

A DINÂMICA EDUCATIVA DE UM TERRITÓRIO: O CASO DE MONTEMOR-O-NOVO

Susana Pereira
Universidade de Évora
spsusypereira@gmail.com

Bravo Nico
Universidade de Évora
jbn@uevora.pt

Resumo

A literatura tem mostrado que a territorialização das políticas educativas possibilita uma maior abertura da escola à comunidade, permitindo a participação de elementos exteriores, através do estabelecimento de parcerias. O estudo desenvolvido, ao nível da dissertação de mestrado, procurou conhecer a dinâmica educativa do território do concelho de Montemor-o-Novo, particularmente no que se refere às relações existentes entre o agrupamento de escolas aí existente, os pais e as instituições com quem se relaciona e coopera. O trabalho desenvolvido, assente numa abordagem qualitativa, centrou-se na informação constante em documentos institucionais e nas opiniões de representantes das instituições parceiras. Concluímos que o Agrupamento de Escolas revela abertura e tem vindo a concretizar uma regular articulação com o conjunto de instituições parceiras, em particular com a autarquia local, serviços públicos, associações, cooperativas, empresas e fundações, o que contribui para uma dinâmica educativa muito enriquecedora. As parcerias visam a melhoria da qualidade de ensino, a promoção de igualdade de oportunidades e a inclusão social. Contudo, a pandemia e a suspensão das atividades letivas vieram transformar as práticas educativas, com a imposição de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais. No âmbito da tese de doutoramento, que agora se inicia, traçou-se,

como objetivo principal, compreender como é que a comunidade educativa de Montemor-o-Novo se organizou, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa de qualidade.

Palavras-chave: Território; Escola; Comunidade; Parceria; Pandemia

Introdução

As principais linhas de orientação das políticas educativas em Portugal, desde o Estado Novo até à atualidade, têm sofrido alterações. Ferreira (2006) considera que a transferência de poderes do nível nacional-estatal para o nível local, através de processos de descentralização, participação e autonomia locais tem sido uma das ideias mais difundidas nos últimos anos: “este ideal de descentralização surgiu como resposta às críticas ao centralismo e à burocratização do Estado e a outras críticas que durante os anos de 1960-70 tiveram como alvo as instituições em geral e, em particular, a Escola.” (p.19).

A partir dos anos 80, e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), houve um impulsionamento à autonomia das escolas. A relação escola-comunidade educativa emergiu como uma dimensão relevante e o local e a escola ganharam um maior protagonismo. As parcerias entre a escola e a comunidade local passaram a constituir-se como uma prática corrente.

Os serviços prestados pela escola e a qualidade de ensino podem sair valorizados quando se procura um entendimento e se estabelecem pontes com vista à parceria. A qualidade da educação não depende apenas dos esforços a nível central, a escola necessita do envolvimento dos atores locais, da comunidade, para colmatar as necessidades reais.

Neste contexto, surgiu a questão de investigação deste estudo: Que dinâmica se estabelece entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que se insere? Este estudo teve como objetivo principal conhecer as dinâmicas educativas estabelecidas entre um agrupamento de escolas e o território em que está inserido, através de um estudo de caso. A partir do objetivo central, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar as parcerias existentes entre o agrupamento e as instituições localizadas no território em que se encontra inserido; (2) analisar a dinâmica educacional decorrente das parcerias estabelecidas entre o agrupamento de escolas e o território da sua localização; (3) descrever projetos

educativos resultantes das parcerias atrás referidas; (4) avaliar os impactos das parcerias anteriormente referidas na dinâmica educativa do agrupamento.

As interações que se estabelecem entre a escola e outras entidades do território podem constituir-se como oportunidades para a escola e para a comunidade. O estudo da dinâmica educativa que a escola desenvolve com o território, assim como dos reflexos que as parcerias têm na organização interna da escola e na qualidade dos serviços prestados, apresenta-se como uma necessidade para aprofundar a compreensão do fenómeno educativo e para o melhorar.

Pretendemos que este estudo possa servir como ponto de partida para que, através da partilha de boas práticas, determinadas estratégias possam estender-se a outros territórios com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Neste artigo, para além da apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos, faz-se uma contextualização teórica do tema, é descrita a metodologia de investigação usada, são elencadas as principais conclusões e algumas indicações sobre a investigação em curso.

Contextualização teórica

Evolução das políticas educativas

Durante muito tempo, a Escola foi considerada uma comunidade restrita e fechada. O período do Estado Novo foi marcado pela centralização e controlo social (Formosinho & Machado, 2013). O Estado-Educador era o responsável pela educação nacional e toda a organização pedagógica e administrativa estava a cargo da administração central e o local era excluído do espaço educativo.

