


Diálogos


ISSN 2177-2940



Educação histórica e cidadã em Portugal: análise de políticas educativo-curriculares de âmbito municipal

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78169>

Ana Isabel Moreira

 <https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

Instituto Piaget (IPJP/Norte). Vila Nova de Gaia-PT, PT

E-mail: ana.moreira@ipiaget.pt

Pedro Duarte

 <https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação (IPP-ESE). Porto-PT, PT

E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt

History and civic education in Portugal: analysis of municipal educational and curricular policies

Abstract: This research aims to understand how, in a specific Portuguese intermunicipal context, educational policies, as set out in official public documents, promote historical learning among citizens. In the form of a case study, considering eight municipalities, it focuses on the development of historical awareness enabled by the experience of a certain culture beyond school. Furthermore, it seeks to interpret this process in the light of citizenship education, which also involves memory, identity, and otherness. The main conclusion is the diversity of municipal approaches and strategies aimed at education enlightened and proactive agents in the society in which they live.

Key words: educational policies, historical education, citizenship, educating cities.

Historia y educación cívica en Portugal: análisis de las políticas educativas y curriculares municipales

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo, en un contexto intermunicipal portugués específico, las políticas educativas, tal y como se establecen en los documentos públicos oficiales, promueven el aprendizaje histórico entre los ciudadanos. En forma de estudio de caso, considerando ocho municipios, se centra en el desarrollo de la conciencia histórica que permite la experiencia de una determinada cultura más allá de la escuela. Además, busca interpretar este proceso a la luz de la educación para la ciudadanía, que también implica la memoria, la identidad y la alteridad. La principal conclusión es la diversidad de enfoques y estrategias municipales destinados a formar agentes ilustrados y proactivos en la sociedad en la que viven.

Palabras clave: políticas educativas, educación histórica, ciudadanía, ciudades educadoras.

Educação histórica e cidadã em Portugal: análise de políticas educativo-curriculares de âmbito municipal

Resumo: Esta investigação visa compreender o modo como, num determinado contexto intermunicipal português, as políticas educativas, plasmadas em documentos oficiais públicos, promovem a aprendizagem histórica dos cidadãos. Sob a forma de um estudo de caso, considerando oito municípios, atenta-se no desenvolvimento da consciência histórica permitido pela experiência de certa cultura além da escola. Mais ainda, procura-se interpretar esse processo à luz de uma educação em cidadania, que também envolve memória, identidade e alteridade. Como principal conclusão, adianta-se a diversidade de rumos e estratégias de âmbito municipal que se orientam para a formação de agentes esclarecidos e proativos na sociedade onde coabitam.

Palavras-chave: políticas educativas, educação histórica, cidadania, cidades educadoras.

Recebido em: 30/07/2025

Aprovado em: 31/01/2026

A realidade atual é, indiscutivelmente, complexa. Seja pela consciência histórica desenvolvida por cada um, com repercussões na interação com o outro e com o mundo, seja pela mobilização do passado acontecida nas redes sociais e nos discursos oficiais, ou mesmo pelas condições e oportunidades de aprendizagem (também histórica) em contextos não escolares.

De facto, percebe-se que, por um lado, a escola (já) não é o lugar exclusivo para a construção de saberes sobre os mais diversos âmbitos, nomeadamente o histórico e, por outro, que se multiplicam de forma acelerada, e dificilmente controlada, as notícias falsas, os revisionismos (às vezes, negacionismos), as inverdades científicas, as opiniões tomadas como factos reais e incontestáveis.

Importa, pois, pensar sobre a circulação dos conhecimentos históricos nos variados ambientes nos quais os sujeitos se movimentam, em particular sobre essa eventual interseção entre História, espaços públicos e (ensino e) aprendizagem. Por outras palavras, torna-se cada vez mais pertinente investigar sobre as memórias coletivas e as narrativas (além das oficiais) que também compõem a cultura histórica da sociedade (RÜSEN, 2012) e que, pululando para lá das fronteiras das organizações educativas, evidenciam certo entendimento de si e do outro, do aqui e do agora, do amanhã.

Desde logo, e parafraseando Joan Subirats (2020, s.n.), “as cidades são, em si mesmas, agentes educadores, e [...] o seu ambiente educativo e culturalmente diverso tem implicações no desenvolvimento pessoal e coletivo da cidadania”. Nesse cruzamento entre educação histórica e educação cidadã, sob a forma de pensamento crítico aprimorado, argumentação fundada na evidência, compreensão intertemporal e diálogo intercultural assumido, esta pesquisa tem como propósito maior explorar e compreender como as políticas educativas municipais, em Portugal, preconizam essa educação histórica e cidadã evidenciada em documentos oficiais públicos.

O ponto de partida para este estudo de caso é, então, uma comunidade intermunicipal de um contexto nacional escolhido por conveniência, para uma perceção mais clara dos pontos antes mencionados naquela que é uma realidade contemporânea. Sem qualquer intuito de generalização ou comparação, mas como princípio para uma discussão que se

pode alargar em números, geografias, objetivos.

Depois desta introdução, que dá o mote para o que a seguir se redige, apresenta-se um enquadramento conceptual alicerçado em dois tópicos estruturantes - *Os municípios como territórios de deliberação política educativa e curricular* e *Da História à (cultura de) cidadania* – e que clarifica o rumo teórico assumido. O enquadramento metodológico explicita os vários elementos que dão forma à investigação concretizada e é complementado pela análise dos dados recolhidos tendo em consideração a pergunta de partida e os objetivos de pesquisa definidos. Por último, as principais conclusões alcançadas surgem, em simultâneo, como um cenário de expectativa relativamente àquilo que poderá ser, no futuro, o ensino e a aprendizagem da História em contextos diversos.

Finda-se esta introdução com uma constatação que, de alguma forma, antecipa o que ao longo deste trabalho também se pondera:

se as cidades são territórios, espaços e lugares multifuncionais, e as culturas são bagagens diferenciadas de formas de pensar, sentir e agir, a “educação” é, entre muitas outras coisas, um âmbito e uma instituição da vida social, bem como uma via, talvez a mais relevante, de enculturação e socialização das pessoas e para a vida regida pelo respeito comum. Isto desde a educação formal e da informal (Romero, 2020, s.n.).

1. Enquadramento conceptual

1.1. Os municípios como territórios de deliberação política educativa e curricular

Historicamente, o sistema educativo português tem sido caracterizado por um efetivo centralismo, o que concentra no poder central as principais deliberações de natureza educativa, nas suas dimensões organizacionais e curriculares (DUARTE, 2023). Apesar desta tradição, é necessário reconhecer que os territórios educativos nacionais não se caracterizam pela uniformidade (FONSECA; ROTHES, 2014). De facto, existe uma efetiva diversidade de agentes e organizações que, ao agirem na co-construção curricular – e de diferentes iniciativas educativas, em contextos formais e não formais –, permitem a definição e vivência de experiências pedagógicas plurais (GIMENO SACRISTÁN, 2015a, 2015b; BARROSO, 2018; DUARTE, 2021).

