b></p>	<p>- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância dos municípios (poder local) se assumirem como agentes educativos;</li> <li>• educação permanente e as potencialidades educadoras da cidade;</li> <li>• criação de uma cidade educativa.</li> </ul>
<p><b>VIII - Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente</b></p>	<p>Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contributo para o bem-estar da comunidade;</li> <li>• avaliação do modelo formativo como educação permanente;</li> </ul>

- Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA.

#### **8.4.2. Triangulação dos dados**

Se na condução de pesquisas científicas “várias fontes de evidências nos estudos de caso permitem que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes.” (Yin, 2003, p. 121), torna-se crucial a seleção apropriada das técnicas de investigação que permitam obter resultados robustos e confiáveis. Neste sentido, a triangulação de dados configura-se como uma abordagem metodológica valiosa para fortalecer a validade e a credibilidade das evidências que são recolhidas a partir de diferentes fontes, permitindo que o investigador assuma uma perspectiva diferente sobre a problemática em estudo.

Recorrendo a esta técnica, o trabalho de investigação torna-se mais consistente e fundado, dado que no processo de triangulação desenvolve-se linhas convergentes de pesquisa, a partir de um método de verificação que emprega várias fontes de informação, vários métodos de recolha de dados e/ou vários investigadores no mesmo estudo (Bento, 2015; Yin, 2003).

Para realizar a triangulação podem ser utilizados alguns protocolos/técnicas (Stake, 2012):

1. Observar se o fenómeno se comporta da mesma maneira em diferentes situações;
2. Pedir para outro pesquisador analisar as evidências e dados construídos e recolhidos por mim, a fim de comparar as interpretações e conclusões;
3. Triangulação teórica, que consiste em discutir as evidências e dados com outros pesquisadores que adotam lentes teóricas diferentes das minhas, para que assim sejam construídas explicações e interpretações alternativas.

Neste processo dialético de explicação e compreensão deste estudo de caso, procedeu-se à triangulação de várias fontes de dados, reforçando a importância da existência de critérios de validação que deem consistência à “passagem de uma atitude de conjectura a uma atitude de validação de conjecturas” (Ricoeur, 1995, p. 40). Assim, reforçando este propósito hermenêutico, procedeu-se a uma análise e triangulação de dados das evidências recolhidas nas diferentes entrevistas realizadas a diferentes atores que participam e contribuem para o desenvolvimento comunitário local: órgão de gestão

da escola; cargos intermédios de gestão da escola; docentes; discentes; e parceiros locais com quem a escola estabeleceu protocolos de parceria/cooperação.

## **8.5. Questões Éticas**

“De uma maneira geral, afirma-se que um bom estudo de caso pode ser definido como aquele que observou os princípios éticos e foi realizado da melhor maneira possível, com seriedade e esforço” (Lima, 2019, p. 130). Qualquer projeto de investigação, perscrutador da realidade e da natureza, levanta questões de natureza ética, no seu contexto histórico e social. A complexidade e multiplicidade de fontes e agentes que a investigação envolve, torna-a inexoravelmente exigente e meticulosa na sua ação.

Embora consideremos perigosa a fixação de princípios rígidos de atuação, ora por que reproduzem a censura da criatividade, ora por que reproduzem a acendalha da irresponsabilidade, não deixamos de considerar importante a reflexão sobre uma ética deontológica para a cientificidade. Nesta pegada, assume particular importância a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020), como documento estruturante, pelo seu carácter assumidamente aberto e tonalidade não-normativa, não apenas valorizando a pluralidade e diversidade do que-fazer investigativo, como deixando a cada investigador/a orientações para a tomada de decisão autónoma. Uma reflexividade que a carta inspira, mas não impõe.

A necessidade de uma consciência de liberdade científica que preconiza considerações e princípios éticos torna-se urgente. “O direito à privacidade ou à não-participação, o direito de permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade, o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador” (Tuckman, citado por Rodrigues, 2021, p. 77), são alguns dos compromissos morais que a investigação deve assumir não só para com a academia, mas para com a comunidade (Rodrigues, 2021). A Carta de Ética (2020), como documento orientador que sistematizasse padrões éticos de forma abrangente, considerando múltiplos agentes do processo investigativo, favorece uma visão complexa, contextualizada e perspectivista do que-fazer da investigação.

## **9. Análise e interpretação dos dados**

### **9.1. Caracterização do grupo de entrevistados**

Procurando respeitar uma estrutura que refletisse os objetivos definidos, foram realizadas para este estudo onze entrevistas semiestruturadas: três individuais, três em

grupo focal e cinco - por indisponibilidade dos intervenientes - que assumiram o testemunho da sua voz pela palavra escrita. Para reforçar a solidez do que aqui nos traz - compreender a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na comunidade, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa, definiu-se que os elementos substantivos de referência analisados para este estudo contemplariam o arco das seguintes entrevistas: o órgão de gestão/presidente do Conselho Executivo da Escola promotora do projeto; os órgãos de gestão intermédia/mediadores dos cursos administrados neste projeto; os docentes/formadores que administram formação neste polo comunitário; os discentes/formandos que integram os grupos de formação nos diferentes níveis de escolaridade (Nível Básico – B3 e Nível Secundário – NS); e, por fim, os técnicos da ação social que compõem a equipa deste polo comunitário, objeto do estudo. Para uma melhor interpretação e manufatura de dados, entendeu-se que seria relevante dar esta profundidade no número de entrevistas, procurando assegurar um filão de credibilidade a partir da autenticidade dos testemunhos recolhidos, seduzindo-nos o universo de possíveis narrativas nas diferentes categorias que foram sujeitas a escrutínio interpretativo.

No que se refere às características individuais das pessoas entrevistadas, é de destacar que a sua maioria é do género feminino (64%), sendo os restantes (36%) do género masculino. No segmento etário, as idades vão dos 16 anos aos 58 anos de idade. Quanto à situação/condição profissional dos entrevistados, constata-se que a maioria do grupo “discentes/formandos” tem baixos níveis de escolaridade e na sua maioria (40%) está desempregado.

## **9.2. Caracterização do Perfil da Escola**

A conceção das organizações escolares e a tentativa de posicionar o seu real valor junto das comunidades em que se inserem, tende a assumir, não raras vezes, uma perspetiva enviesada, posicionando-a num patamar subalternizado. Uma tendência que tende a agravar-se quando o comportamento dos líderes nas organizações escolares se assume como puramente gestor e não visionário, ganhando força a imagem de *Escola Ilha*, fechada sobre si mesma, “ignorando o facto de a escola dever estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática”, bem como a “valorização das especificidades e realidades locais em

detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real” (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e o Decreto-Lei n.º 55/2018, citados por Fraga, 2020, p.2).

Ora, da análise feita ao perfil/identidade desta Escola, reconhece-se que esta procura se desvencilhar da repetição monótona dos mesmos gestos que conduzem a estes rótulos. Ganhando a latitude de que o filósofo dispõe, a Escola assume-se como uma referência social na comunidade, procurando alternativas que se afirmam como promotoras de um cabal desenvolvimento humano, que através de processos de cooperação e de negociação redefinem o conceito de território para lá de uma circunscrição administrativa (Gómez, et al., 2007). O projeto “A Escola no Bairro”, não descorando as diretrizes emanadas dos diplomas e normativos vigentes, promove modelos diversificados de formação e certificação que procuram chegar e dar respostas a diferentes públicos, sendo um exemplo reconhecido na esfera social da região.

### **Entrevistado**

Hoje em dia somos uma referência na comunidade, se quiser, das escolas todas, porque mais ninguém faz isso, mas mais do que isso, eu acho que nós somos mesmo uma referência social. Aquilo que é o *feedback* que eu recebo das pessoas que trabalham na área social [...] nós respeitamos muito a tutela e percebemos as ideias da tutela e não estamos contra o que a tutela diz, mas depois adaptamos aquilo que a tutela diz para a realidade dos nossos alunos, uma outra questão. (PCE 1).

Na medida em que estamos perante o esgotamento de um modelo que tem obrigado à procura de novos caminhos institucionais, através da adoção da lógica de parceria de base local e regional na procura de respostas contextuais que respondam aos problemas inéditos que enfrentam (Caramelo & Ferreira, 2018), assumimos que a Escola, com o seu projeto educativo, tem sabido lidar com os ventos de feição, aproveitando as ocasiões que se lhes oferece para protagonizar mudanças nas comunidades que intervém, como demonstram os diferentes protocolos de cooperação firmados com entidades externas à escola.

### **Entrevistador**

Somos uma sociedade em constante transformação, tornando, por vezes, difícil definir qual o papel da escola num futuro que será marcado pela incerteza. Como definiria, ou gostaria de definir, a identidade da escola?

### **Entrevistado**

Nós não podemos ter a ideia da escola só como aquisição de conhecimentos. Tem que ser mais do que isso, que passe valores, sentimentos. Temos que estar muito preocupados neste momento com a questão da participação cívica [...] o respeito pelo outro, o respeito pela diferença. Não podemos deixar de lado o nosso grande papel, a nossa grande função de ensinar, que isso também é importante, mas eu acho que a escola não pode perder esta visão que tem que ir muito para além das aprendizagens.

### **Entrevistador**

Uma escola inclusiva, de todos sem exceção?

### **Entrevistado**

Sem nenhuma exceção. [...] Alunos que não conseguem no formato normal da escola fazer aprendizagens e nós desafiamos os nossos professores a tentar [...] educar para desigular e para respeitar as desigualdades percebendo de onde é que vem e a razão que vem [...] incluímos alunos com deficiências profundas que precisam de apoios técnicos (PCE 1).

Se muita das vezes o nosso grande erro é querer encontrar em cada um, em especial, as virtudes que ele não tem e desinteressar-nos de cultivar as que ele possui, transformando a escola num veículo altamente eficaz na produção e/ou reprodução de desigualdades socioculturais muito difíceis de contrariar, levou a tentar perceber em que medida a Escola promove perspectivas de integração e interação centradas nas pessoas e nas comunidades enquanto protagonistas dos processos de desenvolvimento, entusiastas de metodologias participativas que induzem processos de “mudança e de melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (Amaro, 2003, p.57).

Assim, a análise dos dados recolhidos permite-nos perceber que a Escola arroga as expensas de um paradigma educacional que, não poucas vezes, se afirma como o último reduto na resposta urgente e necessária para situações particulares: muleta de ajuda para os pais que enfrentam e vivem quotidianamente problemas insolúveis. A Escola assume-se como «locomotivas» da transformação, na persecução de uma Educação Inclusiva, de Qualidade e Equitativa e na Promoção de Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos. Uma Escola que “educa para desigular” (PCE 1).

**Entrevistador**

O que lhe pergunto é, como é que gostaria mais de definir a identidade da escola?

**Entrevistado**

Aceitarmos uma escola que no passado igualava ou educava para igualar, hoje em dia tem que educar para desigualar e para respeitar as desigualdades percebendo de onde é que vem e a razão que vem. Esse é o grande papel, o grande desafio da escola segundo a minha opinião. Se não for aqui que vamos fazer essa transformação da pessoa, eu questiono onde é que ela será feita? E, portanto, eu acho que as escolas têm este poder e dever [...] é isso que eu procuro fazer no dia-a-dia, realçar esta esta visão, da importância da escola na comunidade e nos sentirmos um pouco responsáveis quando a comunidade falha, mesmo fora da escola [...] queremos olhar para o outro no sentido da solidariedade, da importância de valorizar o nosso espírito solidário (PCE 1).

### **9.3. Caracterização do PEE/PAA**

A importância de os estabelecimentos de ensino disporem de uma capacidade de decisão própria em determinados domínios, reclamando mais autonomia e menos gerencialismo das decisões centrais, reforça a necessidade de perceber em que medida o projeto a “Escola no Bairro” protagoniza um modelo de gestão escolar assente num paradigma territorialista (Caramelo & Ferreira, 2018), que procura adequar as suas respostas educativas às necessidades da comunidade, contribuindo para o seu empoderamento e autonomia. A este propósito foi importante tentar perceber o tipo de liderança organizacional existente na Escola e até que ponto os documentos estruturantes na sua organização, como o Plano Educativo de Escola (PEE) e Plano Anual de Atividades (PAA) transparecem a sua [maior ou menor] autonomia e o seu grau [maior ou menor] de envolvimento e conseqüente contributo para o desenvolvimento das comunidades locais em que se insere. Desta análise damos conta de que a magistratura do líder é exercida pelo comprometimento de todos os envolvidos nos projetos que a escola desenvolve, muitos destes para além do contexto de sala de aula.

**Entrevistador**

Que característica destacaria para o definir como líder?

**Entrevistado**

O que eu acho que me define como líder é gostar que as pessoas sejam felizes no local de trabalho, gostem daquilo que fazem. Gosto que se façam coisas para além do normal. Gosto muito da atividade da escola para além da sala de aula. Não sou determinante, não preciso estar presente para as coisas acontecerem (PCE 1).

Por outro lado, se na clarificação e caracterização acerca do que é o modelo de organização escolar, descobre-se que aquilo que hoje parece desprovido de segredos, representa um exercício mais difícil do que poderíamos supor, uma vez que à medida que vamos inventariando a pluralidade de pontos de vista, de respostas e de definições possíveis, vai-se esbatendo a consensualidade e a partilha de significações que antes tendíamos a dar como certas, sobressaindo, assim, a necessidade de considerar “distintos pontos de vista, não tanto no sentido de obter «a resposta correta», ou sequer «a resposta mais completa», mas sobretudo uma resposta construída pluridimensionalmente” (Lima, 1996, p. 6). Também aqui, se constata que o PEE se assume como um documento bússola que define o rumo desta organização escolar, procurando envolver toda a sua comunidade na persecução de um sistema educativo dinâmico e de melhoria contínua.

### **Entrevistador**

Sabemos que o PEE da Escola é elaborado tendo como base uma análise SWOT feita pela equipa de autoavaliação. Quais foram os pontos fortes identificados nesta análise?

### **Entrevistado**

Portanto [...] com base naquilo que é a análise feita ao projeto educativo anterior, elaboramos um novo projeto educativo, onde temos e envolvemos todos os intervenientes, encarregados de educação, alunos e professores. O projeto educativo de escola, na minha opinião, é um instrumento muito importante, até para aquela questão de as pessoas estarem bem focadas no que é que se faz na escola (PCE 1).

Quanto às evidências conjunturais que nos levem a afirmar de que os modelos organizacionais são complexos e fortemente marcados por administrações de tipo centralizado, seja de natureza monocêntrica ou de características territorialmente dispersas, fazendo que a tão apregoada descentralização, o reforço da autonomia das escolas e a sua gestão democrática seja dificultado (Lima, 2010), é possível identificar, na análise das evidências recolhidas na entrevista, que a tão reivindicada autonomia apesar de estar longe de ser “escutada” (PCE 1), não foi evocada como obstáculo a uma

abordagem diferenciadora que permitiu abrir espaço a novos paradigmas e esquemas concetuais indagadores e geradores de sentido, como o projeto “A Escola no Bairro”, levando à defesa de uma efetiva participação, de parceria e partenariado na afirmação de pressupostos de desenvolvimento socioeconómico integrado das comunidades a partir da sua capacidade de auto-organização, abrindo novos espaços de exercício do poder e de regulação social (Guerra, 2006).

### **Entrevistador**

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM) é regulamentado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21/06. Considera-o suficientemente abrangente para a elaboração de um PEE consistente na qualidade e equidade da educação?

### **Entrevistado**

Eu tenho uma visão muito pessoal, mas penso que ainda estamos longe de escutar a autonomia da escola. Ou seja, nós os professores, nós a escola, ainda podemos ir mais além [...] estou tentado a responder que a autonomia é efetivamente suficiente, mas implica de nós, de nós os professores - nem é só o empenho - poderemos indicar novos caminhos para a escola, fazer diferente (PCE 1).

É nesta dimensão pluridimensional, que não se esgota no apertado rol das disposições formais-legais, como, por exemplo, a *Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e os Diplomas e Decretos Legislativos Regionais*, mas à qual não pode ser indiferente, que se submete a difícil tarefa de edificar um modelo de organização escolar que não se caracterize pelo seu *isomorfismo* (Costa, 2009). Neste amplo debate, e à questão muitas das vezes colocada, que escola de qualidade queremos para o futuro, consideramos, dadas as exigências contextuais, que a imersão de um novo paradigma, de aspirações locais, territorialista, que protagoniza uma Escola em *ação* que assegure um *dever* humanamente consequente, se afirma presente. Uma Escola que na sua ação, extravasou os muros da sua tradicional atuação para se apresentar, numa abordagem sistémica, como promotora de iniciativas que dão resposta às diferentes necessidades de inclusão social e desenvolvimento humano, gerindo uma autonomia consignada à confiança dos professores.

### **Entrevistado**

Nós temos muita confiança nos nossos professores e só com eles é que podemos explorar ainda mais a autonomia que a escola tem. Pegar na autonomia que a escola tem e depositá-la à confiança dos professores (PCE 1).

Se o conhecimento se transformou na força motriz do desenvolvimento económico, político e social, contribuindo para a aceleração rápida, generalizada e intensa da mudança, exigindo que cada geração se incorpore num mundo distinto do anterior, obrigando a uma readaptação a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade (Enguita, 2007), a Escola através do seu PEE tem tentado afirmar-se como proponente de um modelo de desenvolvimento diferenciador, de superação dos modelos puramente gestionários, administrando a complexidade do presente e antecipando cenários de futuro que exigem uma rápida resposta de adaptabilidade, envolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento comunitário local com repercussões nos próprios ambientes familiares.

### **Entrevistador**

O PEE reflete as características/necessidades do meio envolvente?

### **Entrevistado**

Sim, nós procuramos chegar e dar resposta a todas as solicitações.

### **Entrevistador**

Isso vai também ao ponto da pergunta que eu queria colocar a seguir, que é saber se o PEE procura dar resposta às necessidades/expetativas da comunidade local, ou, pelo contrário, segue uma linha gerencialista do instituído?

### **Entrevistado**

Existe uma abertura da escola para tudo o que seja trabalhar em comunidade, ou seja, nós procuramos participar em todos os projetos da comunidade [...]. Para além de formarmos os nossos alunos, temos a ideia que esses projetos também acabam por chegar a casa (PCE 1).

## **9.4. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro”**

Para que a escola possa enfrentar as incertezas e abraçar o futuro com otimismo, necessita, antes de mais, interiorizar que a mudança é a sóbria certeza com que pode contar, como zona de transição que exige nitidez na afirmação de um horizonte em que “se a transitoriedade é a primeira chave para a compreensão da nova sociedade, a novidade é a segunda” (Toffler, 2001, p.187). Neste respaldo, reclama-se sensibilidade

para que as tendências possam ser interpretadas tendo em conta as probabilidades de mudança e as conexões com outras tendências, que se operacionalizem a partir de uma metodologia (Atee, 2001). Interessou-nos, assim, perceber o que caracteriza o projeto “A Escola no Bairro”, o que está no âmago do seu surgimento, o âmbito da sua intervenção/dimensão/gestão/organização junto da comunidade local.

**Entrevistador**

O que é o projeto “A Escola no Bairro”? Em que contexto/ano surge o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

O projeto “A Escola no Bairro” nasceu em 2016-2017. Nós resolvemos fazer aqui uma aposta nos cursos EFA, dar mais capacidade aos nossos encarregados de educação, no sentido de valorizar a escola e eles também se valorizarem (PCE 1).

O facto da Escola estar sediada nas zonas altas da cidade, refúgio de classes sociais mais desfavorecidas, de ter extravasado os muros da sua tradicional atuação abraçando contextos menos conhecidos, como os polos e centros comunitários, situados na sua esmagadora maioria em bairros sociais, permite-nos, no que à humildade é reconhecida, assumir que este projeto está na linha da frente no combate ao vento imprevisto das baixas qualificações em que muitos indivíduos teimam em não romper. Desta análise, percebe-se que o projeto “A Escola no Bairro” permitiu nestes últimos anos elevar os níveis de qualificação escolar a centenas de indivíduos [Figura 2; Figura 3] e, conseqüentemente, melhorar a sua condição social e profissional [ apesar de haver um número significativo de alunos que desistem da sua formação ] que de outra forma, provavelmente, não o teriam conseguido/feito. Este movimento de proximidade, de impeto territorialista, junto de uma população expulsa por um progresso esmagador, tem permitindo, em certa medida, ultrapassar uma época mal desbastada da sua existência.

**Entrevistado**

Com o tempo, percebemos que de facto, este era um projeto que as pessoas gostavam e que alterou a vida de muitas pessoas, alterando a sua vida quotidiana, o seu dia-a-dia, mas também, no sentido, pessoas que tinham o quinto ou sexto ano e fizeram o nono ano e o décimo segundo ano e arranjaram trabalhos.

**Entrevistador**

Quantos polos e centros comunitários e/ou outras entidades abrange o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Neste momento são 11.

**Entrevistador**

Quantos alunos foram abrangidos até ao momento pelo projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Várias centenas, mas infelizmente nem todos acabaram por concluir a formação pelas razões que já mencionei anteriormente.

**Entrevistador**

Quantos alunos completaram um ciclo de estudos no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Cerca de 1200 com conclusão e certificação. Nos bairros e na Escola, na sede (PCE 1).

A flexibilidade da escola em se adaptar a diferentes contextos, estabelecendo diferentes parcerias de cooperação com entidades externas em projetos comuns, tem impulsionado a construção de comunidades mais resilientes e justas. Comunidades que outrora se apresentavam como estradas que terminavam sem que se tenha chegado, ganham novos propósitos afastando os medos esmagadores da imprevisibilidade do mundo.

**Entrevistado**

Temos maior interação com os outros [...] estamos mais inseridos, parte da sociedade [...] fazemos novas amizades (DISCNB 1 \_ DISCNS 2).

**9.5. Modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e perfil do público-alvo**

Dado que a escolarização assume um lugar central nos processos de vivência e saída de situações de pobreza, produzindo processos que propiciam o empoderamento dos indivíduos, organizações e comunidades (Menezes, 2010), procuramos perceber a trajetória de vida destes indivíduos que frequentam este tipo de formação, nomeadamente os principais motivos que estiveram na base do abandono/insucesso escolar precoce. Apesar de se aferir que não há uma constância nas respostas dadas, da análise das

evidências pode se concluir que fatores como o ingresso no mundo do trabalho por dificuldades financeiras, dificuldades sentidas no percurso escolar e a sua adaptação, gravidezes precoces ou ainda o facto de terem trabalhado para ajudar as famílias com pouco recursos, foram razões suficientes para que estes indivíduos enveredassem por caminhos que não os da escola.

**Entrevistador**

Quais foram os verdadeiros motivos que vos levaram a não querer continuar a estudar?

**Entrevistado**

Não sei, eu deixei de estudar porque a minha mãe não tinha possibilidades.

**Entrevistado**

Para ir trabalhar? Questões financeiras, económicas neste caso.

**Entrevistado**

No meu caso, tive oportunidade de ir para fora...

**Entrevistador**

Eu, na minha altura foi Bullying! Havia “zaragata” na minha escola.

**Entrevistados**

No meu caso, foi a gravidez (DISCNB 1 \_ DISCNS 2).

A Escola é uma comunidade viva de pessoas que interage através das suas relações, experiências e sentimentos (Robinson, K. & Robinson, K., 2022). Neste caso, o projeto a “A escola no Bairro” afigura-se como um bom exemplo de projetos em pequena escala que afetam a sorte de uma parte da comunidade em que intervém, permitindo que muitas expectativas e motivações recrudescam em vidas atónicas e flanqueiem o paradigma protagonizado por um sistema difusionista que gera desigualdades. É necessário, como afirma Gómez (2007), “animar outras formas de organização para promover novos princípios e outras possibilidades mais coerentes com a realidade e evitar os prejuízos que os modelos de desenvolvimento impunham inicialmente ao Terceiro Mundo e logo depois aos países mais desenvolvidos economicamente” (pp. 92-93).

**Entrevistador**

Quais foram as principais motivações que os levam a frequentar a formação oferecida no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Terminar o nono, para conseguir ter o curso que quero.

**Entrevistado**

Arranjar um bom trabalho.

**Entrevistado**

Fazer uma formação profissional que me dê uma saída laboral.

**Entrevistado**

É um orgulho para os meus filhos poder fazer a bênção das capas

**Entrevistado**

Arranjar um bom trabalho.

**Entrevistado**

Completar o nono ano para tirar 1 curso profissional (DISCNB 1 \_ DISCNS 2).

Se o desenvolvimento não pode estar somente circunscrito aos indicadores económicos (Innerarity, 2004), quando analisado o modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e a sua adequabilidade aos desafios que lhe vão surgindo, perfila-se a máxima de um elemento comum: que é não tentar mudar o comportamento das pessoas, mas mudar o seu ambiente para preparar as pessoas para um sucesso inconsciente. Na sua maioria desempregados e provenientes de contextos sociais carenciados (DOCs 1-5), Escola e território abraçam um projeto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participam os responsáveis de uma comunidade local (Villar, 2007). Através da partilha de experiências e vivências dos formandos com a experiência dos formadores que exploraram os referenciais dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), coadjuvados pelos técnicos da Ação Social, criam-se ambientes propícios à compreensão do mundo e conseqüentemente à adoção de comportamentos sociais adequados (DOCs 1-5), tornando os indivíduos mais proactivos e interventivos nas comunidades de que fazem parte.

**Entrevistador**

Outra pergunta que vos quero colocar é se sentem que a vossa vida de alguma forma se alterou a partir do momento em que passaram a frequentar esta formação? A nível pessoal, profissional, se sentem que são pessoas mais ativas, mais interventivas, mais atentas ao que se passa à vossa volta? Ou, pelo contrário, a formação não teve reflexo/impacto nenhum nas vossas vidas?

**Entrevistados**

Claro que teve [...] somos mais ativos e mais sociais [...] ficamos mais ocupadas [...] temos maior interação com os outros [...] estamos mais inseridos, parte da sociedade.

**Entrevistador**

É a opinião de todos?

**Entrevistados**

Sim, o polo também tem essa vantagem. É acolhedor, tem várias disciplinas onde falamos de vários assuntos [...] e faz várias atividades extra (DISCNSB 1 \_ DISCNS 2).

Apesar de se constatar situações em que as inscrições na formação se traduzem no garante para a continuidade de assegurar o Rendimento Social de Inserção (RSI) e outro tipo de apoios, a análise do percurso escolar dos entrevistados permitiu também desmistificar o significado abstruso que alguns atribuem à escola – principalmente nos mais velhos, realçando a importância que esta representa ao nível da sua valorização pessoal e profissional. Se no início alguns destes indivíduos mostram alguma resistência e receio em frequentar este modelo formativo, duvidando das suas reais capacidades para acompanharem o ritmo dos programas (DOCs 1-5), rapidamente esbatem este estigma e elevam a sua autoestima, valorização pessoal e gosto pelo conhecimento. Neste caso, o projeto “A Escola no Bairro” tem permitido não apenas um futuro com mais oportunidades no mercado de trabalho, mas também uma maior valorização dos próprios sujeitos.

**Entrevistados**

Muitos aproveitam esta oportunidade para complementarem a sua formação com o intuito de uma maior valorização pessoal e na expectativa de conseguirem mais facilmente emprego. A proximidade à residência e a existência de um ambiente menos formal foi um fator primordial para que muitos destes indivíduos voltassem a estudar (DOCs 1-5).

**Entrevistados**

Quando os pais começam a estudar, começam a ver de outra forma a importância da escola e para os meninos acaba também por ser um entusiasmo [...] há uma valorização da escola e os filhos também acabam por ver os pais como um modelo (TSIHM 1).

Não menos importante, foi constatar que este projeto também se tem afirmado como resposta educativa para jovens que estão dentro da escolaridade obrigatória, mas que por razões diversas não se enquadram nas respostas dos modelos protagonizados por sistemas educativos e formativos ditos “normais”.

### **Entrevistado**

Essa valorização existe, mas não é comum a todos os formandos. O tipo de formando que frequenta esta tipologia de cursos (cursos EFA) tem vindo a alterar-se ultimamente, integrando indivíduos que se encontram ainda dentro da escolaridade obrigatória, aos quais lhes é dada a possibilidade de prosseguirem os seus estudos neste tipo de ensino. Isso geralmente acontece quando todas as outras alternativas falharam (DOCs 1-5).

Nestes casos, também o projeto “A Escola no Bairro” tem assumido um papel transformador e imprescindível na resposta e integração de um grupo de indivíduos que apresentam trajetórias de vida muito pouco estruturadas.

## **9.6. “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

Uma Escola que se estenda a todos, sem exceção, que se assuma geradora de sentido, de *praxis*, de desenvolvimento contínuo, permitindo projetar uma “sociedade futura a partir da supressão dos elementos negativos da sociedade existente (opressão, exploração, dominação, desigualdade, injustiça) e do desenvolvimento dos seus elementos positivos (conhecimentos científicos e técnicos, artes), numa direção inteiramente nova” (Chauí, 2008, p.7), pressupõe uma abordagem interdisciplinar que conjuga as diferentes dimensões da vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, a partir de um Desenvolvimento Participativo que “implementa processos de mudança e melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (Amaro, 2004, p.57).

Neste âmbito, procurou auscultar-se a relevância do projeto ao nível da intervenção comunitária junto das comunidades locais, do seu desenvolvimento integrado a partir de uma abordagem interdisciplinar que conjuga as diferentes dimensões da vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria (Amaro 2003). De todas as entrevistas realizadas, foi possível aferir que abundam respostas muito similares quanto à

importância e relevância transformadora deste projeto, trazendo dinâmicas que elevam as expectativas dos indivíduos ao nível da sociabilidade, tornando-os civicamente mais participativos e interventivos.

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Sim, é uma riqueza. É uma riqueza para a comunidade (PCE 1).

**Entrevistados**

Este projeto contribui para uma maior dinâmica do bairro, sem dúvida nenhuma, porque as pessoas estão ocupadas, convivem, aprendem e têm expectativas ao nível da empregabilidade e claro que acabam por se sentir bem, se sentir ativas. Se não fosse o projeto, eu acho que as pessoas iriam ficar mais isoladas nas suas casas (MEDs 1-2).

**Entrevistador**

A outra questão que lhe coloco, é se considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que é implementado?

**Entrevistados**

Sim, têm. Nós abordamos vários conteúdos ao nível da cidadania, por exemplo ao nível dos direitos e deveres, que acabam por ser competências que muitas vezes não sabem que têm [...] até a própria competência do saber falar em público, do saber estar [...] outras ferramentas, outras competências que depois no mundo lá fora conseguem ser mais autónomos mais conhecedores (MEDs 1-2).

Embora não se desconsidere a conjuntura atual, de [quase] pleno emprego, foi também importante constatar que este projeto tem alterado de forma significativa o panorama da empregabilidade. Se outrora havia famílias inteiras desempregadas, o panorama atual apresenta-se bem mais animador para estas famílias.

**Entrevistados**

De uma forma geral acabam por melhorar a sua situação profissional [...] têm mais oportunidades de entrevistas de trabalho [...] nós tínhamos famílias inteiras que ninguém trabalhava e hoje em dia essas mesmas famílias todos trabalham (TSIHM 1).

Para que as horas importantes do destino passem perto e toquem com o seu fragor, considera-se importante a força da educação no ataque à misteriosa atonia que assola grupos de indivíduos sogados às lamentações das grandes oportunidades perdidas. Se as competências psicológicas de capacitação e empoderamento, foram referências utilizadas pelos nossos entrevistados, como reforço do conceito de uma maior autonomia dos grupos e das comunidades, não poderíamos deixar de destacar a importância que o modelo formativo (Cursos EFA) acaba por ter na desenvoltura da sua qualidade de vida e bem-estar. As atividades complementares que são desenvolvidas para além do contexto de sala de aula, partindo das experiências e vivências reais dos formandos, reforça nestes indivíduos o sentimento de pertença e de uma existência que pode ser alterada.

### **Entrevistados**

A nossa escola e os próprios centros, com todas as atividades que fazem, acabam por dar essas ferramentas, para que essas pessoas possam ser cidadãos mais críticos, mais interventivos e também, a nível do relacionamento, ser um relacionamento mais saudável e mais felizes, porque se sentem ocupadas, se sentem úteis. São chamadas a opinar sobre os assuntos! As nossas aulas, praticamente são conversas sobre temas em que todos participam, dão a sua experiência com as competências que já têm, que já trazem. Cada um sabe um bocadinho de cada área, e depois chegamos ali e partilhamos todos e vamos aprender todos uns com os outros. E eles sentem-se úteis! Acabamos sempre por pegar no que aquele disse e no que o outro disse e construímos conhecimento [...] a experiência de vida que eles trazem é muito importante. E eles se sentem úteis por isso (MEDs 1-2).

### **Entrevistados**

Tem potencial para atuar como facilitador de uma maior aproximação e um melhor relacionamento não só entre os moradores de um mesmo bairro, mas também entre os moradores de outros bairros [...] os formandos tornam-se cidadãos mais informados, com voz mais ativa e mais conscientes dos seus direitos e deveres [...] aprendem a respeitar a si e ao outro e digamos que aprendem a valorizar pequenas coisas que lhes passava despercebidas (DOCs 1-5).

Se há quem defenda que o sentido da vida se encontra naquelas coisas que as criaturas temporais não podem ter, a verdade é que a recolha de elementos através das

entrevistas realizadas transpareceu a ideia de uma integridade e propósito devolvidos a estas comunidades, que no passado não existia. Os espaços deixaram de ser meros invólucros que depositam problemas sociais, para se tornarem mais humanizados. A flexibilidade de horários, ajustados a uma maior disponibilidade das pessoas e um conjunto de atividades complementares à formação, promovidas pelos assistentes sociais do polo, atribuem-lhe uma vitalidade que reforça a relação e comprometimento da comunidade com o espaço em que habitam e frequentam.

### **Entrevistados**

A grande vantagem deste projeto é precisamente nos deslocarmos para junto das pessoas e serem cursos diurnos, permitindo-lhes gerir melhor os seus horários.

Há atividades complementares que acabam por ser realizadas, desenvolvidas no bairro, dando uma dinâmica diferente ao bairro, que se traduz também neste melhor bem-estar da comunidade [...] estão envolvidas e gostam de estar ali envolvidas (MEDs 1-2).

### **Entrevistados**

A nível das dinâmicas com a escola isto não tem sequer comparação possível com o ano de 2010 [...] nós, quando chegamos com o ano de 2010, praticamente todos os dias chamávamos a polícia (TSIHM 1).

A importância de uma sociedade que se reconhece através da ação ou do trabalho que realiza sobre si própria, procurando novos sentidos e identidades na relação com o seu meio ambiente económico e cultural (Santos, 2022), ganha relevo nas entrevistas que foram realizadas, onde se reconhece a flexibilidade como espaço para o desenvolvimento alternativo. Os indivíduos pela sua convivência e interação, reveem-se em problemas que comungam e criam laços de amizade que reforçam a coesão da comunidade em que estão inseridos.

### **Entrevistados**

Ajuda as pessoas a socializarem mais umas com as outras, a serem mais solidárias umas com as outras [...] nós comunicamos com os outros e acabamos por dar a saber quais as dificuldades e as coisas que precisam [...] as pessoas estão mais atentas aos problemas e criam-se bastantes laços [...] dessa convivência as comunidades são mais coesas, entrem ajudam-se entre elas (DISCNB 1\_DISCNS 2).

Se é reconhecido a importância do debate em torno das relações entre a educação e os processos de desenvolvimento, nas suas vertentes comunitárias e locais (Gómez, 2007), identifica-se o esforço do projeto “A Escola no Bairro” em se assumir combativamente como fator de transformação social, que a partir de uma estrutura flexível e ajustada às mudanças procura produzir processos que propiciam o empoderamento dos indivíduos, organizações e comunidades (Menezes, 2010).

Apesar de não existirem dados mensuráveis que permitam uma abordagem analítica à dimensão e alcance do projeto junto das populações nos últimos anos, a percepção que é relatada pelos fleumáticos testemunhos dos entrevistados deixa antever o grau de importância na capacitação [empoderamento] dos indivíduos.

### **Entrevistados**

Faz diferença na vida daqueles que realmente se empenham e agarram verdadeiramente esta oportunidade [...] a escola fornece as ferramentas necessárias para os desafios futuros, fomenta a inclusão e coesão social [...] capacita-os na integração no mercado de trabalho, no ambiente comunitário, empoderando-os a nível pessoal, familiar, social e profissional (DOCs 1-5).

### **Entrevistados**

O facto de às vezes frequentarem mesmo este próprio polo, acho que acabamos, também, por dar muitas das respostas. Inconscientemente elas acabam por levar algumas competências que acabam por empregar no seu dia a dia [...] eventualmente, saber viver em comunidade, respeitar-se uns aos outros, isso já é uma conquista [...] se, eventualmente, este polo não existisse junto a estas comunidades seriam comunidades piores (TSIHM 1).

## **9.7. “A Escola no Bairro” e os princípios da carta das cidades educadoras**

Se o princípio da carta das cidades educadoras assume a importância de um esforço redobrado na implementação de projetos educativos comuns à escola e ao espaço urbano, visando favorecer o desenvolvimento e aplicação de competências formativas, sociais e de cidadania, em que a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade (AICE. 2020), seríamos injustos não referir a importância que o projeto “A Escola no Bairro” tem dado para a redefinição do que se entende como ação coletiva e planeamento territorial, na estruturação de uma sociedade menos fragmentada.

A sua capacidade de interpretar as situações e abertura para obter o assentimento de outros atores, mobilizando recursos humanos e materiais necessários à concretização dos projetos que tem em mãos, tem contribuído para desmistificar estilos de gestão organizacional demasiado cristalizados. O compromisso de uma educação permanente com as potencialidades educadoras da cidade reforça a necessidade de convergência de esforços da Escola, poder local e outros intervenientes de relevo nas boas dinâmicas da cidade.

### **Entrevistado**

Se o poder local se juntar a uma escola, acho que ganha mais potencial para chegar às pessoas [...] se tivermos uma cidade educativa, chegamos a todos. A integração é positiva [...] quanto mais parcerias houver mais forte é a educação (PCE 1).

A importância de que o meio deve ser concebido como agente e conteúdo da educação, que assumindo a complexidade do processo formativo propõe propostas integradoras no mesmo espaço territorial, reforçando as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (Villar, 2007), também se reflete nos testemunhos que foram recolhidos das entrevistas realizadas, como fica patente nos diferentes projetos da iniciativa do poder local desenvolvidos em articulação com a Escola, protagonizando ambientes de aprendizagem diferenciada e combinada. A oferta educativa que vai desde questões ambientais, literacia alimentar, literacia financeira, proteção civil, ou mesmo atividades dinamizadas dentro do próprio bairro, como por exemplo o torneio de futebol feminino, são alguns dos exemplos de uma educação global e transversal que considera vários aspetos da vida nas cidades, incluindo toda a população e diferentes âmbitos.

### **Entrevistado**

Através das várias parcerias que temos com o município em projetos que são da sua iniciativa e com os quais colaboramos de forma ativa. Por exemplo, o projeto de literacia financeira, entre outros (PCE 1).

### **Entrevistados**

Temos aqui vários projetos que vamos participando, desde sensibilizar para o desperdício alimentar, que vamos fazer aqui com as estagiárias; a educação sobre comportamentos na família; literacia financeira [...] proteção civil também (TSIHM 1).

Embora não fosse possível aferir de forma estruturada e articulada as cidades em rede, com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano, como está estampado nos princípios da carta das cidades educadoras, admite-se, contudo, que o esforço de diferentes entidades tem legitimado uma acérrima vontade de transformar os espaços de complexidade, dotando-os de uma capacidade estratégica de ação que se vai materializando em mudanças substanciais na vida e dinâmica destas comunidades. A preocupação em elevar os níveis de escolaridade da população a partir da atividade formativa formal que é oferecida (Cursos EFA), complementando-a com programas de formação informal e não formal (projetos do município e projetos de âmbito local), reforça o núcleo de competência básicas indispensáveis a qualquer cidadão que se recusa a estugar o passo perante uma sociedade castradora.

### **Entrevistados**

Todas as atividades complementares que acabam por ser realizadas, desenvolvidas no bairro, acabam por dar uma dinâmica diferente ao bairro, que se traduz também neste melhor bem-estar da comunidade [...] se não fosse isso, muitas delas estariam enclausuradas em casa (MEDs 1-2).