A partir do final dos anos 60, registou-se um crescimento da oferta educativa escolar, como refere Canário (2008a): “O fenómeno da ‘explosão escolar’ assinala um processo de democratização de acesso à escola, que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num ‘tempo de promessas’” (p.74). Este período é representado pelo conceito de Estado Desenvolvimentista, associado às lógicas das sociedades industriais. O nível de qualificação passa a ser condição essencial para a inserção profissional e social e, nesta lógica económica, as necessidades e os recursos locais passam a ser tidos em consideração nas questões

da educação. Contudo, o investimento escolar não teve os resultados esperados relativamente ao sucesso escolar e à mobilidade social, e, a partir dos anos 80, “a escola passa a ser percecionada como produtora de injustiça” (Canário, 2008a, p.76). O sistema educativo enfrentou uma crise e o Estado decidiu delegar parte dos seus poderes para o local. Este período caracterizou-se, assim, por movimentos de descentralização da educação e o Estado assumiu um papel de regulador.

Entre 1986 e 1996, verificou-se uma desconcentração de serviços e um impulsionamento à autonomia das escolas (Formosinho & Machado, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de outubro – definiu os princípios a que devia obedecer a administração e gestão do sistema educativo: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” Há um investimento na articulação da Escola com as instituições locais, com a consequente atribuição de responsabilidades coletivas aos diferentes elementos da comunidade (Andrade, 2003; Correia, 2004, citado por Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio, 2015). O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, veio consagrar a autonomia das escolas, enfatizando a articulação entre autonomia e projeto educativo. O programa dos TEIP, criado em 1996, inseriu-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração, em que o “local” é tido em consideração, aquando da ponderação de soluções para os problemas educativos da comunidade.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, os encarregados de educação, as autarquias e outros atores locais passaram a ter maior contacto com as políticas da escola através das Assembleias de Escola. Este diploma reforçou a autonomia das escolas, com a celebração de contratos de autonomia e implementou a criação do Agrupamento de Escolas. O Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, torna obrigatória a formação de Agrupamentos Verticais e, através da publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, são reforçadas as políticas educativas territoriais, com a transferência de competências para as autarquias locais. São regulamentados os Conselhos Municipais de Educação e é aprovado o processo de elaboração da Carta Educativa. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, procedeu à revisão do regime jurídico da autonomia das escolas fixado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, e, no artigo 7.º, apresenta a possibilidade de agregação de agrupamentos. Com a constituição

dos Agrupamentos de Escolas, a Escola pode então ser entendida como uma comunidade, com a possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva, através de um projeto educativo comum.

Barroso (2011) considera que “o desenvolvimento real da autonomia ficou muito aquém do ‘entusiasmo’ manifestado pelos governantes e, quando se concretizou, ficou a dever-se mais às estratégias e iniciativas da ‘autonomia construída’ do que da ‘autonomia decretada.’” (p. 38). Azevedo (2015) afirma que a descentralização administrativa da educação favorece o desenvolvimento de uma educação para todos e com cada um. No entanto, para que isso aconteça, é essencial que exista um processo de construção social e a definição local de políticas educativas. Nesta linha, o autor apresenta o cenário que permitirá uma verdadeira territorialização da educação:

(...) para que essas potencialidades da descentralização e de territorialização da educação, sob coordenação local da autarquia, despontem e se tornem ações e projetos concretos realmente mais valiosos para a educação, é preciso que a capacidade de decisão local seja agora territorialmente assumida, trabalhada, socialmente participada, desde a conceção até à execução e à avaliação dessas ações e projetos. (Azevedo, 2015, p. 103).

Projetos educativos, território e desenvolvimento

A visão estratégica da escola e a forma como esta se relaciona com os membros da comunidade educativa é definida no Projeto Educativo, construído pelos diferentes atores educativos. Costa (2004) refere que o Projeto Educativo é, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/89, um instrumento que espelha “as prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.” (artigo 2.º).

Um Projeto Educativo só poderá ser bem-sucedido se contar com a participação dos diferentes intervenientes. A elaboração e implementação de um projeto deve resultar de uma atuação conjunta, em que há uma discussão e negociação de propostas e o compromisso das partes envolvidas. Esta ideia é corroborada por Costa (2003): “O projecto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva.” (p.1331).