Explicando por outras palavras, Portugal vai privilegiando políticas de feição *top-down*, marcadas por uma conceção hierárquica das relações de poder, com uma imposição da vontade dos órgãos centrais em relação às instituições e agentes locais. No entanto, o *corpus* jurídico, por si, não assegura que os agentes locais não identifiquem, ou construam, alternativas que lhes permitam intervir com maior autonomia e agência (FONSECA; ROTHES, 2014). Além disso, tem criado condições para a valorização da intervenção, nos diferentes territórios, de organizações, como as

autarquias, que paulatinamente adquirem maior preponderância no âmbito das políticas educativas e maior influência nas experiências pedagógicas promovidas (BAIXINHO, 2017; NETO-MENDES, 2018). Esse enquadramento, como explica Barroso (2018, p. 1094), faz com “que exist[a] sempre uma tensão entre diferentes variedades e que a regulação [seja] sempre compósita, com índices de preponderância diferente, em função das políticas e das dinâmicas existentes em cada situação e em cada momento”.

Este contexto nacional permite, então, evidenciar duas ideias fundamentais subjacentes a este estudo. Em primeiro lugar, as políticas educativas não se esgotam nas opções definidas pelas instituições e agentes do poder central (PODGÓRSKA-RYKAŁA, 2024). Essa perspectiva obriga-nos a considerar a dimensão política subjacente à deliberação e à ação educativa de atores e organizações locais, que enquadram e promovem múltiplas experiências em diversos espaços territoriais (FREIRE, 2001). Neste âmbito, as autarquias destacam-se como instituições particularmente relevantes, mas é igualmente essencial notar a participação de outras organizações e profissionais no processo de (re)construção política contextualizada.

Seguindo esta linha de pensamento, e entendendo a política “como um conjunto de práticas de articulação do social, um conjunto de processos que moldam uma sociedade” (TAPIA, 2020, p. 109)¹, rapidamente se percebe que o conceito não se circunscreve às deliberações do poder central. Assim, o estudo das políticas educativas deve considerar e integrar as várias modalidades de intervenção pública, ultrapassando a mera análise dos documentos emanados pela tutela (HEYWOOD, 2021). Mais ainda, a investigação em políticas educativas tem de atender à multiplicidade de formas através das quais agentes e organizações influenciam a vida coletiva, articulando tanto a concretude das medidas e ações desenhadas e implementadas, como os valores e fundamentos (educativos) que lhes conferem sentido.

Assim, as decisões e ações educativas implicam-se, de facto, em formas de intervir numa realidade comum, alicerçadas em fundamentos axiológicos próprios que enquadram as opções e promovem certos valores legitimados pela vivência dessas experiências concretas (GIMENO SACRISTÁN, 2015a; AMADO, 2017; DUARTE, 2021).

Pese embora tendencialmente se associem essas reflexões à educação formal, é fundamental recordar que o modo interconstitutivo como educação e política se constroem e reconfiguram não pode circunscrevê-las a lugares estritamente escolares (FREIRE, 2001). Além de ser difícil a sua limitação (GIMENO SACRISTÁN, 2015b) – seja pela ampliação de atividades escolares para outros espaços e tempos, seja pela preponderante influência e interação dos mais diversos contextos

¹Todas as citações originalmente escritas numa língua distinta do português foram, de forma livre, traduzidas pelos autores, permitindo a leitura mais fluída do texto.

(familiares, culturais, comunitários, etc.) nas dinâmicas singulares de cada estabelecimento de ensino –, a natureza política dos processos educativos está inscrita na própria ontologia de qualquer prática.

Adicionalmente, e como segunda perspectiva, aponta-se a ausência de aceitação ou validação universal neste panorama. De facto, à semelhança de outras dimensões de deliberação política, também na educação existe uma profunda diversidade de posicionamentos ideológicos que enquadram as práticas (GIROUX, 2015; TORRES SANTOMÉ, 2017).

Como tal, a pluralidade de experiências não se justifica, exclusivamente, pela criatividade dos educadores ou pela sua formação técnica, mas associa-se também ao modo como se apropriam (ou não) de certos valores e como estes se inscrevem nas suas ações pedagógicas. Por esse motivo, faz sentido que a análise de projetos educativos não dissocie pedagogia e ética e reconheça que os contornos morais da educação são transversais às intervenções dos educadores, às experiências vivenciadas e às dinâmicas institucionais das diferentes organizações (SANTOS GUERRA, 1987; AMADO, 2017).

Nesta linha de pensamento, mesmo reconhecendo condições normativas que facilitam a participação dos municípios em aspetos concretos da realidade escolar e que favorecem iniciativas educativas específicas, não pode reduzir-se a discussão das políticas educativas locais a aspetos estritamente institucionais. Tal participação acontece, nomeadamente, na gestão material de certos edifícios, como os associados à Educação de Infância e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou na organização das atividades de enriquecimento curricular (BAIXINHO, 2017; NETO-MENDES, 2018). Existe, pois, uma *autonomia administrativa* (BARROSO, 2018) dos municípios como agentes locais de educação juridicamente enquadrada para a intervenção em domínios que habitualmente não são tidos como pedagógicos – como a responsabilidade no transporte escolar ou a gestão dos refeitórios e das refeições.

No entanto, o estudo de políticas educativas não se encerra nas questões administrativas ou burocráticas. Neste âmbito, as discussões podem ir adiante e atentar nas iniciativas educativas promovidas ou apoiadas pelas autarquias, sobretudo se enformadas pela ponderação pedagógica e, por isso, moral (AMADO, 2017).

Como sintetizam Fonseca e Rothes (2014, p. 234), este pressuposto:

reconhece que a cidade exerce e desenvolve, para além das suas funções tradicionais, uma função educadora, ou seja, promove o desenvolvimento de todos os seus habitantes ao longo da vida. Machado (2004) entende que a metáfora da *cidade-educativa* faz reconhecer a potencialidade educativa da cidade e vê a escola como uma das formas (ao lado de muitas outras) de levar a cabo o projeto educativo para determinado território [...].

1.2. Da História à (cultura de) cidadania

A cultura histórica experienciada por cada um, inevitavelmente, constrói-se na interseção de múltiplas influências. Com efeito, “os canais de conhecimento no século XXI não se circunscrevem à escola e aos professores” (MUÑOZ; ORTUNO; MOLINA, 2024, p. 2), o que significa que o conhecimento advém de diversos ambientes e pontos de vista, mais ou menos informais.