### **Entrevistado**

Pela maneira como trabalhamos com os projetos e com as parcerias que temos, os formandos enquanto frequentam já vão fazendo essa participação ativa na sociedade, porque vão aqui, vão acolá, participam num evento A, num evento B, são solicitados para [...] temos casos que ficaram ligados a grupos musicais ou a grupos que fazem atividades (PCE 1)

Assumir a posição original de John Rawls, segundo o qual a justiça social resume-se à imparcialidade, exige políticas públicas e ações concretas que abordem as raízes estruturais de disparidades e fomentem a construção de contextos inclusivos, sustentáveis e habitáveis para todos os seus residentes. A promoção da equidade urbana e da justiça social a partir de políticas proactivas que não esteja sempre a reboque das necessidades da sociedade, requer sensibilidade que vá para lá de um calculismo dirigido. É urgente a implementação de medidas que favorecem competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos na qual todas as administrações assumam a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (Villar, 2007). Mesmo reconhecendo que este esforço exige maior coordenação entre diferentes entidades e que pode ser ainda melhor [divulgação e

calendarização de um programa estruturado como complemento/reforço ao currículo escolar, por exemplo], não deixamos, contudo, de notar a progressiva importância e, eventualmente, transformadora, que estes ambientes formais e não formais de aprendizagem proporcionados pelo projeto “A Escola no Bairro” e entidades com quem tem firmado protocolos de cooperação [Polo Comunitário] têm nestas comunidades e no seu modo de vida urbano. A educação, mais do que mero elevador social ou garante de empregabilidade, deverá assumir o papel principal no grande palco da vida e representar a grande transformação social necessária, conferindo-lhe o suporte cívico e comunitário que permita transformar a persistente descaracterização das margens e quem nelas habita.

### **Entrevistados**

Ter mais conhecimento, socializar mais uns com os outros, faz com que estejamos mais preparados e sensibilizados para enfrentar os problemas no dia a dia (DISCNB 1\_DISCNS 2).

### **Entrevistados**

Sem este projeto, muitos dos formandos não colocariam sequer a hipótese de retomar os estudos [...] fornece as ferramentas necessárias para os desafios futuros, fomenta a inclusão e coesão social [...] capacita-os na integração no mercado de trabalho, no ambiente comunitário, empoderando-os a nível pessoal, familiar, social e profissional.

Os polos comunitários acabam por ser um espaço de socialização para os formandos e desta forma passam a integrar / participar nas atividades da comunidade [...] é desenvolvido de modo a impactar positivamente no desenvolvimento social, económico ou cultural da comunidade (DOCs 1-5).

### **Entrevistados**

A grande vantagem deste projeto é precisamente nos deslocarmos para junto das pessoas e serem cursos diurnos, permitindo-lhes gerir melhor os seus horários (MEDs 1-2).

Nesse sentido, é essencial que a cidade e o seu modo de vida urbano operem uma mudança conjuntural e assumam de forma mais vinculada a sua intencionalidade educadora, coliderando projetos territoriais educacionais e de desenvolvimento que junte todos os agentes e recursos disponíveis para o efeito, funcionando como extensão de apoio aos modelos de vida das comunidades locais, incorporando diferentes valências e

funcionalidades a partir de redes formais e informais de aprendizagem mais abertos às várias dimensões da vida da comunidade.

Apoiar os territórios na procura de soluções mais consentâneas com a nova lógica educativa, para que estes possam, em tempo, planear os recursos necessários à construção de projetos educativos que articulem esforços e potencialidades locais, e assim gerar as condições essenciais e indispensáveis ao seu desenvolvimento sustentado, foi um aspeto que mereceu reparo na entrevista, pelo número de protocolos de cooperação que a Escola tem com diferentes entidades.

### **Entrevistado**

A própria oferta educativa que vamos dando tem que ver com as solicitações que nos vão fazendo [...] nós temos parcerias, com câmaras, juntas de freguesia, casas do povo, não só as nossas, mas todas as que há à volta [...] as próprias empresas, as locais e as do Funchal, que têm a ver com os estágios.

Queríamos fazer mais cursos que fossem mais adaptados aos nossos alunos e mais adaptados para entrarem mais rápido no mercado de trabalho. E aí falta-nos algum poder financeiro para contratar, por exemplo, alguns técnicos especializados. Esta é uma limitação (PCE 1).

Não obstante, também ficou patente que apesar da Escola estar receptiva a abraçar novos projetos, é importante que as outras entidades lancem os desafios.

### **Entrevistado**

Estamos preparados para qualquer desafio [...] agora repare, não nos compete a nós criar os desafios [...] temos que ter a vontade da outra instituição (PCE 1).

## **9.8. “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

A necessidade de entendermos a educação numa perspetiva holística, dando-lhe uma significação incessante e mais abrangente, perspetivando-a num modelo de formação intergeracional ao longo da vida, reafirma a importância de uma educação permanente que não está limitado ao período de escolaridade [obrigatória], mas, pelo contrário, abrange todas as dimensões da vida e todos os ramos do saber e do conhecimento. A fórmula de que a educação [essencialmente formal] compactada nos primeiros anos de vida é suficiente para preparar o indivíduo para as exigências de um amanhã em constante *devoir*, afigura-se de um horizonte míope. Num mundo que está consecutivamente a ser

redesenhado, exige que não ignoremos o ritmo de mudança avassalador que este protagoniza, para, no limite, emprendermos todo o nosso esforço de espanto numa abordagem pró-ativa que nos leve para lá de uma visão arcana da educação. Uma educação que não esteja demasiado circunspecta e deposite toda a sua esperança na gravidez de um futuro justo e consequente. A este propósito, foi possível constatar nos entrevistados a importância que estes dão à sua preparação para enfrentar as mudanças.

### **Entrevistados**

Julgamos que estamos preparados, mas depois vêm mudanças! Temos que voltar novamente à escola [...] temos que estar mais preparados, de uma forma geral [...] muito mais atualizados.

Independentemente daquela perspectiva humana que devia existir (...) hoje não. Muito dificilmente se pode fazer projetos a longo prazo [...] eu estou a formar-me para ter um trabalho melhor (DOCs 1-5).

### **Entrevistados**

As pessoas têm que estar recetivas a aprender. Numa sociedade em constante mudança têm que estar preparadas [...] a maioria dos alunos frequenta esta formação porque valoriza a escola e vê nela uma oportunidade para melhorar as suas vidas [...] têm noção da importância da escola e de procurar formação ao longo da sua vida e de acordo com algumas das suas necessidades (MEDs 1-2).

Recentrar a educação de adultos na configuração de uma aprendizagem transformacional que produz mudanças profundas no conhecimento emancipatório (Barros, 2011), de crescimento, inclusão, participação e cidadania ativa, traduz a fórmula embrionária que germinará em soluções não exclusivamente pragmáticas da educação. O facto de podermos interromper ou fazer uma pausa no nosso percurso profissional, para voltar à escola/universidade; tirarmos simultaneamente uma formação em contexto informal ou não formal com todas as suas valências no desenvolvimento de competências será um exemplo a considerar. A educação, e neste caso a educação de adultos, não pode ser subalternizada relativamente ao seu propósito original, através da sua guetização e isolamento, levando à perda da sua identidade como instituição de prática e mudança social. Ao invés, terá de “aprender a nossa saída” (Finger & Asún, 2003). Neste caso, o projeto “A Escola no Bairro”, com a diversificação do modelo de formação que protagoniza, tem contornado os longos períodos de embotamento que muitos indivíduos tinham relativamente à educação.

### **Entrevistados**

Não são as disciplinas de um currículo normal, em que, penso eu, a maioria destes alunos não conseguiria terminar com sucesso [...] depois de experimentar reconhecem que ainda bem que estão e que vão chegar ao fim com mais competências e mais preparados para a tal mudança que é referida (MEDs 1-2).

### **Entrevistados**

Vai ao encontro das faculdades dos formandos adequando e ajustando-se ao nível académico em que os mesmos se encontram [...] deve continuar a facultar este modelo de formação para além das Formações Modulares que disponibiliza à comunidade (DOCs 1-5).

### **Entrevistados**

Tem mais formação, mais programas. Temos mais capacidade de saber muitas coisas que a pessoa não aprendeu quando andava na escola [...] claro, se não as tivéssemos a nossa vida seria pior (DISCNCB 1\_DISCNS 2).

A educação que se nos apresenta ao longo da vida enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, reclama, desesperadamente, um saber propositivo, marcado pela urgência de uma renovação e transformação, de um “continuum educativo, co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” (Melo, et al., 2021). Neste caso, quando tentamos perceber acerca da importância do modelo de formação para o bem-estar da comunidade, foi evidente a importância dada a uma atuação de proximidade que tem contribuído para o bem-estar e integração da comunidade.

### **Entrevistados**

Este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído em muito para o bem-estar da comunidade local [...] os polos comunitários, são um espaço de integração/ socialização para a comunidade local [...] muito positiva e enriquecedora, a título profissional e pessoal (DOCs 1-5).

A necessidade constante de se reciclar, atualizar, reconverter e adaptar às novas situações que vão surgindo ao longo da vida e que alimenta uma contestação crescente ao sistema [tradicional] de ensino que não corresponde às reais necessidades dos indivíduos (Barbosa, 2020) é patente no modelo formativo que o projeto “A Escola no Bairro” protagoniza, uma vez que promove uma abordagem que convoca o cidadão para atividades educativas concertadas com os fins e meios de especificidade própria a cada idade da vida, bem como à emergência dos ideais da democracia e da igualdade de

direitos, deveres e oportunidades (Alcoforado, et al., 2011). A recolha de evidências permitiu aferir que a plasticidade dos Cursos EFA tem demonstrado ser um modelo formativo adequado às especificidades do público alvo, abrangendo formandos de diferentes faixas etárias com diferentes experiências de vida.

### **Entrevistado**

Este modelo é muito bom porque é muito aberto [...] não limita a formação, até pelo contrário, exercita de facto a imaginação das pessoas que o compõem a adaptar o modelo à própria turma (PCE 1).

### **Entrevistados**

As dinâmicas de formação não se limitam ao contexto da sala de aula, vamos trabalhando com várias faixas etárias e com outras instituições, procurando introduzir, ou dar algumas ferramentas às pessoas para que possam ser mais ativas, mais conscienciosas. É o tratamento das pessoas [...] quando andei na minha escola por exemplo - já andei em tanta escola, universidade, nunca vi tratamento de proximidade (TSIHM 1).

Apesar de admitirmos que a substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem tem sido um exemplo de transferência de responsabilidade coletiva dos processos e da elaboração social para uma responsabilidade individual, de um sujeito que aprende para compensar os seus défices (Melo, et al., 2021), agrada perceber, também, que no léxico dos entrevistados palavras como Humanidade, Felicidade e Proximidade não são desvalorizadas na construção de um espaço público de educação de responsabilidade partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, dando-lhes capacidade de decisão sobre os assuntos educativos ao nível de intervenção local.

## Considerações Finais

Na esteira da linha de investigação proposta no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, o estudo aqui apresentado, não se reconhecendo como ação reivindicativa, propôs, porém, afirmar-se como abordagem reflexiva de uma dimensão construtiva envolta de novas formas de ação coletiva. Num tempo em que o advento de uma cidadania global se torna cada vez mais presente, crescem, simultaneamente, as complexidades com todas as suas acrimónias, resultado da pulverização dos interesses e corporações; multiculturalidade contraditória dos modos de vida; ou fragmentação e divisão crescente dos poderes. Se é defensável que a simetria é o ponto de partida da natureza e quando se afasta é por haver razões suficientes (Grayling, 2021), por analogia, submetemo-nos à legítima, mas disfarçada pergunta de quais as verdadeiras razões de um mundo que corre o risco de perder o seu significado, resultado de um avolumar de assimetrias inquietantes.

A mudança da atmosfera social que podemos constatar por um mundo fortemente globalizado e cada vez mais dominado pela Revolução Tecnológica e Digital, mete-se pelos olhos dentro. Formas de Darwinismo social e de eugenismo tecnológico (Santos, 2022) refletem-se em sociedades que espelham uma felicidade anémica, fruto dos excessos que ameaçam embaraçar as suas aquisições inúteis. O progresso da humanidade, impulsionado por um desenvolvimento puramente económico, tem atirado um número crescente de pessoas para as bermas, reduzindo, consideravelmente, o seu grau de participação e intervenção na construção de uma ideia credível de humanidade.

Construir uma sociedade projetada com base na premissa da ação coletiva, redefinindo projetos locais consonante com as verdadeiras necessidades e a sua identidade cultural, é contribuir para uma paisagem com marca humana que transformará a vida das comunidades e contribuirá para o seu cabal desenvolvimento.

A ideia pírrica de que os verdadeiros problemas sociais se resolvem com medidas avulsas de índole meramente económico, refreia a entusiasta viagem pelo mundo justo e solidário. O desenvolvimento deverá focalizar mais o seu interesse nas pessoas do que nos objetos, procurando uma maior integração dos projetos em rede que enfrentam os fracassos e as inconsistências do assistencialismo e clientelismo político (Gómez, 2007).

Mesmo com os sentidos diversos e antagónicos que se possam conferir à organização escolar e educativa, reforça-se a importância de afirmar uma investigação académica que não se subordine exclusivamente a uma perspetiva legalista e formalista,

que não se esgote nas suas dimensões macroorganizacionais demasiadamente centralizadas. Como verdadeiros artífices, devemos dar lastro à nossa mestria e polir níveis de atuação que espelhem um sistema organizacional que procura uma nova identidade, que reflita pequenos contextos empiricamente referenciáveis sob a máxima de que a forma como as coisas são não determina a forma como devem ser.

Foi com esta glória de espírito que este estudo procurou interpretar as problemáticas de uma realidade complexa e muita das vezes marginal, ancorado no otimismo férreo de que devem ser desenhadas e implementadas políticas educativas necessárias às mudanças substanciais das populações locais. Longe dos cabouqueiros da indiferença, ao aferir a dimensão e importância do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local, perscrutando os ritmos sociais vividos, reconhecemos, pelos testemunhos recolhidos, que as transformações ocorridas pelas dinâmicas de intervenção local [territorialista], têm sido impactantes na vida destas comunidades, tornando-as mais dinâmicas e coesas.

Mesmo assumindo que não foi feito um caminho longo nos processos de desenvolvimento participativo e colaborativo dos projetos em questão, havendo necessidade de se estreitarem e afinarem estratégias e metodologias de médio prazo, não deixamos de realçar a melhoria significativa que as parcerias incrementam nos contextos locais, contribuindo para um aproximar de um território votado à incerteza. A capacidade de reconhecer os problemas das comunidades e a flexibilidade das organizações em se adaptar e dar respostas às suas solicitações, sublinham a importância que estes projetos têm junto de diferentes gerações.

A problemática reivindicativa de maior autonomia de escola na reconfiguração de uma educação como motor da transformação social, através do incremento de políticas educativas de desenvolvimento local e ao longo da vida, deverá ser uma ideia unificadora poderosa que extravase a vontade de subordinar o outro à ordem dos fins particulares. Mais do que um manifesto de boas intenções, é necessário dar espaço a outras formas de organização escolar que emergem de sinergias de diferentes parceiros institucionais, que conhecendo as idiossincrasias históricas e culturais de uma comunidade, mais facilmente exploram as inúmeras possibilidades educadoras que a cidade dispõe, pressupondo a transição dos “territórios escolares” para os “territórios educativos” (Lima, 2011).

Se sabemos de antemão que a prerrogativa [académica] da tradição formalista e instrumental da educação é entendida como um meio que favorece a integração social, promove o crescimento económico, bem como uma oportunidade de desenvolvimento

humano dos sujeitos, acrescentamos que pela interação recíproca de vontades o projeto “A Escola no Bairro” tem alargado saberes e conhecimentos socialmente significativos, afirmando-se como um modelo mediador da transformação social, pela promoção da inclusão, desenvolvimento sustentável, participação e cidadania ativa ao longo da vida.

Neste esforço dialético de trazer à claridade o verdadeiro significado de políticas de âmbito local, o projeto “A Escola no Bairro”, dentro das possibilidades de autonomia relativa que os seus contextos organizacionais lhe permite desenvolver (Leonor, 2005), afirma-se como uma garantia de uma Educação progressista e concentrada nos problemas da comunidade, contribuindo, de facto, para o embasamento de uma estrutura mais forte e coesa localmente. Numa visão que não reifica as fronteiras físicas da organização, reclama a apologia da emancipação e integração de comunidades descomprometidas de calculismos geradores de sofrimento e agrilhoamento espartano.

Na certeza, porém, de que este humilde contributo académico não se esgota aqui e que outras apreciações valiosas se lhe complementarão, não nos escusamos, no entanto, de lançar algumas considerações relevantes para elevar e tornar mais consistentes projetos desta dimensão, nomeadamente a necessidade de criar e implementar um sistema de rastreamento horizontal que permita fazer um acompanhamento e leituras da relevância ao nível da empregabilidade e empoderamento destas comunidades, ajustando, quanto possível, as ofertas educativas e formativas às necessidades mais significativas, numa lógica de educação permanente e ao longo da vida.

Outro aspeto que merece reparo é o nível de desistências, e aqui, talvez fizesse sentido questionar a natureza ontológica desta problemática e explorar uma cultura organizacional do contexto escolar diferenciadora [não inovadora], como a implementação gradual de um sistema de formação híbrido (*blended learning*), com momentos definidos de aprendizagem presenciais (*off-line*) e digitais (*on-line*), bem como um sistema de créditos formativos que poderiam reverter em algum tipo de incentivos monetário ou laboral.

## Referências

- Albarello, L., et al. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Alcoforado, L., et al. (2011). *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Caderno de Estudos Africanos*, 4:35-70.
- Amaro, R. (2004). *Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? - Da teoria à prática e da prática à teoria*. I.S.C.T.E.
- Amaro, R. (2018). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay! *Caderno de Estudos Africanos*, 34(34):75-111.  
[https://www.researchgate.net/publication/325338475\\_Desenvolvimento\\_ou\\_Po-s-Desenvolvimento\\_Des-Envolvimento\\_e\\_Noflay](https://www.researchgate.net/publication/325338475_Desenvolvimento_ou_Po-s-Desenvolvimento_Des-Envolvimento_e_Noflay)
- Ander-Egg, E. (2006). *La Problemática del Desarrollo de la Comunidad*. Editorial Distribuidora Lumen.
- André, M.J. (2005). *Renascimento e Modernidade: do poder da magia à magia do poder*. Edições MinervaCoimbra.
- Antunes, C.M. (2007). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II – Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia*. Edições Almedina, SA.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE. (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>
- Atee – Rdc. (2001). *Scenario Planning em Educação*. Perspetivas sobre Currículo na Formação de Professores. Directorate-General for Education and Culture.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma visão crítica*. Estratégias criativas.
- Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um Estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Chiado Editora.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos*. Instituto Piaget.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Bento Editores.
- Bloch, M. (2002). *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Zahar.
- Bourdieu, P. (2021). *O Poder simbólico*. Edições 70.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Artes Médicas.
- Canario, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa.
- Caroila, M.D., Sander, A.J., Maccali, N., & Bulgacov, S. (2013). *Estudo de Caso*.  
[https://www.researchgate.net/publication/260037030\\_Estudo\\_de\\_Caso](https://www.researchgate.net/publication/260037030_Estudo_de_Caso)
- Caramelo, J. & Ferreira, F (2018). *Perspetivas do desenvolvimento local e comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento*.  
<https://www.researchgate.net/publication/324538634>
- Carmo, H. (2001). *A atualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social*. Universidade Aberta.
- Carmo, R. (2011). *Desigualdades em Portugal*. Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Chauí, M. (2008). Notas sobre Utopia. Cienc. Cult. Vol. 60 no.spel.  
<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60nspe1/a0360ns1.pdf>
- Coelho, P. E. (2004). *Situações de Infinito*. Campo das Letras – Editores Sa.
- Cordeiro, A., Ferreira, A., & Alcoforado, L. (2014). *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. G-FLUC.  
<https://www.researchgate.net/publication/310566971>
- Costa, A.J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa.
- Costa, A.J. (2009). *Do Direito à Hipocrisia Organizada na Gestão das Escolas*. Universidade de Aveiro.
- Dale, R. (2004). *Globalização e Educação*. Educ. Soc. Campinas.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. Edições 70.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Didática Editora.
- Dias, R. (2012). *Sociologia das Organizações*. Atlas.

- Durkheim, E. (1987). *As Regras do Método Sociológico*. Editorial Presença.
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building theories from case of study research*. Academy of Management Review.
- Enguita, F.M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Edições Pedagogo.
- Entralgo, L. P (2002). *O que é o Homem – Evolução e Sentido de Vida*. Editorial Notícias.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Livraria Bertrand.
- Félix, J. (2015). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: relato de uma experiência em Espanha*. Repositório Científico Digital da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/23438>.
- Finger, M. & Asún, M. J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto Editora.
- Fraga, N. (2020). *O sentido reticular da autonomia da escola e o projeto educativo local*. Fórum Português de Administração Educacional. <https://www.researchgate.net/publication/340037247>
- Fraga, N., Pereira, G. & Gonçalves, G. (2019). *A Educação de Adultos nos Espaços Pedagógicos da Intervenção Comunitária*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(50). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4335>.
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a Cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto Editora.
- Fortuna, C. (2001). *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio de Sociologia*. Celta Editora.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Gadotti, M. (2006). *A escola na cidade que educa*. Cadernos Cenpec.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, J. (2018). *Caos e Ritmo*. Relógio de Água.
- Gil, J. (2020). *O Tempo Indomado*. Relógio de Água.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callêjas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Profedições.

- Gouveia, J. (2018). *Intervenção do Município na Educação. Estudo realizado em 4 municípios da região Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Politécnico do Porto: Porto. Disponível em:  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12211/1/DM\\_Jos%  
c3%a9Gouveia\\_2018.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12211/1/DM_Jos%c3%a9Gouveia_2018.pdf)
- Grayling, A.C. (2021). *As Fronteiras do Conhecimento*. Edições 70.
- Guerra, C.I. (2006). *Participação e Ação Coletiva – Interesses, conflitos e consensos*. Príncípia Editora.
- Guerra, C.I. (2007). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*. Príncípia Editora.
- Han, Byung-Chul (2020). *A Sociedade Paliativa*. Relógio D'Água.
- Haro et al. (2016). *Investigação em Ciências Sociais*. Pactor.
- Innerarity, D. (2004). *A Sociedade Invisível*. Teorema.
- IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Choice.
- Leonor, L.L.(2005). *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Fundação Cesgranrio.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional. <http://hdl.handle.net/10451/4797>
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, R.P.J. (2019). *Estudo de Caso*. <https://tinyurl.com/2p9ew8uf>
- Lourenço, E. (2007). *O Esplendor do Caos*. Gradiva.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil*. Revista de Contabilidade e Organizações.
- Martins, V. (2021). *A Globalização em Questão*. Edições Almedina.
- Maslow, A. (1966). *The Psychology of Science*. Gateway Editions.  
<https://archive.org/details/psychologyofscie00abra/mode/2up>
- Melo, A, Lima, C.L. & Guimarães P. (2021). *Atualidade da Educação Permanente*. APCEP/Espaço Ulmeiro.

- Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspetiva Psicológica*. Legis Editora.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Publicações Dom Quixote.
- Morgan, L. (1877). *A Sociedade Antiga*. [Internet Archive](#)
- Novoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Edições Asa/Clube do Professor.
- Rasmus, W. D. (2008). Scenario planning and the future of education. *Innovate* 4 (5). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=555>
- Ricoeur, P. (1995). *Teoria da Interpretação*. Porto Editora.
- Robinson, K. & Robinson, K. (2022). *Imagine como seria criar... Criar um novo futuro*. Contraponto.
- Rodrigues, L. (2021). *Reflexão sobre a metodologia de investigação em Educação – As ciências sociais e humanas – CIE-UMa*. Universidade da Madeira.
- Rosanna, B. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um Estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Chiado Editora.
- Santos, B. S. (2022). *A Gramática do Tempo*. Edições 70.
- Silva, A.S. (2000). *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a relação entre Ser e Agir*. Celta.
- Silva, S. & Fraga, N. (2023). *Espaços e Tempos de Intervenção Comunitária*. <https://www.researchgate.net/publication/375497467>
- Simões, S.J. (2011). *Cidades em Redes e Redes de Cidades – O Movimento das Cidades Educadoras*. Edições Húmus.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE. (2021). *Carta Ética*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Soulet, M.H. (2000). *Da não integração – Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Quarteto Editora.

- Spencer, H. (1888). *Educação - Intellectual, Moral e Physica*. Trad. Emygdio D'Oliveira. 2.ed. Casa Editora.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Susskind, D. (2020). *Um Mundo sem Trabalho*. Ideias de Ler.
- Taleb, N.N. (2007). *O Cisne Negro – O Impacto do Altamente Improvável*. Publicações Dom Quixote.
- Tavares, F.A. (2022). *Governo Local e Administração Autárquica*. Edições Sílabo.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Edição Livros do Brasil.
- UNESCO (1997). *Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo*. Unesco.
- UNESCO (2022). Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Villar, M. (2001). *A Cidade Educadora*. Instituto Piaget.
- Villar, C.B.M. (2007). *A Cidade Educadora: Nova Perspetiva de Organização e Intervenção Municipal*. Instituto Piaget.
- Yazan, B. (2016). *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake*. <https://www.researchgate.net/publication/309021647>
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Weber, M. (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Edições 70.

## Referências Legislativas

Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 115 – A/ 98. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e 109 secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21/06. Diário da República n.º 118/2006, Série I-A de 2006-06-21. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>

Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro. Regulamenta os cursos de educação e formação de adultos, designados por «cursos EFA». <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/86-2022-178660787>

Portaria n.º 478/2022 Adapta à Região Autónoma da Madeira a Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 9/2022, de 14 de março, que regulamenta os cursos de educação e formação de adultos, designados por «Cursos EFA». <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202022/ISerie-148-2022-08-22.pdf>

## **Apêndices**

## **Apêndice I - Pedido de autorização à DRE para efetuar estudo na escola da RAM**

Exmo. Sr.

**Diretor Regional da Direção Regional da  
Educação**

Rua D. João, n.º 57 – Quinta Olinda

9054 - 510 Funchal

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para realização de entrevista semiestruturada aos docentes e alunos da Escola Básica com Pré-Escolar XXX.

Os meus respeitosos cumprimentos,

Na qualidade de mestrando em Ciências da Educação – Administração Educacional, da Universidade da Madeira, venho, por este meio, formalizar a V.ª Ex.ª o pedido de autorização mencionado em epígrafe, do qual a intencionalidade reflete o Projeto de Mestrado, e conseqüente dissertação, **A Escola no Bairro** - Políticas educativas de desenvolvimento local.

Mais informo, que esta linha de investigação pretende compreender a relevância do projeto “A escola no Bairro” na comunidade e a sua contribuição para o desenvolvimento comunitário local, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa.

Como tal, para que oportunamente possam ser elaborados os instrumentos que permitirão a construção das evidências e recolha de dados para a realização deste estudo, reveste-se de particular significação a autorização solicitada.

Em anexo, junto todos os documentos que suportam este pedido: Projeto de Mestrado; Declaração do Orientador do Projeto de Mestrado; Declaração do Presidente da Escola em que incidirá o estudo; Declaração do Presidente do Conselho de Administração da Investimentos Habitacionais da Madeira, EPERAM.

Atenciosamente.

Pede deferimento,

Funchal, 22 de setembro de 2022

O Requerente

(Helder Renato Pereira Brás)

## **Apêndice II – Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola para efetuar estudo**

Exmo. Sr.

**Presidente do Conselho Executivo da Escola  
Básica com Pré-escolar (XXX)**

Rua (XXX)

9(XXX) – (XXX) Funchal

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para realização de estudo de caso/entrevista semiestruturada aos docentes e alunos da Escola Básica com Pré-Escolar (XXX).

Os meus respeitosos cumprimentos,

Na qualidade de mestrando em Ciências da Educação – Administração Educacional, da Universidade da Madeira, venho, por este meio, formalizar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> o pedido de autorização mencionado em epígrafe, do qual a intencionalidade reflete o Projeto de Mestrado, e consequente dissertação, **A Escola no Bairro** - Políticas educativas de desenvolvimento local.

Mais informo, que esta linha de investigação, que se circunscreve ao polo comunitário da Ribeira Grande, pretende compreender a relevância do projeto “A escola no Bairro” na comunidade e a sua contribuição para o desenvolvimento comunitário local, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa.

Junto, em anexo, o Projeto de Mestrado que suporta o referido pedido.

Certo de que tomará em consideração o exposto, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Pede-se deferimento.

Funchal, 26 de setembro de 2022

O Requerente

(Helder Renato Pereira Brás)

## **Apêndice III - Pedido de autorização ao Presidente do Conselho de Administração do Instituto de Habitação da Madeira (IHM)**

Exmo. Sr.

**Presidente do Conselho de Administração  
IHM – Investimentos Habitacionais da  
Madeira, EPERAM**

Rua Dr. Pestana Júnior, 6

9064 – 506 Funchal

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para realização de estudo de caso/entrevista e aplicação de Inquérito por questionário aos docentes e alunos da Escola Básica com Pré-Escolar (XXX)\_ Administradores/Técnicos da IHM.

Os meus respeitosos cumprimentos,

Na qualidade de mestrando em Ciências da Educação – Administração Educacional, da Universidade da Madeira, venho, por este meio, formalizar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> o pedido de autorização mencionado em epígrafe, do qual a intencionalidade reflete o Projeto de Mestrado, e consequente dissertação, **A Escola no Bairro** - Políticas educativas de desenvolvimento local.

Mais informo, que esta linha de investigação, que se circunscreve ao polo comunitário da (XXX), pretende compreender a relevância do projeto “A escola no Bairro” na comunidade e a sua contribuição para o desenvolvimento comunitário local, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa.

Junto, em anexo, o Projeto de Mestrado que suporta o referido pedido.

Certo de que tomará em consideração o exposto, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Pede-se deferimento.

Funchal, 26 de setembro de 2022

O Requerente

(Helder Renato Pereira Brás)

## Apêndice IV – Declaração do orientador da tese de mestrado a anuir orientar o projeto de mestrado



### DECLARAÇÃO DO ORIENTADOR

Venho, por este meio, declarar que aceito orientar o projeto de mestrado de Hélder Renato Pereira Brás, intitulado «A Escola no Bairro: políticas educativas de desenvolvimento local». Trata-se de uma temática que, em primeiro lugar, assume uma grande importância como objeto de reflexão no âmbito das linhas de investigação do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, de que faço parte. Em segundo lugar, estamos perante um trabalho de investigação em que me interessa participar tendo em conta a proposta de estudo de natureza qualitativa que suporta o projeto de mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional e que visa:

1. como objetivo geral
  - Compreender a relevância do projeto “A escola no Bairro” na comunidade, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa.
2. como objetivos específicos
  - Descrever o projeto “A Escola no bairro”.
  - Perceber a pertinência do projeto “A Escola no bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.
  - Identificar as sinergias da Escola, numa abordagem sistémica, com diferentes entidades externas - *stakeholders* - na emancipação e empoderamento das comunidades, considerando os ODS.
  - Descrever as oportunidades que a Educação de Adultos apresenta ao crescimento, inclusão, participação e cidadania ativa.
  - Avaliar a problemática dos sistemas educativos, considerando as políticas educativas de territorialização.

Mais informo que concordo e aprovo a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, bem como as técnicas de recolha e de análise de dados selecionadas.

26 de setembro de 2022

O Orientador

## **Apêndice V – Enquadramento das entrevistas**

### **Enquadramento**

Vivemos um tempo em que as tendências narrativas acerca da Escola acentuam a complexidade de contextos em que esta atua, desafiando-a a uma abordagem holística da compreensão e posicionamento da sua ação quanto aos problemas reais das suas comunidades e aos valores e aspirações locais.

Entendemos, assim, que a Escola se assume como disruptiva na sua ação, extravasando os muros da sua tradicional atuação, para se apresentar, numa abordagem sistémica, como promotora de “um novo contrato social para a educação” (Unesco, 2022).

A massificação do ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória, a generalização do conceito de inclusão no léxico doutrinal ou a exigência de uma educação permanente e ao longo da vida, são alguns exemplos que reivindicam um novo paradigma de atuação na defesa de iniciativas que deem resposta às diferentes necessidades educativas locais.

Da dicotomização entre *escolas governantes e escolas governadas* (Lima, 2011), enfatiza-se uma linha de pesquisa que preconiza uma organização escolar mais participativa e flexível, de maior autonomia e que se adapte à realidade e contexto social em que se insere.

Com o intuito de recolher evidências empíricas que permitam compreender a relevância do projeto “A escola no Bairro” na comunidade, considerando a promoção da inclusão, participação e cidadania ativa, recorrerei à entrevista, de natureza semiestruturada, individualizada e de grupo focal como espaço privilegiado de compreensão subjetiva de cada participante.

Com este estudo, procurar-se-á responder:

**- O projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?**

## **Apêndice VI – Guião de entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola**

Destinatários: PCE 1

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

##### **Dados biográficos do entrevistado**

- 1.1. Indique o seu género.
- 1.2. Qual é a sua idade?

##### **Dados académicos do entrevistado**

- 1.3. Quais são as suas habilitações académicas?

##### **Dados profissionais do entrevistado**

- 1.4. Quantos anos de serviço tem?
- 1.5. Qual é o seu vínculo laboral?
- 1.6. Há quantos anos desempenha o cargo de Diretor/Presidente Conselho Executivo/Conselho Diretivo?

##### **Dados das motivações/satisfação profissional do entrevistado**

- 1.7. Que característica destacaria para o definir como líder?
- 1.8. Quais as motivações que o levaram a candidatar-se ao cargo de direção deste estabelecimento de ensino?
- 1.9. Considera-se um líder disruptivo em políticas de administração educacional?
- 1.10. Que legado/marco gostaria de deixar para o futuro enquanto diretor/líder deste estabelecimento de ensino?

### **II – Caracterização do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades (PEE/PAA)**

#### **Objetivos**

- Recolher dados do PEE/PAA que permitam identificar o grau de envolvimento/comprometimento com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”.
- Caracterizar a equipa/grupo que elabora o PEE: i) nível de intervenção e participação da comunidade educativa; ii) nível de intervenção e participação de entidades externas à Escola.

- Recolher dados que permitam definir a matriz do PEE, procurando identificar: i) a importância do regime de autonomia na sua elaboração; ii) o envolvimento e contributo no desenvolvimento comunitário local.

### **Questões**

#### **Dados do Projeto Educativo de Escola (PEE)**

**Sabemos que o PEE da Escola é elaborado tendo como base uma análise SWOT feita pela equipa de autoavaliação.**

- 2.1. Quais foram os pontos fortes identificados nesta análise?
- 2.2. Quais foram os pontos fracos identificados nesta análise?
- 2.3. Quais foram os objetivos do PEE definidos para o quadriénio?
- 2.4. As metas que foram fixadas são consonantes/tangíveis com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”?
- 2.4.1. Destacaria alguma destas em particular?
- 2.5. Quão significativo é o projeto “A Escola no Bairro” na definição das metas do PEE?

#### **Dados do Plano Anual de Escola (PAA)**

2.6. Qual é a sua opinião acerca do PAA na persecução dos objetivos do PEE para o quadriénio e, neste caso, do projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Dados da equipa/grupo que elabora o Projeto Educativo de Escola (PEE)**

- 2.7. Quem são os principais intervenientes aquando da discussão/elaboração do PEE?
- 2.8. É solicitado a participação/contributo dos Encarregados de Educação e/ou dos alunos?

**Sabemos que os princípios defendidos na carta das Cidades Educadoras visam a coesão do território, através da promoção de formas de desenvolvimento sustentado, materializadas a partir de políticas educativas de base local.**

- 2.9. O PEE tem, também, como objetivo realçar o potencial educador da cidade?
- 2.10. Aquando da elaboração do PEE é solicitado a participação/contributo das entidades locais? Se sim, quais e porquê?
- 2.11. Existe algum tipo de coordenação/participação com algum setor/entidade externa à escola (*stakeholders*) na elaboração do PEE?

#### **Dados dos pressupostos que estão na base deste Projeto Educativo de Escola (PEE)**

**O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM) é regulamentado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21/06.**

- 2.12. Considera-o suficientemente abrangente para a elaboração de um PEE consistente na qualidade e equidade da educação?
- 2.13. O PEE reflete as características/necessidades do meio envolvente?
- 2.14. O projeto “A escola no Bairro” é uma referência do PEE?
- 2.15. O PEE procura dar resposta às necessidades/expetativas da comunidade local, ou, pelo contrário, segue uma linha “gerencialista” do instituído?
- 2.16. O PEE reflete políticas educativas que contribuem para a emancipação, empoderamento da comunidade local?
- 2.17. Na sua opinião O PEE reflete a importância da educação como uma necessidade permanente e ao longo da vida?

### **III – Caracterização do perfil da escola**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam identificar a identidade da escola nos seus modelos de organização.

#### **Questões**

##### **Dados do perfil/identidade da Escola.**

**Somos uma sociedade em constante transformação, tornando, por vezes, difícil definir qual o papel da escola num futuro que será marcado pela incerteza.**

- 3.1. Como definiria, ou gostaria de definir, a identidade da escola.
- 3.1.1. Uma escola inclusiva, de todos sem exceção?
- 3.1.2. Uma escola disruptiva no enalço de um novo paradigma educacional?
- 3.1.3. Uma escola que promove a transformação social e contribui para o desenvolvimento das comunidades?
- 3.1.4. Uma escola que estimula a formação de espíritos apaixonados pela liberdade, ou consagrada às hierarquias?
- 3.2. Considera esta Escola e o seu modelo de organização disruptiva na sua atuação?

### **IV- Caracterização do projeto “A Escola no bairro”**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam caracterizar a intervenção/dimensão/gestão/organização do projeto “A escola no bairro”, junto da comunidade local.

#### **Questões**

##### **Dados do projeto “A Escola no Bairro”**

- 4.1. O que é o projeto “A Escola no Bairro”?

- 4.2. Em que contexto/ano surge o projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.3. Quantos polos e centros comunitários e/ou outras entidades abrange o projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.4. Quantos alunos foram abrangidos até ao momento pelo projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.5. Quantos alunos completaram um ciclo de estudos no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.6. A escola tem números (ou alguma estimativa!) de quantos alunos que frequentaram o projeto “A Escola no Bairro” viram a sua matriz de vida alterada/melhorada?
- 4.7. Considera que projetos como o da “Escola no Bairro” se traduzem em mais autonomia para a escola?
- 4.8. A Escola recebe/tem algum tratamento diferenciado por parte da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) para implementar/desenvolver este projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.9. A SRECT reconhece/valoriza a importância do projeto “A Escola no Bairro” e a sua dimensão de âmbito local/comunitário?
- 4.10. Como é que a escola se organiza a nível pedagógico para promover o projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.11. Quantos docentes da Escola estão alocados ao projeto “A Escola no Bairro”?
- 4.12. Existe algum critério de escolha dos docentes para este projeto?
- 4.13. É exigido algum perfil/competência específica?
- 4.14. Qual é a perceção que tem dos docentes relativamente ao projeto “A Escola no Bairro”? É um projeto com o qual se identificam?
- 4.15. O projeto “A Escola no Bairro” tem vindo a crescer?
- 4.16. O que espera deste projeto a médio/longo prazo?

## **V. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

**Na Cidade Educadora, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020).**

5.1. Considera importante que os municípios (poder local) se assumam também como agentes educativos na promoção de uma educação integral?

5.2. Considera, em termos locais, que existe um compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade?

5.3. Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” se identifica com os princípios da carta das cidades educadoras?

5.4. Considera que o projeto “A Escola no Bairro” contribui para implementar medidas que favorecem as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos?

**Há quem defenda que a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro é ir mais além na revisão dos «sistemas educativos» e pensar na criação de uma cidade educativa.**

5.5. Qual é a sua opinião acerca desta afirmação?

## **VI. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade local**

**Sabemos que o projeto “A Escola no Bairro” tem como público alvo uma população adulta e com baixos níveis de escolaridade.**

6.1. Como analisa/avalia o projeto junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

6.2. Considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que este projeto é implementado?

**Vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados.**

6.3. Considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

6.4. Qual é a sua opinião (tem dados!) acerca da relevância deste projeto na intervenção de cidadão mais críticos, mais participativos.