Numa outra, mas complementar dimensão, Machado (2014) defende que não se pode reduzir o “território educativo” ao território escolar:

(...) a educação local abrange, por um lado, a rede de ofertas educativas (de gestão estatal, privada ou solidária) com projeto educativo próprio e, por outro, outros espaços, outros tempos e outros atores educativos que justificam um projeto educativo de território que não se confine aos projetos educativos das instituições educativas existentes. (p.51).

Machado (2014) considera também que o espaço concelhio equivale à área de abrangência máxima do agrupamento de escolas e é, simultaneamente, a unidade mínima estabelecida para a Carta Educativa. Contudo, o agrupamento, enquanto unidade de gestão, apresenta limitações para a gestão de rede de estabelecimentos de ensino, conduzindo à necessidade de repensar a coordenação local da educação. Neste sentido, Machado (2005, citado por Machado, 2014) sugere que se construa “um projeto educativo comum à escola e ao território, em que devem participar a escola, com a família, instituições e associações locais, bem como a estrutura produtiva pública e privada e onde o município tem importante papel a desempenhar” (p.52). Na perspetiva de Machado (2014), o município tem ao seu dispor recursos que possibilitam ter uma visão global do território educativo e tem, segundo Fernandes (2005, citado por Machado, 2014), “legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas como é a educação dos cidadãos” (p.52). Neste contexto, o território deve ser entendido como um espaço e recurso para a educação e desenvolvimento com uma intencionalidade coletiva, e pensar território deve ser uma “tentativa mais consistente para unir dimensões da vida, que tradicionalmente aparecem dissociadas: económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego.” (Cordeiro et al., 2011, p.308).

As relações entre a escola e a comunidade

Atualmente, a escola não vive isolada e a ação educativa desenvolve-se em diversos contextos para além do escolar: familiar, comunitário e territorial. A escola, enquanto espaço de construção e partilha de saberes, por excelência, estabelece relações com a comunidade

e os seus diferentes elementos, de forma a conseguir dar resposta a todos os desafios que se lhe colocam. Existe, assim, uma relação indissociável entre a escola e a comunidade: a escola não pode viver sem a comunidade, nem a comunidade vive sem a escola. Famílias, autarquia, empresas, bem como instituições educativas, culturais e sociais de um território assumem-se como importantes agentes ao serviço da educação.

Os projetos de articulação da escola com a comunidade surgem, em Portugal, com maior relevância, a partir dos anos 70 e 80. Exemplo disso foi o Projeto ECO/Arronches, como refere Ferreira (2013, p.85) cujo objetivo principal consistia no desenvolvimento de práticas pedagógicas com vista ao sucesso educativo de todos os alunos. Canário (2008b) refere que este projeto pressupunha que a escola e o contexto eram indissociáveis e que para a escola apresentar uma maior abertura, implicava mudar a relação da escola com a comunidade: “Não se trata apenas de mudar o modo como a escola se relaciona com a comunidade e vice-versa, mas de mudar a escola e mudar a comunidade” (p.111). A família e a comunidade estão, naturalmente, dentro da escola, através dos alunos, logo, segundo Canário (2008b), “o modo mais directo de intervir sobre a mudança da relação entre a escola e a comunidade é na forma como são tratados os alunos.” (p.111).

Na década de 90, começam a desenvolver-se, em Portugal, parcerias que visam reaproximar o mundo escolar e social através do trabalho em parceria desenvolvido por profissionais, serviços e instituições de diferentes áreas, como a educação, a justiça, a saúde, entre outras. De facto, o recurso a parcerias com diferentes instituições locais, como Centros de Saúde, Bombeiros Voluntários, Guarda Nacional Republicana, Associações Culturais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Fundações, Instituições de Ensino Superior, entre outras, tem assumido uma importância fundamental na melhoria do envolvimento da comunidade com a escola. No documento oficial que estabelece a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), um dos objetivos é envolver o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades. No mesmo documento é referido que “É desejável que as escolas, para o desenvolvimento da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola.” (p.16).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, apontou a necessidade de mobilização e envolvimento dos diferentes atores sociais

com impacto na comunidade educativa, com vista à criação de sinergias que garantam uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades e a corresponsabilização de todos na promoção do sucesso escolar.

Metodologia

A opção metodológica deste estudo foi a abordagem qualitativa, com incidência sobre as parcerias estabelecidas pelo Agrupamento com as instituições do território em que se insere.

Para este trabalho, privilegiou-se o estudo de caso, pois este permite estudar de forma mais aprofundada um fenómeno num determinado contexto e, posteriormente, perceber os seus efeitos.