Independentemente desse saber histórico, envolvido nos diferentes processos de socialização, ter origem em espaços e iniciativas locais várias (TAIPA, 2020), o mais relevante assenta no seu contributo para que cada agente contemporâneo alcance “uma visão mais complexa e multifacetada do passado e, portanto, uma maior capacidade de reflexão sobre o presente e sobre o futuro que desejamos” (MUÑOZ; ORTUNO; MOLINA, 2024, p. 7).

Aponta-se, assim, ao desenvolvimento da consciência histórica em níveis progressivamente mais elaborados. Isto quer enquanto experiência – consciente e inconsciente – que relaciona esses tempos distintos na conjugação do cognitivo, do emocional, do empírico e do normativo (GAGO; RIBEIRO, 2022), quer como formação de cidadãos capazes de responder às demandas dos dias de hoje, nos quais se movimentam.

Enquanto processo de aprendizagem (histórica) que não deixa – nem pode deixar – de se aproximar da ciência (histórica) (RÜSEN, 2021; GAGO; RIBEIRO, 2022), o mesmo traduz-se numa competência aprimorada para “organizar a própria orientação cultural de acordo com essa direção temporal nas mudanças do mundo humano” (RÜSEN, 2012, p. 533). Nesse sentido, os mencionados cidadãos, mais ou menos jovens, tornam-se capazes de perfilhar uma narrativa interspetivada (GAGO; RIBEIRO, 2022), além da narrativa oficial que “que tende a converter-se no elo articulador, às vezes exclusivo” (TAIPA, 2020, p. 62), de assumir um entendimento contextualizado para o diálogo intercultural (RÜSEN, 2012; 2021), de compreender a essencialidade da evidência na estruturação de relatos válidos (BARCA, 2021).

Portanto, deste modo, “as suas identidades históricas adquirem características pessoais e sociais” (RÜSEN, 2012, p. 528). Para essa perspetiva identitária, em simultâneo associada à afirmação de uma cidadania ativa e envolvida, mais relevante do que uma aprendizagem (ou cultura) histórica que antagoniza uns e outros, terá interesse

direcionar os nossos esforços para o ensino de uma história mais crítica e reflexiva, que analise o seu ambiente social e torne [os jovens] mais sensíveis à realidade social multicultural em que vivem e com competências para lidar com uma sociedade globalizada, tudo isso sem perder a sua própria identidade (MUÑOZ; ORTUNO; MOLINA, 2024, p. 7).

E tal deverá ser transversal aos diferentes contextos onde essa formação, também social,

acontece, porquanto não se pode negligenciar o facto de a memória ser “sempre «enquadrada» na forma de discursos e pela ação de instituições e agentes sociais reconhecidos e legitimados no campo cultural, político e científico” (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 94).

Querendo isto dizer que municípios e iniciativas aí dinamizadas, espaços públicos concretos, comentadores e criadores de conteúdos mais ou menos digitais também atuam no enquadramento da memória. Por outras palavras, contribuem para a cultura histórica que pulula em cada lugar, traduzindo-se esta na “manifestação da consciência histórica na sociedade sob várias formas e procedimentos”. E tanto contempla a ciência histórica – o fazer perguntas, o cruzar evidências, o contrariar revisionismos/negacionismos, o contra-argumentar face a notícias falsas (BARCA, 2021; RÜSEN, 2021; GAGO; RIBEIRO, 2022) –, como “atitudes da vida quotidiana em relação à compreensão do passado e à conceptualização histórica da própria identidade” (RÜSEN, 2012, p. 523).

Na verdade, os ambientes territoriais tendem a emergir como determinantes para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura ao longo da vida (SUBIRATS, 2020), sendo vital conhecer, interpretar e dar a conhecer os saberes científicos, válidos, interdisciplinares que aí vão circulando.

De uma forma ou de outra, num ou noutro desses ambientes além das quatro paredes da escola, parece inequívoca a necessidade de atender ao imperativo de formar cidadãos reais que, independentemente da sua idade, são interventivos para o bem-comum, dotados de sentido crítico perante as informações e os factos, respeitadores de tudo aquilo que importa respeitar. Por conseguinte, cidadãos que, na visão de Rüsen (2012, p. 532), agem “de acordo com a ideia do seu próprio lugar nas mudanças do tempo” e que, em simultâneo, vão “individualizando a humanidade no cenário da experiência histórica”.

Ainda assim, para esses tais agentes (de cidadania) com consciência histórica desenvolvida adiante do nível mais incipiente, a sua identidade, também cidadã, afirma-se em interação com a alteridade que somente é “um lugar numa variedade de manifestações diferentes da mesma direção temporal devido às diferentes circunstâncias em que ocorre” (RÜSEN, 2012, p. 533). Ou seja, assenta, pois, num pensamento crítico e ético, consequentemente, histórica e socialmente mais honesto, o que vai convergindo para uma racionalidade mais complexa e, em concomitância, mais comprometida com o tempo presente (GAGO; RIBEIRO, 2022).

A pesquisa no âmbito da Educação Histórica, para a qual este trabalho visa também aportar outros dados, tem evidenciado essa viabilidade subjacente a práticas de ensino e de aprendizagem (histórica), aqui ou além, balizadas pelo conhecimento estruturante do passado e esclarecido do presente, pela participação na realidade e na democracia, pela visão empática, tolerante e

respeitadora do mundo e do ser humano (BARCA, 2021; GAGO; RIBEIRO, 2022).

Para essa experiência histórica estruturada, que não se perspectiva “substituída por uma geração imaginária de sentidos com um alto grau de arbitrariedade; [ou pelo] relativismo cultural [que] mina a persuasão dos meios conceptuais estabelecidos” (RÜSEN, 2012, p. 522), é, pois, fundamental observar e pensar, discutir os assuntos, testemunhar os exemplos. Isto para, sobretudo, aprender a provisoriedade das explicações, os modos de compreender, selecionar e utilizar informações históricas fundamentais, a leitura crítica das fontes escritas, iconográficas, digitais ou outras para se desdizerem perspectivas xenófobas, populistas, antidemocráticas.

No final, talvez tudo se possa resumir na intencionalidade de potenciar, por via da História e dos demais lugares de cidadania, um raciocínio progressivamente independente, transformador, promotor de ação que ultrapassa o etnocentrismo por via do humanismo e do reconhecimento da diferença cultural.

2. Enquadramento metodológico

Dando sequência às páginas anteriores, e na linha de pensamento de diferentes autores, como Tapia (2020) ou Heywood (2021), reafirma-se que a investigação em política não pode circunscrever-se a aspetos meramente normativos e administrativos. Consequentemente, opta-se por uma visão mais complexa (MORIN, 2005) do conceito de política e do seu estudo, que integra diferentes níveis de deliberação e decisão, múltiplos agentes e distintas formas de participação pública. E tratando-se de políticas educativas, destaca-se a relevância de uma análise que toma como referência não só os resultados (esperados e/ou alcançados), mas também as conceções pedagógicas e os fundamentos axiológicos que alicerçam e enquadram opções e decisões (TORRES SANTOMÉ, 2017).