6.5. Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

6.6. Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial?

## **VII. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (Melo, A., Lima, L., Guimarães P. (2021).**

7.1. Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

7.2. Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

7.3. O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo? É suficiente para dar resposta às necessidades das comunidades em que intervêm?

7.4. A Escola para além deste tipo de formação – Cursos EFA, faz ou tem mais alguma iniciativa com vista à promoção de uma educação permanente?

7.5. Quando são definidos/assinados os protocolos com entidades como o Instituto de Habitação da Madeira (IHM) são definidas/discutidas metas formativas?

7.6. Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” está preparado para se adaptar a uma situação nova?

**As estruturas da educação tendem a apresentar um certo número de tendências e de características comuns.**

7.7. Até que ponto consideraria o projeto “A Escola no Bairro” diferenciador?

## Apêndice VII – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola

Destinatários: PCE 1

<b>Grelha de Análise de Conteúdo Entrevista semiestruturada _ Presidente Conselho Executivo da Escola</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Caracterização dos entrevistados	Liderança	<p>“(…) 14 anos na direção da escola”;</p> <p>“(…) o que me define como líder é gostar que as pessoas sejam felizes no local de trabalho (…)”;</p> <p>“(…) Gosto muito da atividade da escola para além da sala de aula”;</p> <p>“(…) que se as pessoas perceberem a importância daquilo que fazem”;</p> <p>“(…) que as pessoas que estão envolvidas e fazem parte da escola estejam bem, satisfeitas com o que têm e que se identifiquem com o projeto (…)”;</p> <p>“(…) fazer parte de uma equipa”;</p> <p>“(…) sentir que a minha presença faz com que as coisas vão fluindo e as dinâmicas da escola vão acontecendo e isso de facto deixa-me ficar tranquilo nestas funções”;</p> <p>“(…) não sou determinante, não preciso estar presente para as coisas acontecerem”;</p> <p>“(…) nunca tive essa ideia de ser esse líder, nunca tive essa ideia de ser disruptivo, mas depois quando vejo o nosso projeto educativo de escola e quando vou falando”;</p> <p>“(…) considero-me sem o querer”;</p> <p>“A minha escola chegou onde chegou, não foi pelo líder impedir de lá chegar (…)”;</p> <p>“(…) quando foi a primeira ideia que me puseram da escola vai ao bairro, eu demorei no mínimo seis meses (…)”;</p> <p>“(…) Queria muito que as pessoas continuassem a pensar a escola com a responsabilidade de ensinar”;</p>

		“(...) a escola nunca perdesse esta visão de atuar e se adaptar, mas obriga a uma grande flexibilidade do saber-ser e estar em cada momento”.
Caracterização do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades (PEE/PAA)	Metas que foram fixadas	“(...) o projeto educativo deu isso, à escola. Um rumo, um propósito”; “(...) comunicar bem, onde as coisas sejam claras”; “motivação dos alunos que se inscrevem nos cursos UEFA (...)” “(...) dentro da oferta, da diversidade da oferta (...)”; “(...) participar em todos os projetos da comunidade (...)”; “(...) no nosso meio, eu acho que estes projetos são fundamentais (...)”; “(...) a questão dos resultados. Foi uma coisa que nós melhoramos muito e é uma preocupação da escola (...)”; “(...) nosso grande objetivo em termos de escola é mesmo certificar (...)”; “(...) tudo o que seja os cursos EFA, também fazem parte das metas e os próprios a atingir”; “(...) o número de alunos (...)”; “(...) que desistem em relação àqueles que se inscrevem (...)”; “Aumentar a frequência de alunos no 5.º ano de escolaridade”; “Melhorar o desempenho escolar das crianças, alunos/formandos”; “Dotar o pessoal docente de formação promotora do uso das tecnologias educativas digitais”; “Dotar o pessoal não docente de formação”; “Reforçar o rigor no preenchimento de documentos e no cumprimento de prazos”; “Inculcar o sentido de cidadania nas crianças, aluno, formandos”; “Reduzir o absentismo escolar”.
	Equipa/grupo que elabora o PEE	“(...) temos uma equipa que é muito importante e que faz um trabalho importante”; “É uma equipa que sabem os timings de aplicação, essencialmente a dificuldade que é em receber as informações dos encarregados de educação e dos próprios alunos”.
	Grau de envolvimento/comprometimento	“(...) o projeto da “Escola vai ao Bairro” insere-se num grande grupo que nós temos aqui, que é os nossos cursos EFA (...)”;

	com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”.	“(…) aqui não fazemos a distinção (…); “(…) o que fazemos nos bairros tem a mesma qualidade daquilo que são os nossos cursos aqui (…); “As metas e os objetivos são os mesmos, aí não fazemos diferença (…)”.
	Nível de intervenção e participação da comunidade educativa	“(…) Basta olhar para o número de protocolos que temos assinados com entidades externas e realçar, também, que um número significativo dos nossos alunos frequenta esta modalidade de formação”; “(…) Uma das razões por que nasceu os EFA, aqui na escola, foi exatamente porque sentimos isso (…); “(…) A baixa formação dos nossos encarregados de educação não permitia que conhecessem os direitos que tinham, onde é que podiam ir, onde é que podiam intervir, como podiam ajudar os seus educandos”.
	Nível de intervenção e participação de entidades externas à Escola	“(…) procuramos que assim seja. A sua opinião é importante (…); “(…) a própria oferta educativa que vamos dando tem que ver com as solicitações que nos vão fazendo”.
	O PEE e os princípios defendidos na carta das Cidades Educadoras	“(…) nós temos parcerias, com câmaras, juntas de freguesia, casas do povo, não só as nossas, mas todas as que há à volta (…); “As próprias empresas, as locais e as do Funchal, que têm a ver com os estágios”.
	O regime de autonomia e a elaboração do PEE	“(…) penso que ainda estamos longe de escutar a autonomia da escola (…); “(…) ainda podemos ir mais além (…); “(…) Há aqui um bloqueio, de facto, do ponto de vista financeiro (…); “(…) queríamos fazer mais cursos que fossem mais adaptados aos nossos alunos e mais adaptados para entrarem mais rápido no mercado de trabalho. E aí falta-nos algum poder financeiro para contratar, por exemplo, alguns técnicos especializados. Esta é uma limitação”;

		<p>“(…) a <b>autonomia é efetivamente suficiente, mas implica de nós, de nós os professores - nem é só o empenho -</b>, podermos indicar novos caminhos para a escola, fazer diferente”;</p> <p>“ Pegar na autonomia que a escola tem e depositá-la à confiança dos professores”.</p>
	O PEE e a emancipação, empoderamento da comunidade local	<p>“(…) nós procuramos chegar e dar resposta a todas as solicitações”;</p> <p>“(…) permitir que as pessoas melhorem a sua qualidade de vida através de uma melhor formação, uma melhor formação académica (…)”;</p> <p>“(…) é uma mensagem da escola, às vezes é preciso as pessoas perceberem o que é aprender uma determinada área, para depois perceber se aprender o seu todo era mais valioso! (…)”;</p> <p>“(…) E claro, em questão da empregabilidade é fundamental (…)”;</p> <p>“(…) Para mim o trabalho traz a felicidade e a realização da pessoa (…)”;</p> <p>“(…) Quanto mais ela for formada, mais feliz e mais hipóteses de escolha vai ter no trabalho e a probabilidade de felicidade (…)”;</p> <p>“(…) Nós temos experiência nos cursos EFA, pessoas que entraram aqui desempregadas, certificaram-se e vêm aqui dizer que agora estão empregados, que foram promovidos dentro da própria instituição (…)”.</p>
	O PEE e a educação permanente e ao longo da vida	<p>“(…) nós valorizamos muito a educação e achamos que isso é fundamental (…)”;</p> <p>“Como se um homem e uma mulher de 40 anos, porque não aprenderam num determinado momento, iam viver mais 40 anos sem saber!?”;</p> <p>“(…)por uma questão de equidade também temos esse dever de ajudar aqueles que no meio mais difícil da vida não puderam ter aquilo que os outros tiveram”.</p>
Caracterização do perfil da escola	A identidade da escola	<p>“(…) não podemos ter a ideia da escola só como aquisição de conhecimentos (…)”;</p> <p>“(…) Temos que estar muito preocupados neste momento com a questão da participação cívica (…)”;</p> <p>“(,,) a importância que temos na ajuda que damos aos pais na resolução destes problemas(…)”;</p> <p>“(…) temos esta responsabilidade social na escola (…)”;</p>

		<p>“Uma escola inclusiva, de todos sem exceção (...) Sem nenhuma exceção (...);  “(...) incluímos alunos com deficiências profundas que precisam de apoios técnicos (...);  <b>“(...) nós somos mesmo uma referência social.</b> Aquilo que é o <i>feedback</i> que eu recebo das pessoas que trabalham na área social (...);  “(...) transformar para integrar (...);  “(...) educar para desigualar e para respeitar as desigualdades percebendo de onde é que vem e a razão que vem(...)”.</p>
	O seu envolvimento no desenvolvimento das comunidades locais	<p>“(...) resolvemos fazer aqui uma aposta nos cursos EFA (...);  “(...) dar mais capacidade aos nossos encarregados de educação, no sentido de valorizar a escola e eles também se valorizarem (...);  “(...) foi-se passando por outros bairros e fomos crescendo sem nos apercebermos (...);  “(...) Com o tempo, percebemos que de facto, este era um projeto que as pessoas gostavam e que alterou a vida de muitas pessoas (...);  “(...) O desafio que se coloca para preparar um cidadão com este nível, tem que ser com equipas de trabalho multidisciplinares (...)”.</p>
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro”	Em que contexto/ano surge	<p>“(...) A Escola no Bairro” nasceu em 2016-2017 (...);  “(...) resolvemos fazer aqui uma aposta nos cursos EFA, dar mais capacidade aos nossos encarregados de educação, no sentido de valorizar a escola (...);  “(...) A vontade, essencialmente das assistentes sociais, para a formação acontecer lá no bairro, para as pessoas nesses no bairro, também estão muito enraizadas(...)”.</p>
	Abrangência/extensão do projeto	<p>“Neste momento são 11” - (polos, centros comunitários e juntas de freguesia);  “Cerca de 1200 com conclusão e certificação. Nos bairros e na Escola, na sede”.</p>
	Relevância do projeto para a SRECT	<p>“(...) Aqui nunca houve nenhuma limitação ao projeto (...);  “(...) já trabalhei com três secretários regionais da educação, e todos elogiam o projeto, passando até para os diretores regionais (...)”;</p>

		(...) a própria autarquia, ou seja, presidentes de câmara e variadores, com quem trabalho diariamente, têm muita admiração por aquilo que se faz, e, sinceramente, pela capacidade que tivemos de o fazer (...)."
	Perceção dos docentes relativamente ao projeto	"Sim, na sua generalidade. Há um reconhecimento pelo trabalho que fazem(...).
	Expetativa a médio/longo prazo	"A minha ideia é manter o projeto (...); "(...) se sentirmos que as estruturas à nossa volta acharem, também, que ele é fundamental (...); "(...) este é o projeto da escola, que a escola se sente valorizada, mas também é importante que os nossos parceiros, que os que estão no terreno, também o sintam (...)."
Caracterização do projeto "A Escola no Bairro" na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras	Compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade	"Considero fundamental e é isso que já se faz (...); "(...) um projeto municipal e que é fundamental para toda a escola, incluindo que ela é realizada também na "Escola vai ao Bairro (...); "Se o poder local se juntar a uma escola, acho que ganha mais potencial para chegar às pessoas(...)."
	Identificação com os princípios da carta das cidades educadoras	"Através das várias parcerias que temos com o município em projetos que são da sua iniciativa, mas com os quais colaboramos de forma ativa. Por exemplo, o projeto de literacia financeira, entre outros";
	Contribuição para implementação de medidas que favorecem competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos	"(...) se tivermos uma cidade educativa, chegamos a todos. A integração é positiva"; "(...) Quanto mais parcerias houver mais forte é a educação(...)."
Caracterização do projeto "A Escola no Bairro"	Empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades	"Em relação à dinâmica na comunidade, o <i>feedback</i> que temos tido das assistentes sociais é que, de facto, essa foi a mais notória (...); "Em relação à empregabilidade, o <i>feedback</i> que temos também é bastante positivo (...);"

no Bairro” junto da comunidade		<p>“Há pessoas que com a formação que tiveram foram arranjando emprego e também mudaram os seus estilos de vida (...);</p> <p>“(…) muitas vezes quando é o fim dos percursos formativos, muitos dos formandos se dirigem a mim agradecendo e dizendo que foi muito importante para a vida deles”.</p>
	Participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades	<p>“(…) pela maneira como trabalhamos com os projetos e com as parcerias que temos”;</p> <p>“(…) Os formandos enquanto frequentam já vão fazendo essa participação ativa na sociedade, porque vão aqui, vão acolá, participam num evento A, num evento B, são solicitados para (...);</p> <p>“(…) Temos casos que ficaram ligados a grupos musicais ou a grupos que fazem atividades”.</p>
	Significação que atribuem à escola	<p>“(…) mudou bastante (...);</p> <p>“(…) Veem com algum receio, porque acham que não vão ser capazes, mas depois percebem que de facto são capazes”.</p>
	Condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida	<p>“(…) tínhamos um diretor regional que defendia essa questão e chegou a ser colocada à hipótese dos próprios serviços sociais disponibilizarem um autocarro diário (...);</p> <p>“(…) chegamos à conclusão que muitas das pessoas não viriam de facto à escola”;</p> <p>“(…) nós tínhamos que ir lá, era mais fácil (...);</p> <p>“(…) hoje em dia era que possivelmente 10 ou 20% vinham, os outros não vinham”.</p>
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente	Contribuição para o bem-estar da comunidade em que intervém	<p>“(…) eles aprendam e se valorizem individualmente, isso é muito importante, mas mais do que isso, que tenham um bem-estar, primeiro aqui na escola, e depois que o conjunto de valores que vão interiorizar aqui na escola que os levem para a comunidade onde residem, onde estão (...);</p> <p>“(…) Criam-se grupos que ficam aqui 12 ou 13 anos (...);</p> <p>“Era uma área com alguns comportamentos complexos (...);</p> <p>“Estamos abertos até às 11 da noite (...);</p> <p>“O facto de a escola estar aberta as pessoas começaram a olhar para a escola como sendo uma mais valia”;</p>

		“(...) educa não só os mais novos, mas chega também chega a todos, até aos maior de idade e as pessoas acabam por melhorar a vida(...)”.
	Avaliação do modelo formativo	“(...) este modelo é muito bom porque é muito aberto.”; “(...) o modelo não limita a formação, até pelo contrário, exercita de facto a imaginação das pessoas que o compõem a adaptar o modelo à própria turma”.
	São definidas/discutidas metas formativas	“Não, não. O que é discutido em termos de meta é tentar que o maior número de alunos conclua, chegue ao fim do percurso formativo (cursos EFA) em que se inscreveu. Essa é a grande meta que nós colocámos”.
	Adaptabilidade a uma nova situação	“(...) estamos preparados para qualquer desafio (...); “(...) não estou a ver um desafio onde não tivesse um grupo de professores capazes de dizer que sim”; “(...) Agora repare, não nos compete a nós criar os desafios (...); “(...) temos que ter a vontade da outra instituição (...).”
	Aspetos diferenciadores	“(...) o nosso projeto já é diferenciador (...); “(...) as diferentes equipas pedagógicas trabalham de forma diferente num espaço ou num grupo (...); “(...) a prática pedagógica diária também já é muito diferenciada, mas então neste projeto (...).”

## **Apêndice VIII – Guião de entrevista semiestruturada | grupo focal discentes**

Destinatários: DISCNB 1 | DISCNS 2

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

##### **Dados biográficos do entrevistado**

- 1.11. Indique o seu género.
- 1.12. Qual é a sua idade?
- 1.13. Em que concelho reside?

##### **Dados profissionais do entrevistado**

- 1.14. Neste momento encontra-se empregado?
  - 1.14.1. Que tipo de vínculo tem?
- 1.15. Qual é a área de atividade?

### **II – Perceção do entrevistado em relação à Escola**

#### **Objetivos**

- Recolher dados dos entrevistados que permitam perceber até que ponto a escola e o projeto “A escola no Bairro” são vistos como promotores de oportunidades na melhoria das suas condições de vida.

#### **Questões**

##### **Relação com a escola**

2. Até que ano frequentou a escola e com que idade?
  - 2.1. Como era o seu rendimento escolar? Era um bom aluno?
  - 2.2. Alguma vez reprovou de ano? Quantas vezes?
  - 2.3. Quais foram as principais razões que o levaram a ter deixado de estudar?
  - 2.4. Como conheceu este projeto “A Escola no Bairro”?
  - 2.5. Quais são as verdadeiras motivações que o levam a frequentar este tipo de formação oferecido no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?
  - 2.6. Sente que a sua vida de alguma forma se alterou a partir do momento em que frequenta esta formação?
  - 2.7. Já alguma vez pensou em desistir desta formação?

- 2.8. O que espera em termos pessoais e profissionais com a conclusão desta formação?
- 2.9. De acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais gostaria que o projeto “A Escola no Bairro” proporcionasse algum tipo de formação específica?

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

#### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

- 3.1. O que pensa da comunidade em que vive? Pode-nos falar um pouco dos aspetos positivos e menos positivos desta comunidade?
- 3.2. Na sua opinião o que faz falta nesta comunidade? O que gostaria de mudar se pudesse?
- 3.3. Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, na vida das comunidades locais?
- 3.3.1. São comunidades mais coesas e interventivas?
- 3.3.2. São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?
- 3.4. Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na sua vida? Está mais atento(a)/sensibilizado e preparado(a) para os problemas que a comunidade/sociedade enfrenta?
- 3.5. Considera que este projeto, de maior proximidade junto das comunidades, tem contribuído para esbater a indiferença que atribuem relativamente à escola?
- 3.6. Poderia ou teria condições de alterar a sua condição escolar/académica (e de vida!) sem esta intervenção local/territorial da escola?
- 3.7. Admitia poder frequentar esta formação num outro contexto, fora deste polo comunitário? Quais as razões?
- 3.8. O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?
- 3.9. O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

## **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

4.1. Considera que a formação/aquisição de competências (capital humano) é importante nos dias de hoje?

4.2. O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

4.3. Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para assegurar a sua empregabilidade?

4.4. Com este tipo de formação sente-se preparado para enfrentar um mundo que se caracteriza cada vez mais pela incerteza?

4.5. Pondera fazer mais algum tipo de formação ao longo da sua vida? Considera que é importante?

## Apêndice IX – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada | grupo focal \_ discentes

Destinatários: DISCNB 1 | DISCNS 2

<b>Grelha de Análise de Conteúdo Entrevista semiestruturada   grupo focal _ discentes</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Caracterização dos entrevistados	Dados biográficos dos entrevistados	10 discentes com idades compreendidas dos 16 aos 56 anos. 4 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.
	Dados profissionais do entrevistado	8 desempregados e 2 empregados com contrato de trabalho.
Perceção do entrevistado em relação à Escola	Abandono escolar (até que idade frequentaram a escola)	<p>“Eu deixei o sexto ano com 14 anos de idade” (DISC1);</p> <p>“Eu deixei o sexto com 14” (DISC2);</p> <p>“A quarta com 12” (DISC3);</p> <p>“Não terminei o nono e voltei a recomeçar a partir do sétimo, neste curso” (DISC4);</p> <p>“O sétimo com 16” (DISC5);</p> <p>“Oitavo ano e com 18 anos” (DISC6)</p> <p>“Sétimo com 18” (DISC7);</p> <p>“O sétimo com 15” (DISC8);</p> <p>“Com 16 anos” (DISC9);</p> <p>“Com 17” (DISC 10).</p>
	Motivos do abandono escolar/Insucesso, escolar	<p>“(…) deixei de estudar porque a minha mãe não tinha possibilidades”;</p> <p>“(…) eu tive oportunidade de ir para fora”;</p> <p>“(…) na minha altura foi <i>Bullying!</i> Havia “zaragata” na minha escola”;</p> <p>(…) andava metido sempre em confusões e apanhava castigos. Acabei por perder por faltas”;</p> <p>“No meu caso, foi a gravidez”;</p>

		<p>“Eu tive uma oportunidade de ir para o estrangeiro”;</p> <p>“Eu, foram outros motivos. (não especificou)”.</p>
Projeto “A Escola no Bairro”	Conhecimento do projeto	<p>“(…) Fui matricular a minha filha na escola (xxxx) e foi a diretora de turma que me encaminhou para esta Escola, este projeto”;</p> <p>“(…) Quero tirar o nono ano e andei, andei, andei à procura”;</p> <p>“(…) fui da escola de São Martinho e encaminharam-me para aqui”.</p> <p>“(…) estive à procura (…) e pedi transferência para aqui”;</p> <p>“(…) tive a oportunidade de vir para aqui porque a minha mãe também já andou aqui na escola (…)”;</p> <p>“(…) O meu cunhado é professor e deu-me a informação acerca deste projeto”;</p> <p>“(…) foi no meu prédio que me informaram que havia estes cursos. Um familiar, um primo”;</p> <p>“(…) reunião de divulgação convocada pelo Centro de Emprego;</p> <p>“(…) foi através de uma amiga (…) que estava desempregada, entrou para estes cursos”.</p>
	Motivações que levam a frequentar a formação oferecida no âmbito do projeto “A Escola no Bairro	<p>“Ter mais conhecimento”;</p> <p>“Realização pessoal”;</p> <p>“(…) Quero entrar para o governo”;</p> <p>“(…) terminar o nono, para conseguir ter o curso que quero”;</p> <p>“Arranjar um bom trabalho”;</p> <p>“(…) completar o nono ano para tirar um curso profissional”;</p> <p>“(…) Fazer uma formação profissional que me dê uma saída laboral”;</p> <p>“(…) para ter uma vida melhor e um trabalho melhor”;</p> <p>“(…) o meu filho com 19 anos a incentivar (…) É um orgulho para os meus filhos poder fazer a bênção das capas”.</p>
	Reflexo/impacto da formação oferecida no âmbito do projeto “A Escola no Bairro” na vida das pessoas	<p>“(…) somos mais ativos”;</p> <p>“Mais interventivos (…)”;</p> <p>“Ficamos mais ocupadas”;</p> <p>“Temos maior interação com os outros”;</p> <p>“Estamos mais inseridos, parte da sociedade”;</p>

		<p>“Fazemos novas amizades”;</p> <p>“Não, eu não”;</p> <p>“ Sim, acaba por ter algum significado”.</p>
	Expetativas pessoais e profissionais com a conclusão desta formação	<p>“(…) arranjar um trabalho”;</p> <p>“Um trabalho melhor, ter mais oportunidades”;</p> <p>“Enriquecimento pessoal”;</p> <p>“Uma questão de realização pessoal e dar uma alegria aos meus filhos por ter conseguido acabar o secundário”;</p> <p>“(…) um trabalho melhor e ter uma vida mais estável”.</p>
	Interesse em Formação complementar para além da que é oferecida no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”	<p>“Oh, isso era o ideal (…)”;</p> <p>“Receção (…)”;</p> <p>“Curso de Dupla certificação”;</p> <p>“Cursos, de vertente tecnológica tivessem horários mais flexíveis e durante o dia”;</p> <p>“(…) na área das línguas e a nível da informática”.</p>
A relevância do projeto “A escola no bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local	Perceção da comunidade em que vivem	<p>“A comunidade é aconchegante, é acolhedora”;</p> <p>“É uma comunidade coesa, solidária”;</p> <p>“É uma comunidade sem grandes problemas”;</p> <p>“Eu vejo miúdos que não se interessam pela escola. Podiam vir para cá, para ter a oportunidade de estudar”;</p> <p>“Não há assim um grande relacionamento, convívio (…). As pessoas com quem nos cruzamos são simpáticas. Dão bom dia, boa tarde”;</p> <p>“Não temos razão de queixa das pessoas”;</p> <p>“É uma comunidade sociável”.</p>
	Referências que gostassem de ver implementadas e levar a alguma mudança	<p>“Um café”;</p> <p>“O Polo está bem localizado”;</p> <p>“Há bastantes coisas na Escola, mas as pessoas não aderem”;</p> <p>“(…) são preguiçosas”;</p>

		“Apesar de serem divulgadas, as pessoas não aderem muito”.
A importância da formação na vida das comunidades locais		<p>“É muito interessante”;</p> <p>“Todos deviam ter acesso à formação, porque é muito positivo”;</p> <p>“As pessoas interagem bastante”;</p> <p>“(…) algumas pessoas aqui perto sabem de nós e se interessam em vir para cá e ajudar também”;</p> <p>“(…) é uma mais-valia para eles frequentarem a escola”;</p> <p>“Ajuda as pessoas a socializarem mais umas com as outras, a serem mais solidárias umas com as outras”.</p>
Contribuição para que as comunidades sejam mais coesas		<p>“(…) nós comunicamos com os outros e acabamos por dar a saber quais as dificuldades e as coisas que precisam”;</p> <p>“As pessoas estão mais atentas aos problemas e criam-se bastantes laços”;</p> <p>“Dessa convivência as comunidades são mais coesas, entreajudam-se entre elas”;</p> <p>“(…) com esta formação, conjuntamente com todas as coisas que façam, permite que as pessoas, de certa forma recuperem alguns traços que tradicionalmente tínhamos. Estarmos mais próximos”;</p> <p>“(…) não havendo estes sítios, estes polos, estas comunidades, as pessoas enjaulam-se mais dentro de casa”;</p> <p>“(…) vir à escola e não ficarmos em casa permite conhecer gente nova e criar laços de proximidade”.</p>
Formação <i>versus</i> Empregabilidade		<p>“É imprescindível”;</p> <p>“(…) Há, eventualmente, mais possibilidades”;</p> <p>“Evita a exclusão social (…)”;</p> <p>“Sim, considero que sim”.</p>
Sensibilização para os problemas que a comunidade enfrenta		<p>“(…) estamos mais atentos e sensibilizados para os problemas da sociedade”;</p> <p>“Ter mais conhecimento, socializar mais uns com os outros, faz com que estejamos mais preparados e sensibilizados para enfrentar os problemas no dia a dia”;</p>

		“Sim estamos mais preparados”.
	<p>Maior proximidade junto das comunidades e o seu contributo para esbater a indiferença relativamente à escola</p>	<p>“Sim, por vezes quando somos mais novos julgamos que a escola não é preciso estudar”;</p> <p>“Sim, é importante”;</p> <p>“Essa ideia que se tem da escola, muitas das vezes está associada a imaturidade”;</p> <p>“Ajuda”;</p> <p>“(…) o facto de ser um curso que tem um horário que não é durante a noite permite que possamos frequentar”;</p> <p>“A flexibilidade de horário é muito boa”;</p> <p>“(…) há miúdos na outra sala que estão ali porque são obrigados, ou estão pelo fundo de desemprego. Em contrário não estariam ali...não dão valor (…)”;</p> <p>“Não dão valor”;</p> <p>“(…) há pais que não incentivam os filhos, não alertam os filhos para a importância da escola e de estes poderem ter um futuro melhor(…).</p>
	<p>Intervenção local/territorial e a alteração da condição escolar</p>	<p>“Eu estive numa outra escola e já não havia vagas para mim”;</p> <p>“No geral, acho que é mesmo o horário”;</p> <p>“Se não houvesse esta formação durante o dia, não era possível”;</p> <p>“Para mim não era. Eu trabalho à noite”;</p> <p>“Durante o dia os miúdos também estão na escola e dá possibilidade de frequentarmos o curso”.</p>
	<p>O que acrescentar e/ou alterar ao projeto “A Escola no Bairro”?</p>	<p>“Cursos profissionais, de dupla certificação”;</p> <p>“Mas atividades práticas, mais matemática”;</p> <p>“Mais visitas de estudo, por exemplo...experiências feitas na sala de aula”;</p> <p>“Mais informática”;</p> <p>“Não, é difícil”.</p>
<p>O projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma</p>	<p>A importância da formação/aquisição de competências (capital humano)</p>	<p>“Sim, é importante. Ainda por cima a escolaridade obrigatória é o 12.º ano”;</p> <p>“Tem mais formação, mais programas. Tem mais capacidade de saber muitas coisas que a pessoa não aprendeu quando andava na escola”;</p> <p>“Claro, se não as tivéssemos a nossa vida seria pior”;</p>

educação permanente		<p>“Não há hipótese, temos que aprender”;</p> <p>“Para acompanhar a maratona, para não ficarmos para trás”;</p> <p>“(…) é importante hoje em dia, porque temos sociedades cada vez mais exigentes”;</p> <p>“(…) se não tivermos essas competências... não nos aceitam. Eventualmente temos mais probabilidades de estar excluídas das sociedades”.</p>
	As expectativas do modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)? É suficiente?	<p>“Do meu ponto de vista acho que tem respondido (…)”;</p> <p>“Eu estava habituada a um tipo de ensino regular e noto bastantes diferenças. Vou ter que ter outros cursos de formação”;</p> <p>“Devia ser mais exigente”;</p> <p>“Para as pessoas que têm mais idade, como eu, enquadra-se bem este tipo de formação”;</p> <p>“Para os mais novos esta formação se calhar não é tão indicada”;</p> <p>“É positivo”;</p> <p>“Sim, tem sido bom”.</p>
	A importância da formação num mundo de incerteza	<p>“(…) julgamos que estamos preparados, mas depois vêm mudanças! Temos que voltar novamente à escola”;</p> <p>“Tem que se estar mais preparados, de uma forma geral”;</p> <p>“Muito mais atualizados”;</p> <p>“Independentemente daquela perspetiva humana que devia existir (….) hoje não. Muito dificilmente se pode fazer projetos a longo prazo”;</p> <p>“(…) eu estou a formar-me para ter um trabalho melhor”;</p> <p>“Sim sem duvida”.</p>
	A importância da formação ao longo da vida	<p>“Sim, é possível”;</p> <p>“Sim, em áreas profissionais como áreas de contabilidade, de computador de secretariado”;</p> <p>“Sim, Português”.</p>

## **Apêndice X – Guião de entrevista semiestruturada | Mediadores**

Destinatários: MEDNB | MEDNS

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

##### **Dados biográficos do entrevistado**

- 1.1. Indique o seu género.
- 1.2. Qual é a sua idade?

##### **Dados académicos do entrevistado**

- 1.3. Quais são as suas habilitações académicas?

##### **Dados profissionais do entrevistado**

- 1.4. Quantos anos de serviço tem?
- 1.5. Qual é o seu vínculo laboral?
- 1.6. Há quantos anos desempenha este cargo de gestão intermédia?
- 1.7. A titularidade do cargo resulta de uma nomeação ou é uma opção?

### **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro”/Perfil do público alvo**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

#### **Questões**

##### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete promover a formação e participar no processo de recrutamento e seleção dos formandos.

- 2.1. Poderá especificar qual é a oferta(s) formativa(s) que o projeto “A Escola no Bairro” oferece/implementa através deste projeto?
  - 2.1.1. Quais são os níveis de ensino que abrange?
- 2.2. Poderá indicar quantos formandos se matricularam para frequentar este tipo de formação?
  - 2.2.1. Quantos formandos em média concluem este percurso formativo?

2.2.2. Qual é a taxa de abandono?

2.3. Poderá traçar um perfil dos formandos que compõe os grupos de formação?

2.3.1. Médias de idades?

2.3.2. Contexto socioprofissional?

2.3.3. Expetativas relativamente à formação?

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

#### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

3.1. Enquanto mediador pessoal e social como analisa/avalia o projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

3.2. Considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que este projeto é implementado?

#### **Vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados.**

3.3. Considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

3.4. Qual é a sua opinião acerca da relevância deste projeto na intervenção de cidadão mais críticos, mais participativos?

3.5. Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

3.6. Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

3.7. O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

3.8. O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

## **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).**

- 4.1. Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?
- 4.2. O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?
- 4.3. Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

## Apêndice XI – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Mediadores

Destinatários: MEDNB | MEDNS

<b>Grelha de Análise de Conteúdo Entrevista semiestruturada _ Mediadores</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e o Perfil do público alvo	Oferta(s) formativa(s) que o projeto “A Escola no Bairro” oferece/implementa	“A oferta corresponde a cursos de Educação e Formação de Adultos”.
	Níveis de ensino que abrange	“Formação e certificação escolar de nível básico e Secundário: B3 e NS”.
	Número de formandos matriculados para frequentar este tipo de formação	“Na minha mediação era uma turma de B3. De início estavam matriculados 9 formandos. Neste momento, são 4 os formandos que vão concluir”; “Da turma em que sou mediador, matricularam-se, este ano, um total de 24 alunos, mas só 12 é que estão a frequentar”.
	Média dos formandos que concluem o percurso formativo	“Em média, neste caso, metade da turma praticamente”; “Anda à volta dos 50%”.
	Taxa de abandono	“Anda à volta dos 50%”; “(…) quando arranjam trabalho acabam por não conseguir frequentar as sessões de formação por incompatibilidade de horário”; “(…) aqueles que vêm no início, mas que não se identificam (não têm perfil) e acabam por desistir”.

	Perfil dos formandos que compõe os grupos de formação	“(...) é uma turma que abrange várias faixas etárias. É uma turma heterogênea”; “(...) percurso de vida, digamos, diferente e errante em alguns sentidos”; “(...) maioria deles são desempregados”.
	Médias de idades	“Alunos menores e o mais velho com 45”; “(...) abrange várias faixas etárias”.
	Contexto socioprofissional	“(...) uns dentro da escolaridade obrigatória e outros no contexto de desemprego”; “(...) a maioria deles são desempregados”.
	Expetativas relativamente à formação	“(...) ter o certificado”; “(...) um melhor trabalho”; “(...) estar ocupado, o ser ativo”; “(...) quase todos os empregos pedem a escolaridade obrigatória”.
Relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local	Ao nível da empregabilidade	“(...) aumentar o leque a nível de expetativas de emprego”; “(...) está vivência acaba por lhes dar outros conhecimentos para a sua vida futura”; “Tenho conhecimento de formandos que já tinham em vista determinado trabalho e precisam do certificado e logo que a formação acaba pedem à escola a declaração (...)”; “(...) em termos de futuro são portas que se abrem”; “(...) uma ferramenta importante nestas comunidades”.
	Qualidade de vida e bem-estar	(...) todas as atividades complementares que acabam por ser realizadas, desenvolvidas no bairro, acabam por dar uma dinâmica diferente ao bairro, que se traduz também neste melhor bem-estar da comunidade”; “Se não fosse isso, muitas delas estariam enclausuradas em casa”; “(...) podemos concluir que de facto se traduz num contributo para o bem-estar da comunidade, certo? – Sem dúvida”.

Dinâmica do bairro/comunidades	<p>“(...) dá mais dinâmica às pessoas que moram lá no bairro, veem mais movimento, veem mais pessoas e conhecem-se”;</p> <p>(...) existem aulas de dança, de culinária, e umas três ou quatro pessoas ficam para a tarde para participar nessas dinâmicas, nessas atividades”.</p>
Participação cívica	<p>“(...) uns mais do que outros, mas nota-se sempre alguma evolução”;</p> <p>(...) Nós abordamos vários conteúdos ao nível da cidadania”;</p> <p>“(...) acabam por ganhar outras ferramentas outras competências que depois no mundo lá fora conseguem ser mais autónomos mais conhecedores”;</p> <p>“No final nós notamos essa evolução que eles sabem falar melhor, sabem escrever melhor, estão mais à vontade uns com os outros e é bom”.</p>
Intervenção	<p>“São mais autónomos relativamente à sua vida”;</p> <p>“(...) mais participativos. Quanto a ser críticos, depende de cada um. Os mais velhos são mais comedidos”;</p> <p>“(...) estão envolvidas e gostam de estar ali envolvidas”.</p>
Valorização da escola	<p>“(...) a grande vantagem deste projeto é precisamente nos deslocarmos para junto das pessoas e serem cursos diurnos, permitindo-lhes gerir melhor os seus horários”;</p> <p>“(...) a grande vantagem deste projeto é precisamente nos deslocarmos para junto das pessoas e serem cursos diurnos, permitindo-lhes gerir melhor os seus horários”;</p> <p>“(...) nós estamos todos ali com o mesmo objetivo, que é motivar aqueles alunos para permanecerem até ao fim da formação”.</p>
Desenvolvimento comunitário local	<p>“(...) proporcionar, dar oportunidade, num horário flexível, possibilidades de continuar e terminar os seus estudos”;</p> <p>“Quando a escola lá vai... ou seja, torna mais fácil. Em termos de horário, porque são diurnos, da parte da manhã, acaba por facilitar uma vez que conseguem conciliar as suas vidas pessoais”;</p> <p>“(...) boa relação que existe entre os professores e as pessoas que estão nos centros”.</p> <p>“(...)remamos todos para o mesmo lado”.</p>

<p>A relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente</p>	<p>A importância do modelo de formação para o bem-estar da comunidade</p>	<p>“(…) a comunidade, com este modelo de formação, é uma comunidade com mais conhecimentos e mais feliz”;  “(…) as pessoas têm que estar abertas a aprender”;  “(…) numa sociedade em constante mudança têm que estar preparadas”;  “(…) percebem que estão a evoluir”;  “(…) acabam por estar melhor e mais felizes”;  “(…) mais participativos”;  “(…) a maioria dos alunos frequenta esta formação porque valoriza a escola e vê nela uma oportunidade para melhorar as suas vidas”;  “(…) Há mais dinâmica no bairro”;  “(…) Estas atividades traduzem-se num contributo para o bem-estar destas comunidades”.</p>
	<p>Avaliação do modelo formativo – Cursos EFA</p>	<p>“Eu penso que é o adequado (…)”;  “(…) Não são as disciplinas de um currículo normal, em que, penso eu, a maioria destes alunos não conseguiria terminar com sucesso”;  “(…) bastante positiva e acho que tem que continuar”;  “(…) depois de experimentar reconhecem que ainda bem que eles estão e que vão chegar ao fim com mais competências e mais preparados para a tal mudança que é referida”.</p>
	<p>“A Escola no Bairro” como modelo de educação permanente</p>	<p>“(…) têm noção da importância da escola e de procurar formação ao longo da sua vida e de acordo com algumas das suas necessidades”;  “Este projeto também falou que chega a todas as faixas etárias (…)”;  “(…) temos formandos com idade dentro da escolaridade obrigatória, com 17 anos e temos formandos com setenta e tais anos (…)”;  “(…) De acordo com aquilo que a pessoa pretende e aquilo que a pessoa gosta de aprender, a escola oferece e acompanha. Dá resposta a essas necessidades”.</p>

## **Apêndice XII – Guião de entrevista semiestruturada Docentes da Escola**

Destinatários: DOC 1 | DOC 2 | DOC 3 | DOC4 |DOC 5

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

##### **Dados biográficos do entrevistado**

2.10. Indique o seu género.

2.11. Qual é a sua idade?

##### **Dados académicos do entrevistado**

2.12. Quais são as suas habilitações académicas?

##### **Dados profissionais do entrevistado**

2.13. Quantos anos de serviço tem?

2.14. Qual é o seu vínculo laboral?

2.15. A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

### **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

#### **Questões**

##### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

- No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

2.1.Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

2.2.Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

2.3.Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

- 2.4. Quais são as expectativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?
- 2.5. Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?
- 2.6. Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

#### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

- A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

- 3.1. Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?
- 3.1.1. São comunidades mais coesas e interventivas?
- 3.1.2. São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?
- 3.2. Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?
- 3.3. Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?
- 3.4. Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?
- 3.5. O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?
- 3.6. O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

#### **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

##### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

- Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

4.4. Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

4.5. O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

4.6. Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

## Apêndice XIII – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada Docentes

Destinatários: DOC 1 | DOC 2 | DOC 3 | DOC4 |DOC 5

<b>Grelha de Análise de Conteúdo Entrevista semiestruturada _ Docentes</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e o Perfil do público alvo	Estrutura escolar da educação	<p>“(…) aproveita a partilha de experiências como mais uma ferramenta de aprendizagem”;</p> <p>“(…) Aliando as vivências dos formandos à experiência dos formadores”;</p> <p>“(…) cria-se um ambiente propício à compreensão do mundo que os rodeia e consequentemente à adoção de comportamentos sociais adequados”;</p> <p>“(…) implica por vezes um ensino mais tradicional, para o qual nem sempre estes formandos se encontram recetivos”;</p> <p>“(…) aproxima-se da aplicada no Estabelecimento Sede da Escola”;</p> <p>“(…) os materiais produzidos são produzidos com o objetivo de conciliar as competências orais e escritas”;</p> <p>“(…) um projeto inovador e desafiante”.</p>
	Contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam a formação	<p>“São maioritariamente provenientes de contextos sociais carenciados e encontram-se, por norma, desempregados”;</p> <p>“A maioria dos formandos estão desempregados e outros têm trabalho ou em part-time ou “a dias”, os regionalmente chamados “biscates” aqui e acolá”;</p> <p>“(…) os nossos formandos, eram provenientes do centro de Emprego e usufrutuários do RSI, e de uma faixa etária acima dos 40 (...)”</p> <p>“(…) Mais recentemente, têm ingressado nos cursos formandos que não completaram a sua escolaridade e cuja faixa etária é mais reduzida”;</p> <p>“(…) apesar de ainda jovens, não concluíram a sua escolaridade, e, por isso, voltaram à escola, porque sentem dificuldades em integrar o mercado de trabalho”;</p> <p>“(…) inscritos no centro de emprego”;</p>

		“(...) afastados da escola há vários anos”.
	Motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação	“(...) complementarem a sua formação (...); “(...) maior valorização pessoal (...); (...) conseguirem mais facilmente emprego”; “(...) proximidade à residência (...); “(...) ambiente menos formal (...); “(...) melhorar as suas habilitações académicas e consequentemente conseguir um emprego qualificado”; “(...) terem as habilitações exigidas para um emprego”; “Há também formandos que gostam de aprender coisas novas e outros ainda para concretização de um sonho de longa data: ser finalista do curso e obter o diploma (no caso do Nível Secundário)”.
	Expetativas relativamente ao tipo formação que é oferecida	“(...) em especial os mais velhos, pensa encontrar um tipo de ensino tradicional (...); “(...) trazem alguns receios de não conseguirem acompanhar o ritmo da formação”; “(...) concluir os Níveis Básicos de Formação, Equivalência ao 9.º ano de Escolaridade ou concluir o Nível Secundário (Equivalência ao 12.º Ano); “(...) novos conhecimentos, com ferramentas e técnicas para desenvolver um conjunto específico de competências”; “(...) garantia de continuidade de recebimento do RSI”; “(...) prendem-se com novas aprendizagens que sejam uma mais-valia para as suas vidas profissionais e pessoais”.
	Necessidade de outro tipo de formação específica	“(...) é muito raro haver uma solicitação nesse sentido (...); “(...) não solicitam formação numa área específica (...); “Não”; “Alguns formandos têm interesse em aprender terminologia mais técnica (...) referente à sua área profissional (...)”.