Após a pesquisa bibliográfica, procedemos à análise documental dos principais documentos de gestão estratégica do Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades -, dos Relatórios de avaliação externa da escola, da Carta Educativa e da Carta Estratégica do Concelho de Montemor-o-Novo. A análise documental foi utilizada com o propósito de complementar e fundamentar a informação obtida a partir das entrevistas semiestruturadas.

Foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas aos representantes do Agrupamento de Escolas, dos alunos e de diferentes entidades parceiras. Tendo em conta a existência de inúmeros parceiros, projetos e protocolos no âmbito das relações de parceria, houve necessidade de se proceder à identificação dos principais parceiros e à seleção dos projetos e protocolos mais relevantes. A seleção dos parceiros e projetos teve por base o critério de relevância dos mesmos, de acordo com as informações recolhidas e dos documentos analisados. Neste estudo, optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta permite criar condições para que o entrevistado fale abertamente e possibilita ao investigador ir encaminhando a entrevista para os objetivos que visa alcançar. A forma e a ordem como os irá introduzir serão deixadas ao seu critério, sendo, no entanto, fixada uma orientação para o início da entrevista. No que respeita à estruturação e conceção dos guiões das entrevistas utilizadas neste estudo, foram traçados um conjunto de objetivos e identificados os temas pertinentes a ser abordados. Elaboraram-se, de seguida, os tópicos de perguntas a efetuar, para cada objetivo. Resultaram daqui as matrizes de objetivos das entrevistas que estiveram na base da construção dos guiões das mesmas e que foram devidamente validados.

Para o registo preciso das respostas das entrevistas, optámos pela gravação das entrevistas de forma a evitar tomar notas durante a entrevista, uma vez que “A gravação eletrónica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista.” (Gil, 2008, 119).

No presente estudo, os entrevistados foram contactados previamente, de forma a garantir a sua disponibilidade para participar no estudo, e de modo a explicitar os motivos de terem sido escolhidos para serem entrevistados. Foram ainda apresentados os objetivos gerais do estudo assim como a importância da sua participação no mesmo, através do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido e foi entregue um documento a solicitar autorização para participar no estudo e para gravação da entrevista e uso da mesma para fins académicos, onde foi garantido o anonimato do entrevistado assim como uma declaração de autorização para identificar a instituição que o entrevistado representa, que os mesmos assinaram.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo das mesmas, que teve como objetivo identificar informações a partir de questões colocadas nas entrevistas. Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de análise/registo.

No decorrer da investigação, procurámos fazer uma análise de dados criteriosa, tendo em vista uma descrição rica e rigorosa. Neste sentido, depois de preenchidas as grelhas de análise de conteúdo, procedeu-se à descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos.

Resultados

No que concerne à caracterização das parcerias existentes entre o Agrupamento de Escolas e as instituições do território, que se constitui como um dos objetivos específicos deste estudo, os resultados apontam para uma diversidade de parceiros, que incluem os pais, a autarquia, os serviços públicos, associações de natureza diversa, cooperativas, empresas, organizações internacionais e fundações. As áreas em que essas parcerias de desenvolvem são também distintas, destacando-se as artes, a inclusão, a formação/educação, o sucesso educativo e o apoio técnico, logístico e financeiro.

A Figura 1 ilustra os parceiros educativos que se destacam pelas relações de colaboração educativa que estabelecem com o

Agrupamento. A representação em círculo deve-se ao facto de todos se interrelacionarem, enquanto elementos da comunidade educativa pertencente ao mesmo território, o que contribui para uma dinâmica educacional muito ativa e enriquecedora para todos os envolvidos.



Figura 1 - Principais parceiros do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

A iniciativa no estabelecimento de parcerias surge tanto por parte da escola, como por parte dos parceiros. Contudo, é consensual que a escola é quem mais beneficia destas dinâmicas.

Os objetivos, por parte das entidades parceiras, para estabelecer parcerias com o Agrupamento de Escolas são muito diversificados. Aquele que foi destacado como sendo o principal consiste na melhoria da qualidade do ensino. Foram identificados outros objetivos, como a necessidade de captar público, a divulgação das atividades realizadas, a valorização e reconhecimento do trabalho realizado ou a obrigatoriedade de realizar projetos para obter financiamento.

Noutros casos, as instituições pretendem dar o seu contributo para a formação de cidadãos ativos.