Realçando o contributo crescente das autarquias no desenho e na consolidação de políticas educativas locais em Portugal (FONSECA; ROTHES, 2014; BAIXINHO, 2017; NETO-MENDES, 2018), este estudo centra-se nas iniciativas municipais direcionadas para a educação histórica e cidadã e principia na seguinte questão de investigação: *de que modo as políticas educativas municipais, em Portugal, preconizam uma educação histórica e cidadã evidenciada em documentos oficiais públicos?*

Para uma organização mais estruturada do estudo, delinearam-se três objetivos de investigação, que captam, com maior clarividência, os propósitos específicos da pesquisa: identificar o tipo de iniciativas autárquicas orientadas para a educação histórica e cidadã dos municípios (nomeadamente, dos mais jovens); caracterizar as iniciativas autárquicas no âmbito da educação histórica e cidadã;

discutir os fundamentos pedagógicos e axiológicos dessas iniciativas autárquicas.

Assim, optou-se por um estudo de caso, na sua variante multicaso. De acordo com distintos autores (AMADO, 2017; DELGADO, 2019; DUARTE, 2023), o estudo de caso tem-se estabelecido como uma estratégia geral de investigação com singular relevância no âmbito da investigação em educação. Isto porque em estudos desta natureza não se busca uma análise para a universalização dos dados ou resultados, mas pretende-se, sobretudo, um trabalho capaz de refletir a complexidade intrínseca de cada caso, identificando as suas relações intra e interconstitutivas e reconhecendo a dimensão ecológica dos ambientes sociais (MORIN, 2005). Por outras palavras, embora os estudos de caso não permitam generalizar resultados, contribuem para uma compreensão mais detalhada, multifacetada e complexa das realidades consideradas, enriquecendo a interpretação do fenómeno e auxiliando outras investigações noutros contextos.

Para um olhar penetrante (DUARTE, 2023) subjacente à análise, definiu-se um caso específico: a Comunidade Intermunicipal do Ave. Como explica Amado (2017), a investigação em educação reconhece diferentes casos, como uma pessoa, uma escola, um município ou um país.

A comunidade intermunicipal em causa integra oito autarquias (Cabeceiras de Basto; Fafe; Guimarães; Mondim de Basto; Póvoa de Lanhoso; Vieira do Minho; Vila Nova de Famalicão; Vizela) e, em relação às mesmas, esmiuçaram-se não só as iniciativas de cada uma, como também as opções políticas mais amplas promovidas pela comunidade, articulando-se estes dois níveis de análise.

Para a exploração dos dados recolhidos mobilizou-se a análise documental (AMADO, 2017; DUARTE, 2023) dos documentos oficiais de política educativa disponíveis nas páginas *online* dos municípios e da comunidade intermunicipal, assumindo os seguintes critérios de inclusão:

3. os documentos são públicos, de acesso digital, através das páginas oficiais dos municípios e da respetiva comunidade intermunicipal;
4. os documentos foram publicados há menos de 10 anos ou o período de vigência finalizou há menos de 5 anos.

Assim, incluíram-se na pesquisa os documentos abaixo listados:

- Plano Educativo Municipal, Cabeceiras de Basto, 2015 [Documento 1²];
- Plano Educativo, Guimarães, 2016 [Documento 2];
- Plano Estratégico Educativo Municipal, Vila Nova de Famalicão, 2017 [Documento 3];
- Plano de Atividades Educativas, Vila Nova de Famalicão, 2024 [Documento 4];
- Projeto Educativo Local, Póvoa de Lanhoso, 2023 [Documento 5];

²Doravante, identificam-se somente pelo número, atribuído aleatoriamente, que acompanha a denominação genérica 'documento'.

- Projeto Educativo Local, Vizela, 2022 [Documento 6];
- Página oficial – Projetos Municipais, Vieira do Minho, sem data [Documento 7];
- Página oficial – Serviços Municipais – Educação e Juventude, Fafe, 2025 [Documento 8];
- Página oficial – Serviços Municipais – Educação, Mondim de Basto, sem data [Documento 9];
- Página oficial – Projetos em Educação, Comunidade Intermunicipal do Ave, 2021 [Documento 10].

Privilegiou-se, ainda, uma análise de conteúdo dos mesmos, pela formulação de categorias emergentes, explicadas na secção subsequente. A este propósito, destaca-se a postura de Amado (2017, p. 307) que explica que “a utilização de um *software* de apoio a esta técnica/método permite maior rigor e processos de alta complexidade”. Neste estudo, e face ao processo de codificação e categorização necessário, utilizou-se, como recurso digital de apoio, o *MaxQDA 2018*. Na verdade, e na perspetiva do mesmo autor, este tipo de recursos não substitui o trabalho dos investigadores, contudo facilita a execução de determinadas tarefas, mormente os procedimentos prévios à análise.

De salientar, por fim, os critérios de cientificidade assumidos (DUARTE, 2023): i) *credibilidade teórica*, associada à relação sistemática e coerente com outros trabalhos de natureza científica, no sentido de robustecer e melhor enquadrar a análise realizada; ii) *credibilidade descritiva*, através da descrição transparente e rigorosa dos diferentes dados recolhidos, com o intuito de captar fielmente o modo como os documentos oficiais em estudo refletem diferentes políticas educativas municipais.

3. Apresentação e análise de dados

Sob a forma de anotação prévia, importa assinalar duas limitações inerentes à especificidade dos documentos estudados. Desde logo, considerou-se, como material empírico, os textos e/ou informações disponíveis nas páginas oficiais dos municípios que constituem a Comunidade Intermunicipal do Ave. Por conseguinte, quaisquer iniciativas autárquicas não documentadas nas mesmas, independentemente da sua relevância educativa, não foram contempladas neste trabalho. Depois, os textos analisados não clarificam processos de avaliação, apontando sobretudo para linhas estratégicas dos municípios, o que inviabilizou qualquer discussão sobre as consequências das iniciativas realizadas, circunscrevendo-se a mesma, assim, à problematização de tais propostas.

No entanto, ressalva-se que os documentos permitem, de outra forma, essa discussão ampla sobre as principais iniciativas municipais orientadas para a educação, em particular para o âmbito da formação histórica e cidadã dos municípios.

Tendo como referência a finalidade do estudo, privilegiou-se uma leitura integrada das opções políticas da comunidade intermunicipal selecionada, para um retrato abrangente do modo como, neste contexto geográfico, se entende a educação histórica e cidadã e se atua para a sua concretização além dos contextos escolares.