	Valorização da escola/formação	<p>“(…) existe, não é comum a todos os formandos (…);</p> <p>“(…) O tipo de formando (…) tem vindo a alterar-se (…);</p> <p>“(…) integrando indivíduos que se encontram ainda dentro da escolaridade obrigatória (…);</p> <p>“(…) a valorização da escola, nestes casos, ainda é reduzida (…);</p> <p>“Sim, na maioria dos formandos (…);</p> <p>“(…) sobretudo por parte dos formandos mais velhos”;</p> <p>“Sim, os formandos valorizam mais a escola e procuram cumprir”.</p>
“A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local	Relevância do projeto nas comunidades locais	<p>“(…) tem potencial para atuar como facilitador de uma maior aproximação e um melhor relacionamento não só entre os moradores de um mesmo bairro, mas também entre os moradores de outros bairros (…);</p> <p>“É uma mais-valia na vida dos formandos envolvidos e conseqüentemente na vida das comunidades locais (…);</p> <p>“(…) os formandos tornam-se cidadãos mais informados, com voz mais ativa e mais conscientes dos seus direitos e deveres”;</p> <p>“Aprendem a respeitar a si e ao outro e digamos que aprendem a valorizar pequenas coisas que lhes passava despercebidas (…);</p> <p>“(…) os polos comunitários acabam por ser um espaço de socialização para os formandos e desta forma passam a integrar / participar nas atividades da comunidade”;</p> <p>“(…) é desenvolvido de modo a impactar positivamente no desenvolvimento social, económico ou cultural da comunidade”;</p> <p>“(…) é uma mais-valia não só em termos profissionais, mas também em termo sócio afetivos”.</p>
	Coessão e intervenção	<p>“Este projeto contribuiu para que tal aconteça, mas a atuação dos centros comunitários é fundamental e determinante nesse âmbito (…);</p> <p>“De certa forma, sim”;</p> <p>“Sim, são comunidades mais coesas e interventivas”;</p> <p>“(…) Criam-se laços que perduram”.</p>
	Empregabilidade	<p>“Estarão sempre mais preparados (…) uma vez que adquirem mais conhecimentos”;</p>

	<p>“(...) facilita as oportunidades de empregabilidade”;</p> <p>“Sim, são comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade”;</p> <p>“São proporcionados conhecimentos e competências que lhes poderão ser úteis para a vida profissional, a longo prazo”.</p>
Capacitação e empoderamento	<p>“Faz diferença na vida daqueles que realmente se empenham e agarram verdadeiramente esta oportunidade”;</p> <p>“(...) tem feito muita diferença na vida dos formandos envolvidos”;</p> <p>“(...) a escola lhes fornece as ferramentas básicas para o efeito”;</p> <p>“(...) fornece as ferramentas necessárias para os desafios futuros, fomenta a inclusão e coesão social (...)”;</p> <p>“(...)Capacita-os na integração no mercado de trabalho, no ambiente comunitário, empoderando-os a nível pessoal, familiar, social e profissional”;</p> <p>“Os formandos tornam-se cidadãos mais ativos e participativos nas suas comunidades”.</p>
Importância da Escola/formação	<p>“A aproximação da escola às pessoas, facultando-lhes uma porta de entrada lateral, facilita essa aproximação (...)”;</p> <p>“Alguns formandos que inicialmente se sentiam intimidados e recusavam entrar nas instalações de uma escola (...) passaram a participar (...) e a encarar a escola de uma perspetiva diferente”;</p> <p>“(...) fornece aos formandos um ambiente mais familiar e acolhedor (...)”;</p> <p>“(...) os formandos começam a valorizar a escolaridade dos filhos, incentivando-os para a importância da conclusão dos percursos escolares”;</p> <p>“As sessões de formação nas comunidades dispensam a deslocação dos formandos à escola (Instituição) e têm contribuído como motivação, uma vez que se sentem num ambiente familiar”;</p> <p>“(...) desmistificação de alguns preconceitos relativamente à frequência escolar a partir de uma certa faixa etária (por exemplo: “não sou capaz, porque já não sou novo”)”.</p>
Alterar a sua condição escolar/académica	<p>“Sem este projeto, muitos dos formandos não colocariam sequer a hipótese de retomar os estudos”;</p> <p>“Só o fariam se a tal fossem obrigados”;</p>

		<p>“(…) as pessoas envolvidas neste projeto dificilmente alterariam as suas habilitações académicas e conseqüentemente melhorariam as suas condições de vida, sem este projeto, pois, a alternativa é o Ensino Noturno no Edifício Sede da Escola e estes indivíduos não estão dotados de condições (socioeconómicas e familiares) para o poder frequentar”;</p> <p>“Penso que não”;</p> <p>“O facto das sessões serem ministradas no bairro facilita em termos da gestão do tempo, pois não implica grandes deslocações e despesas adicionais”.</p>
A relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente	Modelo de formação para o bem-estar da comunidade	<p>“(…) Este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído em muito para o bem-estar da comunidade local”;</p> <p>“(…) os polos comunitários, são um espaço de integração/ socialização para a comunidade local. “Muito positiva e enriquecedora, a título profissional e pessoal”.</p>
	Avaliação do modelo formativo – Cursos EFA	<p>“(…) um modelo bastante satisfatório”;</p> <p>“(…) é importante na medida que faculta as competências fundamentais necessárias à obtenção de qualificações, em resposta às múltiplas exigências que hoje se colocam à cidadania e ao trabalho”.</p>
	“A Escola no Bairro” como modelo de educação permanente	<p>“(…) vai ao encontro das faculdades dos formandos adequando e ajustando-se ao nível académico em que os mesmos se encontram”;</p> <p>“(…) deve continuar a facultar este modelo de formação para além das Formações Modulares que disponibiliza à comunidade (…)”;</p> <p>“Os formandos participam autonomamente na sua avaliação autocriticando-se e não criando competitividade(…)”.</p>

## **Apêndice XIV – Guião de entrevista semiestruturada\_grupo focal Técnicos Superiores do Instituto de Habitação da Madeira (IHM)**

Destinatários: TSIHM 1

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

##### **Dados biográficos do entrevistado**

2.16. Indique o seu género.

2.17. Qual é a sua idade?

##### **Dados académicos do entrevistado**

2.18. Quais são as suas habilitações académicas?

##### **Dados profissionais do entrevistado**

2.19. Qual é o seu vínculo laboral?

2.20. Há quantos anos desempenha o cargo de Técnico Superior no Polo Comunitário da Ribeira Grande?

### **II – Caracterização do perfil do Polo Comunitário da Ribeira Grande**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam identificar a identidade do Polo Comunitário e os seus modelos de organização.

#### **Questões**

##### **Dados do perfil/identidade do Polo Comunitário da Ribeira Grande**

**Somos uma sociedade em constante transformação, marcado pela incerteza, tornando, por vezes, difícil definir qual o será o nosso futuro.**

2.1. Que tipo de trabalho o Polo Comunitário da Ribeira Grande faz junto da comunidade local?

2.2. Como caracteriza o perfil dos utentes/clientes que frequentam o Polo Comunitário?

2.3. Considera esta parceria do IHM com a Escola um modelo de organização disruptiva na sua atuação?

2.4. Como definiria, ou gostaria de definir, a identidade do Polo Comunitário da Ribeira Grande?

### **III- Caracterização do projeto “A Escola no bairro”**

## **Objetivos**

- Recolher dados que permitam caracterizar a intervenção/dimensão/gestão/organização do projeto “A escola no bairro”, junto da comunidade local.

## **Questões**

### **Dados do projeto “A Escola no Bairro”**

#### **O que é o projeto “A Escola no Bairro”.**

- 3.1. Em que contexto/ano surge o projeto “A Escola no Bairro”?
- 3.2. Quantos alunos foram abrangidos até ao momento pelo projeto “A Escola no Bairro”?
- 3.2.1. Quantos alunos completaram um ciclo de estudos no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?
- 3.2.2. Qual é a perceção que tem dos discentes (formandos) relativamente ao projeto “A Escola no Bairro”? É um projeto com o qual se identificam?
- 3.3. O projeto “A Escola no Bairro” tem vindo a crescer?
- 3.4. O que espera deste projeto a médio/longo prazo? Faz sentido continuar?

## **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

##### **Na Cidade Educadora, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020).**

- 4.1. Considera importante que os municípios (poder local) se assumam também como agentes educativos na promoção de uma educação integral?
- 4.2. Considera, em termos locais, que existe um compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade?
- 4.3. Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” se identifica com os princípios da carta das cidades educadoras?
- 4.4. Considera que o projeto “A Escola no Bairro” contribui para implementar medidas que favorecem as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos?

## **V. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

5.3.2. Qual é a sua opinião (tem dados!) acerca da relevância deste projeto na intervenção de cidadão mais críticos, mais participativos.

5.4. Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

5.5. Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial?

## Apêndice XV – Grelha de análise de conteúdo/categorização da entrevista semiestruturada | grupo focal Técnicos Superiores do IHM

Destinatários: TSIHM 1

<b>Grelha de Análise de Conteúdo Entrevista semiestruturada   grupo focal Técnicos Superiores do IHM – Polo Comunitário</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Caracterização do perfil do Polo Comunitário da Ribeira Grande	Identidade	“(…) esta é a segunda casa deles (…); “(…) As pessoas sentem-se em casa (…).
	Tipo de intervenção/envolvimento junto da comunidade local	“(…) atribuir competências ou melhorá-las em determinados aspetos, quer a nível da educação, quer a nível pessoal, quer a nível também de combater o isolamento mais direcionado aos idosos (…)
	Perfil dos utentes/clientes que frequentam o Polo Comunitário?	“(…) foco nas diversas faixas etárias, tanto crianças como jovens, adultos e idosos (…); “(…) gerações diferentes (…); “Algumas (…)
	Integração Social	“As pessoas que frequentam com mais regularidade não são pessoas empregadas”.
	Parceria do IHM com a escola e o seu modelo de organização	“(…) é diferenciador (…); “(…)As pessoas às vezes sentem-se mais à vontade de vir para cá do que voltar a uma escola(…)”.
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro”	Em que contexto/ano surge	“O polo surgiu no ano letivo de 2016(…)”; “Tenho a ideia que fomos nós que sugerimos na altura ao presidente do Conselho de Administração da IHM que este projeto viesse para aqui (…); “(…) havia realmente muita necessidade (…);

		“(...) Tínhamos muitos jovens com elevado absentismo e abandono”.
	Abrangência/extensão do projeto	“ No nível básico B2 e B3 tivemos 101 formandos (...); “(...)No secundário tivemos 52 formandos matriculados”; “No básico, conseguiram concluir um percurso de formação e correspondente certificação 36 formandos (...); “ No secundário concluíram 24 formandos (...); “(...) olhando na linha do tempo há uma consistência(...)”.
	Perceção dos docentes relativamente ao projeto	“ Eu acho que eles se identificam, até porque uma grande parte dos que cá estão já passaram pelo contexto de escola (...); “(...) Há uma certa flexibilidade (...); “(...) o facto de ser diurno, o facto também de possibilitar que algumas mães, quando têm os filhos na escola possam vir à escola”; “(...) polo ser quase uma extensão da casa (...)”.
	Expetativa a médio/longo prazo	“(...) Embora não possa chegar a todos, mas chega sempre a alguns e esse alguns faz sempre a diferença. Então faz sentido continuar é bom continuar em força (...)”.
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras	Compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade	“ Temos aqui vários projetos que vamos participando, desde desperdício alimentar que vamos fazer aqui com as estagiárias, a educação sobre comportamentos na família, literacia financeira ”.
	Identificação com os princípios da carta das cidades educadoras	“Através das várias parcerias que temos com o município em projetos que são da sua iniciativa, mas com os quais colaboramos de forma ativa. Por exemplo, o projeto de literacia financeira, entre outros”; “(...) Proteção civil também”.
	Contribuição para implementação de medidas que	“(...) eu acho que sim (...)”;

	favorecem competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos	“(…) Embora eu acho que nas nossas escolas fosse importante explicar, ensinar um pouco da política, o que é um partido à direita, o que é um partido à esquerda...e perceber, por exemplo, o que é que vão votar agora? Quantas vezes nós vamos votar para o continente? Vêm três papéis e para quê os três papéis(…)”.
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade	Empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades	“(…) quando os pais começam a estudar, começam a ver de outra forma a importância da escola e para os meninos acaba também por ser um entusiasmo (…); “(…) Há uma valorização da escola e os filhos também acabam por ver os pais como um modelo (…); “(…) têm mais oportunidades de entrevistas de trabalho (…); “(…) De uma forma geral acabam por melhorar a sua situação profissional”; “Nós tínhamos famílias inteiras que ninguém trabalhava e hoje em dia essas mesmas famílias todos trabalham(…)”.
	Participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades	“(…) a nível das dinâmicas com a escola isto não tem sequer comparação possível com o ano de 2010(…)”; “(…) Nós, quando chegamos com o ano de 2010, praticamente todos os dias chamávamos a polícia”; “(…) o trabalho que nós fizemos, com o trabalho de educação, de regras, de saberem estar em comunidade, até mesmo da resolução de conflitos, as relações interpessoais entre eles (…); “(…) das pessoas serem mais participativas, mais interessadas, acho que também foram ganhando outras capacidades (…); “Havia famílias numerosas, hoje em dia não existem e eu acho que isso também revela ou pouco essa alteração (…); “(…) planeamento familiar, também tem a ver com esta intervenção(…)”; “(…) o facto de às vezes frequentarem mesmo este próprio polo, acho que acabamos, também, por dar muitas das respostas. Inconscientemente elas acabam por levar algumas competências que acabam por empregar no seu dia a dia(…)”;

		<p>“(...) eventualmente, saber viver em comunidade, respeitar-se uns aos outros, isso já é uma conquista”;</p> <p>Se, eventualmente, este polo não existisse junto a estas comunidades (...)seriam comunidades piores”.</p>
	Significação que atribuem à escola	<p>“(...) passaram a ter uma noção diferente acerca da sua importância nas suas vidas e na dos seus filhos (...)”;</p> <p>“(...) querem que os filhos sintam orgulho no esforço que fazem para frequentar e terminar um ciclo de estudos (...)”;</p> <p>“Eu acho que aqui o mérito - vão concordar comigo - do sucesso deste projeto tem muito que ver com os professores também (...)”.</p>
	Condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida	<p>“É difícil isto. Estas pessoas frequentam e vivem nestas localidades, nestas comunidades (...)”;</p> <p>“(...) Até porque muitos dos alunos que temos cá já passaram pela escola e desistiram(...)”.</p>
Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente	Contribuição para o bem-estar da comunidade em que intervém	<p>“ Sim. Há uma melhoria”;</p> <p>“ De uma forma geral acabam por melhorar a sua situação profissional”;</p> <p>“(...) o facto de às vezes frequentarem mesmo este próprio polo, acho que acabamos, também, por dar muitas das respostas. Inconscientemente elas acabam por levar algumas competências que acabam por empregar no seu dia a dia(...)”;</p>
	Avaliação do modelo formativo	<p>“As dinâmicas de formação não se limitam ao contexto da sala de aula, vamos trabalhando com várias faixas etárias e com outras instituições, procurando introduzir, ou dar algumas ferramentas às pessoas para que possam ser mais ativas, mais conscienciosas(...)”.</p>
	São definidas/discutidas metas formativas	<p>“Não. Não há nada que defina metas... À medida que vão chegando, vamos dando respostas (...)”.</p>

	Adaptabilidade a uma nova situação	“(...) Se nos aparecesse aqui um novo desafio, será sempre bem-vindo”.
	Aspetos diferenciadores	“(...) é o tratamento das pessoas (...)”; “Quando andei na minha escola por exemplo - já andei em tanta escola, universidade, nunca vi tratamento de proximidade (...)”; “(...) não chega uma escola...Muitas vezes, nós estamos de porta aberta, podem entrar à vontade, chegam, falam connosco”; “(...) é o nosso lema, é esta porta está sempre aberta(...)”.

## **Apêndice XVI – Entrevista semiestruturada Presidente Conselho Executivo da Escola**

Destinatários: PCE 1

### **Data da entrevista**

13 de abril de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Escola Básica com Pré-escolar (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia!

Antes de mais, agradecer o facto de estar presente e aceder dar esta entrevista para este estudo de caso.

### **Questões**

#### **Dados das motivações/satisfação profissional do entrevistado**

### **Entrevistador**

Que característica destacaria para o definir como líder?

### **Entrevistado**

O que eu acho que me define como líder é gostar que as pessoas sejam felizes no local de trabalho, gostem daquilo que fazem. Gosto que se faça coisas para além do normal. Gosto muito da atividade da escola para além da sala de aula. Sempre tive esta perceção, que há um número grande de alunos que aprendem muito mais fora da sala de aula do que na sala de aula e isso desafia os professores na sala de aula, desafia-os para terem essa visão de que a sua ação vai muito para além da sala de aula.

Acho que este meu pensar fez também com que a escola saísse depois da própria escola. Hoje em dia temos, de facto, um conjunto de atividades fora da escola e penso que tem um pouco também a ver com isso.

Mas o que me motiva, essencialmente, é saber que as pessoas que aqueles que se relacionam comigo sabem o que é que têm para fazer, o que é que vão fazer, a importância

daquilo que fazem. Uma das coisas que fui pensando com a minha chegada a estas funções, que era uma coisa que eu não pensava muito, é que se as pessoas perceberem a importância daquilo que fazem. Vão trabalhar melhor, vão estar mais motivadas e essa tem sido mais a minha forma de ser e de estar. Eu acho, tenho a mania, como costumo dizer, que estou sempre motivado. No fundo é que as pessoas que estão envolvidas e fazem parte da escola estejam bem, satisfeitas com o que têm e que se identifiquem com o projeto, neste caso, da escola. Sim, eu digo muito isto.

Eu acho que ensinar e educar é das coisas mais difíceis que nós temos para fazer. Quem é professor para ensinar aluno, quem é pai para educar o filho, acho que é um desafio, quem já os teve percebe isso.

Como é um processo difícil e complexo, onde envolve várias pessoas, quem estiver à frente do processo, não estiver feliz com aquilo que faz, e este estar feliz não é estar aos saltos e a rir, não é isso, mas é perceber a importância daquilo que faz para os outros. Acho que o processo não vai fluir bem e a experiência também. O cargo diz-me isso. Quando vejo que as pessoas estão um pouco amarguradas, ou não estão motivadas, ou não aceitam bem uma função que lhe foi determinada, mesmo que a façam, as coisas não correm tão bem como nós gostávamos. Portanto eu acho que pessoas felizes fazem os outros felizes, e pessoas felizes fazem os alunos felizes e os alunos estando felizes e motivados, há menos comportamentos desviantes, há menos situações de conflito.

Também há outra ideia, que às vezes as pessoas não concordam comigo: para mim, educar é quase um conflito permanente, porque o que recebe, o recetor que é o aluno, muitas vezes põe em causa, acha que não é o momento, não está disponível...tem outra ideia e compete ao professor fazer ver o aluno que naquele momento terá que ser assim, motivá-lo para que noutros momentos tenha outra disposição e por isso é que a felicidade é muito importante.

### **Entrevistador**

Quais as motivações que o levaram a candidatar-se ao cargo de direção deste estabelecimento de ensino?

### **Entrevistado**

É fazer parte de uma equipa. Quando se trabalha em equipa e quando se acredita na equipa e se percebe o valor e a importância que temos na equipa. Eu, por exemplo, nessa primeira equipa era o que tinha menos experiência de gestão e de direção de uma escola e fui aprendendo muito com os colegas, mas depois percebi, e eles também fizeram-me sentir

isso, que precisavam de mim e daquilo que consideravam ser as minhas características, para a equipa se manter forte e unir, e isso foi o que me fez continuar. Também não posso esquecer todos os colegas que me motivaram para continuar. Senti que as pessoas apoiavam, mesmo sabendo que não se agrada a todos, eu faço um esforço efetivamente para agradar a todos, eu gosto que todos se sintam agradados e a questão aqui principal, se sintam agradados. A questão aqui principal é sentir que a minha presença faz com que as coisas vão fluindo e as dinâmicas da escola vão acontecendo e isso de facto deixa-me ficar tranquilo nestas funções. Sinto que não sou determinante, não preciso estar presente para as coisas acontecerem, mas as pessoas percebem se alguma coisa não funciona bem, se for preciso mais alguma coisa, se for preciso mais uma ideia sabem que podem contar comigo a qualquer momento. E eu acho que isso dá às pessoas uma tranquilidade que elas gostam e apreciam. Mais autonomia.

**Entrevistador**

Considera-se um líder disruptivo em políticas de administração educacional?

**Entrevistado**

Eu considero-me sem o querer! Mas sim, eu nunca quis ser, nunca tive essa ideia de ser esse líder, nunca tive essa ideia de ser disruptivo, mas depois quando vejo o nosso projeto educativo de escola e quando vou falando - eu trabalho muito com as pessoas da área social da região que estão em alguns projetos – e confrontando com o que se passa em outras escolas eu percebo isso, mas não sou só, é a minha escola!

**Entrevistador**

Sim, mas é quem lidera a escola.

**Entrevistado**

A minha escola chegou onde chegou, não foi pelo líder impedir de lá chegar. Se eu não tivesse o exemplo da escola vai ao bairro, se eu não tivesse professores com essa disponibilidade, com essa vontade e que me motivaram para abrir o caminho, incluindo, também, as assistentes sociais que muito fizeram para que este projeto acontecesse.

**Entrevistador**

Mas partilha essa visão, certo?

**Entrevistado**

Sim, mas eu podia ter a visão, mas depois se não tivesse os professores que caminhassem atrás da visão, nada disso seria possível. Portanto, nós, eu sem querer, a escola levou-me para este tipo de liderança. E claro que muitas vezes eu tenho que ir à frente e falando e dizendo, nós temos esta ideia, nós achamos que podemos formar pessoas, nós podemos

fazer as pessoas mais felizes se elas tiverem mais formação. Mas também só o faço porque sei que depois tenho gente para vir comigo atrás! Como costumo dizer, por mais que o líder fosse...se elevasse a ideia, se depois não trouxesse consistência!! E a consistência o que é? É trazer professores com o saber, que é uma mais-valia, mas é muito mais do que isso, é trazer professores que sabem se adaptar. Nós começamos nos bairros... Hoje em dia, quando eu vou visitar novos espaços, para continuarmos neste projeto, não tem nada a ver com os espaços que eu fui visitar há 10 anos atrás, porque, pá, como é que vamos trabalhar aqui? E as pessoas, de facto, ajudaram a transformar os espaços, ajudaram a fazer um espaço morto um espaço vivo, onde as pessoas que andavam por ali nos bairros encostadas, ou numa cadeira no café, ou sentados num lugar qualquer a ver o que se passava na casa dos outros, começaram a ter vida própria, e isto claro faz-me sentir essa motivação. E gosto de ver isto, gosto de ver aquilo que as pessoas me vão dizendo. Por exemplo, quando começámos em (XXX), quando as assistentes sociais me diziam assim: - o professor nem acredita o que isto transformou o bairro!?! Claro que eu fico orgulhoso. Mas não sou eu, é o que os meus professores fizeram, porque de facto eu vou, abro o caminho, mas depois...sabe que esta questão do educar e do ensino, são ideias que vão lá ficar, porque o líder pode ser fabuloso e dizer aquelas palavras iniciais, mas as pessoas que vieram e não cativarem, não motivarem, porque as pessoas também têm que perceber isto, a dificuldade que é voltar uma pessoa que tem, vamos dar um exemplo, 40 anos e que deixou a escola há 20 e tal anos, voltar a se sentar, a ter um momento consigo próprio para resolver problemas que as pessoas vão colocando é preciso descer muito ao nível dessas pessoas e tocar em áreas muito sensíveis, onde as pessoas não se sintam diminuídas, fragilizadas, senão a primeira reação é desistir. Portanto, eu encarrego-me por representar essa escola, que faz coisas...e se reparar, há uma diferença entre a nossa oferta formativa e as outras, e eu nem procuro o que as outras pessoas vão falando comigo e dou com essas diferenças.

Eu tenho que ser honesto, quando foi a primeira ideia que me puseram da escola vai ao bairro, eu demorei no mínimo seis meses! No ano seguinte disse, não nós vamos avançar. Hoje em dia quando vem com uma proposta nova demoro dois dias. Na escola ganhamos esta capacidade de fazer as coisas. Por isso é que lhe digo, eu acho que sim, acho que nós nos transformarmos e acho que isso é bom. Acho que isso é bom e é motivador para a escola.

### **Entrevistador**

Que legado/marco gostaria de deixar para o futuro enquanto diretor/líder deste estabelecimento de ensino?

### **Entrevistado**

Que ficasse uma escola aberta, que fosse ao encontro das pessoas. Queria muito que as pessoas continuassem a pensar a escola com a responsabilidade de ensinar, que é um dever que nós temos, de valorizar, de passar saberes e passar conhecimentos, mas mais do que isso, fazer as pessoas felizes, independentemente da idade, da cor, da raça. Que a escola chegasse às pessoas e lhes levasse felicidade e elas reconhecessem isso na escola. Que a escola nunca perdesse esta visão de atuar e se adaptar, mas obriga a uma grande flexibilidade do “saber-ser” e estar em cada momento.

## **II – Caracterização do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades (PEE/PAA)**

### **Objetivos**

- Recolher dados do PEE/PAA que permitam identificar o grau de envolvimento/comprometimento com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”.
- Caracterizar a equipa/grupo que elabora o PEE: i) nível de intervenção e participação da comunidade educativa; ii) nível de intervenção e participação de entidades externas à Escola.
- Recolher dados que permitam definir a matriz do PEE, procurando identificar: i) a importância do regime de autonomia na sua elaboração; ii) o envolvimento e contributo no desenvolvimento comunitário local.

### **Questões**

#### **Dados do Projeto Educativo de Escola (PEE)**

**Sabemos que o PEE da Escola é elaborado tendo como base uma análise SWOT feita pela equipa de autoavaliação.**

### **Entrevistador**

Quais foram os pontos fortes identificados nesta análise?

### **Entrevistado**

Portanto, sim nós temos aqui uma equipa de autoavaliação que, de facto, criam, fazem, portanto, com base naquilo que é a análise feita ao projeto educativo anterior, elaboramos um novo projeto educativo, onde temos e envolvemos todos os intervenientes, encarregados de educação, alunos e professores. O projeto educativo de escola, na minha opinião, é um instrumento muito importante, até para aquela questão de as pessoas

estarem bem focadas no que é que se faz na escola. Quando eu comecei no ensino, cada professor dava as suas aulas e ia embora. E acho que o projeto educativo deu isso, de facto, à escola. Um rumo, um propósito.

**Entrevistador**

Quais foram os pontos fracos identificados nesta análise?

**Entrevistado**

Da análise que se fez, uma das críticas que se faz muito tem que ver com a comunicação entre os intervenientes, entre toda a comunidade educativa, quer entre os professores. Desde as informações que saem do pedagógico até chegar ao grupo disciplinar, quer depois a própria relação, aqui estamos a falar só de professores, quer depois a própria comunicação entre atores de turma e encarregados de educação. Essa é sempre uma dificuldade, em comunicar bem, onde as coisas sejam claras. Nós notamos essa fragilidade! É uma das metas.

Outro ponto tem que ver com a motivação dos alunos que se inscrevem nos cursos EFA. Muitos desistem e não vão até ao fim, mesmo sabendo que muitas vezes a desistência é o melhor para o formado, porque vai melhorar o seu estilo de vida, a qualidade de vida, porque vai ganhar mais, vai conseguir proporcionar melhor vida aos seus filhos, e temos que aceitar isso. E eu, é o que eu costumo dizer, é pedagógico, até digo isso quando analisamos os resultados, fazemos sempre uma análise do projeto educativo de escola, primeiro anual e depois no fim do quadriênio, e quando isso acontece eu costumo de realçar sempre isto, quer dizer o número em si é penalizador para os professores, mas depois as razões percebemos que não têm a ver com os professores.

**Entrevistador**

Só para reforçar, então a nível do projeto educativo de escola, um ponto forte que identificaria seria a diversidade da oferta formativa?

**Entrevistado**

Sim, sim. Esse é o nosso ponto forte. Isso não há dúvida. E dentro da oferta, da diversidade da oferta. Aquilo que lhe dizia no início da nossa conversa, a capacidade que a escola tem, de a qualquer momento se adaptar àquilo que vem do exterior. Para além daquilo que a escola faz ao longo do ano, tem várias solicitações, e a prontidão dos nossos professores de facto em abordar diferentes áreas, diferentes modos é fundamental. A forte disponibilidade, adaptabilidade às necessidades também do mercado é um ponto forte.

Existe uma abertura da escola para tudo o que seja trabalhar em comunidade, ou seja, nós procuramos participar em todos os projetos da comunidade, no sentido do que é que nós

pensamos. Para além de formarmos os nossos alunos, temos a ideia que esses projetos também acabam por chegar a casa. Os alunos começam a transportar conhecimento para casa. Nós podemos observar isso também na própria separação do lixo, que foi feita aqui pelo Eco-Escolas. Recebemos feedback dos encarregados da educação quando, na fase de recuperação, eram os alunos de 5.º e 6.º ano que chamavam a atenção. Isso é muito importante. O projeto que eu estava a falar, que era o da proteção civil, com os alunos que participam aqui, também é um projeto transversal, que também vamos aos bairros fazê-lo, com textos especializados da Câmara Municipal do Funchal, onde envolve os nossos alunos, onde abrimos também à comunidade, trazemos aqui os bombeiros, a GNR, mas, para além disso, no dia-a-dia, os nossos alunos trabalham essas áreas, essas competências eu acho que estes projetos são muito importantes porque permitem, para além da aprendizagem, que isso é o que nos preocupa mais, mas é muito mais do que isso permite um cidadão muito mais responsável do ponto de vista comunitário e o cidadão responsável é aquele que depois nós acreditamos que vai responsabilizar os outros. E no nosso meio, eu acho que estes projetos são fundamentais.

#### **Entrevistador**

Quais foram os objetivos do PEE definidos para o quadriénio?

#### **Entrevistado**

Os objetivos estratégicos que foram definidos foram:

- Aumentar a frequência de alunos no 5.º ano de escolaridade.
- Melhorar o desempenho escolar das crianças/alunos/formandos.
- Dotar o pessoal docente de formação promotora do uso das tecnologias educativas digitais.
- Dotar o pessoal não docente de formação.
- Reforçar o rigor no preenchimento de documentos e no cumprimento de prazos.
- Incutir o sentido de cidadania nas crianças/ alunos/formandos.
- Reduzir o absentismo escolar.

#### **Entrevistador**

As metas que foram fixadas são consonantes/tangíveis com os objetivos do projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Entrevistado**

Uma das metas é sempre aquilo que é a base da nossa escola, que é a questão dos resultados. Foi uma coisa que nós melhoramos muito e é uma preocupação da escola, embora a escola não viva preocupada só com os resultados. Se formos para o próprio

projeto da “Escola vai ao bairro”, temos essa ideia, portanto, a nossa ida ao bairro não tem a ver com resultados, tem a ver só com a nossa vontade de certificar e dar qualidade às pessoas. Claro que o projeto da “Escola vai ao Bairro” insere-se num grande grupo que nós temos aqui, que é os nossos cursos EFA. Portanto, nós aqui não fazemos a distinção, ou seja, o que fazemos nos bairros tem a mesma qualidade daquilo que são os nossos cursos aqui. As metas e os objetivos são os mesmos, aí não fazemos diferença. O nosso grande objetivo em termos de escola é mesmo certificar. Eu por exemplo, nas conversas que tenho com a parte social, quer os assistentes sociais quer a própria senhora secretária do diretor regional dessa área, o grande objetivo da escola é, de facto, certificar. E certificar porquê? Certificar é ensinar a base, não é? Mas depois é também permitir que as pessoas melhorem a sua qualidade de vida através de uma melhor formação, uma melhor formação académica. É diferente ter 12º ano do que ter 1º ano, ou seja, alguém que faça um NS no curso EFA é diferente do que ter só o B3. E isto é muito importante para nós. E, portanto, tudo o que seja os cursos EFA, também fazem parte das metas e os próprios a atingir.

Aqui a nossa grande luta, o que nós temos de notar, a nossa fragilidade, se quiser um ponto fraco dos cursos EFA, tem a ver com o número de alunos, e nós tratamos isso no nosso projeto educativo, que desistem em relação àqueles que se inscrevem. Embora isto tenha uma explicação, tem várias explicações mas a melhor e aquela que também a escola fica feliz que é muitos dos alunos que se inscrevem nos cursos EFA principalmente nos bairros é aqueles que estão numa situação de desemprego e muitas vezes ao longo dos dois anos que estão connosco conseguem arranjar emprego muitos, muitos não alguns nós conseguimos colocar aqui na escola no nosso Zé e fazem esse sacrifício trabalhando toda a vida e à noite, mas nem todos honestamente e a maior parte quando arranjam um emprego afasta a sua formação ou põe de lado a sua formação escolar temporariamente reconhecemos depois, alguns voltam para concluir mas esta é uma fragilidade, mas é uma fragilidade que nós aceitamos e aceitamos como ponto fraco, mas honestamente não podemos olhar para isto como um número, porque temos que compreender que isto é bom para as pessoas também temos aqui uma franja de pessoas que por uma razão qualquer migram e também abandonam e portanto temos que estar preparados e por isso é que também ao longo dos anos aprendemos isso Sim, já vai contando e começamos com muitos chegamos a começar com o curso de EFA com 30 alunos e depois acabamos com poucos, mas no início lembro-me, quando começamos os cursos EFA, a própria seleção

impedia de escrever mais dados, que era 25, e nós hoje em dia, se tivermos alunos, vamos muito além deste valor, exatamente por esta experiência que nós temos.

**Entrevistador**

Destacaria alguma destas em particular?

**Entrevistado**

Nós tratamos isso no nosso projeto educativo, o número de alunos/formandos que desistem da formação. Há um número inicial de alunos/formandos que se inscrevem, mas acabam por desistir ou não comparecer. Embora isto tenha uma explicação, ou tem várias explicações, mas a melhor, e aquela que também a escola fica feliz, que é muitos dos alunos que se inscrevem nos cursos EFA, principalmente nos bairros, que estão numa situação de desemprego, muitas vezes, ao longo dos dois anos que estão connosco, conseguem arranjar emprego e acabam por desistir. Quando arranjam um emprego afastam-se da sua formação, ou põe de lado a sua formação escolar temporariamente. Depois, alguns voltam para concluir...mas esta é uma fragilidade, mas é uma fragilidade que nós aceitamos e aceitamos, mas honestamente não podemos olhar para isto como um número, porque temos que compreender que isto é bom para as pessoas. Também temos aqui uma franja de pessoas que por uma razão qualquer emigram e abandonam, e, portanto, temos que estar preparados e perceber a realidade dos alunos que vêm para o curso EFA.

**Entrevistador**

Quão significativo é o projeto “A Escola no Bairro” na definição das metas do PEE?

**Entrevistado**

Bastante importante. Basta olhar para o número de protocolos que temos assinados com entidades externas e realçar, também, que um número significativo dos nossos alunos frequenta esta modalidade de formação.

**Dados do Plano Anual de Escola (PAA)**

**Entrevistador**

Qual é a sua opinião acerca do PAA na persecução dos objetivos do PEE para o quadriénio e, neste caso, do projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

O PAA reflete muitas atividades e projetos que são dinamizados no âmbito deste projeto. Há várias dinâmicas e atividades patrocinadas por alunos/formandos que estão integrados neste projeto. A escola, nos últimos anos, tem sido reconhecida como promotora da formação em contextos diferenciadores.

## **Dados da equipa/grupo que elabora o Projeto Educativo de Escola (PEE)**

### **Entrevistador**

Quem são os principais intervenientes aquando da discussão/elaboração do PEE? É solicitada a participação, contributos em cada discussão dos alunos?

### **Entrevistado**

Sim, procuramos que assim seja. A sua opinião é importante.

### **Entrevistador**

É solicitado a participação/contributo dos Encarregados de Educação e/ou dos alunos?

### **Entrevistado**

Sim, claro. Nós temos uma equipa que é muito importante e que faz um trabalho importante. É uma equipa que sabem os timings de aplicação, essencialmente a dificuldade que é em receber as informações dos encarregados de educação e dos próprios alunos. Às vezes não é preencher um inquérito, é um pouco mais do que isso, é sentir mesmo a insatisfação das pessoas. Nós o vemos para além de alunos e carregados de educação, também o vemos os nossos parceiros, todos aqueles que têm os protocolos conosco, exatamente para procurarmos dar uma melhor resposta.

**Sabemos que os princípios defendidos na carta das Cidades Educadoras visam a coesão do território, através da promoção de formas de desenvolvimento sustentado, materializadas a partir de políticas educativas de base local.**

### **Entrevistador**

O PEE tem, também, como objetivo realçar o potencial educador da cidade?

### **Entrevistado**

Sim, nós temos parcerias, com câmaras, juntas de freguesia, casas do povo, não só as nossas, mas todas as que há à volta. As próprias empresas, as locais e as do Funchal, que têm a ver com os estágios.

### **Entrevistador**

O que me está a dizer é que realmente reforça a importância dos objetivos definidos na Carta da Sociedade Educadora e a escola também tem feito, de facto, um trabalho junto com as entidades externas no sentido de reforçar essa coesão territorial.

### **Entrevistador**

Aquando da elaboração do PEE é solicitado a participação/contributo das entidades locais? Se sim, quais e porquê?

### **Entrevistado**

Nós temos parcerias, com câmaras, juntas de freguesia, casas do povo, não só as nossas, mas todas as que há à volta. As próprias empresas, as locais e as do Funchal, que têm a ver com os estágios.

**Entrevistador**

Existe algum tipo de coordenação/participação com algum setor/entidade externa à escola (*stakeholders*) na elaboração do PEE?