Por parte do Agrupamento, a iniciativa de procurar parceiros surge da necessidade de encontrar soluções para determinadas questões legais. Nesta situação, encontram-se os alunos que carecem de apoios socioeducativos e formativos específicos. Procura-se, assim, proporcionar aos alunos formação e as melhores condições para o seu ingresso no mercado de trabalho, podendo as instituições parceiras contribuir para suprimir lacunas na formação de recursos qualificados.

Quanto aos projetos educativos resultantes das parcerias, eles inserem-se em áreas e temáticas diversificadas. Destacamos o projeto “Comunidade Empenhada na Promoção do Sucesso Educativo”, que envolve a autarquia, o Agrupamento de Escolas e os restantes elementos da comunidade educativa. Os principais objetivos deste projeto são promover o sucesso escolar de todos os alunos envolvidos, modificar a forma como os cidadãos constroem a sua identidade de lugar e sentimento de pertença, melhorar o nível de participação com que os cidadãos se envolvem na construção de soluções para a comunidade e criar uma dinâmica sociocultural mais consciente e mais construtiva, que leve a uma maior permanência de jovens na região. Na área das artes, os projetos desenvolvidos pela Associação Cultural Espaço do Tempo com os alunos e professores do Agrupamento de Escolas – “Os Artistas Vão Ler à Escola” e “A Escola é no Convento” – visam a promoção do conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

No que se refere ao impacto das parcerias na dinâmica educativa do Agrupamento de Escolas que foi objeto de estudo, estas constituem-se como um fator motivacional para a aprendizagem, conduzindo à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Para além de reflexos a nível de resultados académicos, as parcerias têm contribuído para uma melhoria do comportamento das crianças e jovens, o que influencia de forma positiva o seu desempenho enquanto alunos e cidadãos.

Considerações finais

O estudo permitiu-nos concluir que as lideranças se constituem como um fator decisivo para a dinâmica de parcerias educativas, uma

vez que a abertura à comunidade e ao estabelecimento de parcerias depende das lideranças da Escola.

Uma outra conclusão foi que esta dinâmica conduz à melhoria do sucesso educativo e do comportamento social dos alunos, à redução do absentismo e do abandono escolar, indo assim, ao encontro dos princípios que sustentam o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

As relações de parceria contribuem para uma educação integral, que visa alcançar o saber e incutir valores inerentes à formação pessoal: “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins et al., 2017, p.13).

Investigação em curso

A pandemia e a suspensão das atividades letivas vieram transformar as práticas educativas, com a imposição de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais. No âmbito da tese de doutoramento, que agora se inicia, traçámos como objetivo principal, compreender como é que a comunidade educativa de Montemor-o-Novo se organizou, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa de qualidade.

Referências

- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? In *Educação, territórios e desenvolvimento humano - Atas do I Seminário Internacional* (pp. 1–25). Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso, N. Afonso, *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27–58). Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2008a). A escola : das “ promessas ” às “ incertezas ” School : from “ promises ” to “ uncertainties .” *Educação Unisinos*, 12 (2), 73–81.
- Canário, R. (2008b). Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do Seminário Escola / Família / Comunidade* (pp. 104–113). Consultado a 8 de junho,

- 2019, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>.
- Cordeiro, A.M.R., Alcoforado, L. & Ferreira, A.G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, (30/31), 305-315. Consultado a 21 de julho, 2019, em http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo30_31/Eixo3_6.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas : traços de um percurso debilmente. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85–114.
- Ferreira, F. I. (2006). Modos de governo da educação: políticas, actores e conexões. *Administração escolar* (6), 19-27 Fórum Português de Administração Educacional: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, A. M. L. (2013). *Escola inclusiva e comunidade local – um estudo sobre as parcerias e os museus num território educativo de intervenção prioritária. (Tese de Doutoramento)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. In J. Verdasca, *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 27–40. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.a). Editora Atlas.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2015). *Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas* (Vol. 58). Consultado a 15 de julho, 2019, em <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201560>.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: os municípios e a educação. In *Município, Território e Educação. A Administração Local da Educação e da Formação* (pp. 39–56). Universidade Católica Editora.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Consultado a 19 de julho, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa:Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional. Consultado a 19 de julho, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.

Legislação

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. (1989). *Diário da República n.º 29/1989, I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. (1998). *Diário da República n.º 102 - I Série A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro. (2003). *Diário da República n.º 12 - I Série A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Despacho nº 13313/2003, de 8 de agosto. (2003). *Diário da República n.º 155/2003, II Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. (1986). (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237/1986, I Série*. Assembleia da República.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho. (2010). *Diário da República n.º 113/2010, I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril (2016). *Diário da República n.º 70/2016, I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.