Para a efetiva análise dos documentos, definiram-se três categorias emergentes:

- 1. *Fundamentos estruturantes das políticas educativas municipais*, dividida em cinco subcategorias: 1.1 Democracia e participação; 1.2 Direitos humanos, diversidade e inclusão; 1.3 Centralidade do conhecimento; 1.4 Identidade e pertença; 1.5 Cidadania europeia;
- 2. *Preocupações educativas emergentes do contexto municipal*, que igualmente integra cinco subcategorias: 2.1 Acesso à escola e sucesso escolar; 2.2 Sustentabilidade, ecologia e proteção ambiental; 2.3 Formação cívica; 2.4 Empreendedorismo, educação financeira e liderança; 2.5 Formação vocacionada para o contexto laboral;
- 3. *Estratégias de desenvolvimento das políticas educativas municipais*, com quatro subcategorias autónomas: 3.1 Educação artística e pela arte; 3.2 Valorização do património local; 3.3 Educação permanente e intergeracional; 3.4 Envolvimento comunitário e articulação organizacional.

Relativamente à primeira categoria – *fundamentos estruturantes das políticas educativas municipais*, salienta-se que a mesma diz respeito aos principais alicerces das políticas municipais, tradicionalmente pressupostos que enquadram e agregam as várias iniciativas locais.

A ideia de *participação e democracia* sobressai face aos demais fundamentos (subcategoria 1.1). A este propósito, tanto na identificação explícita dos valores assumidos pelos municípios, como na definição de ações educativas e culturais nota-se a evidência de processos participativos e democráticos:

*No que concerne à visão preconizada no documento em análise, à saída da escolaridade obrigatória, entende-se que o jovem seja um cidadão: [...] (g) Que conheça e respeite os princípios da sociedade democrática. [Documento 6]*³

Para além do conjunto de reuniões levado a cabo ao longo deste processo, foram também realizados Workshops e Focus Group, quer com os atores educativos – diretores de agrupamentos de escolas, diretores de escolas da rede particular, docentes ligados à educação especial, docentes em geral e equipas de avaliação interna das escolas - quer com os restantes Stakeholders do município. [Documento 4]

Atividade/Projeto: Assembleia de Jovens, no âmbito do Clube "Direitos Humanos", com um tema da área de intervenção da CPCJ, que resultará na elaboração de um documento a apresentar aos responsáveis políticos.

³As citações retiradas dos documentos analisados surgem sempre em itálico, sem aspas.

[Documento 1]

A participação e a vivência democráticas são, então, apropriadas pelos municípios em múltiplos domínios, desde a orientação de rumos de intervenção até à sua promoção real e contextualizada. O que, na verdade, ecoa em distintos trabalhos (FREIRE, 2001; GIROUX, 2015; AMADO, 2017; SANDEL, 2023) defensores de um usufruto pleno da cidadania, nunca dissociada de experiências participadas, como condição necessária, mesmo que insuficiente, para a própria valorização da democracia, dos seus processos e dos ideais que representa.

Como ações ilustrativas dessas políticas alicerçadas na participação e na democraticidade, além das assembleias de jovens já mencionadas, destacam-se a criação de *fóruns de Juventude nas freguesias do concelho* [Documento 6], a promoção de *grupos temáticos* [Documento 1], a apresentação e defesa de ideias ou projetos a serem desenvolvidos pelos municípios [Documento 4], o envolvimento no orçamento participativo [Documentos 2 e 6], o incentivo ao associativismo e ao voluntariado [Documentos 3 e 6], por exemplo.

Democracia e participação cidadã associam-se a distintos pressupostos, nomeadamente o respeito e a defesa dos direitos humanos ou o reconhecimento e valorização da diversidade, num compromisso com a inclusão social, cultural e política (ISSACHAROFF, 2023; SANDEL, 2023). Aliás, como explica Giroux (2025, p. xxix), “para que o tecido cívico e a cultura política democrática que sustenta a democracia sobrevivam, a educação deve voltar a estar ligada a questões de justiça social, equidade, direitos humanos, história e bem público”. Os municípios analisados parecem convergir com esse posicionamento, como se evidencia pelos seguintes excertos:

Prosseguir o compromisso de Cidade Educadora, um território no qual “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade [território]”, reconhecendo a Educação como um direito fundamental dos cidadãos e um instrumento de desenvolvimento do território e da comunidade, nas suas vertentes formais, não formais e informais. [Documento 5]

Sensibilizar e mobilizar a comunidade educativa para a promoção e proteção dos direitos humanos, potenciando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes, valores e aptidões essenciais ao exercício, respeito e defesa dos direitos básicos de todos os seres humanos. [Documento 6]

Assim, considerou-se que, no âmbito do Programa “Cultura para todos”, seria adequado o desenvolvimento de um projeto artístico e cultural dirigido ao público escolar, complementar ao PIICIE do Ave, garantindo, por um lado, a igualdade de oportunidades para todos os alunos, uma vez que todos, independentemente da sua condição física, cognitiva, social, emocional, familiar, entre outras, poderiam ter acesso a atividades artísticas e, por outro lado, o estímulo a atividades de promoção do património cultural local, em contexto escolar. [Documento 7]

Lê-se, assim, um discurso que valoriza os *direitos humanos* – nomeadamente os direitos da criança – e que orienta explicitamente para a *inclusão* (subcategoria 1.2), alertando para a pluralidade de aspetos que podem condicionar essa inclusão plena: o género, a herança cultural, os contextos económicos, as condições físicas e/ou cognitivas, entre outros.

Para além das características discursivas, assinalam-se as ações concretas promovidas pelo poder local. Entre elas: os apoios de ação social escolar [Documentos 6 e 9] e as bolsas de estudo [Documento 1], o financiamento de medidas de apoio à educação inclusiva [Documento 8], as iniciativas orientadas para a sensibilização face à diferença – como exposições e concertos sobre a diversidade humana [Documento 6] ou à igualdade [Documento 4] – e para a consciencialização sobre os direitos humanos [Documentos 4, 6 e 8]. Medidas que convergem com a tentativa dos municípios de desenvolverem *uma política educativa inclusiva, acessível e de qualidade, instrumento de redução das desigualdades, apoiando projetos promotores da inclusão e de combate à discriminação, seja de género, condição social, física ou de outra ordem* [Documento 5].

Esta postura alinha-se, globalmente, com o que tem sido defendido pela UNESCO (2021) sobre a importância de os projetos educativos se alicerçarem numa perspetiva humanista e humanizadora, acolhedora da pluralidade humana e respeitadora de todos e de cada um. A mesma UNESCO (2021) salienta também a centralidade de as experiências educativas se fundarem em *conhecimentos sustentados* (subcategoria 1.3).