**Entrevistado**

Sim, a própria oferta educativa que vamos dando tem que ver com as solicitações que nos vão fazendo.

**Dados dos pressupostos que estão na base deste Projeto Educativo de Escola (PEE) O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM) é regulamentado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21/06.**

**Entrevistador**

Considera-o suficientemente abrangente para a elaboração de um PEE consistente na qualidade e equidade da educação?

**Entrevistado**

Eu tenho uma visão muito pessoal, mas penso que ainda estamos longe de escutar a autonomia da escola. Ou seja, nós os professores, nós a escola, ainda podemos ir mais além. Há aqui um bloqueio, de facto, do ponto de vista financeiro. Por exemplo, dentro da oferta formativa, nós queríamos fazer mais cursos que fossem mais adaptados aos nossos alunos e mais adaptados para entrarem mais rápido no mercado de trabalho. E aí falta-nos algum poder financeiro para contratar, por exemplo, alguns técnicos especializados. Esta é uma limitação.

Tudo o que é pedagógico, temo-lo feito. O projeto “A Escola vai ao Bairro” avançou devido ao atrevimento que tivemos na altura. Repare, pela primeira vez saímos do espaço escolar e ninguém nos limitou. Eu devo-lhe dizer que no início fomos a medo. O que não era normal. E repare, a nossa formação é certificada. Portanto, a tutela reconhece. Portanto, para ver o que é o limite da autonomia. Mesmo na flexibilidade curricular, podemos fazer mais. E eu já fiz este desafio aos próprios grupos disciplinados para não se limitarem, temos que procurar e temos feito.

Temos autonomia, agora qual é o desafio da autonomia? Os líderes terem coragem de tomar determinadas decisões e que possam ser acertadas, o que nem sempre acontece. Temos que ter a humildade de conhecer que muitas vezes, ou a maneira como abordamos,

ou a maneira como queremos resolver uma situação, às vezes de disciplina, às vezes de não-aprendizagem, e muitas vezes a solução que apontamos não corre bem, mas eu fico satisfeito mesmo quando não corre bem, porque tentamos fazer diferente. E aqui o desafio que eu lanço, e lanço mesmo a todos os grupos disciplinados, é exatamente isso, temos que fazer diferente para chegar aos alunos.

Por isso, estou tentado a responder que a **autonomia é efetivamente suficiente, mas implica de nós, de nós os professores - nem é só o empenho -**, podermos indicar novos caminhos para a escola, fazer diferente. Mas é preciso ter cuidado com o enquadramento. E isto só é possível fazer se tivermos autonomia. Pegar na autonomia que a escola tem e depositá-la à confiança dos professores. Nós temos muita confiança nos nossos professores e só com eles é que podemos explorar ainda mais a autonomia que a escola tem.

Resumindo, diria que a escola tem tido autonomia suficiente para ir gerindo e implementando os seus projetos. O maior entrave será realmente o financeiro.

**Entrevistador**

O PEE reflete as características/necessidades do meio envolvente?

**Entrevistado**

Sim, nós procuramos chegar e dar resposta a todas as solicitações.

**Entrevistador**

O projeto “A escola no Bairro” é uma referência do PEE?

**Entrevistado**

Sim, é uma referência. Hoje em dia somos uma referência na comunidade, se quiser, das escolas todas, porque mais ninguém faz isso, mas mais do que isso, **eu acho que nós somos mesmo uma referência social**. Aquilo que é o *feedback* que eu recebo das pessoas que trabalham na área social. Ainda hoje, há algumas assistentes sociais que se sentem comigo e que vêm resolver um problema, e quando eu digo o que nós fazemos, as pessoas perguntam-me como é que eu faço isso. E isto demonstra a referência que nós somos e também, tenho que dizer isto aqui, alguns convites que tenho da área social, não só para dar o testemunho, como participar em projetos que nós escolhemos, estamos envolvidos - não sou só eu pessoalmente - demonstra de facto que nós somos uma referência profissional nesse aspeto.

**Entrevistador**

Isso vai também ao ponto da pergunta que eu queria colocar a seguir, que é saber se o PEE procura dar resposta às necessidades/expetativas da comunidade local, ou, pelo contrário, segue uma linha “gerencialista” do instituído?

### **Entrevistado**

Não, nós procuramos fazer diferente. Eu, aliás não gosto que se faça, nem sequer aqui do ponto de vista das coisas administrativas, porque sempre foi assim. Não. Vamos ver se se adapta aos nossos sonhos. Vamos ver. E, como lhe disse anteriormente, gosto que se faça diferente. Atenção, quem faz diferente corre o risco de falhar! Mas, quem trabalha em aprendizagem sabe que só falhando é que se aprende. E, portanto, nós também temos que ter essa humildade. Nós, como escola, e alguns projetos, algumas ideias minhas, já falharam por mim. E faz parte. Mas, é claro que nós respeitamos muito a tutela e percebemos as ideias da tutela e não estamos contra o que a tutela diz, mas depois adaptamos aquilo que a tutela diz para a realidade dos nossos alunos, uma outra questão.

### **Entrevistador**

Falou do projeto educativo da escola, falou da questão também da empregabilidade. Eu perguntava, e tendo em conta a sua experiência como professor, como líder há vários anos se este PEE reflete políticas educativas que contribuem para a emancipação, empoderamento da comunidade local?

### **Entrevistado**

Sim, essa é a nossa visão. Por isso aquilo que estava a dizer, a importância do certificado. Nós, mesmo quando vamos, muitas vezes, para o centro comunitário que nos convida para fazer formações modulares, incentivemos sempre as pessoas responsáveis por esse centro, da importância da certificação escolar. Essa é uma mensagem da escola, às vezes é preciso as pessoas perceberem o que é aprender uma determinada área, para depois perceber se aprender o seu todo era mais valioso!? E claro, em questão da empregabilidade é fundamental. Para mim o trabalho traz a felicidade e a realização da pessoa. Quanto mais ela for formada, mais feliz e mais hipóteses de escolha vai ter no trabalho e a probabilidade de felicidade, embora hoje em dia esta felicidade também é mais pequena, porque já ninguém vai ter uma profissão para a vida toda, mas num determinado momento vai ser feliz. E isto é uma preocupação que nós temos. Nós temos experiência nos cursos EFA, pessoas que entraram aqui desempregadas, certificaram-se e vêm aqui dizer que agora estão empregados, que foram promovidos dentro da própria instituição. E isso para a escola é um reconhecimento, eu acho que é dos maiores

reconhecimentos, se não é reconhecimento do ponto de vista social é o reconhecimento pessoal daquela pessoa e a gratidão que ficou para conosco.

**Entrevistador**

Acha que estes formandos, estes alunos eventualmente se tornam mais interventivos do ponto de vista cívico?

**Entrevistado**

Essa é a ideia que nós temos aqui, mesmo dentro dos EFA. Ainda ontem estive aqui o Dr. Alberto João Jardim que veio falar sobre o desenvolvimento da região. Veja bem a riqueza para um aluno receber uma pessoa como o Dr. Alberto João Jardim e ouvir uma pessoa destas, claro que vai dar capacidade a essa pessoa de ser uma pessoa mais interventiva. Aliás, eu digo muito, até quando vou abrir e fechar essas sessões, que só consegue entrevir quem tiver conhecimento. É preciso saber como, aliás, até faço isso aqui aos meninos, aos mais novos, digo-lhes isso, que eles devem reclamar, mas têm que saber reclamar. Neste caso, estamos a falar dos valores do respeito e da educação, mas em relação aos adultos, se não houver conhecimento de como funcionam as estruturas sociais, dificilmente as pessoas poderão ir reclamar. Uma das razões por que nasceu os EFA, aqui na escola, foi exatamente porque sentimos isso. A baixa formação dos nossos encarregados de educação não permitia que conhecessem os direitos que tinham, onde é que podiam ir, onde é que podiam intervir, como podiam ajudar os seus educandos. Foi isso que nos fez, efetivamente, ir em 2016, 2017, se não estou a erro, para os cursos de EFA.

**Entrevistador**

Na sua opinião O PEE reflete a importância da educação como uma necessidade permanente e ao longo da vida?

**Entrevistado**

Exatamente, ao longo da vida. Por isso aquilo que lhe estava a dizer, é ao longo da vida, exato, e sem limite de idade. Sabe que quando nós abrimos os cursos EFA, muitas vezes fomos postos em causa como escola. Como se um homem e uma mulher de 40 anos, porque não aprenderam num determinado momento, iam viver mais 40 anos sem saber! E eu gosto de encontrar pessoas com esta visão. Há muita gente que acha que para elas, isto vale o que vale. É muito mais social do que educacional. E eu não concordo nada. Por isso é que nós valorizamos muito a educação e achamos que isso é fundamental. É fundamental para essas pessoas, mas para mim é mais fundamental para os que a rodeiam. Uma pessoa bem educada poderá ter uma importância muito grande nos que lhe estão à

volta, mesmo que esses tenham uma educação fraca e desagradável. Com melhor formação, poderão trazer os outros e não há dúvida que até por uma questão de equidade também temos esse dever de ajudar aqueles que no meio mais difícil da vida não puderam ter aquilo que os outros tiveram.

### **III – Caracterização do perfil da escola**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam identificar a identidade da escola nos seus modelos de organização.

#### **Questões**

#### **Dados do perfil/identidade da Escola.**

**Somos uma sociedade em constante transformação, tornando, por vezes, difícil definir qual o papel da escola num futuro que será marcado pela incerteza.**

#### **Entrevistador**

Como definiria, ou gostaria de definir, a identidade da escola?

#### **Entrevistado**

Nós não podemos ter a ideia da escola só como aquisição de conhecimentos. Tem que ser mais do que isso, que passe valores, sentimentos. Temos que estar muito preocupados neste momento com a questão da participação cívica. Basta perceber a quantidade de pessoas que não se propõem ao ato eleitoral, que é um ato de responsabilidade, para perceber o que temos que desenvolver ao nível da cidadania. O respeito pelo outro, o respeito pela diferença. Portanto, nós sentimos isso, a importância que temos na ajuda que damos aos pais na resolução destes problemas. Nós sentimos que estes problemas ainda vêm do cotidiano e sentimos mais após as paragens letivas, onde os alunos, no seu meio, fora da escola, apresentam um conjunto de comportamentos. Quando chegam aqui e queremos enquadrá-los, num comportamento dito padrão, do aceitável, muitos sentem esta dificuldade. Portanto, nós sentimos a importância que temos no papel. Estamos a falar aqui dos mais novos, daqueles que nós recebemos, mas sentimos também esta importância nos adultos. Mesmo nos cursos EFA, sentimos que temos esta responsabilidade social na escola. Não podemos deixar de lado o nosso grande papel, a nossa grande função de ensinar, que isso também é importante, mas eu acho que a escola não pode perder esta visão que tem que ir muito para além das aprendizagens.

#### **Entrevistador**

Uma escola inclusiva, de todos sem exceção?

#### **Entrevistado**

Sem nenhuma exceção. E o dado melhor para “sem nenhuma exceção” é o aluno, que nós sentimos aqui uma grande mágoa, um aluno com uma deficiência mental profunda que entrou aqui para o quinto ano, e nós sentimos que somos, juntamente com a família de acolhimento que tem, sentimos que somos a única guarda, um guarda que se sente bem e feliz. E agora vivemos com esse problema, o que é que vai ser deste jovem, isto diz bem o papel da escola de incluir todos, e estamos a falar aqui de problemas não só de saúde, mas também podiam dar o exemplo de problemas de disciplina. Alunos que não conseguem no formato normal da escola fazer aprendizagens e nós desafiamos os nossos professores a tentar, vamos ser humildes e vamos dizer que nem sempre conseguimos, de facto, uma aprendizagem como aquela que queremos, mas conseguimos ensinar mais qualquer coisa, conseguimos responsabilizar mais qualquer coisa e somos uma escola que nos orgulhamos de fazer isso. Vivemos, estamos convencidos, mesmo ao nível do primeiro ciclo, incluímos alunos com deficiências profundas que precisam de apoios técnicos, sem isso também não era possível. E agora temos de capacitar cada vez mais a escola de técnicos que nos ajudam para que esta inclusão seja mais rica. O problema aqui não é só incluir, é incluir e o que fazer no processo inclusivo, a qualidade do processo inclusivo que é o que nos preocupa.

#### **Entrevistador**

O que lhe pergunto é, como é que gostaria mais de definir a identidade da escola? Uma escola disruptiva no encaixe de um novo paradigma educacional? Uma escola que promove a transformação social e contribui para o desenvolvimento das comunidades? Uma escola que estimula a formação de espíritos apaixonados pela liberdade, ou consagrada às hierarquias?

Destas, qual é que mais destacaria?

#### **Entrevistado**

Sim, eu acho eu acho que sim. Um pouco de todas é importante. Mas o mais importante é que dentro de todas estas categorias, a escola se adapte no momento, porque todas elas, de facto, são importantes na transformação da pessoa, que é isso, no fundo, que nós procuramos fazer. É transformar para integrar. Por isso a importância da inclusão tem um pouco a ver com este pensamento. Aceitarmos uma escola que no passado igualava ou educava para igualar, hoje em dia tem que educar para desigualar e para respeitar as desigualdades percebendo de onde é que vem e a razão que vem. Esse é o grande papel, o grande desafio da escola segundo a minha opinião. Se não for aqui que vamos fazer essa transformação da pessoa, eu questiono onde é que ela será feita? E, portanto, eu acho que

as escolas têm este poder e dever. Para isso, é importante que todos, desde os professores, mas não só os professores, os próprios assistentes operacionais, é importante terem esta visão. É isso que eu procuro fazer no dia-a-dia, realçar esta esta visão da importância da escola na comunidade e nos sentirmos um pouco responsáveis quando a comunidade falha, mesmo fora da escola. Falhamos muito, falhamos para com os outros, falhamos para com o meio...ainda falhamos muito. Acho que a escola deve, sempre, se sentir responsável, porque podíamos ter feito se calhar mais, diferente. O desafio que se coloca para preparar um cidadão com este nível, tem que ser com equipas de trabalho multidisciplinares. As pessoas têm que perceber isso, têm que deixar de fazer o ensino que se fazia no passado, onde alguns ainda estão, só centrado no saber, para ser o ensino centrado no ser. Queremos olhar para o outro no sentido da solidariedade, da importância de valorizar o nosso espírito solidário. A experiência diz-nos que os nossos alunos, a família não faz. Se nós não fizermos, vamos tentar entregar esta criança a áreas sociais para resolver o problema, que na minha opinião, pela experiência que eu tenho, não têm tanta capacidade como a escola. Por isso é que eu digo, nós precisávamos, nós, na nossa escola, precisávamos de poder contar com mais 12 ou 13 técnicos em diferentes especialidades, que ajudassem, de facto, os professores a formar equipas mais coesas para formar um cidadão mais capaz e mais forte.

**Entrevistador**

Ou seja, acha que há uma lacuna nesse sentido. Falta de técnicos para ajudar a trabalhar.

**Entrevistado**

Sim, eu acho que sim. Mesmo nesta questão de sermos inclusivos, precisávamos, de mais técnicos quer na área social quer na área da saúde, para fazer diagnóstico ou despiste. Porque muitas vezes nós andamos aqui e não sabemos bem a razão, se é daqui, se é dali. Precisamos de gente capaz e que nos dê essa firmeza para podermos trabalhar e caminhar. Eu sinto que as pessoas sentem esta fragilidade.

**Entrevistador**

Defende que haja outros técnicos de fora que cheguem à escola e trabalhem juntamente com a escola.

**Entrevistado**

Sim, sempre. Mas sempre a escola a conduzir o processo, porque é quem conhece melhor o aluno e o formando. Mas recorrendo ao trabalho e conhecimento de outros técnicos, porque temos que ter a humildade de reconhecer que não dominamos as áreas todas, e nem tudo se resolve com a técnica que nós temos. Nem tudo é psicológico.

**Entrevistador**

Considera que há por parte da Secretaria sensibilização e abertura para que esta dinâmicas se implementem nas escolas?

**Entrevistado**

Sim, eu tenho feito sentido e outras escolas também, principalmente quem se preocupa muito com a inclusão.

**Entrevistador**

Considera esta Escola e o seu modelo de organização disruptiva na sua atuação?

**Entrevistado**

Eu acho que somos. Efetivamente, somos. Não fazemos questão de ser, mas efetivamente, se me puser do lado fora da escola, tenho que aceitar que sim.

**IV- Caracterização do projeto “A Escola no bairro”****Objetivos**

- Recolher dados que permitam caracterizar a intervenção/dimensão/gestão/organização do projeto “A escola no bairro”, junto da comunidade local.

**Questões****Dados do projeto “A Escola no Bairro”****Entrevistador**

O que é o projeto “A Escola no Bairro”? Em que contexto/ano surge o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

O projeto “A Escola no Bairro” nasceu em 2016-2017. Nós resolvemos fazer aqui uma aposta nos cursos EFA, dar mais capacidade aos nossos encarregados de educação, no sentido de valorizar a escola e eles também se valorizarem. Para abriremos essas turmas precisávamos de ter alunos - havia poucos, e então sentimos a necessidade de fazer promoção e divulgar que íamos abrir a vários bairros sociais e alguns alunos vieram efetivamente. A vontade, essencialmente das assistentes sociais, para a formação acontecer lá no bairro, para as pessoas nesses no bairro, também estão muito enraizadas... A escola foi pensando e demoramos algum tempo a decidir. Fizemos essa experiência em (XXX) e , de facto, a ideia que ficamos é que conseguimos não só ter alunos em número suficiente, mas também que eles fossem assíduos, participativos. A partir daí, foi-se passando por outros bairros e fomos crescendo sem nos apercebermos. Com o tempo, percebemos que de facto, este era um projeto que as pessoas gostavam e que alterou a

vida de muitas pessoas, alterando a sua vida cotidiana, o seu dia-a-dia, mas também, no sentido, pessoas que tinham o quinto ou sexto ano e fizeram o nono ano e o décimo segundo ano e arranjam trabalhos. E isto foi uma imagem do ponto de vista social muito valorizada pelos pares. Nos dias de hoje, saímos daqui de (XXX) e estamos no Funchal, em vários bairros sociais. Temos o protocolo com a Associação SocioHabita, Câmara Municipal do Funchal, IHM e protocolo com o Instituto de Emprego da Madeira... essas instituições dão o espaço físico, tudo o que seja material de apoio e nós participamos com as nossas pessoas... Para além da escola que está, acho que as nossas pessoas também gostam, têm-se valorizados e é muito reconhecido.

**Entrevistador**

Quantos polos e centros comunitários e/ou outras entidades abrange o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Neste momento são 11.

**Entrevistador**

Quantos alunos foram abrangidos até ao momento pelo projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Várias centenas, mas infelizmente nem todos acabaram por concluir a formação pelas razões que já mencionei anteriormente.

**Entrevistador**

Quantos alunos completaram um ciclo de estudos no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Cerca de 1200 com conclusão e certificação. Nos bairros e na Escola, na sede.

**Entrevistador**

A escola tem números (ou alguma estimativa!) de quantos alunos que frequentaram o projeto “A Escola no Bairro” viram a sua matriz de vida alterada/melhorada?

**Entrevistado**

Não. Nunca tentamos aferir isso de forma rigorosa. A perceção que temos é dos relatos que nos vão chegando, quer de alunos, professores e assistentes sociais. Mas muitos melhoraram, com toda a certeza.

**Entrevistador**

Considera que projetos como o da “Escola no Bairro” se traduzem em mais autonomia para a escola?

**Entrevistado**

Sim. Só conseguimos fazer o que foi feito, de facto, com essa autonomia que temos. Mas, é mais que isso. A verdade é que quando nós temos o nosso espaço, também exercitamos essa autonomia nos nossos professores. Eles têm que ter autonomia para descobrir um espaço, para se organizar num espaço, para pô-lo funcional. Temos que fazer com que os espaços sejam funcionais. E o próprio Conselho de Turma/Equipa Técnico Pedagógica do projeto do bairro fez também pensar de forma diferente e arranjar um conjunto de estratégias. E eu acho que isto melhorou a autonomia de nós todos. E também permitiu que as pessoas ganhassem autonomia. Quando voltam a estar numa turma normal, seja no oitavo, no ano, têm uma visão diferente do ensino e penso que trouxeram para a própria escola, para as atividades que fazemos dentro da escola, uma visão diferente, ou seja, conseguiram transmitir aos outros colegas que era possível fazer diferente.

**Entrevistador**

A Escola recebe/tem algum tratamento diferenciado por parte da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) para implementar/desenvolver este projeto “A Escola no Bairro”? A SRECT reconhece/valoriza a importância do projeto “A Escola no Bairro” e a sua dimensão de âmbito local/comunitário?

**Entrevistado**

Não, a escola, como deve calcular, todo o projeto tem que ter meios e aqui os meios são caros. Os professores, neste projeto têm algum peso nesse ponto de vista. Aqui nunca houve nenhuma limitação ao projeto. A ideia que tenho, desde que desempenho estas funções, e já trabalhei com três secretários regionais da educação, e todos elogiam o projeto, passando até para os diretores regionais. Mas tenho a ideia que mesmo a própria autarquia, ou seja, presidentes de câmara e variadores, com quem trabalho diariamente, têm muita admiração por aquilo que se faz, e, sinceramente, pela capacidade que tivemos de o fazer. Portanto, várias vezes recebi elogios, onde também incluo as pessoas responsáveis pela área social. Reconhecem que nós chegamos a uma franja de pessoas que mais ninguém chegaria. Há um reconhecimento por parte das autoridades competentes.

**Entrevistador**

Como é que a escola se organiza a nível pedagógico para promover o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

O projeto é tratado ao nível de escola como todos os projetos de escola. Definimos o horário logo no início do ano. Neste momento já estamos a pensar o que é que vamos abrir para o ano, com quem já fizemos protocolos novos. Este ano vamos ter com duas ou três instituições. E, portanto, o projeto é tratado como todos os outros.

**Entrevistador**

Existe algum critério de escolha dos docentes para este projeto? Existe algum critério de escolha dos docentes para este projeto?

**Entrevistado**

Hoje em dia, passados estes anos, reconheço que é tudo mais fácil, porque já temos as equipas feitas. Normalmente já são os mediadores dos cursos que fazem as suas equipas e nós temos um grande respeito pelas equipas. Nem eu nem a direção da escola, nem ninguém faz a escolha dos professores neste momento, ou seja, o mediador é que sendo possível escolhe a sua equipa ou dá a ideia da equipa e nós respeitamos também neste aspeto. Também respeitamos a continuidade, ou seja, as pessoas que estão e que estão bem e que gostam. As pessoas que estão, gostam e sentem-se valorizadas.

**Entrevistador**

É exigido algum perfil/competência específica?

**Entrevistado**

Sim, o principal critério é o perfil, achamos que o perfil do professor é muito importante e faz a diferença. É sempre importante, que os docentes reconheçam e tenham a visão do que é este projeto.

**Entrevistador**

Quantos docentes da Escola estão alocados ao projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

São várias dezenas. Uns só estão neste projeto, outros repartem com o ensino regular e outros projetos que a escola promove.

**Entrevistador**

Qual é a perceção que tem dos docentes relativamente ao projeto “A Escola no Bairro”? É um projeto com o qual se identificam?

**Entrevistado**

Sim, na sua generalidade. Há um reconhecimento pelo trabalho que fazem.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” tem vindo a crescer?

**Entrevistado**

Sim, como lhe disse este ano teremos mais dois ou três protocolos de cooperação.

**Entrevistador**

O que espera deste projeto a médio/longo prazo?

**Entrevistado**

A minha ideia é manter o projeto. Mas mantê-lo, se sentirmos que as estruturas à nossa volta acharem, também, que ele é fundamental. Portanto, dizer o quê? A escola está disponível, mas tem que haver, da parte das estruturas cooperantes, também uma vontade no desenvolvimento do projeto. Ou seja, este é o projeto da escola, que a escola se sente valorizada, mas também é importante que os nossos parceiros, que os que estão no terreno, também o sintam. Esta área da formação de adultos e formação em margem social precisa sempre de ser apoiada, ajudada. As pessoas de um momento para o outro não se apaixonam pelas aprendizagens e pelo ensino e pela formação. Tem que haver um trabalho que na minha opinião não pode deixar de ser feito na área social. É preciso ir alertando às estruturas, especialmente às agentes sociais, o cuidado que é preciso ter. O projeto é bonito para quem vê os resultados, mas existe trabalho. Não podemos ter a ideia que está tudo feito ou seja, há trabalho que também tem de ser feito por outras estruturas.

**V. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.

**Questões****Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

**Na Cidade Educadora, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020).**

**Entrevistador**

Considera importante que os municípios (poder local) se assumam também como agentes educativos na promoção de uma educação integral?

**Entrevistado**

Considero fundamental e é isso que já se faz e tem o exemplo do projeto de risco que temos com a Câmara Municipal do Funchal, um projeto municipal e que é fundamental

para toda a escola, incluindo que ela é realizada também na “Escola vai ao Bairro. É muito importante que as autarquias, neste caso, aqui estamos a falar muito do protocolo que nós temos com a Associação Vida, mas para além deste protocolo em relação aos cursos EFA, nós temos vários projetos, alguns deles projetos europeus, onde também participamos como uma escola colaborativa. Se o poder local se juntar a uma escola, acho que ganha mais potencial para chegar às pessoas. Sabemos que por vezes existe uma resistência por parte de quem precisa de formação, mas isso compete às autarquias ter essa sensibilidade para motivar as pessoas e penso que a autarquia com quem trabalhamos tem de facto tido essa sensibilidade.

**Entrevistador**

Considera, em termos locais, que existe um compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade?

**Entrevistado**

Sim, existe. Estão comprometidos.

**Entrevistador**

Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” se identifica com os princípios da carta das cidades educadoras?

**Entrevistado**

Através das várias parcerias que temos com o município em projetos que são da sua iniciativa, mas com os quais colaboramos de forma ativa. Por exemplo, o projeto de literacia financeira, entre outros.

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” contribui para implementar medidas que favorecem as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos?

**Entrevistado**

Sem dúvida alguma.

**Há quem defenda que a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro é ir mais além na revisão dos «sistemas educativos» e pensar na criação de uma cidade educativa.**

**Entrevistador**

Qual é a sua opinião acerca desta afirmação?

**Entrevistado**

Concordo, concordo. De facto, se tivermos uma cidade educativa, chegamos a todos. A integração é positiva. Agora, para isso, é ter de facto uma grande visão e incluir todas as

entidades que têm esta responsabilidade social. Por vezes, o que eu noto é que as instituições trabalham isoladamente. É preciso mudar esta mentalidade. Por isso é que temos o número de parcerias que temos, com todas as entidades à nossa volta. Quanto mais parcerias houver mais forte é a educação. Está presente e valoriza e as pessoas acabam por se educar sem se aperceberem. Aprendem de forma informal.

## **VI. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade local**

**Sabemos que o projeto “A Escola no Bairro” tem como público alvo uma população adulta e com baixos níveis de escolaridade.**

### **Entrevistador**

Como analisa/avalia o projeto junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

### **Entrevistado**

Em relação à dinâmica na comunidade, o *feedback* que temos tido das assistentes sociais é que, de facto, essa foi a mais notória. Percebe-se que a vida das pessoas no bairro começou a se alterar em função da presença da escola, que normalmente acontece no turno da manhã, já que à tarde, nos mesmos espaços, existem atividades, muitas vezes para os filhos. E as assistentes sociais notaram exatamente essa dinâmica diferente, um estado diferente, a linguagem, o cuidado, até a maneira de se apresentarem. E isso penso que foi uma mais-valia sentida na comunidade onde nós existimos, nos diferentes bairros onde nós vamos. Em relação à formação e à empregabilidade, notamos que não só facilitamos aqueles que vão, como temos famílias inteiras que já vão frequentar. Temos lugares de pai e filho, de sobrinhos. E temos casos que nos pedem e não pode, porque os alunos estão na escolaridade obrigatória, mas as pessoas gostam tanto e as coisas correram tão bem ali perto de casa, a controlar os filhos que pedem para que isso aconteça. Há um caso ou outro que é autorizado pela Sra. Diretora Regional, quando é estes casos de alunos mais complicados, e temos neste momento alguns alunos complexos no dia a dia das

escolas que depois são desviados para trabalhar conosco em termos de bairro com a autorização do Sr. Diretor Regional.

Em relação à empregabilidade, o *feedback* que temos também é bastante positivo. Há pessoas que com a formação que tiveram foram arranjanado emprego e também mudaram os seus estilos de vida, porque durante estes anos os professores foram alertando para a importância do trabalho, como uma mais valia no trabalho e as pessoas foram mudando. O tempo também faz com que as pessoas mudem, mas a ajuda reflexiva dos professores, da responsabilização, da mudança, da importância de uma socialização diferente, também ajudou esses formandos e o feedback que tenho muitas vezes quando é o fim dos percursos formativos, muitos dos formandos se dirigem a mim agradecendo e dizendo que foi muito importante para a vida deles.

**Entrevistador**

Considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que este projeto é implementado?

**Entrevistado**

Sim, até pela maneira como trabalhamos com os projetos e com as parcerias que temos. Os formandos enquanto frequentam já vão fazendo essa participação ativa na sociedade, porque vão aqui, vão acolá, participam num evento A, num evento B, são solicitados para... E depois, quando deixam, quando acabam, continuam já nessas atividades. Temos casos que ficaram ligados a grupos musicais ou a grupos que fazem atividades. Portanto, isto é uma mais-valia.

**Vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados.**

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Sim, é uma riqueza. É uma riqueza para a comunidade.

**Entrevistador**

Qual é a sua opinião (tem dados!) acerca da relevância deste projeto na intervenção de cidadão mais críticos, mais participativos.

**Entrevistado**

Bastante importante. Os únicos dados que vamos dispor, são os que nos chegam através do feedback das pessoas que estão no terreno a trabalhar, das famílias e dos próprios formandos.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

**Entrevistado**

Sim, mudou bastante. Até quando nós fazemos a promoção dos nossos cursos EFA, falamos sempre sobre isso. Estamos a falar de pessoas que estiveram fora do ensino 10, 20 ou 30 anos. E, portanto, temos essa necessidade de dizer que agora as coisas têm outra dinâmica. Costumamos até dizer que são diferentes. E depois as pessoas apercebem-se efetivamente disso. Isso nós sentimos no bairro, sentimos mesmo aqui nos nossos EFA(s), na sede da escola. As pessoas vêm isso quando começam. Veem com algum receio, porque acham que não vão ser capazes, mas depois percebem que de facto são capazes.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial?

**Entrevistado**

Não, antes de tomarmos a decisão pusemos essa questão. Aliás, na altura tínhamos um diretor regional que defendia essa questão e chegou a ser colocada à hipótese dos próprios serviços sociais disponibilizarem um autocarro diário. Depois, quando pensamos bem com as pessoas que têm mais experiência em trabalhar nesta área, chegamos à conclusão que muitas das pessoas não viriam de facto à escola. Foi isso que nos fez ver que este projeto era exequível, nós tínhamos que ir lá, era mais fácil. Foi isso que fizemos. Mas a ideia que tenho hoje em dia era que possivelmente 10 ou 20% vinham, os outros não vinham.

**VII. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

## **Questões**

### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (Melo, A., Lima, L., Guimarães P. (2021).**

#### **Entrevistador**

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

#### **Entrevistado**

Sim, muito. Aliás, essa é uma componente que eu gosto de dizer muito quando falo para os alunos dos Cursos EFA, seja no bairro ou não. Há duas questões que nós queremos aqui, que são fundamentais na nossa escola. De facto, que eles aprendam e se valorizem individualmente, isso é muito importante, mas mais do que isso, que tenham um bem-estar, primeiro aqui na escola, e depois que o conjunto de valores que vão interiorizar aqui na escola que os levem para a comunidade onde residem, onde estão. E sejam de facto mais felizes, as pessoas têm que ser felizes e têm que perceber que quanto mais formadas forem, mais felizes vão ser. Eu acho que é importante também educar para a felicidade. Criam-se grupos que ficam aqui 12 ou 13 anos. São pessoas que tem de facto um grande sentido de pertença, é o seu grupo. Parece que voltaram à turma dos anos atrás. E, portanto, isto valoriza, quer os alunos, mas também valoriza aqui a própria escola.

Eu diria que, como nós alteramos a vida nos bairros onde vamos, também aqui na nossa própria escola. Estamos abertos até às 11 da noite. Era uma área com alguns comportamentos complexos. E hoje em dia, porque a escola está à volta, porque há movimento de entrada e saída, porque há muitas coisas a decorrem junto à comunidade, acho que isso traz muita vida. O facto de a escola estar aberta as pessoas começaram a olhar para a escola como sendo uma mais valia. De facto, educa não só os mais novos, mas chega também chega a todos, até aos maiores de idade e as pessoas acabam por melhorar a vida.

#### **Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

**Entrevistado**

Eu acho que os formandos aprendem exatamente isso, porque quando eles começam, é-lhes dito que não é tarde para começar. Quando eles acabam, nós dizemos que nada acabou. E, portanto, muitos têm continuado, alguns até no ensino superior. Mas mais do que isso, eu defendo que não seja preciso ir para a universidade. Pode-se fazer formação sem ir para a universidade, principalmente quando se tem mais idade. É importante que eles tenham humildade, que os formandos tenham humildade e percebam desde que chegaram até que acabaram que ainda têm muito para aprender e percebem, então se falarmos da questão das ferramentas digitais e outras coisas, mesmo nas línguas, tem sempre muito espaço para acabar. E temos casos de pessoas que acabam a sua formação em certificação escolar, ou seja, fazem o NS no 12º ano e depois escrevem-se aqui em formações modulares, de uma área ou outra. E isso prova que estão abertas de facto à constante formação.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo? É suficiente para dar resposta às necessidades das comunidades em que intervêm?

**Entrevistado**

Não, este modelo é muito bom porque é muito aberto. E é o que lhe digo, quanto maior for a riqueza das parcerias, mais rico vai ser ainda. Há aqui um modelo também que é, no fundo, um modelo de aprendizagem fora da sala de aulas, onde os alunos visitam muitos espaços, quer da cidade, mesmo tendo um conjunto de normas que têm que seguir, permite que os mediadores e os formadores possam fazer com os seus formandos aquilo que quiser. E, portanto, eu acho que o modelo não limita a formação, até pelo contrário, exercita de facto a imaginação das pessoas que o compõem a adaptar o modelo à própria turma.

**Entrevistador**

A Escola para além deste tipo de formação – Cursos EFA, faz ou tem mais alguma iniciativa com vista à promoção de uma educação permanente?

**Entrevistado**

Sim, as formações modulares. Por exemplo, nós temos um centro comunitário da (XXX), onde temos à volta de cento e muitos alunos, desde italianos, ingleses e que nos pedem de facto em muitas áreas das línguas, do inglês, do português para estrangeiros, mas também na área das artes e, portanto, nós aí, nesse centro comunitário, fazemos várias

formações e também temos estudado e acreditamos nesse tipo de formação. Ou seja, queremos certificar para o mundo do trabalho e para as pessoas também se sentirem mais valorizadas, mas também vamos procurando dar outras respostas de acordo com o que as pessoas nos pedem. E este ano, já fizemos, pela primeira vez, na área da higiene e segurança no trabalho, na área da psicologia, ou seja, tem sido pedido formações modelares de outras áreas que não aquelas que nós tínhamos, e nós também estamos abertos a fazê-las, porque achamos que temos esse dever de, tendo capacidade de cada um dos nossos professores, temos esse dever de proporcionar isso aos alunos.

**Entrevistador**

Quando são definidos/assinados os protocolos com entidades como o Instituto de Habitação da Madeira (IHM) são definidas/discutidas metas formativas?

**Entrevistado**

Não, não. O que é discutido em termos de meta é tentar que o maior número de alunos conclua, chegue ao fim do percurso formativo (cursos EFA) em que se inscreveu. Essa é a grande meta que nós colocámos.

**Entrevistador**

Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” está preparado para se adaptar a uma situação nova?

**Entrevistado**

Eu acho que nós como escola estamos preparados para qualquer desafio. Agora repare, não nos compete a nós criar os desafios, percebe? O que é que eu noto? Já não é a primeira instituição que eu abordo com uma ideia e noto, se a ideia for da escola, parece que a escola está a impor. Portanto, nós temos que ter a vontade da outra instituição. Que proponha. Agora, naquilo que é o conhecimento que eu tenho dos meus professores, honestamente, não estou a ver um desafio onde não tivesse um grupo de professores capazes de dizer que sim.

**As estruturas da educação tendem a apresentar um certo número de tendências e de características comuns.**

**Entrevistador**

Até que ponto consideraria o projeto “A Escola no Bairro” diferenciador?

**Entrevistado**

Eu acho que o nosso projeto já é diferenciador, porque, como lhe dizia ainda há pouco, embora as pessoas tenham um conjunto de atividades que têm que abordar, depois, na equipa, fruto do trabalho em equipa, ele diferencia-se porque as diferentes equipas

pedagógicas trabalham de forma diferente num espaço ou num grupo. Portanto, eu acho que esta diferenciação é que é muito positiva, há grupos que trabalhando no bairro, muitas vezes vêm aqui à escola fazer trabalhos ou fazer qualquer atividade, há outros que saem para outro lado, para outros lados, há alguns alunos que precisam mais de apoio, e nós próprios criamos esse apoio, ou seja, nós de facto diferenciamos. Na nossa escola a prática pedagógica diária também já é muito diferenciada, mas então neste projeto....

**Entrevistador**

Terminamos. Muito obrigado.

## **Apêndice XVII – Entrevista semiestruturada | grupo focal discentes**

Destinatários: DISCNS 2

### **Data da entrevista**

23 de maio de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia a todos!

Antes de mais, agradecer o facto de estarem presentes e acederem dar esta entrevista em Grupo.

### **Questões**

### **Dados biográficos dos entrevistados**

#### **Entrevistador**

Começaria por vos perguntar alguns dados pessoais acerca de cada um de vós, nomeadamente, nome, género, idade e onde residem.

#### **Entrevistados**

DISCEFANS 1

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 56 anos e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANS 2

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 50 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANS 3

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 24 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

## **Questões**

### **Dados profissionais do entrevistado**

#### **Entrevistador**

Seguidamente, perguntar-vos-ia acerca da vossa situação profissional, nomeadamente se estão empregados, se sim qual a área de atividade e o vosso vínculo laboral.

#### **Entrevistados**

DISCEFANB 1

Neste momento estou empregada.

DISCEFANB 2

Eu, estou desempregada há mais de 10 anos.

DISCEFANB 3

Também desempregada.

## **II – Perceção do entrevistado em relação à Escola**

### **Objetivos**

- Recolher dados dos entrevistados que permitam perceber até que ponto a escola e o projeto “A escola no Bairro” são vistos como promotores de oportunidades na melhoria das suas condições de vida.

## **Questões**

### **Relação com a escola**

#### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, as questões que vos colocarei tem a ver com a perceção que têm enquanto alunos, enquanto formandos, relativamente à escola e neste caso ao projeto da escola no bairro.

- Começaria por vos perguntar até que ano e idade é que frequentaram a escola?

#### **Entrevistados**

- Eu frequentei até ao 7.º ano e depois abandonei a escola.

#### **Entrevistador**

O 7.º ano, certo.

#### **Entrevistados**

- Sim, o 7.º ano.

- Eu estava no 9.º ano quando passei para a noite. Entretanto, acabei por desistir porque fiquei grávida.

- Eu abandonei também no 9.º ano. Não me identificava com a escola.

**Entrevistador**

Quantos anos tinha quando abandonou o nono ano?

**Entrevistador**

- Até que ano de escolaridade frequentaram a escola e com quantos anos deixou de a frequentar?

**Entrevistados**

- O sétimo com 15.

- Com 16 anos.

- Com 17.

**Entrevistador**

- Ao nível do rendimento/aproveitamento, eram alunos empenhados?

**Entrevistados**

- Eu era boa a matemática.

- Eu não era boa a matemática. Era boa a desenho e Inglês.

- Era uma aluna razoável, de 3.

**Entrevistador**

- Alguma de vocês reprovou? Abandonou a escola?

**Entrevistados**

- Eu reprovei.

- Eu também reprovei duas vezes, no 5 e no 7.

- Reprovei três vezes.

**Entrevistador**

- Pelo que percebi, algumas de vocês abandonaram os estudos. Quais foram as principais razões que vos levaram a deixar de estudar/abandonar a escola?