Efetivamente, a leitura crítica da realidade tem de se fundamentar no saber, pelo que é fundamental investir em experiências educativas e culturalmente ricas (FREIRE, 2001; DUARTE, 2021). E os documentos estudados tendem a reconhecer como relevante *dotar o cidadão do conhecimento necessário para compreender o mundo que o rodeia e poder intervir no mesmo* [Documento 2]. Além disso, as autarquias atendem ao conhecimento como condição para o desenvolvimento da compreensão intertemporal [Documentos 2, 5 e 8], ou seja, a *promoção do conhecimento do passado para projetar o futuro* [Documento 6]. Apesar disso, a iniciativa municipal parece ainda pouco expressiva neste âmbito, sobressaindo a promoção de competências de leitura e de escrita [Documentos 1, 3, 6], da Matemática, com o Projeto *Hypatiamat* [Documento 3], e da comunicação em Inglês [Documento 1].

Prosseguindo com as duas últimas subcategorias (1.4 Identidade e pertença; 1.5 Cidadania europeia), sublinham-se duas ideias. Por um lado, como defende Sandel (2023), as sociedades contemporâneas são marcadas por uma progressiva desvalorização dos espaços públicos comuns, o que dificulta processos de construção de um sentido de pertença e de identidade partilhadas; por outro, também os vínculos à escala internacional parecem perder a sua importância, mormente aspetos relacionados com a ideia de integração europeia (ISSACHAROFF, 2023).

Todavia, as opções políticas locais procuram, de alguma forma, contrariar essas tendências, valorizando aspetos relacionados com a criação de uma identidade localmente implicada, mas que reconhece a sua relação com o contexto europeu mais alargado:

Ao mesmo tempo, Guimarães possui um rico e variado património histórico e cultural que contribui para a construção de identidades múltiplas, que pode fomentar uma identidade diferenciadora mas simultaneamente relacional, inclusiva, quando passamos de uma identidade pessoal “eu” a uma identidade coletiva “nós” ou identificar o “nós” dos “outros”. [Documento 2]

Programas intergeracionais que promovam o envelhecimento ativo e a valorização da identidade histórico-cultural local. [Documento 5]

Contribuir para uma consciência europeia que leve a uma cidadania ativa e participativa. [Documento 10]

Transmissão de conhecimentos sobre a Europa, despertar o interesse por projetos de âmbito internacional. [Documento 4]

Promove-se, assim, um sentimento de pertença pela valorização de uma identidade coletiva local, ao mesmo tempo que se proporciona a formação de uma consciência europeia. Uma postura que converge com o que é defendido por Gimeno Sacristán (2015a), em particular quando o autor defende a importância de os processos educativos facilitarem o entendimento da complexidade social e, por isso, da diversidade humana, e, deste modo, contribuírem para a identidade tolerante e a interação cultural.

Para ir ao encontro desses propósitos, as políticas municipais dinamizam ações que envolvem o património local, num processo dialógico com a herança cultural do território [Documento 6], recorrerem a programas pedagógicos da União Europeia [Documentos 3 e 7] e incentivam uma relação educativa com diferentes países da Europa, através de redes internacionais, como o programa *Erasmus+* ou o *eTwinning* [Documento 2]. Quer isto dizer que, apesar de procurarem sublinhar uma identidade territorialmente emergente, não assentam numa lógica isolada ou isolacionista.

Prosseguindo para a segunda categoria, analisa-se as *preocupações educativas emergentes do contexto municipal* evidenciadas nos documentos.

A maior preocupação remete, de facto, para o *acesso à escola e o sucesso escolar* (subcategoria 2.1). Como destaca a UNESCO (2021), a função social assumida pela escola não pode ser facilmente substituída. E distintos autores (AMADO, 2017; DUARTE, 2021; GIROUX, 2025) têm também mencionado a centralidade das escolas na formação para e em democracia e, ainda, na salvaguarda do direito à educação e, através dele, da legitimação dos restantes direitos humanos.

Assumindo esse pressuposto, os municípios vão testemunhando essa relevância da escola e

da escolarização e, por isso, desenham políticas locais orientadas para o combate *ao abandono escolar e promoção da igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar* [Documento 9]. Neste âmbito, são inúmeras as iniciativas, como a disponibilização de transporte escolar [Documentos 1, 5, 8 e 9], o apoio nas refeições [Documentos 1, 2 e 9], o incentivo a projetos que visam reforçar o número de docentes no município [Documento 1], a criação e partilha de recursos pedagógico-curriculares [Documentos 2, 3, 5 e 6] e, ainda, o incentivo à formação docente [Documentos 1, 3 e 6] e dos profissionais não docentes [Documento 5 e 6]. Reconhece-se, por conseguinte, a criação de condições para que, nos contextos locais, as pessoas não só tenham acesso a percursos de educação formal, como, do mesmo modo, possam aí experienciar sucessos.

Além destas, emergem as preocupações autárquicas no que concerne à promoção de conhecimentos e competências de domínios específicos. Por um lado, identificam-se ações orientadas para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e comprometida, associada à *sustentabilidade, ecologia e proteção ambiental* (subcategoria 2.2) e à *formação cívica* (subcategoria 2.3). Por outro, perceberam-se posturas que tendem a circunscrever o conceito de cidadania a aspetos predominantemente económicos, nomeadamente através da valorização de domínios como *empreendedorismo, educação financeira e liderança* (subcategoria 2.4) e de uma *formação vocacionada para o contexto laboral* (subcategoria 2.5).

De modo mais concreto, são múltiplas as intervenções municipais orientadas para aprendizagens relacionadas *com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação, com vista à formação de cidadãos conscientes e críticos, fomentando e fortalecendo as boas práticas ambientais* [Documento 6]. Esta vocação aproxima-se da perspetiva de Sandel (2023), que advoga a necessidade de os processos educativos favorecerem a consciência e o compromisso com as *coisas públicas*. Isto para que seja possível uma agência politicamente comprometida, convergente com uma conceção ecológica da realidade contemporânea e com a defesa de um futuro social, político e ambientalmente sustentável.

Nos municípios em análise, tal consubstancia-se em clubes temáticos de educação ambiental [Documento 1], uso de recursos pedagógicos vocacionados para a sustentabilidade social e ambiental [Documento 2], concursos de escrita criativa sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [Documento 4], atividades de leitura e expressão artística associadas ao ambiente [Documentos 4 e 6], ações sobre a fauna e a flora locais [Documentos 1, 4 e 6], entre outros.