**Entrevistados**

- No meu caso, foi a gravidez.

- Eu tive uma oportunidade de ir para o estrangeiro e, portanto, emigrei.

- Eu, foram outros motivos. (não especificou)

**Entrevistador**

- Perguntava-vos como conheceram este projeto “A Escola no Bairro”? Foi por familiares, amigos!?

### **Entrevistados**

- Eu, foi no meu prédio que me informaram que havia estes cursos. Um familiar, um primo.
- Eu, foi numa reunião de divulgação convocada pelo Centro de Emprego. Assisti à reunião e acabei por fazer a minha inscrição.
- No meu caso, foi através de uma amiga que também acabou por completar o décimo segundo na Zarco. Ela estava desempregada, entrou para estes cursos e acabou por me transmitir a informação também.

### **Entrevistador**

- Outra questão que eu vos coloco é quais são as verdadeiras motivações que vos levaram a frequentar esta formação, no âmbito deste projeto. Alguma razão específica, como melhoria de condições de vida, tentar arranjar um trabalhinho melhor, ou é só uma questão de realização pessoal?

### **Entrevistados**

- Sim, querer acabar a escola para ter uma vida melhor e um trabalho melhor.
- Eu, acabar a escola. Motivação e realização pessoal. Já estou empregada e sou velha para outro trabalho. Também tenho o meu filho com 19 anos a incentivar, por isso vou acabar a escola. É um orgulho para os meus filhos poder fazer a bênção das capas.
- Eu como não tive oportunidade de concluir quando era mais jovem, quero concluir para ter melhores ensinamentos e ter melhores oportunidades e arranjar um trabalho melhor.

### **Entrevistador**

- Outra pergunta que vos colocar é se sentem que a vossa vida de alguma forma se alterou a partir do momento em que passaram a frequentar esta formação, ou, pelo contrário, a formação não teve reflexo/impacto nenhum nas vossas vidas?

### **Entrevistados**

- Não, eu não.

### **Entrevistador**

- Não se sentem mais preparados nas vossas intervenções cívicas, mais preparados e sensíveis a determinados temas que tocam as nossas vidas pessoais, que nos confrontamos diariamente?

### **Entrevistados**

- Se calhar sim, também por termos alguma experiência de vida ajuda a aprofundar....
- Sim, acaba por ter algum significado.

### **Entrevistador**

- Ate porque este tipo de formação parte da experiência de vida das pessoas....

**Entrevistador**

- Muito bem. Já alguma vez pensaram em desistir desta formação?

**Entrevistados**

- Eu Não.

- Já. Mas a minha mãe convenceu-me a não desistir.

**Entrevistador**

- E os professores, não?

(risos)

**Entrevistados**

- A gente aguenta-se com os professores.

- São estilos. Eu acho que para nós, como somos mais velhas, nunca seria um problema.

É sempre bom aprender. Como costumam dizer, aprende-se sempre até morrer.

**Entrevistador**

- Sim, hoje quando se fala da educação de adultos, numa perspetiva de educação permanente é precisamente isso.

**Entrevistados**

- Os colegas também acabam por ser um forte apoio para continuar. O XXX disse que ia desistir, mas não deixamos....

**Entrevistador**

- Outra questão que vos coloco é o que esperam em termos pessoais e profissionais com a conclusão desta formação?

**Entrevistados**

- Uma questão de realização pessoal e dar uma alegria aos meus filhos por ter conseguido acabar o secundário.

- Arranjar um trabalho melhor.

- Arranjar um trabalho melhor e ter uma vida mais estável.

**Entrevistador**

- De acordo com os vossos interesses e/ou necessidades profissionais gostariam que o projeto “A Escola no Bairro” proporcionasse algum tipo de formação específica?

**Entrevistados**

- Sim, na área das línguas e a nível da informática.

- Sim, eu também concordo. É uma lacuna. É muito importante nos dias de hoje termos competências de informática, mas mais a nível pratico.

- Eu acho que o que a gente já tem o essencial. Agora, a informática sempre faz falta.

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

#### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

##### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, começo por vos perguntar o que pensam da comunidade em que vivem. Podem-me falar de aspetos positivos e menos positivos desta comunidade? Qual é a perceção que têm? O que pensam, é uma comunidade coesa, solidária?

##### **Entrevistados**

- Acho que o problema é que os miúdos hoje em dia não se interessam. Eu vejo miúdos que não se interessam pela escola. Podiam vir para cá, para ter a oportunidade de estudar e acabar um curso, mas não têm. Não dão valor à escola.

##### **Entrevistador**

- E ao nível da comunidade, das pessoas que vivem aqui no bairro e na freguesia, quais são os aspetos mais positivos e/ou os menos positivos? As pessoas são solidárias, convivem entre elas?

##### **Entrevistados**

- A gente não convive muito com as pessoas daqui, não vemos as pessoas aqui. A gente só convive com as pessoas da turma e do Pólo. Bom dia, boa tarde e mais nada...  
- Não há assim um grande relacionamento, convívio...

##### **Entrevistador**

- Mas não têm alguma ideia de como é que será a vida aqui no bairro?

##### **Entrevistados**

- Não, temos... As pessoas com quem nos cruzamos são simpáticas. Dão bom dia, boa tarde.

- Não temos razão de queixa das pessoas.
- Não sei, não há nenhum aspeto menos bom. É uma comunidade sociável.

**Entrevistador**

- Não destacam nenhum aspeto menos bom!?
- Na vossa opinião o que faz falta nesta comunidade? O que gostariam de mudar se pudessem?

**Entrevistados**

- Um café... estamos há dois anos à espera.
- Sim, uma pastelaria.

**Entrevistador**

- Um sítio onde pudessem estar um bocadinho a conviver, é isso?

**Entrevistados**

- Sim, isso mesmo.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é se este projeto tem alguma relevância na vida das comunidades locais? O facto de a escola vir ao bairro, acham que tem algum impacto na vida das pessoas que cá vivem?

**Entrevistados**

- Eu acho que sim, porque talvez algumas pessoas aqui perto sabem de nós e se interessam em vir para cá e ajudar também.
- Se calhar é uma mais-valia para eles frequentarem a escola.
- Sim, para aproveitarem as aulas. Tem pessoas aqui que para o ano vão estar connosco.
- E o convívio. Aqui que têm várias atividades para além da escola o que é bom para a comunidade. Ajuda as pessoas a socializarem mais umas com as outras, a serem mais solidárias umas com as outras.
- Aprendem a fazer comida.
- Sim, porque eles dão aulas de cozinha, dão ginástica, dão tudo, dançam....

**Entrevistador**

- Ou seja, através deste projeto, conjuntamente com outras atividades que o Pólo vai desenvolvendo, acabam por adquirir algumas competências que eventualmente não teriam.

**Entrevistados**

- Sim é bom porque as pessoas podem se juntar para fazerem atividades e conviverem mais uns com os outros, se conhecerem mais uns aos outros.

- Dessa convivência as comunidades são mais coesas, entreadjudam-se entre elas.

**Entrevistador**

- O que é que vocês acham da sociedade atual? São sociedades mais solidárias, menos solidárias?

**Entrevistados**

- Eu acho que são mais egoístas. Apesar de... antigamente era melhor do que agora. E é por isso que eu acho que havendo estas coisas, estes convívios fazem com que as pessoas se aproximem mais uns dos outros.

- Antigamente as pessoas eram mais sociáveis, ao contrário dos dias de hoje que somos menos. Mas hoje em dia, com esta formação, conjuntamente com todas as coisas que façam, permite que as pessoas, de certa forma recuperem alguns traços que tradicionalmente tínhamos. Estarmos mais próximos.

**Entrevistador**

- Estas pessoas serão pessoas mais interventivas, mais atentas ao que se passa ao seu redor. O que é que vocês acham?

**Entrevistados**

- Neste caso, eu estou atenta e procuro ser mais interventiva, mas há pessoas, por serem mais egoístas, aquilo que se passa ao seu redor, mesmo do ponto de vista dos problemas sociais, não lhes dão grande importância porque não lhes toca.

- Como eu?

**Entrevistador**

- Não lhes toca os problemas da sociedade!?

**Entrevistados**

- Sim, não dou importância.

**Entrevistador**

- Sim, mas direta ou indiretamente, se nada fizermos, alguns desses problemas acabam por nos afetar.

**Entrevistados**

- Eu acho que não havendo estes sítios, estes polos, estas comunidades, as pessoas enjaulam-se mais dentro de casa.

- Antigamente, há muito tempo, quando era jovem, nós brincávamos todos na rua, jogávamos à bola, jogávamos à caça, jogávamos às escondidas. Hoje em dia, os jovens metem-se muito em casa, nas computadoras, no Playstation. E os adultos também, acabam por se afastar um bocadinho da sociedade.

- O facto de vir à escola e não ficarmos em casa permite conhecer gente nova e criar laços de proximidade.

**Entrevistador**

- Vocês acham que estão mais preparadas para assegurar a vossa empregabilidade? A formação é importante para assegurar um emprego melhor, com melhores salários?

**Entrevistados**

- Sim, considero que sim.

- Claro.

-Sim, sim...

**Entrevistador**

- A outra questão é se consideram que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vossa vida? Estão mais atentos(as)/sensibilizados e preparados(as) para os problemas que a comunidade/sociedade enfrenta?

**Entrevistados**

- Sim, estamos.

- Também acho que sim.

- Sim estamos mais preparados.

**Entrevistador**

- Consideram que este projeto, de maior proximidade junto das comunidades, tem contribuído para esbater a indiferença que atribuem relativamente à escola? Indiferença que normalmente atribuem à escola?

**Entrevistados**

-Sim, e o facto de ser um curso que tem um horário que não é durante a noite permite que possamos frequentar.

- Eu falo por mim. A flexibilidade de horário é muito boa.

**Entrevistador**

- Ou seja, vos teriam possibilidade de frequentar esta formação num outro horário? Por exemplo, à noite?

**Entrevistados**

- Eu não.

- Eu estive na noite, mas saí. Não gostei.

- Eu cá não me importava, desde que tivesse transporte.

**Entrevistador**

- Mas vocês têm aqui elementos mais novos. Achem que este projeto ajuda a esbater esta ideia de escola? A escola não presta, não serve para nada e não ajuda!!??

**Entrevistados**

- Como tinha dito, há miúdos na outra sala que estão ali porque são obrigados, ou estão pelo fundo de desemprego. Em contrário não estariam ali...não dão valor, podiam ter uma oportunidade...como são novos, está a perceber!?

- Há uns anos atrás tivemos miúdos com 17 anos que vinham, porque eram obrigados...senão não vinham, não se interessam...

- Não dão valor.

**Entrevistador**

- A que é que atribuem essa falta de interesse pelos mais novos em relação à escola?

**Entrevistados**

- Não sei, ou os pais que não dão ensino...há pais que não incentivam os filhos, não alertam os filhos para a importância da escola e de estes poderem ter um futuro melhor.

- Eu acho que eles mesmo é que são teimosos. Não querem e não interessa o que os pais digam! Não acho que seja bem pelos pais que eles não veem à escola.

- É desmotivação.

- Um dia mais tarde, vão pensar que fizeram errado.

- É importante a família/os pais no apoio e orientação que podem dar e alertar para a importância da escola.

- Devemos dar uma orientação, em linha direita. Eu hoje tenho um filho com 19 anos e tenho orgulho no filho que tenho. Estuda, trabalha para um dia ter algum....

- É a facilidade de vida que os pais proporcionam aos seus filhos. Querem fazer tudo por eles mesmos e não dão importância ao que os pais dizem.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos colocaria é se consideram que poderiam ou teriam condições de alterar a vossa condição escolar/académica (e de vida!) sem esta intervenção local/territorial da escola? Se a escola não existisse aqui, neste local, frequentariam esta formação (ou outra!) num outro sítio?

**Entrevistados**

- Não, é difícil.

- Hoje em dia é muito à base disso, de formação...enfim.

**Entrevistador**

- Acham que a sociedade é mais exigente?

**Entrevistados**

- É.

- Sim.

- Olhando para alguns anos atrás, não havia tanta exigência.

- Por exemplo para varrer a estrada, ou ser cozeiro é preciso o 9 ano.

- Até para limpezas num hotel é preciso o 9 ano. Antigamente não davam muita importância a isso, mas agora!!

- Os trabalhos também são cada vez mais escassos...

**Entrevistador**

- Sim, há uma grande disputa por alguns tipos de trabalho e a são, também, cada vez mais especializados.

**Entrevistados**

- Sim. Vou dar um exemplo. O trabalho que eu tinha antes na XXX, pediam o 9 ano. Hoje, estão a pedir o 12 ano, inglês, francês e alemão....

**Entrevistador**

- Mas se não houvesse esta proximidade, este curso aqui, admitiam, por hipótese, poder frequentar esta formação num outro contexto, fora deste polo comunitário? Quais as razões?

**Entrevistados**

- Eu, se fosse possível transporte ponderaria frequentar este tipo de formação à noite.

- Talvez sim, talvez não! Gosto de estar aqui. Desde que fosse de dia, não havia problema.

- Aqui é um sossego!

**Entrevistador**

- Acrescentariam/alterariam alguma coisa a este projeto, “A Escola no Bairro”?

**Entrevistados**

- Ter um cafezinho.

- Não acrescentaria nada...

- Sim, concordo.

**IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, pergunto-vos qual a vossa opinião acerca da formação/aquisição de competências (capital humano) é importante nos dias de hoje? Consideram importante?

##### **Entrevistados**

- Eu acho que é importante hoje em dia, porque temos sociedades cada vez mais exigentes.
- Sim, se não tivermos essas competências... não nos aceitam. Eventualmente temos mais probabilidades de estar excluídas das sociedades.
- É com já lhe disse, eu tinha tudo, as competências todas, mas não tinha a idade.
- Numa entrevista, deram preferência a uma rapariga mais nova. Apesar de ter mais experiência, adoro vender publicidade, mas não fui selecionada.

##### **Entrevistador**

- Porque é que acha que deram preferência a essa rapariga mais nova?

##### **Entrevistados**

- Acham que as pessoas mais velhas têm vícios.
- Mais exigências.
- E não só, eles também ligam à beleza.
- Querem pessoas com energia e que estejam prontas para tudo.
- É ridículo, mas eu tinha um patrão que não queria possas gordas...

##### **Entrevistador**

- Mas acham que as empresas não valorizam o capital humano, ter competências?

##### **Entrevistados**

- Se calhar não tanto, por causa destas coisas. A questão da idade, da beleza.

##### **Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é acerca do projeto “A Escola no Bairro”! Que avaliação fazem deste modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)? Corresponde às vossas expectativas? É suficiente?

**Entrevistados**

- É positivo.
- Sim, tem sido bom.
- Concordo.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é se sentem mais preparados para enfrentar o futuro, caracterizado pela incerteza. que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para assegurar a sua empregabilidade?

**Entrevistados**

- Sim, a ideia é arranjar um trabalhinho melhor.

**Entrevistador**

- Com este tipo de formação sentem-se mais preparados para enfrentar um mundo que se caracteriza cada vez mais pela incerteza?

**Entrevistados**

- Sim.
- Sim, eu acho que sim. Aprendi muita coisa em TIC.
- Sim sem duvida.
- Sim, vamos ver.

**Entrevistador**

- Bem, dou por terminada esta entrevista. Resta-me agradecer a vossa disponibilidade e simpatia. Muito obrigado!

## **Apêndice XVIII – Entrevista semiestruturada | grupo focal discentes**

Destinatários: DISCNB 1

### **Data da entrevista**

07 de junho de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia a todos!

Antes de mais, agradecer o facto de estarem presentes e acederem dar esta entrevista em Grupo.

### **Questões**

### **Dados biográficos dos entrevistados**

#### **Entrevistador**

Começaria por vos perguntar alguns dados pessoais acerca de cada um de vós, nomeadamente, nome, género, idade e onde residem.

#### **Entrevistados**

DISCEFANB 1

Eu chamo-me, XXXX, sou do género masculino, tenho 16 anos e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 2

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 42 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 3

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 30 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 4

Eu chamo-me, XXXX, sou do género masculino, tenho 49 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 5

Eu chamo-me, XXXX, sou do género masculino, tenho 24 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 6

Eu chamo-me, XXXX, sou do género masculino, tenho 21 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

DISCEFANB 7

Eu chamo-me, XXXX, sou do género feminino, tenho 45 anos de idade e resido no Concelho do funchal.

## **Questões**

### **Dados profissionais do entrevistado**

#### **Entrevistador**

Seguidamente, perguntar-vos-ia acerca da vossa situação profissional, nomeadamente se estão empregados, se sim qual a área de atividade e o vosso vínculo laboral.

#### **Entrevistados**

DISCEFANB 1

Neste momento estou desempregado.

DISCEFANB 2

Neste momento estou desempregada. Vou fazendo uns carunchos (biscates).

DISCEFANB 3

Também estou desempregado.

DISCEFANB 4

Neste momento estou desempregado, mas vou fazendo uns trabalhinhos quando aparecem.

DISCEFANB 5

Neste momento estou desempregado.

DISCEFANB 6

Neste momento estou desempregado.

DISCEFANB 7

Também estou desempregado.

## **II – Percepção do entrevistado em relação à Escola**

### **Objetivos**

- Recolher dados dos entrevistados que permitam perceber até que ponto a escola e o projeto “A escola no Bairro” são vistos como promotores de oportunidades na melhoria das suas condições de vida.

### **Questões**

#### **Relação com a escola**

##### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, as questões que vos colocarei tem a ver com a percepção que têm enquanto alunos, enquanto formandos, relativamente à escola e neste caso ao projeto da escola no bairro.

- Começaria por vos perguntar até que ano e idade é que frequentaram a escola?

##### **Entrevistados**

- Eu deixei o sexto ano com 14 anos de idade.

##### **Entrevistador**

O sexto?

##### **Entrevistados**

- Sim, o sexto ano com 14 anos.

- Eu deixei o nono ano com 16.

- A quarta com 12.

- Não terminei o nono e voltei a recomeçar a partir do sétimo, neste curso.

##### **Entrevistador**

Quantos anos tinha quando abandonou o nono ano?

##### **Entrevistados**

- Tinha 16 anos. Aqui comecei com dezassete. Estava quase a acabar o nono ano, mas arrependi-me!

##### **Entrevistador**

- Muito bem! A seguir por favor. Até que ano de escolaridade frequentou a escola e com quantos anos deixou de a frequentar?

##### **Entrevistados**

- O sétimo com 16.

- Oitavo ano e com 18 anos.

- Sétimo com 18.

**Entrevistador**

- Desculpem a pergunta seguinte, mas tem de ser feita. A nível de rendimento escolar, consideravam-se bons alunos? Ou o facto de terem abandonado/deixado de estudar teve que ver com outros fatores, como económicos, de adaptação? Quais foram os verdadeiros motivos que vos levaram a não querer continuar a estudar?

**Entrevistados**

- Não sei, eu deixei de estudar porque a minha mãe não tinha possibilidades.

**Entrevistador**

- Não tinha possibilidades? Não era uma questão de rendimento escolar, de aproveitamento, de sucesso, certo!?

**Entrevistados**

- No meu caso, a minha mãe não tinha dinheiro.

- Na minha classe também tinha um pouco o problema do turismo, falta de mão de obra para ir trabalhar.

**Entrevistador**

- Para ir trabalhar? Questões financeiras, económicas neste caso.

- Aqui, no seu caso quais foram as razões para ter deixado a escola? Desmotivação, inadaptação relativamente à escola?

**Entrevistados**

- No meu caso....eu tive oportunidade de ir para fora...

**Entrevistador**

- Teve uma oportunidade para emigrar. Foi o motivo para ter deixado a escola.

- A seguir, por favor.

**Entrevistados**

- Eu fui para uma escola tirar um curso, mas não resultou. Voltei agora para este curso para concluir a formação.

- Eu, na minha altura foi Bulling! Havia “zaragata” na minha escola.

**Entrevistador**

- Sim, é uma razão plausível, suficientemente forte para ter deixado a escola.

**Entrevistados**

- Sim, andava metido sempre em confusões e apanhava castigos. Acabei por perder por faltas. Eu sou o mais velho deles todos e na altura era assim, perdia-se por faltas.

**Entrevistador**

- Muito bem. E aqui, quais as razões para ter deixado de estudar? Foi o aproveitamento ou uma outra razão?

(intervenção do mediador a comunicar que o formando (xxx) é menor, não se colocando a questão de ser abandono escolar, uma vez que se encontra dentro da escolaridade obrigatória)

- Algum de vocês reprovou algum ano? Uma, duas vezes?

**Entrevistados**

- Uma vez.

- Uma vez.

- Na terceira classe, acho que foi uma vez também.

- Três vezes. Uma no terceiro, no sétimo e no oitavo.

- Não perdi.

- O quinto, duas vezes.

- Perdi a quarta e o sétimo três anos seguidos.

**Entrevistador**

- Ok. Isto é para ter uma perceção geral acerca do insucesso escolar....Seguidamente, perguntava-vos como conheceram este projeto “A Escola no Bairro”? Foi por familiares, amigos, ou receberam algum e-mail institucional com alguma informação. Algum cartaz a divulgar este tipo de projeto?

**Entrevistados**

- Eu, foi por conta própria. Fui matricular a minha filha na escola (xxxx) e foi a diretora de turma que me encaminhou para esta Escola, este projeto.

**Entrevistador**

- Mas conhecia este projeto?

**Entrevistados**

- Não conhecia, mas como havia a possibilidade de trabalhar de dia e estudar de noite...mas como não havia o curso à noite, acabei por esperar mais um ano e vir para aqui.

**Entrevistador**

- Muito bem! E a senhora como conheceu este projeto?

**Entrevistados**

- Por iniciativa própria. Porque quero mesmo acabar os estudos.

**Entrevistador**

- Mas como é que conheceu este projeto?

**Entrevistados**

- Quero tirar o nono ano e andei, andei, andei à procura. Estive ao pé de casa e disseram-me para ir à escola e vim ao Polo Comunitário da minha zona. Andei a ver os horários para tentar conciliar tudo.

**Entrevistador**

- Ou seja, andou à procura de uma oferta formativa que se encaixasse com a sua.....

**Entrevistados**

- Sim, família, trabalho. Que desse para conciliar tudo.

**Entrevistador**

- Muito bem. E a senhora, como é que conheceu este projeto?

**Entrevistados**

- Eu trabalho à noite e cria uma opção durante o dia. Então fui da escola de São Martinho e encaminharam-me para aqui.

**Entrevistador**

- A escola de São Martinho encaminhou-a para aqui!? Para a escola Brazão de Castro?

**Entrevistados**

- Exatamente. Mas como lá não podiam dar esta formação, durante o dia, encaminharam-me para aqui.

**Entrevistador**

- Você está dentro da escolaridade obrigatória. Que escola é que frequentava? A Brazão de Castro?

**Entrevistados**

- Não, frequentava a escola dos Louros.

**Entrevistador**

- E quem é que o encaminhou para aqui? Foi a própria escola dos Louros?

**Entrevistados**

- Não, estive à procura.

**Entrevistador**

- Ah, estive à procura e depois acabou por pedir transferência para aqui?

**Entrevistados**

- Sim senhor.

**Entrevistador**

- Aqui....

**Entrevistados**

- Eu tive a oportunidade de vir para aqui porque a minha mãe também já andou aqui na escola e caminhei para aqui, para vir tirar o nono.

**Entrevistador**

- Foi a sua mãe que lhe deu a conhecer este projeto!?

**Entrevistados**

- Sim. Também me inscreveu para vir tirar o nono.

**Entrevistador**

- Ou seja, conhece o projeto pela sua mãe e acaba por frequentar esta formação por influência dela, que também já frequentou esta formação!?

**Entrevistados**

- Sim.

**Entrevistador**

- E o senhor....

**Entrevistados**

- Depois de ter desistido de dois trabalhos, não sabia bem o que fazer da minha vida!! O meu cunhado é professor e deu-me a informação acerca deste projeto.

**Entrevistador**

- O seu cunhado já conhecia este projeto?

**Entrevistados**

- Ah sim. Ele é professor e abriu-me mais os horizontes, os olhos. Olhe, porque não! Acabei por me inscrever neste curso de formação.

**Entrevistador**

- Fez muito bem.

- Prosseguimos para mais uma questão....

- Pergunto-vos, quais são as verdadeiras motivações que vos levam a frequentar este tipo de formação oferecido no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”? É uma questão de empregabilidade, ter mais conhecimento ou uma questão da realização pessoal?

**Entrevistados**

- Ter mais conhecimento.

- Realização pessoal.

- Realização pessoal.

- É realização pessoal e a situação familiar. Tenho um filho com diabetes tipo 1 e quero entrar para o governo.

**Entrevistador**

- É uma questão de empregabilidade, tentar arranjar um trabalho.

**Entrevistados**

- Sim, uma coisa que me sinta bem.

**Entrevistador**

- E a senhora?

**Entrevistados**

- Não é pela carreira, no momento em que eu estou, mas ter mais conhecimento e poder tirar um curso numa área que eu goste.

**Entrevistador**

- Mas acaba por ser sempre a questão de tentar arranjar um trabalho melhor, certo? Uma questão de valorização pessoal, mas também com a perspetiva de poder arranjar um trabalho melhor e com o qual se identifique, certo?

**Entrevistados**

- Sim, se não for fica cá a experiência.

**Entrevistador**

- O saber não ocupa lugar!

- Muito bem. Aqui, é uma questão de realização pessoal?

**Entrevistados**

- É, sempre quis tirar mais estudos...

**Entrevistador**

- O seu caso, o que pretende com esta formação? Terminar o curso, arranjar um trabalho?

**Entrevistados**

- Sim, é isso.

**Entrevistador**

- Aqui, o senhor.

**Entrevistados**

- Eu estou aqui para terminar o nono, para conseguir ter o curso que quero. Assim já tenho equivalência ao décimo segundo.

**Entrevistador**

- Ter equivalência ao décimo segundo e frequentar outro tipo de formação?

**Entrevistados**

- Sim.

**Entrevistador**

- E trabalho!?

**Entrevistados**

- Sim.

**Entrevistador**

- A seguir....

**Entrevistados**

- Arranjar um bom trabalho.

**Entrevistador**

- No seu caso....

**Entrevistados**

- No meu caso, estava a pensar completar o nono ano para tirar um curso profissional.

**Entrevistador**

- Terminar o décimo ano?

**Entrevistados**

- Hum, talvez não. Talvez só com o nono.

**Entrevistador**

- O facto de frequentar esta formação, tem como perspectiva arranjar um trabalho? Um trabalho melhor?

**Entrevistados**

- Sim...um trabalho melhor! Um trabalho. Fazer uma formação profissional que me dê uma saída laboral. Era isso que eu estava a pensar. Vamos ver se é possível só com o nono, está tudo a mudar tão rapidamente!

**Entrevistador**

- Outra pergunta que vos quero colocar é se sentem que a vossa vida de alguma forma se alterou a partir do momento em que passaram a frequentar esta formação? A nível pessoal, profissional, se sentem que são pessoas mais ativas, mais interventivas, mais atentas ao que se passa à vossa volta? Ou, pelo contrário, a formação não teve reflexo/impacto nenhum nas vossas vidas?

**Entrevistados**

- Claro que teve. Foi é mais cansativo.

- Mas foi bom, somos mais ativos e....

- Mais sociais...

**Entrevistador**

- Mais sociais?

**Entrevistados**

- Mais conhecimento...

- Mais interventivos, também...

**Entrevistador**

- Podemos afirmar que a formação acabou por ter algum impacto nas vossas vidas?

**Entrevistados**

- Na minha sim.

- Ficamos mais ocupadas.

- Temos maior interação com os outros.

- Estamos mais inseridos, parte da sociedade.

**Entrevistador**

- É a opinião de todos? Sim?

**Entrevistados**

- Sim, o polo também tem essa vantagem. É acolhedor, tem várias disciplinas onde falamos de vários assuntos...

- E faz várias atividades extra...

- Fazemos novas amizades...conheci a senhora que trabalhava na secretaria e quando lhe disse que ia estudar para ter um bom trabalho....acaba por ter vários conhecimentos...

**Entrevistador**

- Ou seja, acabam por conhecer e interagir com outras pessoas. Formar novos amigos...

**Entrevistados**

- Sim, fazemos várias atividades.

- Vamos jogar futebol...

**Entrevistador**

- Muito bem. Pergunto-vos se alguma vez pensaram em desistir desta formação?

**Entrevistados**

- Não.

- Nem pensar.

- Nem pensar.

- Agora que já estou, não saio...

- Como já estou quase a acabar, não.

- Estou a pensar meter-me num curso profissional. Mas vou ver se é possível!

**Entrevistador**

- Mas está a terminar a formação, certo? Esta formação. Mas em alguma circunstância pensou em desistir quando frequentava a formação, o curso?

**Entrevistados**

- Sim, mas estive 30 anos afastado da escola. É essa a principal razão de eu já ter querido desistir, o facto de estar muito afastado? Mas o balanço é positivo.

- Eu queria estudar e não ia desistir.

- Já está no fim....

- Ainda vão ter tantas saudades de me ver...

- Para o ano estamos novamente aqui.

**Entrevistador**

- Sim, fica sempre saudade...A outra pergunta que vos faço é o que esperam em termos pessoais e profissionais com a conclusão desta formação? Entretanto foram respondendo....

**Entrevistados**

- Tentar arranjar um trabalho.

- Um trabalho melhor, ter mais oportunidades...

- Enriquecimento pessoal....

**Entrevistador**

- De acordo com os vossos interesses e/ou necessidades profissionais gostariam que o projeto “A Escola no Bairro” proporcionasse algum tipo de formação específica?

**Entrevistados**

- Oh, isso era o ideal. Que encaminhasse. A pessoa quer fazer quer fazer aquela área e dar assim...

**Entrevistador**

- E tem algum curso específico? Tem alguma área que gostasse?

**Entrevistados**

- Receção...só que a área de computador ainda não veio...

- Ah, mas depois, por exemplo, eu estava a tirar a escola e tirei a de Secretaria na Academia...mas para conciliar tudo e o trabalho...

**Entrevistador**

- Mas a oferta formativa que o projeto a “Escola no Bairro” oferece é suficiente, ou gostariam que ela fosse ajustada? Por exemplo um curso profissional!

### **Entrevistados**

- Para mim a oferta foi suficiente pois foi a opção que eu queria fazer.
- No secundário fazer um curso de Dupla certificação, embora esses cursos sejam só no período noturno. Eu não fui para um por causa do horário...
- Seria importante que esses cursos, de vertente tecnológica tivessem horários mais flexíveis e durante o dia...

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

**Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, começo por vos perguntar o que pensam da comunidade em que vivem, indicando aspetos positivos e menos positivos desta comunidade.

#### **Entrevistados**

- A comunidade é aconchegante, é acolhedora.
- Permite conhecimentos com outras pessoas que estão fazendo atividades em várias coisas. Facilitam também. Se precisarmos de alguma coisa, de algum material estão sempre prontos a ajudar.
- É uma comunidade coesa, solidária e que corresponde aos nossos pedidos.

#### **Entrevistador**

- E aspetos menos positivos?

#### **Entrevistados**

- É assim, no momento a única razão de queixa é que eu sou de São Gonçalo. Tentei frequentar um curso lá, mas não abriu. É complicado ver que tem lá um Polo Comunitário e não abrir porque não tem pessoas a aderir.

**Entrevistador**

- E as pessoas que vivem aqui à volta, são simpáticas?

**Entrevistados**

- Sim, são simpáticas...
- Têm vários animais, cão, gatos que vão à nossa sala...
- A nossa mascote de inglês (gato)...
- É uma comunidade acolhedora e estamos bem inseridos...
- É uma comunidade sem grandes problemas.
- Tem um estacionamento gratuito em todo o lado.

**Entrevistador**

- Na vossa opinião o que faz falta nesta comunidade? O que gostariam de mudar se pudessem?

**Entrevistados**

- Um café...mas já vai abrir aqui um...
- Uma padaria.

**Entrevistador**

- Mas para além disso, há alguma coisa que gostariam de ver implementado?

**Entrevistados**

- Não, temos aqui tudo pertinho.
- Temos o Centro.
- O Centro de Saúde ali em baixo....a Segurança Social.
- Posto de combustível.
- O Polo está bem localizado....
- Temos transportes públicos...
- Há bastantes coisas na Escola, mas as pessoas não aderem....

**Entrevistador**

- Ah, isso é bom saber. Apesar de haver bastante oferta, bastantes atividades....

**Entrevistados**

- Dança, culinária.
- As pessoas não aderem muito...são preguiçosas....

**Entrevistador**

- Acha que as pessoas podiam aderir mais às atividades que são promovidas pelos Polos?

**Entrevistados**

- Sim, podiam ter mais interesse...

- Quando há atividades as pessoas não valorizam e depois quando querem as atividades já fecharam...

- Apesar de serem divulgadas, as pessoas não aderem muito....

**Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é qual é a vossa perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, tem na vida das comunidades locais? A formação que vocês recebem é importante na vida das comunidades locais? Vocês acham que faz sentido as pessoas terem formação, terem estudos, terem conhecimento?

**Entrevistados**

- Ah...é muito bom mesmo.

- É muito interessante.

- Todos deviam ter acesso à formação, porque é muito positivo.

- Depois há pessoas com mais idade que não se sentem bem a ir a uma escola, porque vão estar com pessoas mais novas e assim é mais prático porque são pessoas da mesma idade. As pessoas já se conhecem e têm mais facilidade em aderir....

**Entrevistador**

- Então vocês consideram que a escola, a formação que este projeto desenvolve na comunidade é importante para a vida das pessoas que cá vivem, certo?

**Entrevistados**

- Sim, da vida social.

- As pessoas interagem bastante. Por exemplo, houve o futebol de rua. Até as vossas colegas com uns quarenta e poucos participaram....

- Há atividades que são mais fáceis as pessoas aderirem do que outras. Depende ainda da vida de cada um....

- É benéfico haver estas atividades, faz lembrar o tempo antigo em que conviviam todos. Se eu precisasse de alguma coisa ia pedir ao vizinho....

- As pessoas convivem mais, se precisar de uma palavra amiga....

**Entrevistador**

- Gostaria de saber, também, se este projeto contribui para que as comunidades mais coesas, mais unidas, mais interventivas? Se as pessoas estão mais atentas, eventualmente dão a sua opinião critica, reivindicativa?

**Entrevistados**

- Eu acho que sim, até porque como nós comunicamos com os outros acabamos por dar a saber quais as dificuldades e as coisas que precisam....

- As pessoas estão mais atentas aos problemas e criam-se bastantes laços...

**Entrevistador**

- Vocês acham que estão mais preparadas para assegurar a vossa empregabilidade? A formação é importante para assegurar um emprego melhor, com melhores salários?

**Entrevistados**

- É imprescindível.
- Imprescindível.
- Eu também considero isso.
- Também para a formação pessoal, mas sim é importante.
- Quanto mais longe for, mais entrosada vai estar.
- A formação é fundamental. Há, eventualmente, mais possibilidades.
- Evita a exclusão social.... a situação social melhora.

**Entrevistador**

- A outra questão é se consideram que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vossa vida? Estão mais atentos(as)/sensibilizados e preparados(as) para os problemas que a comunidade/sociedade enfrenta?

**Entrevistados**

- Sim, estamos mais atentos e sensibilizados para os problemas da sociedade...
- Ter mais conhecimento, socializar mais uns com os outros, faz com que estejamos mais preparados e sensibilizados para enfrentar os problemas no dia a dia.
- Sim, é isso....

**Entrevistador**

- Consideram que este projeto, de maior proximidade junto das comunidades, tem contribuído para esbater a indiferença que atribuem relativamente à escola?

**Entrevistados**

- Não, pelo contrário. Eu adoro a escola.
- Sim, por vezes quando somos mais novos julgamos que a escola não é preciso estudar....mas quando somos mais velhos chegamos à conclusão que a escola é importante e vamos à procura desta, para conseguir terminar os estudos.
- Sim, é importante.
- Essa ideia que se tem da escola, muitas das vezes está associada a imaturidade. A maior parte das pessoas que pensa assim é uma faixa etária mais nova....
- Mais rebelde....
- Sim, nós já lá passamos, não é?

- Não partilho desse pensamento, mas o que vejo à minha volta sim.

**Entrevistador**

- Mas vocês têm aqui elementos mais novos. Achem que este projeto ajuda a esbater esta ideia de escola?

**Entrevistados**

- Ajuda.
- Sim, vão assimilando coisas com os mais velhos....
- Nós temos aqui dois exemplos, que vão concluir....

**Entrevistador**

- Consideram benéfica essa interação entre diferentes gerações? É importante?

**Entrevistados**

- É um pouco difícil.
- Eu não vejo diferença.
- Porque a comunicação não é a mesma.
- Diferentes formas de pensar, mas pronto...
- Se houver concordância....
- Vamos ajustando e as pessoas vão acabando por se adaptar.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos colocaria é se consideram que poderiam ou teriam condições de alterar a vossa condição escolar/académica (e de vida!) sem esta intervenção local/territorial da escola? Se a escola não existisse aqui, neste local, frequentariam esta formação (ou outra!) num outro sítio?

**Entrevistados**

- Sim.
- Sim.
- Sem sombra de dúvida.
- Sim.
- Também no meu caso sim.
- Eu estive numa outra escola e já não havia vagas para mim. Tive de arranjar outra solução.
- Eu fui à procura de tudo. Até acabei o curso que estava a tirar no caniço e acabei por vir para aqui. Andei assim!!!
- No meu caso foi porque não havia durante o dia.

**Entrevistador**

- Se bem entendi, o que vocês realçam é o horário! Ser durante o dia!

**Entrevistados**

- Sim.

- Bom é haver durante o dia e durante a noite, porque há pessoas que trabalham durante o dia....

**Entrevistador**

- Neste caso, sabem que a escola Brazão de Castro também tem cursos que são ministrados em horário noturno?

**Entrevistados**

- Sim.

- Sim, a Francisco Fernandes também tem....

- No geral, acho que é mesmo o horário.

- Aliás, acho que a nossa turma toda queria mesmo o curso durante o dia.

- Se não houvesse esta formação durante o dia, não era possível....

- Para mim não era. Eu trabalho à noite.

- Se não fosse assim, procuraria noutra local. Onde houvesse os horários (autocarros) eu ia...

**Entrevistador**

- Mas se não houvesse esta proximidade, este curso aqui, admitiam, por hipótese, poder frequentar esta formação num outro contexto, fora deste polo comunitário? Quais as razões?

**Entrevistados**

- Eu, como vivo perto ia tirar aqui. Mas se não houvesse ia tirar na Francisco Fernandes.

- Eu matriculei-me na Francisco Fernandes, mas como não havia...vim para aqui.

- Eu ia para o Francisco Fernandes, mas como não havia, eu tentei arranjar uma alternativa que eles ainda não conseguiram arranjar....

**Entrevistador**

- Eu insisto, porque alguns dos vossos colegas da outra turma, referiram que não frequentariam por causa dos transportes.

**Entrevistados**

- É, se houvesse transporte para o Funchal eu ia...

- Mas é assim, eu acho que isso é uma desculpa, porque no início, quando eu comecei aqui, eu não tinha carta de carro – de mota tinha – e tinha de ir por os meus filhos à cresce

e ainda ia para o Caniço para o curso de cozinha...por isso, acho que é uma desculpa...60% das pessoas, é uma desculpa...

- Durante o dia os miúdos também estão na escola e dá possibilidade de frequentarmos o curso...

#### **Entrevistador**

- Os vossos colegas realçaram precisamente isso, o facto de poderem conciliar o horário enquanto os filhos também estão na escola....

Também gostaria de vos perguntar o que acrescentariam/alterariam a este projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Entrevistados**

- Cursos profissionais, de dupla certificação.

- Mas atividades práticas, mais matemática. Eu gosto mais dessas áreas, mas há quem...iria despertar mais interesse se fosse mais prático...

#### **Entrevistador**

- Mas a que é que se refere quando diz mais prático?

#### **Entrevistados**

- Mais visitas de estudo, por exemplo...experiências feitas na sala de aula...é mais cativante....

- Mais informática....

### **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

#### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

#### **Entrevistador**

- Relativamente a este tópico, pergunto-vos qual a vossa opinião acerca da formação/aquisição de competências (capital humano) é importante nos dias de hoje? Consideram importante?

#### **Entrevistados**

- O capital humano!?