As especificidades referentes à formação cívica parecem não ter o mesmo alcance que as anteriores, porventura pela sua menor implicação na agência – individual e coletiva – dos indivíduos e por surgirem menos orientadas para uma exploração intertemporal do conhecimento (DUARTE, 2021). Pese embora o referido, as autarquias atentam na vida coletiva, o que remete

para a participação pública e, assim, para a vivência cidadã (SANDEL, 2023). A título exemplificativo, destacam-se, como iniciativas assumidas:

- ações de formação rodoviária dinamizadas pelas forças de segurança locais, visando a adoção de comportamentos seguros no espaço público [Documentos 1, 4 e 8];
- ações de consciencialização para comportamentos de risco [Documento 4];
- ações específicas de prevenção da violência, com particular enfoque na problemática do *bullying* [Documento 1], semanas de sensibilização sobre a violência doméstica e no namoro [Documento 4], projetos educativos que alertam para a existência de violência em relações afetivas [Documento 5];
- colaboração entre os agrupamentos de escolas e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, visando alertar para situações de maus-tratos na infância e reforçar a proteção dos direitos das crianças [Documento 1];
- ações para a promoção de práticas saudáveis, como tertúlias ou palestras sobre planeamento familiar e educação sexual [Documentos 1, 4, 6] ou alimentação saudável [Documentos 1, 4 e 6] e a dinamização de práticas desportivas comunitárias [Documentos 1, 3, 4 e 6].

Aponta-se, ainda, certa vocação dos municípios para desenvolverem projetos focados em *empreendedorismo, educação financeira e liderança* e uma *formação vocacionada para o contexto laboral*. O já citado Sandel (2023, p. 245) sublinha que tal coincide com perspetivas mais amplas, motivadas por uma “conceção consumista da liberdade [que] empobreceu a compreensão do que é ser um cidadão”. Explicando por outras palavras, para o filósofo norte-americano, o conceito de cidadania foi reconfigurado, privilegiando-se agora uma visão que entende cada indivíduo mais como um consumidor ou trabalhador do que como um cidadão democrática e politicamente implicado. De acordo com Giroux (2015; 2025) ou Torres Santomé (2017), a repercussão, no contexto educativo, traduz-se na ascensão de concepções neoliberais que condicionam as opções pedagógicas e curriculares, porquanto são mais atentas a experiências formativas implicadas em áreas de conhecimento como a literacia financeira ou na técnica de orientação vocacional. Portanto, outros domínios de conhecimento mais coincidentes com a análise da realidade social e política, assim como com a crítica mais consolidada face às estruturas e dinâmicas económicas contemporâneas esbatem-se.

Neste sentido, as incitativas educativas caracterizam-se pelos saberes predominantemente técnicos e pelos valores próprios dos contextos laborais e da economia capitalista, para se formarem futuros (bons) trabalhadores e/ou agentes económicos. Como melhor se evidencia nos excertos seguintes, as realidades municipais estudadas apropriaram-se dessa concepção, tanto no plano

discursivo, como no plano das ações concretas:

Por outro lado, permite uma maior interação entre o mundo profissional e escolar, aumentando o conhecimento mútuo e promovendo um ajustamento entre vocações e necessidades do mercado. [Documento 5]

As empresas e todas as instituições socioeconómicas devem ser convocadas a este esforço formativo da comunidade, contribuindo para se perceber as necessidades de formação e comprometendo-se com este esforço de valorização de todos os trabalhadores e do território em geral. Será igualmente importante valorizar e acolher, quer as capacidades individuais para inovar e empreender, quer as iniciativas grupais para gerar formas alternativas e solidárias de produção. [Documento 3]

Facilitar uma maior iniciativa empresarial e fomentar o empreendedorismo. [Documento 10]

GADGET – Gabinete de Apoio para o Desenvolvimento Jovem e para a Empregabilidade. Sessões de trabalho sobre técnicas de procura ativa de emprego e workshops promotores de Soft Skills essenciais a o desenvolvimento pessoal e empregabilidade dos jovens. [Documento 6]

Para o poder autárquico, aparentemente, a formação profissional e a promoção do empreendedorismo devem ser prioridades nas políticas educativas delineadas, quer a partir de uma oferta formativa ajustada às necessidades laborais, quer pelo aprimoramento de competências de empregabilidade e iniciativa económica. O que se aproxima das “palavras-moda atuais nos discursos educativos com que estas organizações tentam forçar a aceitação das novas reformas educativas neoliberais, tais como: empregabilidade, competências empresariais, liderança empresarial, *coaching*, *management*, etc.” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 154).

Além do discurso assumido pelas autarquias, as intervenções efetivas enformam-se na promoção de sessões sobre empregabilidade [Documento 10], na dinamização de estágios profissionais [Documento 1], no reforço das atividades de orientação vocacional [Documentos 5 e 6], no incentivo à formação profissional [Documento 3], na realização de oficinas de empregabilidade, empreendedorismo e literacia financeira [Documentos 1, 2, 3 e 4] e na concretização de uma rede de *escolas empreendedoras* [Documento 10].

Para finalizar a análise, relevam-se as principais *estratégias de desenvolvimento das políticas educativas municipais*, o que corresponde à última categoria em discussão.

Como primeiro ponto, salienta-se a atenção conferida à *educação artística e pela arte* (subcategoria 3.1). De facto, as políticas educativas municipais tendem a valorizar a arte em dois sentidos distintos. Por um lado, há as iniciativas orientadas para a aprendizagem sobre arte e para o desenvolvimento de competências artísticas; por outro, constata-se ações para a exaltação das expressões artísticas como um constituinte preponderante das experiências educativas. São exemplos disso mesmo: a dinamização de oficinas artísticas, como oficinas de dança [Documento 1], artes visuais [Documentos 4 e 6] ou de teatro [Documentos 4 e 10], a integração das artes

performativas nas atividades de enriquecimento curricular [Documento 2], a visita facilitada a museus [Documento 4], a participação comunitária em atividades artísticas, literatura, cinema e teatro de marionetas, entre outras [Documentos 1, 3, 4, 6].

Deste modo, parece verificar-se uma coincidência com aquilo que é defendido pela UNESCO (2021, p. 73), relativamente à educação artística, ao firmar que “as artes [...] tornam visíveis certas verdades que são por vezes obscurecidas e fornecem formas concretas de celebrar múltiplas perspetivas e interpretações do mundo”.

Em segundo lugar, no âmbito das estratégias preferenciais dos municípios, destaca-se a *valorização do património local* (subcategoria 3.2).

Como brevemente mencionado mais acima, existem diferentes incitativas autárquicas que visam o património natural local, em particular a fauna e flora do território. No entanto, também se notam múltiplas ações ligadas ao património cultural e histórico da região. Neste âmbito, os municípios vão atentando nas tradições natalícias [Documento 1], na dinamização dos museus locais [Documentos 1, 2, 3, 4 e 8] e outro património local [Documento 6], no diálogo intergeracional como um processo de partilha de heranças comuns [Documentos 4, 5].

Uma postura especialmente bem sintetizada num dos documentos – *o território pode e deve ser explorado pela comunidade educativa* [Documento 8] – e que dialoga com a perspetiva de Sandel (2023, p. 229), segundo a qual o território e o património local são elementos para a formação de uma cidadania democrática, porque não se reduzem a “locais de lazer, mas também [são] locais para a promoção da identidade cívica, vizinhança e comunidade”. Neste sentido, as iniciativas municipais parecem reconhecer a centralidade da herança local, pelo seu potencial para criar uma identidade comum, ou seja, um sentido de pertença e compromisso, fundamentais também para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um (RÜSEN, 2012; 2021).