**Entrevistador**

- O capital humano, são as competências das pessoas! O conhecimento e habilidades que estas transportam consigo!

**Entrevistados**

- Sim, é importante. Ainda por cima a escolaridade obrigatória é o 12.º ano.
- Hoje em dia, é o décimo segundo, as pessoas têm mais oportunidades.
- Tem mais formação, mais programas. Tem mais capacidade de saber muitas coisas que a pessoa não aprendeu quando andava na escola.

**Entrevistador**

- A questão do capital humano é precisamente essas competências, essas habilidades que nos são pedidas cada vez mais, não só a nível do trabalho, mas até da própria sociedade. A sociedade, se vocês repararem, nos dias de hoje, para fazer qualquer coisa exige que tenhamos muitas competências. Vou-vos dar um exemplo prático, vejam o vosso IRS ou vejam qualquer coisa da segurança social!? É tudo online, precisamos de competências digitais... Vocês então acham que essas competências são significativas, são importantes nos dias de hoje?

**Entrevistados**

- Sim, é importante.
- Claro, se não as tivéssemos a nossa vida seria pior.
- Muito Pior.
- Não há hipótese, temos que aprender.
- Para acompanhar a maratona, para não ficarmos para trás.
- Sim, é um bocado isso.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é acerca do projeto “A Escola no Bairro”! Que avaliação fazem deste modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)? Corresponde às vossas expectativas? É suficiente?

**Entrevistados**

- Do meu ponto de vista acho que tem respondido, apesar de eu só precisar de tirar uns módulos, só precisava mesmo de algumas aulas. Mas sim, tem correspondido.
- Eu estava habituada a um tipo de ensino regular e noto bastantes diferenças. Vou ter que ter outros cursos de formação....
- É completamente diferente, devia ser mais exigente.

- Para as pessoas que têm mais idade, como eu, enquadra-se bem este tipo de formação...mas para as pessoas com 20, 30 anos devia ser mais exigente, ter outras componentes mais exigentes.
- Eu acho que os professores são bons demais....
- Os professores são bons, eles explicam bem as coisas...
- Para os mais novos esta formação se calhar não é tão indicada.
- Os cursos deviam ter uma vertente mais humanista, não somos máquinas...somos uma sociedade de consumo.

**Entrevistador**

- A outra questão que vos coloco é se sentem mais preparados para enfrentar o futuro, caracterizado pela incerteza. que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para assegurar a sua empregabilidade?

**Entrevistados**

- É como o professor diz, julgamos que estamos preparados mas depois vêm mudanças! Temos que voltar novamente à escola.
- Tem que se estar mais preparados, de uma forma geral.
- Muito mais atualizados.
- Eu acho que isto é meio que problemático.
- É uma incerteza, quer dizer, não! Temos bons trabalhos, mas não há grande certeza de ficar. Não é bom, isso não é bom!
- Independentemente daquela perspetiva humana que devia existir, de facto, antigamente tudo era mais certo...tudo era programado a longo prazo, hoje não. Muito dificilmente se pode fazer projetos a longo prazo.
- Eu acho que as pessoas estão a ter mais ambição. Por exemplo, eu próprio trabalho melhor por isso é que também não temos nada fixo. As pessoas estão a ter mais ambição. Por exemplo, eu estou a formar-me para ter um trabalho melhor. Por isso é que também não temos aquele fixo. Pode ser o patrão a não dar o fixo, mas também pode ser nós que não queiramos!

**Entrevistador**

- Acha que as pessoas são mais ambiciosas?

**Entrevistados**

- Sim, acho que sim. E acho também que há mais ofertas de trabalho, porque antigamente, há muitos anos atrás, era mais difícil.

- Eu acho que a pessoa que está no trabalho, que recebe um X e tem capacidade para mais, vai a procura de mais.

- André muito relativamente ao curso, já mostrei que não estou contente com a situação desde o princípio, que é a maneira da formação. O aprovado e o não aprovado.

**Entrevistador**

- Pergunto-vos se este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para assegurar a vossa empregabilidade?

**Entrevistados**

- Sim, acho.

- Sim.

- Sim.

- Sem sombra de dúvida.

- Sim.

- Sim.

- De outra forma, não vinha à escola.

**Entrevistador**

- Com este tipo de formação sentem-se preparado para enfrentar um mundo que se caracteriza cada vez mais pela incerteza?

**Entrevistados**

- Sim.

- Sim.

- Sim, embora deva estar constantemente a procurar novos cursos de formação.

- Eu quero terminar o 12 ano.

- Estaremos melhores do que quando aqui chegamos.

- Sim.

- Sim.

**Entrevistador**

- A última pergunta que vos endereço é se ponderam fazer mais algum tipo de formação ao longo da vossa vida? Se considera que é importante?

**Entrevistados**

- Sim, é possível.

- Sim, em áreas profissionais como áreas de contabilidade, de computador de secretariado...

- Sim, Português.

**Entrevistador**

- Português?

**Entrevistados**

- Sim, para aperfeiçoar o português.

- Oh, não! Esteticista. Esteticista.

**Entrevistador**

- Bem, dou por terminada esta entrevista. Resta-me agradecer a vossa disponibilidade e simpatia. Muito obrigado!

## **Apêndice XIX – Entrevista semiestruturada docente**

Destinatários: DOC 1

### **Data da entrevista**

09 de maio de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX) \_ Freguesia de (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Questões**

#### **Entrevistador**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resultou de uma nomeação.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

#### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Atualmente a estrutura escolar no âmbito do projeto referido, aproveita a partilha de experiências como mais uma ferramenta de aprendizagem. Aliando as vivências dos formandos à experiência dos formadores, cria-se um ambiente propício à compreensão do mundo que os rodeia e consequentemente à adoção de comportamentos sociais adequados.

No contexto deste projeto, é fundamental dar primazia a uma abordagem predominantemente prática, orientada para o contexto dos formandos, proporcionando-lhes, de uma forma mais sustentada, a aquisição de conhecimentos que sejam para eles mais significativos.

No entanto, a forte carência de determinadas ferramentas, linguísticas ou não, indispensáveis para que outras aprendizagens se concretizem, implica por vezes um ensino mais tradicional, para o qual nem sempre estes formandos se encontram recetivos.

**Entrevistador**

Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

**Entrevistado**

São maioritariamente provenientes de contextos sociais carenciados e encontram-se, por norma, desempregados.

**Entrevistador**

Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

Muitos aproveitam esta oportunidade para complementarem a sua formação com o intuito de uma maior valorização pessoal e na expectativa de conseguirem mais facilmente emprego. A proximidade à residência e a existência de um ambiente menos formal foi um fator primordial para que muitos destes indivíduos voltassem a estudar.

**Entrevistador**

Quais são as expectativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?

**Entrevistado**

Muitos formandos, em especial os mais velhos, pensa encontrar um tipo de ensino tradicional, semelhante àquele que experienciaram na escola quando eram mais novos e trazem alguns receios de não conseguirem acompanhar o ritmo da formação.

**Entrevistador**

Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?

**Entrevistado**

O formador tem sempre a preocupação de selecionar os conteúdos e as atividades de acordo com as necessidades e interesses dos formandos, mas é muito raro haver uma solicitação nesse sentido por parte dos discentes.

**Entrevistador**

Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

**Entrevistado**

Essa valorização existe, mas não é comum a todos os formandos. O tipo de formando que frequenta esta tipologia de cursos (cursos EFA) tem vindo a alterar-se ultimamente, integrando indivíduos que se encontram ainda dentro da escolaridade obrigatória, aos quais lhes é dada a possibilidade de prosseguirem os seus estudos neste tipo de ensino. Isso geralmente acontece quando todas as outras alternativas falharam. Para a frequência deste tipo de formação, os alunos com menos de 18 anos, necessitam sempre que lhes seja concedida uma autorização especial. Para estes formandos, a proximidade da sua residência poderia ser um fator benéfico, uma vez que havia a possibilidade de um maior controlo por parte dos seus encarregados de educação. Na prática, tal benefício não se tem vindo a constatar e a valorização da escola, nestes casos, ainda é reduzida.

**III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

**Questões****Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local****Entrevistador**

A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?

**Entrevistado**

Este projeto tem potencial para atuar como facilitador de uma maior aproximação e um melhor relacionamento não só entre os moradores de um mesmo bairro, mas também entre os moradores de outros bairros, que frequentem a formação, uma vez que as inscrições não se restringem a uma determinada zona geográfica.

**Entrevistador**

São comunidades mais coesas e interventivas?

**Entrevistado**

Este projeto contribuiu para que tal aconteça, mas a atuação dos centros comunitários é fundamental e determinante nesse âmbito.

**Entrevistador**

São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?

**Entrevistado**

Estarão sempre mais preparados para assegurarem a sua empregabilidade, uma vez que adquirem mais conhecimentos.

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?

**Entrevistado**

Faz diferença na vida daqueles que realmente se empenham e agarram verdadeiramente esta oportunidade.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

**Entrevistado**

A aproximação da escola às pessoas, facultando-lhes uma porta de entrada lateral, facilita essa aproximação. Alguns formandos que inicialmente se sentiam intimidados e recusavam entrar nas instalações de uma escola, passaram a participar aí em algumas atividades e a encarar a escola de uma perspetiva diferente.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Sem este projeto, muitos dos formandos não colocariam sequer a hipótese de retomar os estudos. Só o fariam se a tal fossem obrigados.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Este projeto veio proporcionar a aquisição de novas competências àqueles que sempre tiveram vontade de prosseguir os seus estudos, mas que se sentiam desconfortáveis para o fazer nos bancos de uma escola tradicional.

**Entrevistador**

O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Este projeto deveria ter mais apoios por parte das entidades competentes, com destaque para as juntas de freguesia, câmaras municipais ou governo regional, uma vez que as condições, essencialmente ao nível do equipamento informático, não são as melhores.

**IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

**Questões****Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

**Entrevistado**

(...)

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

**Entrevistado**

(...)

**Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

**Entrevistado**

(...)

## **Apêndice XX – Entrevista semiestruturada docente**

Destinatários: DOC 2

### **Data da entrevista**

15 de maio de 2023

11:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX) \_ Freguesia de (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Questões**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

No final do ano letivo 2014-2015, o Presidente do Conselho Executivo, lançou-me o desafio para participar no Projeto “Escola no Bairro” no ano letivo seguinte, o qual eu aceitei. Por este facto considero que participar neste projeto é por opção.

Iniciei a minha experiência profissional neste projeto no ano letivo 2015-2016, no Centro Comunitário, (XXX) em (XXX). No ano letivo, 2017-2018 comecei a lecionar também no Pólo Comunitário da (XXX) no qual continuo até ao presente ano letivo.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

**Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Na atual estrutura escolar da educação ainda prevalece o uso da linguagem escrita, apesar desta ter acompanhado os avanços tecnológicos melhorando assim a sua apresentação. No projeto “A Escola no Bairro” a estrutura escolar da educação aproxima-se da aplicada no Estabelecimento Sede da Escola.

**Entrevistador**

Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

**Entrevistado**

O contexto socioprofissional dos formandos envolvidos neste projeto é de índole baixo. A maioria dos formandos estão desempregados e outros têm trabalho ou em part-time ou “a dias”, os regionalmente chamados “biscates aqui e acolá”.

**Entrevistador**

Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

A maioria dos formandos envolvidos no projeto “A Escola no Bairro” frequentam este tipo de formação essencialmente para melhorar as suas habilitações académicas e consequentemente conseguir um emprego qualificado.

**Entrevistador**

Quais são as expetativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?

**Entrevistado**

As expetativas destes indivíduos passam essencialmente por concluir os Níveis Básicos de Formação, Equivalência ao 9.º ano de Escolaridade ou concluir o Nível Secundário (Equivalência ao 12.º Ano).

**Entrevistador**

Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?

### **Entrevistado**

Normalmente os formandos que frequentam a formação no âmbito do projeto “Escola no Bairro” não solicitam formação numa área específica. Ficam satisfeitos com a Formação Base em cada Nível.

### **Entrevistador**

Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

### **Entrevistado**

Sim, na maioria dos formandos. No entanto, alguns (aqueles que eu considero como sendo a exceção à regra) não valorizam a qualificação académica e o impacto profissional que poderá daí resultar na vida de cada um.

## **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

### **Questões**

## **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

### **Entrevistador**

A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?

### **Entrevistado**

O projeto “A Escola no Bairro” é sem dúvida um projeto fundamental na qualificação das comunidades locais. É uma mais-valia na vida dos formandos envolvidos e consequentemente na vida das comunidades locais, pois, a maioria destes formandos, de outra forma não conseguiriam melhorar as suas habilitações académicas, pelas mais diversas razões pessoais (horário – turno diurno facilita principalmente as famílias monoparentais com crianças pequenas que se torna impossível frequentar o ensino noturno e também a falta de transporte para se deslocar ao Edifício Sede). Com a implementação deste projeto os formandos tornam-se cidadãos mais informados, com voz

mais ativa e mais conscientes dos seus direitos e deveres. Aprendem a respeitar a si e ao outro e digamos que aprendem a valorizar pequenas coisas que lhes passava despercebidas e a menosprezar as “mesquinhices”.

**Entrevistador**

São comunidades mais coesas e interventivas?

**Entrevistado**

De certa forma, sim.

**Entrevistador**

São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?

**Entrevistado**

Sim, considero que a formação facilita as oportunidades de empregabilidade.

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?

**Entrevistado**

Sim este projeto sem dúvida alguma tem feito muita diferença na vida dos formandos envolvidos.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

**Entrevistado**

O facto deste projeto ser desenvolvido num espaço físico “fora” do denominado “Escola”, fornece aos formandos um ambiente mais familiar e acolhedor. Os formandos começam a ver o Pólo Comunitário como a “sua escola” e consideram este espaço o seu segundo lar. Este facto acaba por ter consequências positivas na vida familiar pois, os formandos começam a valorizar a escolaridade dos filhos, incentivando-os para a importância da conclusão dos percursos escolares.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Não, as pessoas envolvidas neste projeto dificilmente alterariam as suas habilitações académicas e consequentemente melhorariam as suas condições de vida, sem este projeto,

pois, a alternativa é o Ensino Noturno no Edifício Sede da Escola e estes indivíduos não estão dotados de condições (socioeconómicas e familiares) para o poder frequentar.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

A partilha de conhecimentos e a convivência com outras realidades é o que eu destaco como o que de mais positivo e significativo existe na aplicação deste projeto.

**Entrevistador**

O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Os recursos humanos e materiais disponíveis em que decorre este projeto nomeadamente no Polo Comunitário da (XXX), são excelentes, no entanto, e porque temos alguns casos de falta de assiduidade dos formandos às sessões de formação, talvez se alguma entidade oficial e competente disponibilizasse uma verba, por exemplo, para fornecer um subsídio de alimentação aos formandos assíduos que fosse cumulativo a um outro subsídio de reinserção ou desemprego já adquirido, provavelmente melhoraríamos a problemática da assiduidade.

**IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

**Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

**Entrevistado**

Sem dúvida alguma. Este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído em muito para o bem-estar da comunidade local.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

**Entrevistado**

Avalio este modelo formativo como sendo o mais adequado e positivo para o tipo de formandos a que é dirigido. Considero como sendo um modelo bastante satisfatório.

**Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

**Entrevistado**

O projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente na medida em que vai ao encontro das faculdades dos formandos adequando e ajustando-se ao nível académico em que os mesmos se encontram.

## **Apêndice XXI – Entrevista semiestruturada docente**

Destinatários: DOC 3

### **Data da entrevista**

11 de maio de 2023

15:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX) \_ Freguesia de (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Questões**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resultou de uma nomeação.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

#### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Partindo do referencial de formação dos cursos que leciono, e de acordo com a disciplina que leciono (Língua Estrangeira – Inglês), procuro orientar a minha ação didática para a valorização da oralidade, não descurando a sistematização de conhecimentos nem a vertente escrita. Neste sentido todos os materiais produzidos são produzidos com o objetivo de conciliar as competências orais e escritas.

**Entrevistador**

Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

**Entrevistado**

Até há bem pouco tempo, os nossos formandos, eram provenientes do centro de Emprego e usufrutuários do RSI, e de uma faixa etária acima dos 40. Mais recentemente, têm ingressado nos cursos formandos que não completaram a sua escolaridade e cuja faixa etária é mais reduzida. Há ainda aqueles que, apesar de ainda jovens, não concluíram a sua escolaridade, e, por isso, voltaram à escola, porque sentem dificuldades em integrar o mercado de trabalho.

**.Entrevistador**

Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

Em alguns casos melhorar as condições escolares para mais facilmente integrar o mercado de trabalho.

**Entrevistador**

Quais são as expectativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?

**Entrevistado**

Aumentar as possibilidades de ingresso no mercado do trabalho e a garantia de continuidade de recebimento do RSI.

**Entrevistador**

Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?

**Entrevistado**

Não.

**Entrevistador**

Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

**Entrevistado**

Sim, sobretudo por parte dos formandos mais velhos.

**III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

**Questões****Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local****Entrevistador**

A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?

**Entrevistado**

Pela experiência que tenho, os polos comunitários acabam por ser um espaço de socialização para os formandos e desta forma passam a integrar / participar nas atividades da comunidade.

**Entrevistador**

São comunidades mais coesas e interventivas?

**Entrevistado**

Não tenho essa perceção, uma vez que não faço parte dessa comunidade.

**Entrevistador**

São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?

**Entrevistado**

Partindo do princípio que estas comunidades se referem aos formandos, considero que ajuda assegurar a sua empregabilidade, uma vez que a escola lhes fornece as ferramentas básicas para o efeito.

**Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?

**Entrevistado**

Penso que este modelo de formação cumpre com o seu objetivo, mas o grau de capacitação, empoderamento, só poderá ser aferido, através de estudos posteriores, através de estatística.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

**Entrevistado**

Em primeiro lugar deve-se saber efetivamente qual a significação que este modelo representa para as comunidades. Só posteriormente, seria possível, aferir, qual a significação que atribuem à escola.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Considero que tem condições para alterar a sua condição escolar/académica e de vida, quando participam neste projeto “A escola no Bairro”, porque se se não fosse desta forma, não regressariam à escola.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Destacaria o facto de passarem a integrar as atividades do polo comunitário. Assim, o polo comunitário passa a ser um espaço integrador.

**Entrevistador**

O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

A renovação do parque informático, recorrendo aos parceiros que integram o projeto.

#### **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

##### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

##### **Entrevistado**

Considero que sim, uma vez que os polos comunitários, são um espaço de integração/ socialização para a comunidade local.

##### **Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

##### **Entrevistado**

Este modelo formativo de Educação e Formação de Adultos é importante na medida que faculta as competências fundamentais necessárias à obtenção de qualificações, em resposta às múltiplas exigências que hoje se colocam à cidadania e ao trabalho.

##### **Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

##### **Entrevistado**

A escola deve continuar a incentivar a aprendizagem ao longo da vida, e como tal, deve continuar a facultar este modelo de formação para além das Formações Modulares que disponibiliza à comunidade, que são uma mais valia na formação pessoal e profissional dos cidadãos.

## **Apêndice XXII – Entrevista semiestruturada docente**

Destinatários: DOC 4

### **Data da entrevista**

05 de junho de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX) \_ Freguesia de (XXX)

### **I – Caracterização do entrevistado**

#### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

#### **Questões**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resultou de uma nomeação.

### **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

#### **Questões**

#### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Entrevistado**

O projeto “A escola no bairro” dispõe de instalações destinadas à lecionação e lazer (salas, casa de banho, cozinha e despensa); as salas têm boa iluminação, conforto, pequena biblioteca, equipamentos para apoio administrativo tais como impressora, fotocopiadora e internet; equipamento para apoio pedagógico tais como televisão, computadores, projetores portáteis. O ambiente é prazeroso, com áreas verdes e átrio.

**Entrevistador**

Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

**Entrevistado**

Muitos têm a sua atividade laboral, outros estão inscritos no centro de emprego.

**Entrevistador**

Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

Completar a escolaridade obrigatório e terem as habilitações exigidas para um emprego.

**Entrevistador**

Quais são as expectativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?

**Entrevistado**

O ensino prende-se mais com conceitos teóricos dirigidos à aplicação prática do conhecimento e desenvolvimento de competências. Procura transmitir novos conhecimentos, com ferramentas e técnicas para desenvolver um conjunto específico de competências.

**Entrevistador**

Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?

**Entrevistado**

Não.

**Entrevistador**

Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

**Entrevistado**

Sim, os formandos valorizam mais a escola e procuram cumprir.

### **III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Entrevistador**

A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?

#### **Entrevistado**

Este projeto é desenvolvido de modo a impactar positivamente no desenvolvimento social, económico ou cultural da comunidade.

#### **Entrevistador**

São comunidades mais coesas e interventivas?

#### **Entrevistado**

Sim, são comunidades mais coesas e interventivas.

#### **Entrevistador**

São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?

#### **Entrevistado**

Sim, são comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade.

#### **Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?

#### **Entrevistado**

Sim, este projeto fornece as ferramentas necessárias para os desafios futuros, fomenta a inclusão e coesão social. Capacita-os na integração no mercado de trabalho, no ambiente comunitário, empoderando-os a nível pessoal, familiar, social e profissional.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

**Entrevistado**

As sessões de formação nas comunidades dispensam a deslocação dos formandos à escola e têm contribuído como motivação, uma vez que se sentem num ambiente familiar.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Penso que não.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Os formandos tornam-se cidadãos mais ativos e participativos nas suas comunidades.

**Entrevistador**

O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

Penso que o projeto já se encontra bem estruturado.

**IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

**Questões****Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente****Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

**Entrevistado**

Sim, este modelo de proximidade tem contribuído para o bem-estar da comunidade.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

**Entrevistado**

O modelo formativo caracteriza-se por um modelo por competências que se baseiam nos conhecimentos, atitudes, comportamentos, pesquisas de informação, investigações, resolução de problemas, técnicas, comunicação, destreza e adaptação/ flexibilidade.

**Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

**Entrevistado**

Este modelo permite a partilha de experiências de vida para a resolução dos desafios propostos, com base nas suas capacidades, atitudes e saberes como instrumentos de avaliação. Os formandos participam autonomamente na sua avaliação autocriticando-se e não criando competitividade. A pontualidade, assiduidade, iniciativa, participação, motivação, criatividade, organização e sentido de responsabilidade também constituem aspetos relevantes na avaliação.

## **Apêndice XXIII – Entrevista semiestruturada docente**

Destinatários: DOC 5

### **Data da entrevista**

16 de maio de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX) \_ Freguesia de (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Questões**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resultou de uma nomeação.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro” e do perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

#### **Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

No passado a estrutura escolar da educação aparecia muito ligada à sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita.

Como definiria atualmente a estrutura escolar da educação e concretamente o projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Entrevistado**

Definiria como um projeto inovador e desafiante.

**Entrevistador**

Como caracteriza o contexto socioprofissional dos indivíduos que frequentam este tipo de formação?

**Entrevistado**

Os formandos que frequentam este tipo de formação possuem um nível de escolaridade baixo, estando alguns deles afastados da escola há vários anos. Alguns exercem atividades profissionais e outros estão desempregados.

**Entrevistador**

Quais são os principais motivos/razões que estes indivíduos apresentam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

As principais razões são do foro profissional. Há também formandos que gostam de aprender coisas novas e outros ainda para concretização de um sonho de longa data: ser finalista do curso e obter o diploma (no caso do Nível Secundário).

**Entrevistador**

Quais são as expectativas destes indivíduos relativamente ao tipo formação que é oferecida no âmbito deste projeto?

**Entrevistado**

Normalmente as expectativas prendem-se com novas aprendizagens que sejam uma mais-valia para as suas vidas profissionais e pessoais.

**Entrevistador**

Normalmente solicitam algum tipo de formação específica de acordo com os seus interesses e/ou necessidades profissionais?

**Entrevistado**

Alguns formandos têm interesse em aprender terminologia mais técnica, por assim dizer, referente à sua área profissional ou aspetos/ curiosidades sobre cultura geral.

**Entrevistador**

Sente que há uma valorização da escola por parte destes indivíduos/formandos?

**Entrevistado**

Penso que sim.

**III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

## **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

## **Questões**

### **Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Entrevistador**

A crescente urbanização tem mostrado novas manifestações sociais e fenómenos de desintegração social, originados pela mudança das sociedades rurais para as sociedades urbanas e pela emergência de novas formas de trabalho.

Qual é a sua perceção acerca da relevância que este tipo de projeto, “A Escola no Bairro”, pode ter na vida das comunidades locais?

#### **Entrevistado**

Este tipo de projeto é uma mais-valia não só em termos profissionais, mas também em termo sócio afetivos.

#### **Entrevistador**

São comunidades mais coesas e interventivas?

#### **Entrevistado**

Penso que sim. Criam-se laços que perduram.

#### **Entrevistador**

São comunidades mais preparadas para assegurar a sua empregabilidade?

#### **Entrevistado**

São-lhes proporcionados conhecimentos e competências que lhes poderão ser úteis para a vida profissional, a longo prazo.

#### **Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” faz alguma diferença na vida destes indivíduos, capacitando-os e empoderando-os face aos problemas sociais da conjuntura?

#### **Entrevistado**

Penso que sim.

#### **Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

#### **Entrevistado**

Os formandos passam a ver os cursos de formação como uma mais-valia para a sua vida e há a desmistificação de alguns preconceitos relativamente à frequência escolar a partir de uma certa faixa etária (por exemplo: “não sou capaz, porque já não sou novo”).

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Penso que alguns não teriam condições. O facto das sessões serem ministradas no bairro facilita em termos da gestão do tempo, pois não implica grandes deslocações e despesas adicionais.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Para além da aprendizagem, o conceito de pertença a um grupo, a interajuda, a criação de laços que perduram.

**Entrevistador**

O que acrescentaria/alteraria a este projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistado**

É um projeto a dar continuidade e a proporcionar a diversificação da oferta formativa.

**IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

**Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

**Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

**Entrevistado**

Sim, sem dúvida.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

**Entrevistado**

Muito positiva e enriquecedora, a título profissional e pessoal.

**Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

**Entrevistado**

Na medida em que contribui para a formação profissional e pessoal dos formandos.

## **Apêndice XXIV – Entrevista semiestruturada Mediadores**

Destinatários: MED 1

### **Data da entrevista**

08 de maio de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia!

Antes de mais, agradecer o facto de estar presente e aceder dar esta entrevista para este estudo de caso.

### **Questões**

### **Dados biográficos dos entrevistados**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resulta de uma nomeação.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro”/Perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

**Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete promover a formação e participar no processo de recrutamento e seleção dos formandos. Poderá especificar qual é a oferta(s) formativa(s) que o projeto “A Escola no Bairro” oferece/implementa através deste projeto?

**Entrevistado**

A oferta corresponde a cursos de Educação e Formação de Adultos. Formação e certificação escolar de nível básico e Secundário.

**Entrevistador**

Quais são os níveis de ensino que abrange?

**Entrevistado**

Abrange o básico B3, equivalente ao 9.º Ano e NS, equivalente ao 12.º Ano.

**Entrevistador**

Poderá indicar quantos formandos se matricularam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

Na minha mediação era uma turma de B3. De início estavam matriculados 9 formandos. Neste momento, são 4 os formandos que vão concluir.

**Entrevistador**

Tem ideia quantos formandos em média concluem este percurso formativo?

**Entrevistado**

Em média, neste caso, metade da turma praticamente.

**Entrevistador**

Qual é a taxa de abandono?

**Entrevistado**

Anda à volta dos 50%.

**Entrevistador**

Há alguma razão específica para estas taxas de abandono?

**Entrevistado**

O abandono deve-se, portanto, a questões relacionadas com o trabalho. Alguns destes formandos são desempregados e quando arranjam trabalho acabam por não conseguir frequentar as sessões de formação por incompatibilidade de horário. Precisavam dos rendimentos. Depois temos questões de saúde e aqueles que vêm no início, mas que não se identificam (não têm perfil) e acabam por desistir. Portanto, acham que não é aquilo que esperavam, em termos de conteúdos e em termos de formativo também.

**Entrevistador**

Poderá traçar um perfil dos formandos que compõem os grupos de formação? Médias de idade, contexto socioprofissional?

**Entrevistado**

Sim, portanto, esta turma é uma turma com formandos que se matricularam com 18 anos, 19, formandos bastante jovens, e temos, também, formandos com mais de 40 anos. Portanto, é uma turma que abrange várias faixas etárias. É uma turma heterogênea.

**Entrevistador**

O contexto socioprofissional, tem alguma ideia do que é? São pessoas empregadas?

**Entrevistado**

Os mais jovens estão ainda em idade de escolaridade obrigatória, por isso, nunca ficaram retidos. Não é que estivessem reprovados, porque eles eram obrigados a vir. Os outros mais velhos, todos desempregados. Inscritos no centro de emprego. Ou seja, uns dentro da escolaridade obrigatória e outros no contexto de desemprego.

**Entrevistador**

E as expectativas relativamente à formação?

**Entrevistado**

Aqueles que ficaram, as expectativas é mesmo a melhoria das suas habilitações, das suas qualificações. Portanto, fazer o nono ano, ter o certificado e depois continuar e vão se matricular no ensino secundário de forma a poder sempre melhorar. O objetivo? Abrir-se sempre portas... A empregabilidade. Sempre, um melhor trabalho. E se isso não for possível? É investir neles próprios. É o aprender, é o estar ocupado, é o ser ativo.

**III – Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local****Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

**Questões**

**Perceção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

**Entrevistador**

Enquanto mediador pessoal e social como analisa/avalia o projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

**Entrevistado**

Este projeto contribui para uma maior dinâmica do bairro, sem dúvida nenhuma, porque as pessoas estão ocupadas, convivem, aprendem e têm expectativas ao nível da empregabilidade e claro que acabam por se sentir bem, se sentir ativas. Se não fosse o projeto, eu acho que as pessoas iriam ficar mais isoladas nas suas casas. Quanto mais elas estão ali mais querem fazer e mais pensam ao nível de futuro e em termos de projeto pessoal. Eu estou aqui, estou a concluir. A escola deu-me esta oportunidade para concluir a minha formação e não vou ficar por aqui, portanto quanto mais fazem, mais querem fazer, mais valorizam a escola e o estarem ocupados, porque têm as aulas da parte da manhã, da parte da tarde têm outras atividades e continuam sempre lá no bairro. Vão frequentar as aulas e depois nós conseguimos assistir através das publicações do (XXX) que as mesmas pessoas continuam sempre lá no bairro. As mesmas pessoas continuam e fazem as aulas, fazem a ginástica, fazem a dança, fazem as artes plásticas, fazem o desporto. Portanto, estão envolvidas e gostam de estar ali envolvidas.

**Entrevistador**

Excelente. Ao nível da empregabilidade, nota-se que as pessoas mais facilmente arranjam trabalho, melhoram suas condições a nível laboral?

**Entrevistado**

Sim, sim. Tenho conhecimento de formandos que já tinham em vista determinado trabalho e precisam do certificado e logo que a formação acaba pedem à escola a declaração, porque o certificado ainda demora, e ingressam. Aliás, tivemos uma formanda que fez o curso de educação e formação de adultos com equivalência ao secundário, concorreu para a universidade e entrou. Ou seja, também é outra perspetiva. Não se pode generalizar isso, não é!? Mas houve essa situação, da formanda ter a equivalência ao secundário, e poder candidatar-se ao ensino superior... Ela entrou pelo regime dos exames nacionais, conseguiu e está matriculada, a fazer o curso de literatura em Lisboa. Portanto, em termos de futuro são portas que se abrem. Acaba por ser uma ferramenta importante nestas comunidades.

**Entrevistador**

A outra questão que lhe coloco, é se considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que é implementado?

**Entrevistado**

Sim, tem. Nós abordamos vários conteúdos ao nível da cidadania, por exemplo, ao nível dos direitos e deveres, que acabam por ser competências que muitas vezes não sabem que têm. E os cidadãos com mais conhecimento acabam por ser mais interventivos. Até a própria competência do saber falar em público, do saber estar, eles acabam por ganhar outras ferramentas outras competências que depois no mundo lá fora conseguem ser mais autónomos mais conhecedores. Estou-me a lembrar, também, do aspeto da cultura, quando nós mostramos o que é que existe e sensibilizamos para o saber cultural e para a importância de ir ao museu, do estar atento à comunicação social e do saber perceber o que estamos a ler. Porque é diferente o saber ler, do saber retirar o que é que lá está! No final nós notamos essa evolução que eles sabem falar melhor, sabem escrever melhor, estão mais à vontade uns com os outros e é bom. Só tem aspetos positivos em termos de crescimento pessoal.

**Entrevistador**

Há vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados.

Pergunto-lhe se considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Sim, contribui para o desenvolvimento comunitário local. Nós estamos a formar as pessoas, vão ficar mais bem preparadas, com mais competências como eu já disse no saber estar, no saber fazer no saber falar até no próprio relacionamento entre eles, porque às vezes, como eu já disse, há conflitos. Aprender a gerir esse tipo de situações, autocontrolo. As pessoas são mais... aprendem a refletirem primeiro, antes de agir. O saber refletir, o pôr-se do outro lado, o ser assertivo. Nós trabalhamos também muito isso e conseguimos. E depois tem a parte, lá está, do desenvolvimento comunitário. A nossa escola e os próprios centros, com todas as atividades que fazem, acabam por dar essas ferramentas, para que essas pessoas possam ser cidadãos mais críticos, mais interventivos e também, a nível do relacionamento, ser um relacionamento mais saudável e mais felizes, porque se sentem ocupadas, se sentem úteis. São chamadas a opinar sobre os assuntos!

As nossas aulas, praticamente são conversas sobre temas em que todos participam, dão a sua experiência com as competências que já têm, que já trazem. Cada um sabe um bocadinho de cada área, e depois chegamos ali e partilhamos todos e vamos aprender todos uns com os outros. E eles sentem-se úteis! Acabamos sempre por pegar no que aquele disse e no que o outro disse e construímos conhecimento. Claro, depois nós professores complementamos, mas a experiência de vida que eles trazem é muito importante. E eles se sentem úteis por isso.

**Entrevistador**

Qual é a sua opinião acerca da relevância deste projeto na intervenção de cidadão mais críticos, mais participativos?

**Entrevistado**

Sim, sem dúvida. São cidadão mais participativos e mais críticos.

**Entrevistador**

Colocaria uma outra questão, que é até que ponto este projeto de maior proximidade junto às comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribui à escola?

**Entrevistado**

Sim, estes formandos têm perfeita noção de que a escola é imprescindível para o projeto de vida deles. Portanto, eles pretendem melhorar as suas habilitações e precisam da escola. A escola vai ter com eles e dá-lhes essa ferramenta, essa possibilidade. Quando constroem o seu projeto de vida, a escola a família, claro que é importante porque lhes dá o apoio, aquele empurrãozinho que faltava. Vou para a escola, mas depois, quando lá estão, muitos deles no início ainda estão um pouco reticentes, hesitantes, mas depois de entrarem e perceberem como é que funciona o curso EFA, que não são os temas que trabalhamos na escola, que são outros temas, lá está mais virado para o quê? Para a cidadania, para a cultura, para a linguagem. Quando eles percebem que são estas as competências que eu vou desenvolver, agarram-se ali e percebem. O saber ser, o saber estar, o saber estar com os outros. Eles percebem que precisam da escola e a escola é, sem dúvida importante. A imagem que tinham da escola passa a ser outra. É uma escola que vai ao encontro daquilo que eles querem, daquilo que eles precisam. Este projeto acaba por esbater, muitas vezes, a opinião negativa que tem acerca dela. Porque lá está, os temas da cidadania, o ser um cidadão mais participativo, conhecedor dos seus direitos e deveres, o estar sensibilizado e motivado para o usufruto dos passos culturais que existem aqui na região o aprender ou melhorar a língua inglesa, que é uma ferramenta hoje em dia imprescindível, as TIC, porque muitos deles, principalmente aqueles que já têm uma faixa

etária mais elevada, não sabem, têm dificuldade em trabalhar com o equipamento informático. Eles valorizam. Acabam por valorizar a escola e a importância que a escola tem nas suas vidas, sem dúvida.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Eu penso que seria mais complicado, porque muitos deles residem ali, nas imediações do centro e não têm possibilidades financeiras para poder adquirir um passe por exemplo. Nós já tivemos formandos que se inscreveram, mas depois quando perceberam que é preciso um passe, por exemplo, desistem, porque não têm possibilidades. Quando a escola lá vai... ou seja, torna mais fácil. Em termos de horário, porque são diurnos, da parte da manhã, acaba por facilitar uma vez que conseguem conciliar as suas vidas pessoais.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

o que eu destaco mais é mesmo a colaboração e a boa relação que existe entre os professores e as pessoas que estão nos centros. O apoio que nos é dado em termos de organização do espaço, em termos das fotocópias, a disponibilidade. Sabemos que eles estão lá sempre e que nós podemos contar sempre com eles para o que precisarmos. Isso é importante. E o bom ambiente. Portanto, nós estamos todos ali com o mesmo objetivo, que é motivar aqueles alunos para permanecerem até ao fim da formação. Isso também acaba por passar pelos formados, eles sentem-se em casa. Portanto, remamos todos para o mesmo lado. Mas o que eu destaco mais positivo é mesmo haver esse bom ambiente entre as pessoas da escola e os centros comunitários.

**Entrevistador**

Acrescentaria alguma coisa de significativa a este projeto da Escola do Bairro?

**Entrevistado**

No secundário, nos cursos de formação escolar com equivalência ao secundário, os formandos referem muito que gostariam de ter aulas de tecnologias de informação e comunicação, porque muitos deles abandonaram o ensino há algum tempo, fizeram o básico há algum tempo e não têm essas competências, que são precisas. Depois são-lhes

solicitadas pesquisas na internet, elaboração de PowerPoint, a redação dos trabalhos todos no computador e muitos deles não sabem, ou já esqueceram, ou não praticaram. O Excel, que também é trabalhado, penso que se deveria manter uma oferta formativa a nível secundário nas tecnologias de informação e comunicação.

#### **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

##### **Questões**

##### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

##### **Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Pergunto-lhe, se considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

##### **Entrevistado**

Tem, considero que sim. Sem dúvida! Portanto, a comunidade, com este modelo de formação, é uma comunidade com mais conhecimentos e mais feliz, porque eu acho que o principal que nós temos que pensar é que as pessoas têm que estar recetivas a aprender, e se elas perceberem que numa sociedade em constante mudança têm que estar preparadas para poder lidar com essa mudança. Quando as pessoas percebem que estão a evoluir, que estão a ter mais competências, acabam por sentir-se bem, sentir-se integradas e sentir-se que fazem parte desse processo de mudança, que estão a acompanhar a mudança. E claro, que acabam por estar melhor e mais felizes.

##### **Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

##### **Entrevistado**

É uma avaliação bastante positiva e acho que tem que continuar. É um projeto que não pode parar e cada vez mais temos que sensibilizar para que mais pessoas frequentem. O

grande desafio é mesmo esse, conseguir abrir estas mentes para que a escola lhes vai fazer bem e para experimentarem, porque muitas pessoas depois de experimentar reconhecem que ainda bem que eles estão e que vão chegar ao fim com mais competências e mais preparados para a tal mudança que é referida. Mas, para isso, é preciso chegar lá. Que elas venham e que saibam que são cursos que funcionam de maneira diferente, que os professores vão ao encontro deles.

**Entrevistador**

Por fim, a última questão. Em que medida considera que este projeto da Escola no Bairro preconiza um modelo de educação permanente, ou seja, ao longo da vida?

**Entrevistado**

Sim, é uma aprendizagem ao longo da vida, porque não há idade para deixar de aprender. Portanto, nós aprendemos sempre. Aprendemos com a vida, com os outros. Nós somos um ser humano, que é um ser social e precisa dos outros. Ninguém é feliz sozinho. A escola aqui vai dar essa aprendizagem, mas de um ponto de vista mais formal. Vai acompanhar, vai ensinar, vai formar a ser, vai formar a pessoa a ser uma melhor pessoa, a saber ser, a saber estar, a ter mais conhecimentos, a estar mais bem preparada, a intervir na sociedade, a não ter receio de dar a sua opinião, a saber os seus direitos, os seus deveres, a ser ativa, interventiva, e tudo isto, no fundo, pode ser feito durante todo o ciclo de vida da pessoa. É uma educação que nunca terá fim. Se a pessoa quiser, nunca terá fim. Este projeto também falou que chega a todas as faixas etárias. Todas as faixas etárias, sim. Temos formandos com idade dentro da escolaridade obrigatória, com 17 anos e temos formandos com setentas e tais anos. Ou seja, um modelo abrangente que pode chegar a todos. De acordo com aquilo que a pessoa pretende e aquilo que a pessoa gosta de aprender, a escola oferece e acompanha. Dá resposta a essas necessidades.

**Entrevistador**

Muito obrigado.

## **Apêndice XXV – Entrevista semiestruturada Mediadores**

Destinatários: MED 2

### **Data da entrevista**

10 de maio de 2023

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário (XXX)

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia!

Antes de mais, agradecer o facto de estar presente e aceder dar esta entrevista para este estudo de caso.

### **Questões**

#### **Entrevistador**

A sua participação neste projeto, “A Escola no Bairro”, resulta de uma nomeação ou é uma opção?

#### **Entrevistado**

Resulta de uma nomeação.

## **II – Descrição do modelo de formação do projeto “A Escola no Bairro”/Perfil do público alvo**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber o perfil de formandos a frequentar a formação no âmbito do projeto “A escola no bairro”.

### **Questões**

**Descrição do modelo de formação implementado no Projeto “A Escola no Bairro” / perfil do público alvo**

#### **Entrevistador**

O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete promover a formação e participar no processo de recrutamento e seleção dos formandos. Poderá especificar qual é a oferta(s) formativa(s) que o projeto “A Escola no Bairro” oferece/implementa através deste projeto?

**Entrevistado**

A oferta corresponde a cursos de Educação e Formação de Adultos. Formação e certificação escolar de nível básico e Secundário. Ou seja, neste momento é só a formação ao nível de formação escolar.

**Entrevistador**

Quais são os níveis de ensino que abrange?

**Entrevistado**

Abrange o básico B3, equivalente ao 9.º Ano e NS, equivalente ao 12.º Ano.

**Entrevistador**

Poderá indicar quantos formandos se matricularam para frequentar este tipo de formação?

**Entrevistado**

Da turma em que sou mediador, matricularam-se, este ano, um total de 24 alunos, mas só 12 é que estão a frequentar.

**Entrevistador**

Tem ideia quantos formandos em média concluem este percurso formativo?

**Entrevistado**

Em média, neste caso, metade da turma praticamente.

**Entrevistador**

Qual é a taxa de abandono?

**Entrevistado**

Anda à volta dos 50%.

**Entrevistador**

Há alguma razão específica para estas taxas de abandono?

**Entrevistado**

Não é só abandono, a altura em que eles se matriculam é agora, começa agora em maio junho, mas só começam as aulas em setembro. Quando os contacto, alguns deles já arranjam emprego, ou até já foram para fora... Ao iniciar o ano, começam sempre menos dos que estão matriculados. Ou seja, há sempre uma tendência de haver menos alunos a frequentar. Depois, também há aqueles que vão chegando e se vão se matriculando, durante o primeiro mês. Às vezes até o segundo mês. Mas depois, também há muitos que

ou porque arranjam um emprego, ou o curso não corresponde às expectativas deles, ou acham que aquilo é muito difícil, ou até o horário não se coaduna com algum emprego que eles arranjam, entretanto, acabam por abandonar. Há diferentes variáveis que justificam o facto de eles não continuarem a frequentar a formação. Mas destas variáveis, a que destacaria seria a questão do emprego, ou seja, vão arranjanho trabalho e organizando as suas vidas. Neste momento, estamos numa fase de pleno emprego, há muita oferta de trabalho e a escola fica para 2 plano. Há uns anos atrás não era tão evidente.

**Entrevistador**

Poderá traçar um perfil dos formandos que compõem os grupos de formação? Médias de idade, contexto socioprofissional?

**Entrevistado**

Como este curso é um nível B3, a maioria quer é realmente fazer o 9.º ano e depois alguns até fazer o secundário. A média de idades, neste momento até tenho 4 alunos que são menores de idade, que vêm com autorização especial para frequentar o nosso curso. No ensino regular não se adaptaram e aqui até estão a conseguir, está a correr bem. Depois temos alunos que vêm encaminhados pela segurança social, pelo desemprego. Ou seja, são alunos/formandos com um percurso de vida, digamos, diferente e errante em alguns sentidos. O contexto socioprofissional, a maioria deles são desempregados.

**Entrevistador**

O que me disse, exatamente, das expectativas, então é que muitos deles só pretendem concluir o 9.º ano e alguns deles acabam por querer continuar a frequentar o secundário, é isso?

**Entrevistado**

Secundário, exatamente. Mas tem como expectativa arranjar um emprego melhor, porque, hoje em dia, quase todos os empregos pedem a escolaridade obrigatória.

**Entrevistador**

A média de idades, só para reforçar, tem alunos menores. E o mais velho, tem quantos anos?

**Entrevistado**

Neste momento, a mais velha tem 45.

**Entrevistador**

Ou seja, há uma relativa diferença de idade. Ou seja, podemos dizer que são um grupo heterogéneo.

## **Entrevistado**

Sim. Exatamente.

### **III – Percepção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua percepção em relação à educação/escola.

#### **Questões**

#### **Percepção da relevância do projeto “A Escola no Bairro” no âmbito do desenvolvimento comunitário local**

#### **Entrevistador**

Enquanto mediador pessoal e social como analisa/avalia o projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

#### **Entrevistado**

Sim, eu acho que sim. Como eu digo, é sempre gente de fora, que chega, no caso, ao bairro, e dá mais dinâmica às pessoas que moram lá no bairro, veem mais movimento, veem mais pessoas e conhecem-se. Quem é de fora do bairro acaba por participar nessas atividades, nas atividades digamos extracurriculares que não são, não fazem parte deste currículo. Acabam por dar uma dinâmica à comunidade. Por exemplo, neste caso, existem aulas de dança, de culinária, e umas três ou quatro pessoas ficam para a tarde para participar nessas dinâmicas, nessas atividades. E essas atividades já são mais dirigidas só para quem é do bairro. Ou seja, a nível formativo e depois todas as atividades complementares que acabam por ser realizadas, desenvolvidas no bairro, acabam por dar uma dinâmica diferente ao bairro, que se traduz também neste melhor bem-estar da comunidade. E depois, isto também tem um bocadinho a ver com as pessoas e quem trabalha lá, como na parte das assistentes sociais que trabalham neste centro. Todas as atividades que são feitas, eles convidam os moradores, neste caso. Não, e convidam as turmas a participar, desde passeios, jantares. Foi o dia da mulher, era para pessoas do bairro, mas convidaram também as mulheres das turmas para irem no passeio. Ou seja, acabam por dar uma dinâmica. Se não fosse isso, muitas delas estariam enclausuradas em casa. Na próxima semana vai haver um torneio de futebol de rua, com várias equipas e

vai haver uma equipa feminina com algumas raparias da minha turma. E vão participar nesse torneio.

**Entrevistador**

Então podemos concluir que de facto se traduz num contributo para o bem-estar da comunidade, certo?

**Entrevistado**

Sem dúvida.

**Entrevistador**

A outra questão que lhe coloco, é se considera que este projeto tem contribuído para uma participação cívica mais ativa e interventiva por parte das comunidades em que é implementado?

**Entrevistado**

Eu creio e espero que sim.

**Entrevistador**

Há uma evolução relativamente a quando eles chegam e quando terminam?

**Entrevistado**

Sim, nota-se, uns mais do que outros, mas nota-se sempre alguma evolução. Quanto mais não seja pelo convívio que têm uns com os outros. São mais autónomos relativamente à sua vida.

**Entrevistador**

Há vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados.

Pergunto-lhe se considera que o projeto “A escola no Bairro” contribui para o desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Sim, sim. Não só por aumentar o leque a nível de expectativas de emprego....lá está, está vivência acaba por lhes dar outros conhecimentos para a sua vida futura.

**Entrevistador**

Ou seja, são pessoas mais atentas e, eventualmente, irem à procura de melhores condições de vida?

**Entrevistado**

Sim.

**Entrevistador**

E enquanto cidadão mais críticos, mais interventivos, nota alguma transformação? Há pouco dizia que o bairro tem sempre atividades, muito dinamismo. E os alunos são mais participativos, envolvem-se mais nas atividades da comunidade?

**Entrevistado**

Sim, mais participativos. Quanto a ser críticos, depende de cada um. Os mais velhos são mais comedidos.

**Entrevistador**

Colocaria uma outra questão, que é até que ponto este projeto de maior proximidade junto às comunidades tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribui à escola?

**Entrevistado**

Sim, eu penso que a maioria dos alunos frequenta esta formação porque valoriza a escola e vê nela uma oportunidade para melhorar as suas vidas.

**Entrevistador**

Considera que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial da escola?

**Entrevistado**

Não. Não porque a grande vantagem deste projeto é precisamente nos deslocarmos para junto das pessoas e serem cursos diurnos, permitindo-lhes gerir melhor os seus horários. Muitas destas pessoas têm famílias e no tempo livre, acabam por frequentar a formação. Muitos destes alunos não se deslocariam para uma escola para frequentar esta formação em horário noturno, porque não conseguiriam. Quer por questões económicas, gestão familiar...

Assim, também conseguem ocupar algum do seu tempo livre tendo formação.

**Entrevistador**

O que destacaria de mais significativo/positivo do projeto “A Escola no Bairro” no desenvolvimento comunitário local?

**Entrevistado**

Eu acho que é mesmo proporcionar, dar oportunidade, num horário flexível, possibilidades de continuar e terminar os seus estudos. Alguns deles, por razões diferentes, não tiveram oportunidades de o fazer.

**Entrevistador**

Acrescentaria alguma coisa de significativa a este projeto da Escola do Bairro?

### **Entrevistado**

Havia sempre coisas a melhorar, principalmente a nível de material. Os centros não foram pensados para dar aulas/formação, foram adaptados.

## **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

#### **Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (APCEP, 2021).

Pergunto-lhe, se considera que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

### **Entrevistado**

Sim, eu acho que sim. Há mais dinâmica no bairro. Gente de fora que entra e sai, conhece. Cá está, quem é de fora do bairro acaba por participar nas outras atividades extracurriculares.

### **Entrevistador**

Mas que acaba por dar uma dinâmica extra e diferente ao bairro!

### **Entrevistado**

Exatamente. Apesar das atividades serem dirigidas para as pessoas, acaba por trazer pessoas de fora, que estão a frequentar a formação. Estas atividades traduzem-se num contributo para o bem-estar destas comunidades.

### **Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo?

**Entrevistado**

Eu penso que é o adequado. São poucas disciplinas, que assentam basicamente em experiências de vida das pessoas. Não são as disciplinas de um currículo normal, em que, penso eu, a maioria destes alunos não conseguiria terminar com sucesso.

**Entrevistador**

Por fim, a última questão. Em que medida considera que este projeto da Escola no Bairro preconiza um modelo de educação permanente, ou seja, ao longo da vida?

**Entrevistado**

Sim, alguns destes alunos têm noção da importância da escola e de procurar formação ao longo da sua vida e de acordo com algumas das suas necessidades.

**Entrevistador**

Muito obrigado.

## **Apêndice XXVI – Entrevista semiestruturada | grupo focal Técnicos do IHM**

Destinatários: TSIHM 1

### **Data da entrevista**

05 de março de 2024

10:00 horas

### **Local da realização da entrevista**

Polo Comunitário

## **I – Caracterização do entrevistado**

### **Objetivos**

Recolher dados biográficos/académicos/profissionais e motivacionais do entrevistado.

### **Entrevistador**

Bom dia!

Antes de mais, agradecer o facto de estarem presentes e acederem dar esta entrevista para este estudo de caso.

### **Questões**

## **II – Caracterização do perfil do Polo Comunitário da Ribeira Grande**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam identificar a identidade do Polo Comunitário e os seus modelos de organização.

### **Questões**

#### **Dados do perfil/identidade do Polo Comunitário da Ribeira Grande**

**Somos uma sociedade em constante transformação, marcado pela incerteza, tornando, por vezes, difícil definir qual o será o nosso futuro.**

### **Entrevistador**

A primeira questão que eu começaria por colocar é que tipo de trabalho o Polo Comunitário da Ribeira Grande faz junto da comunidade local?

### **Entrevistados**

O Polo Comunitário tem o seu principal foco nas diversas faixas etárias, tanto crianças como jovens, adultos e idosos. O nosso principal objetivo é atribuir competências ou melhorá-las em determinados aspetos, quer a nível da educação, quer a nível pessoal, quer

a nível também de combater o isolamento mais direcionado aos idosos, minimizando as dificuldades e realçando sempre as potencialidades. Ou seja, tentar sempre explorar as potencialidades que mentalmente estas pessoas possam ter. E agora, recentemente, também temos explorado a saúde, principalmente nos idosos, as capacidades físicas, principalmente, na área hidroginástica.

Sim, temos aumentado o foco na parte desportiva e na parte cognitiva das pessoas com mais idade. A população é mais envelhecida e realmente a parte esportiva tem sido importante.

**Entrevistador**

Mas isso partiu da iniciativa do Polo ou são os utentes que eventualmente tem solicitado este tipo de atividades?

**Entrevistados**

Nós vamos vendo, vamos analisando.

Muitos dos nossos utentes agora já numa faixa etária mais avançada, são familiares de jovens que frequentam o centro. Já conhecem o nosso trabalho e recorrem cada vez mais ao nosso apoio, e depois trazem uma amiga, trazem uma vizinha. Nós começamos a trabalhar com crianças com 6 anos e vamos trabalhando várias gerações.

**Entrevistador**

Acabam por trabalhar com os mais velhos neste caso, certo?

**Entrevistados**

Sim, sim.

**Entrevistador**

Outra questão que colocaria é como caracterizariam o perfil dos utentes/clientes que frequentam o Polo Comunitário?

**Entrevistados**

Temos pessoas que passam por cá para nos cumprimentar, conversaram um bocadinho. Falar do perfil, eu acho que ele é muito variado, tem várias gerações. Mais novos ou mais velhos. Temos desde o Sr. (XXX) que tem a necessidade de começar com o bom dia, certo e depois é que vai tratar dele, vai tomar o seu pequeno almoço. Pronto, há essa relação de proximidade, quase família. Os miúdos passam antes de ir para a escola - o Flávio vem cá todos os dias de manhã, à tarde. Temos jovens que, quando saem da escola, já faz parte do dia deles, vêm ter connosco à tarde. Seja a nível escolar, tirem dúvidas de trabalho, apoio das aulas que necessitam. E acabam por nos ajudar muitas vezes nas

nossas atividades. Neste caso, podemos traçar um perfil que vai desde os mais novos aos mais velhos, ou seja, gerações diferentes. Nós temos também atividades direcionadas para as várias faixas etárias. Por exemplo, ontem, segunda-feira, foi dia da hidroginástica. Temos o calendário semanal que está planejado para chegarmos a todos. Por exemplo, as manhãs são todas para os cursos EFA - temos duas turmas neste momento. A parte da tarde temos as atividades orientadas, os workshops de costura, workshops de culinária a hidroginástica, a ginástica de manutenção em que temos uma professora na área mesmo do desporto. A estimulação cognitiva com uma psicóloga.

**Entrevistador**

Já falamos que são várias faixas etárias, o que vos pergunto, também, é se estas pessoas, na sua maioria está empregada? Do ponto de vista social como é que é a sua integração?

**Entrevistados**

As pessoas que frequentam com mais regularidade não são pessoas empregadas.

**Entrevistador**

Mas estão em idade ativa, não?

**Entrevistados**

Algumas sim, com alguns problemas de saúde. E temos tido muitas situações de pessoas que frequentavam com muita assiduidade e que, entretanto, foram trabalhar e regressaram à vida ativa. Mas a maioria não trabalha.

Nas interrupções letivas, damos maior foco às crianças e jovens. Temos atividades direcionadas como os ATL para crianças e jovens, em julho e agosto e nas interrupções da páscoa e natal, ou seja, para tentar ocupar. Uma vez que também temos muitos pais que trabalham, as crianças não têm com quem ficar. Se não existisse aqui o pouco material, provavelmente andavam aí na rua, a brincar. Os pais trabalham, alguns dos pais estão ocupados. E aqueles que não trabalham, também não estarão preparados.

**Entrevistador**

No fundo, uma ideia avançada acaba por ser também o elo de confiança que acabam por estabelecer com as pessoas! A outra questão que gostaria de colocar é se consideram que esta parceria do IHM com a escola e o seu modelo de organização, é disruptiva? Se é diferenciador?

**Entrevistados**

Sim, é diferenciador. Até porque é a única escola com quem o IHM tem este tipo de protocolo para este tipo de intervenção. As pessoas às vezes sentem-se mais à vontade de vir para cá do que voltar a uma escola. Nós sentimos muito essa diferença. Como é aqui

perto, vêm. Conseguem pôr o café nas pausas. Não é uma coisa aglomerada, cheia de gente. Não é uma escola, estão mais à vontade, é mais é mais familiar.

#### **Entrevistador**

Só para terminar este tópico, se calhar posso-vos deixar pensar um bocadinho, como é que definiriam ou gostariam de definir a identidade do polo comunitário? Poucas palavras!

#### **Entrevistados**

Na minha opinião, acho que esta é a segunda casa deles. As pessoas sentem-se em casa, chegam aqui e sabem que podem tocar podem mexer, nós também demos a confiança às pessoas, demos essa autonomia. Nós acabamos, também, por mostrar que confiamos neles, da mesma forma que eles também confiam em nós. Com alguns limites, claro, mas eu acho que isto também tem a ver com o facto de já estarmos aqui desde 2010.

### **III- Caracterização do projeto “A Escola no bairro”**

#### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam caracterizar a intervenção/dimensão/gestão/organização do projeto “A escola no bairro”, junto da comunidade local.

#### **Questões**

#### **Dados do projeto “A Escola no Bairro”**

#### **Entrevistador**

Começaria por perguntar em que contexto/ano surge o projeto da Escola no Bairro?

#### **Entrevistados**

O Polo surgiu no ano letivo de 2016. Nós já conhecíamos o projeto, porque também nos anos anteriores nós mantínhamos um grande contato, com trabalho de parcerias com a Sociohabitafunchal, inclusive com a colega que coordena o Polo em si. Tenho a ideia que fomos nós que sugerimos na altura ao presidente do Conselho de Administração da IHM que este projeto viesse para aqui. Sim, porque havia realmente muita necessidade. Tínhamos muitos jovens com elevado absentismo e abandono.

#### **Entrevistador**

Tem dados que permitam dizer quantos alunos foram abrangidos até ao momento pelo projeto “A Escola no Bairro”?

#### **Entrevistados**

No nível básico B2 e B3 tivemos 101 formandos que efetivaram a sua matrícula para frequentar um curso de certificação escolar. No secundário tivemos 52 formandos matriculados.

**Entrevistador**

Quantos alunos completaram um ciclo de estudos no âmbito do projeto “A Escola no Bairro”?

**Entrevistados**

No básico, conseguiram concluir um percurso de formação e correspondente certificação 36 formandos. No secundário concluíram 24 formandos. O secundário começou só a partir do ano letivo de 2019, 2020. Entretanto ainda decorre formação que não está concluída. No geral, conseguimos melhorar a condição escolar a mais de cento e cinquenta indivíduos.

**Entrevistador**

Há dados da Escola que apontam para um grande número de inscritos, mas depois uma percentagem significativa acaba por desistir, não concluem o seu percurso formativo.

**Entrevistados**

Há turmas que isso não acontece. Por exemplo, esta turma aqui não acontece. A turma que tivemos há dois anos também não aconteceu. Ela começou e terminou sempre com aquele número. Mas temos outras turmas que isso não se passou. As pessoas também começam a trabalhar sempre que lhes aparece uma oportunidade. Para termos uma turma para abrir, são obrigatórios 16, costumamos ter praticamente 30, quase dobro. Mas vão desistindo. Agora, com o novo diploma e o sistema de equivalências o processo é diferente.

**Entrevistador**

Qual é a perceção que tem dos discentes (formandos) relativamente ao projeto “A Escola no Bairro”? É um projeto com o qual se identificam?

**Entrevistados**

Eu acho que eles se identificam, até porque uma grande parte dos que cá estão já passaram pelo contexto de escola. E muitos aqui também o que acontece é estão a ter a formação e no período depois, no período da tarde conseguem fazer um part-time ou alguma coisa. E isso era algo que se fossem frequentar o ensino normal era mais difícil. Há uma certa flexibilidade. E tem a ver com o ser diurno. Ser no período da manhã é também muito bom, dá para completar a oferta da escola, porque há pessoas que não podem estudar à noite porque têm crianças, mas conseguem na manhã quando eles vão para a escola.

**Entrevistador**

Vocês têm muita gente com filhos em idade escolar a frequentar este projeto?

**Entrevistados**

Sim, temos alguns. Aproveitam que os filhos estão na escola e frequentam a formação. Assim de repente consigo contar duas(!). Não, três. Notamos que alguns alunos valorizam muito no sentido que eu como estou na escola consegui arranjar um part-time, mas quando acabar a escola já tenho as coisas mais orientadas. A escola é um trampolim para eventualmente uma melhor profissão

**Entrevistador**

Outra pergunta é um bocado relativa, mas o projeto da escola no bairro tem vindo a crescer?

**Entrevistados**

Eu acho que este ano ativo temos mais alunos que o ano anterior. Este ano, também a nível de empregabilidade, de facto, não há muita falta de trabalho. Quando há mais falta de trabalho, eventualmente isso se reflete no número de inscritos a frequentar a escola. Quando tem trabalho, como estava a dizer há um bocado, dão prioridade ao trabalho. Neste caso, neste Polo oscila, mas de uma forma geral, olhando assim no tempo, na linha do tempo há uma consistência.

**Entrevistador**

O que espera deste projeto a médio/longo prazo? Faz sentido continuar?

**Entrevistados**

Sim, o que nós fazemos muito também é antes de terminar o ano letivo fazemos uma pausa e tentamos perceber que nível vamos abrir no ano letivo seguinte. É bom nós termos turmas grandes para conseguirmos chegar a mais pessoas. Mesmo que fiquem poucos, vai fazer diferença sempre a alguém. Embora não possa chegar a todos, mas chega sempre a alguns e esse alguns faz sempre a diferença. Então faz sentido continuar é bom continuar em força...

Nós não começámos logo com duas turmas a lecionar. Iniciámos e tivemos para aí uns dois anos letivos ou três só com uma turma. Depois notámos que havia a necessidade de termos mais uma turma, tínhamos essa necessidade e adaptámos também o espaço a outra sala e conseguimos dar essa resposta, acho que também é um sinal de que é para continuar. Outro aspeto importante, é termos condições para conseguir ter mais alunos.

## **IV. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na assunção dos princípios da carta das cidades educadoras**

### **Entrevistador**

A primeira questão que eu colocaria era se consideram importante que os municípios, neste caso o poder local, se assumam também como agentes educativos na promoção de uma educação integral.

### **Entrevistados**

Sim, e nós temos a nossa Junta de Freguesia que também está sempre disponível para colaborar, caso seja necessário, em vários aspetos. Sim, eles também fazem algumas atividades e é assim que nós também nos integramos com eles.

### **Entrevistador**

Vocês são de opinião, então, que, do ponto de vista da educação, ela não se cinja só aos muros da escola, certo? Há outras instituições, há outros organismos que eventualmente possam dinamizar determinado tipo de processo, determinadas dinâmicas que possam contribuir para a educação da população em geral. E nas várias vertentes. Não é só o aspeto formal, o aspeto informal também é importante??

### **Entrevistados**

Temos aqui vários projetos que vamos participando, desde desperdício alimentar que vamos fazer aqui com as estagiárias, a educação sobre comportamentos na família, literacia financeira. Para além disso, também temos uma técnica formal do IHM. Não é só eu ensinar, também é encaminhar, como é que devem se comportar numa entrevista. Mesmo a nível de saúde vem cá uma enfermeira falar sobre nutrição.... Nós também tentamos, por vezes é possível por vezes não, sempre integrar nessas situações quando dá para sair, por exemplo quando faz sentido numa determinada disciplina, um determinado tema, tentamos também fazer com os alunos da escola claro que falamos com o professor, perguntar se faz sentido, se não faz sentido. E, às vezes, é para os nossos utentes.

### **Entrevistador**

Consideram que em termos locais existe um compromisso com a educação permanente, ou educação ao longo da vida, e com as potencialidades educadoras da cidade? Neste caso, estas dinâmicas que vocês estão a falar, na questão da junta, acham que existe esse compromisso desde a questão da saúde ou ambiental, consideram que há mais sensibilidade para esses aspetos, que do ponto de vista do poder local essa educação, essa informação, essas competências chegam às pessoas?

### **Entrevistados**

Eu acho que cada vez mais, com o passar do tempo, cada vez mais as pessoas estão informadas das coisas. Há um grau de conhecimento sobre aquilo que podem procurar, aquilo que existe, aquilo que têm direito. Quando vi agora os passos sociais, um senhor aqui do bairro é que me trouxe os papéis todos, a dizer, olha se alguém quiser, até fixei a lei.

O facto de também estar mais informadas, também pode ter a ver com estas dinâmicas, o compromisso da parte do IHM com o que está a fazer junto dos polos, estas dinâmicas que faz junto com da população local. Durante muito tempo fomos nós a informar e a apoiar as pessoas e também continuamos a fazê-lo, mas de uma forma diferente, se calhar o que inicialmente nos pediam já conseguem dar esse passo sozinhas.

O digital também veio alterar completamente. As pessoas também têm mais capacidades, não sei explicar, mas acho que são mais capazes de acompanhar, estão mais autónomas mais informadas. Às vezes podem nos pedir para escrever uma carta, para fazer um texto escrito, mas noto que as pessoas já têm mais capacidade de perguntar, como é que se faz? Procuram por elas próprias.

### **Entrevistador**

Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” se identifica com os princípios da carta das cidades educadoras?

### **Entrevistados**

Através das várias atividades que vamos desenvolvendo com outras entidades que ajudam a elevar diferentes competências aos cidadãos, desde a literacia ambiental desde a literacia se quiserem da saúde, financeira, por aí fora. Proteção civil também.

### **Entrevistador**

Considera que o projeto “A Escola no Bairro” contribui para implementar medidas que favorecem as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos?

## **Entrevistados**

Já respondi um pouco, mas eu acho que sim. Embora eu acho que nas nossas escolas fosse importante explicar, ensinar um pouco da política, o que é um partido à direita, o que é um partido à esquerda...e perceber, por exemplo, o que é que vão votar agora? Quantas vezes nós vamos votar para o continente? Vêm três papéis e para quê os três papéis? Então a gente tenta explicar, para as pessoas irem mais informadas. Eu acho que isso é uma coisa que é preciso falar mais.

## **V. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” junto da comunidade local, ao nível da sua empregabilidade; emancipação; bem como da sua perceção em relação à educação/escola.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” junto da comunidade local**

**Sabemos que o projeto “A Escola no Bairro” tem como público alvo uma população adulta e com baixos níveis de escolaridade.**

### **Entrevistador**

Como analisa/avalia o projeto junto da comunidade ao nível da empregabilidade, qualidade de vida, dinâmica do bairro/comunidades?

### **Entrevistados**

Eu acho que quando os pais começam a estudar, começam a ver de outra forma a importância da escola e para os meninos acaba também por ser um entusiasmo, porque veem o pai e a mãe, depois de tanto tempo e depois de já ter os filhos, estarem na escola. E depois também de não fazer os trabalhos de casa, nas leituras. Nós vemos aqui, senhoras que às vezes levam livros para ler com os filhos em casa, porque eles agora também têm os projetos de leitura nas escolas, e depois fazem os resumos e as apresentações e, às vezes, trazem para vermos. Há uma valorização da escola e os filhos também acabam por ver os pais como um modelo.

### **Entrevistador**

E ao nível da empregabilidade?

**Entrevistados**

Eu acho que têm mais oportunidades de entrevistas de trabalho. Isso pelo menos é o que a gente vai sentindo...

O simples facto de um concurso público, simples, para assistente operacional, muitas das nossos utentes e jovens não conseguiam concorrer porque não tinham o nono ano....

Muitas estão encaminhadas, a grande maioria. De uma forma geral acabam por melhorar a sua situação profissional.

**Entrevistador**

E ao nível da dinâmica do bairro?

**Entrevistados**

Sim, a nível das dinâmicas com a escola isto não tem sequer comparação possível com o ano de 2010. É que não há nada que lhe possa comparar. Nós, quando chegamos com o ano de 2010, praticamente todos os dias chamávamos a polícia.

**Entrevistador**

É?

**Entrevistados**

É que não tem comparação...

**Entrevistador**

E agora isso desapareceu?

**Entrevistados**

E às vezes os próprios conflitos eram connosco. Mas associado às crianças, porque eles estavam muito habituados a resolver tudo à pancada! Os conflitos eram resolvidos e depois iam para casa, faziam queixinhas aos pais e estes iam em cima dos outros. Inicialmente tínhamos aqui esse problema, de ter os pais a entrar aqui no nosso espaço e a agredir outros miúdos.

**Entrevistador**

A que é que vocês acham que deve esse suavizar, digamos assim!?

**Entrevistados**

Eu acho que tem muito a ver também com o trabalho que nós fizemos, com o trabalho de educação, de regras, de saberem estar em comunidade, até mesmo da resolução de conflitos, as relações interpessoais entre eles.

Toda aquela situação que eu falava, das pessoas serem mais participativas, mais interessadas, acho que também foram ganhando outras capacidades.

É preciso ver, também, que há 14 anos atrás nós tínhamos aos 50 e 60 crianças. Isso não acontece hoje em dia. Pronto, as coisas eram diferentes. Havia famílias numerosas, hoje em dia não existem e eu acho que isso também revela ou pouco essa alteração.

**Entrevistador**

Vocês acham que isso também se deve ao facto de nascerem cada vez menos crianças!? A população está cada vez mais envelhecida....

**Entrevistados**

O facto também desse planeamento familiar, também tem a ver com esta intervenção, desta consciência de poder conseguir se calhar dar aos filhos aquilo que não conseguiram. É claro que existem famílias que não têm essa capacidade e estamos a falar de pessoas até mais jovens do que nós, mas já não é como era. Houve uma evolução muito grande também das pessoas nesse sentido, porque foi se trabalhado, de uma forma geral, no sentido de haver um maior planeamento familiar.

**Entrevistador**

Vários estudos apontam que Educação e Desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados. Consideram que o projeto “A escola no Bairro” contribuiu para o desenvolvimento comunitário local? Vocês acham que a comunidade intervém mais, é mais participativa, tem mais noção das suas responsabilidades, dos seus deveres cívicos, junto da sociedade em geral? Ou há uma alienação um deixa para lá?

**Entrevistados**

Não sei!! Está tudo um pouco diferente, mas se calhar não é o ideal. Porque no dia que for ideal...

**Entrevistador**

Mas vocês notam nas pessoas que cá vivem, que frequentam o polo, elas interessam-se mais pelos problemas, debatem mais os problemas, opinam mais sobre os problemas?

**Entrevistados**

Eu penso que o facto de às vezes frequentarem mesmo este próprio polo, acho que acabamos, também, por dar muitas das respostas. Inconscientemente elas acabam por levar algumas competências que acabam por empregar no seu dia a dia. Nós tínhamos famílias inteiras que ninguém trabalhava e hoje em dia essas mesmas famílias todos trabalham.

**Entrevistador**

Vocês referirem que o bairro de há 10 anos não tem nada haver com o que é o bairro agora! Consideram que esta diferença possa ser um reflexo precisamente desta dinâmica,

de maior participação e intervenção cívica também. Têm uma noção de comunidade, uma noção diferente do que é viver em comunidade?

**Entrevistados**

A intervenção de hoje não é a intervenção de há 10 anos atrás, não se compara. Mas o facto de, eventualmente, saber viver em comunidade, respeitar-se uns aos outros, isso já é uma conquista. As brigas de vizinhos, essas coisas acontecem. Mas as brigas de vizinhos, como havia há anos atrás...Eu acho que as pessoas aprenderam-se a respeitar-se.

**Entrevistador**

Se, eventualmente, este polo não existisse junto a estas comunidades, estas seriam como?

**Entrevistados**

Eu acho que seriam comunidades piores. Não é por acaso que um dos compromissos do governo regional, a ideia do IHM, é a cada construção de um bairro social com mais de 100 fogos termos um povo comunitário. Eu acho que os resultados são mesmo positivos. Temos noção de bairros que não têm este tipo de respostas, os meninos andam na rua, andam metidos em sarilhos. Acabamos por ter contato com outras pessoas e o feedback que nos é dado é que realmente este tipo de intervenção foi e é importante. Não é por acaso que eles nos pedem para abriremos ao fim-de-semana!!

**Entrevistador**

Para estar aqui?

**Entrevistados**

Sim, porque ao fim de semana não tem nada para fazer. Temos os jovens a pedir para poderem frequentar os campos de férias, até os mais velhos.

**Entrevistador**

Os mais velhos!?

**Entrevistados**

Os nossos jovens mais velhos, de 15 e 16 anos, porque nós temos que restringir a idade de limite até aos 12 anos.

**Entrevistador**

Considera que o projeto da escola no bairro contribui para o desenvolvimento comunitário e local!? Qual a relevância deste projeto na intervenção de cidadãos mais críticos mais participativos!?

A resposta e pelo que foi dito, embora não tenham uma percepção límpida, não há comparação com o que se passava quando aqui chegaram, certo? A intervenção é profícua?

**Entrevistados**

Sim, eventualmente seria uma realidade diferente da que encontramos aqui.

**Entrevistador**

Até que ponto este projeto de maior proximidade junto das comunidades, tem contribuído para esbater a abstrusa significação que atribuem à escola?

Penso que foram respondendo ao afirmarem que este projeto de maior proximidade da “Escola vai ao Bairro”, permitiu que alguns dos pais frequentassem a escola e passassem a ter uma noção diferente acerca da sua importância nas suas vidas e na dos seus filhos. Querem que os filhos sintam orgulho no esforço que fazem para frequentar e terminar um ciclo de estudos.

**Entrevistados**

Claro. Eu acho que aqui o mérito - vão concordar comigo - do sucesso deste projeto tem muito que ver com os professores também. Porque eu acho que nem todos os professores teriam o perfil para dar aulas no bairro social. Os professores que os acompanham, têm que os incentivar, compreendê-los e dar a volta à situação, arranjar alternativas aos problemas deles. Depois temos todas as pessoas estão à volta do centro ou do polo. Também é importante falar deles, porque são extremamente importantes nas dinâmicas que depois se criam. As colegas acabam por ser os professores suplentes, sentimos que somos importantes para eles, sentem segurança connosco a todos os níveis. Socorrem-se de a nós a todos os níveis. Nomeadamente pessoal. A empatia.

**Entrevistador**

Uma outra pergunta é se consideram que alguns destes indivíduos, pertencentes a estas comunidades, poderiam ou teriam condições de alterar a sua condição escolar/académica e de vida sem esta intervenção local/territorial?

**Entrevistados**

É difícil isto. Estas pessoas frequentam e vivem nestas localidades, nestas comunidades. Até porque muitos dos alunos que temos cá já passaram pela escola e desistiram. E tiveram um ano, dois anos sem frequentar o ensino. E quando, a partir do momento que a lei já permitia que se inscrevessem num curso UEFA, voltaram ao ensino.

**Entrevistador**

Eu se bem percebi vocês foram falando da importância da flexibilidade do horário, o facto de ser diurno, o facto também de possibilitar que algumas mães, quando têm os filhos na escola possam vir à escola! O fator de proximidade, o polo ser quase uma extensão da casa, a empatia, a confiança também poderá ser um fator que bem contribua para isso, certo?

### **Entrevistados**

Sim. É uma realidade que importa ter em conta.

## **VI. Caracterização do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Objetivos**

- Recolher dados que permitam perceber a relevância do projeto “A escola no bairro” na promoção de uma educação permanente.

### **Questões**

**Dados da relevância do projeto “A Escola no Bairro” na promoção de uma educação permanente**

### **Entrevistador**

Num mundo em constante convulsão, há quem defenda que a garantia do bem-estar, que constitui o fundamento da vida, precisa fazer parte do processo contínuo de aprendizagem (Melo, A., Lima, L., Guimarães P. (2021).

Consideram que este modelo de formação, assente num modelo de maior proximidade, tem contribuído para o bem-estar da comunidade em que intervém?

### **Entrevistados**

Sim. Há uma melhoria. Por tudo aquilo que foi sendo dito ao longo desta entrevista.

### **Entrevistador**

Em que medida considera que o projeto “A Escola no Bairro” preconiza um modelo de educação permanente?

### **Entrevistados**

As dinâmicas de formação não se limitam ao contexto da sala de aula, vamos trabalhando com várias faixas etárias e com outras instituições, procurando introduzir, ou dar algumas ferramentas às pessoas para que possam ser mais ativas, mais conscienciosas. Nós acabamos, também, muitas das vezes, por pedir o apoio dos professores em algumas temáticas, para as introduzir numa disciplina... Se fizer sentido para a disciplina é uma mais-valia, porque também acaba por ser diferenciador e às vezes os alunos aprendem mais em outros contextos.

**Entrevistador**

O projeto “A Escola no Bairro” assenta num modelo formativo de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Que avaliação faz deste modelo formativo? É suficiente para dar resposta às necessidades das comunidades em que intervêm?

**Entrevistados**

Eu acho que sim, porque eles trabalham os aspetos essenciais, as próprias disciplinas são adequadas.

**Entrevistador**

De uma forma geral dizem que é suficiente, não há necessidade de ajustar? Ao longo destes anos tem sido tem dado resposta?

**Entrevistados**

Sim, mas as estruturas, as boas condições para desenvolver esse trabalho, e mesmo para quem vem, são extremamente importantes, no sentido até de cativar e eventualmente motivar, incentivar as pessoas a...

**Entrevistador**

A Escola e o Polo comunitário para além deste tipo de formação – Cursos EFA, faz ou tem mais alguma iniciativa com vista à promoção de uma educação permanente?

**Entrevistados**

Sim, vamos trabalhando em parcerias com outras instituições, procurado dar e aprofundar diferentes competências, desde a literacia financeira, a questão da saúde. Neste momento, não temos a decorrer nenhuma formação modular, mas também já tivemos as formações modulares da própria escola como, inglês e informática. Temos vários parceiros com quem vamos trabalhando, como a Junta, o Centro de Saúde, a Mercearia, associações locais e IPSS. Mesmo ao nível de desporto, torneios de futebol com outras associações, ou seja, criar dinâmicas na comunidade para além da formação escolar.

**Entrevistador**

Quando são definidos/assinados os protocolos com entidades como o Instituto de Habitação da Madeira (IHM) são definidas/discutidas metas formativas?

**Entrevistados**

Não. Não há nada que defina metas... À medida que vão chegando, vamos dando respostas. É muito difícil definir metas, até porque quem trabalha na área social sabe que os resultados são a longo prazo. Num curto prazo de tempo, um ano, dois, ou três anos, na área social, é muito difícil de vermos os resultados e as mudanças.

**Entrevistador**

Em que medida o projeto “A Escola no Bairro” está preparado para se adaptar a uma situação nova?

**Entrevistados**

Estamos preparados para nos adaptar a novas situações. Se nos aparecesse aqui um novo desafio, será sempre bem-vindo.

**Entrevistador**

As estruturas da educação tendem a apresentar um certo número de tendências e de características comuns. Até que ponto consideraria o projeto “A Escola no Bairro” diferenciador?

**Entrevistados**

Eu acho que é o tratamento das pessoas.

**Entrevistador**

O tratamento das pessoas?

**Entrevistados**

Sim, eu acho isso. Quando andei na minha escola por exemplo - já andei em tanta escola, universidade, nunca vi tratamento de proximidade.

Eu acho que não chega uma escola...Muitas vezes, nós estamos de porta aberta, podem entrar à vontade, chegam, falam connosco... Um funcionário da escola não vai ajudar a fazer um trabalho. Não vai dar um feedback. Isto está mal, isto está certo, faz isto....

Nós os três aqui, acho que ajudamos muito aqui a escola. Eles sentem-se apoiados. Sim, esse apoio. Se têm um trabalho de casa para fazer não vão para casa preocupados que têm trabalho para fazer. Se não sabem como fazer, já saem daqui com o trabalho feito às vezes. Deixem-me passar a mensagem, que acho que é o nosso lema, é esta porta está sempre aberta até para os animais do bairro, os gatos, os cães...a proximidade.