Este pressuposto convoca os dois últimos eixos a discutir: a *educação permanente e intergeracional* (subcategoria 3.3.) e o *envolvimento comunitário e articulação organizacional* (subcategoria 3.4).

No que concerne ao primeiro, algumas iniciativas locais associadas a práticas intergeracionais foram anteriormente constatadas, contudo pode mencionar-se que os municípios vão promovendo outras ações que se aproximam da ideia de *educação permanente*, como as dinâmicas de formação de adultos [Documento 1], a dinamização de espaços para a população sénior, como a universidade sénior [Documentos 3, 5, 6 e 7] e outras propostas educativo-culturais pensadas para a totalidade da população [Documentos 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10]. Na senda do defendido pela UNESCO (2021), os processos educativos não devem ser exclusivamente orientados para crianças e jovens, e centralizados nos contextos formais, mas pensados para todas as idades, como

um direito de qualquer pessoa. Este entendimento liga-se à última ideia a salientar – a importância atribuída, pelos municípios, ao trabalho articulado entre diferentes instituições.

Com efeito, as autarquias estudadas agregaram, em circunstâncias várias, inúmeras instituições como as escolas – públicas e privadas – [Documentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10], os centros de dia, lares e universidades sénior, as bibliotecas [Documentos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 10], os museus [Documentos 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 10], as forças de segurança [Documentos 1, 4, 6], os centros de saúde [Documentos 1, 3, 6] e outras organizações locais com contributo positivo para as experiências educativas e culturais. Isto significa que as políticas autárquicas reconhecem a preponderância *de um trabalho em rede, com a colaboração conjunta dos elementos integrantes da comunidade educativa e de todas as entidades locais necessárias* [Documento 1].

É, pois, cada vez mais necessário, e assumido, que essas várias instituições que coabitam nas cidades partilhem estratégias e linguagens comuns, além de contribuírem para práticas comunitárias reais (SUBIRATS, 2020). Será este o rumo para a afirmação de processos de colaboração sustentáveis e baseados na reciprocidade entre, desde logo, educação e cultura.

4. Principais conclusões

Neste último ponto do trabalho é fundamental recuperar a pergunta que norteou a investigação – *de que modo as políticas educativas municipais, em Portugal, preconizam uma educação histórica e cidadã evidenciada em documentos oficiais públicos?*, procurando responder à mesma com clareza e assertividade.

Desde logo, essa resposta tem de reconhecer uma das limitações da pesquisa concretizada, o facto de se circunscrever a uma realidade intermunicipal que, embora aglutinadora de oito municípios distintos, não é representativa do panorama nacional. Assim, aquelas que foram as políticas educativas municipais analisadas, a partir dos documentos oficiais disponíveis para consulta, retratam uma linha de ação que, de forma particular e devidamente contextualizada, atenta na educação histórica e cidadã dos munícipes.

Pormenorizando, agora, os contributos para o panorama investigativo mais alargado, algumas considerações podem ser elencadas.

As iniciativas autárquicas sobressaem como relevantes para a formação histórica e cidadã dos indivíduos que ali experienciam a educação e cultura locais. De facto, aponta-se aos processos participativos e democráticos, à vivência da diversidade e da inclusão além dos contextos escolares ou ao saber esclarecido e de evidência feito (embora, neste último caso, as ditas áreas estruturantes – Português, Matemática, Língua Estrangeira – adquiram outra visibilidade face às demais). E têm ainda mais significado, tomando em atenção o que a pesquisa em Educação Histórica preconiza

para a aprendizagem contemporânea, fundamentos pedagógicos e axiológicos como a interação entre identidade (ou identidades) e alteridade ou o conhecimento histórico (associado ao património e à cultura) para o diálogo interspetivado (intercultural, também). Portanto, trata-se de exemplos nacionais, e locais, que podem ser tomados como rumos de ação a serem contextualizados noutros lugares mais ou menos próximos.

No que diz respeito às iniciativas autárquicas proporcionadas e suas características relacionadas com a educação histórica e cidadã, aparentemente, as mesmas esbarram com preocupações municipais que mais se orientam para questões operacionais e de quotidiano associadas ao acesso à escola e ao sucesso escolar dos indivíduos ou noutras que se centram nos conhecimentos e nas competências que coincidem com as ‘exigências’ da realidade atual, como a sustentabilidade ambiental e os contextos laborais. Do ponto de vista das políticas educativas, essas iniciativas revelam opções educativas e curriculares decorrentes de um ideal neoliberal – coincidente com noções de empreendedorismo, educação financeira e liderança – independentemente de permitirem a assunção individual de uma cidadania ativa e responsável, bem como a vivência da realidade coletiva com certo sentido crítico. Ainda assim, no que diz respeito à História e sua didática podem antecipar, de certa forma, a apreensão de uma “cultura histórica pré-estabelecida da sociedade em que se vive” que, por consequência, interfere no aprimoramento das “competências necessárias para orientar a própria vida através da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p. 524).

Todavia, identificam-se estratégias, associadas a essas iniciativas decorrentes das políticas educativas municipais, que parecem querer ir além dos números e da ‘rotina contemporânea’. Nesse sentido, e com reflexos na aprendizagem histórica, a par da experiência cidadã de cada um, constata-se a educação artística e pela arte, o contacto esclarecido com o património cultural e histórico ou o diálogo intergeracional e interinstitucional que pode potenciar uma consciência histórica mais elaborada e o reconhecimento da comunidade como contexto formativo (informal e diferente da escola).

As cidades são, inequivocamente, lugares com história e identidade, potenciadores de relações e experiências diversas. Por isso, comportam também uma função educadora que se plasma em documentos que retratam essa *política* perfilhada.

Neste sentido, e com base nos dados recolhidos e analisados, as palavras de Carlos Romero (2020, s.n.) alcançam outro significado, porquanto “não basta a mera coexistência na cidade (cada qual vive no seu próprio mundo, mesmo que a hostilidade seja praticamente inexistente)”. No âmbito em estudo, é também aí, entre contextos formais e informais, que a aprendizagem histórica acontece e que a formação em cidadania pode almejar aos patamares da ética e da criticidade. Para

tal, é fundamental que as mencionadas políticas educativas contemplem experiências em metodologias de participação, não só dentro das escolas, mas também no meio envolvente (que se faz de cultura, património, memória, heranças, ...) e que, assim, permitam o contacto com saberes múltiplos e o desenvolvimento de competências para melhor compreenderem e agirem face à diversidade, às perspetivas diferentes, à mudança acelerada e globalizada (MUÑOZ; ORTUNO; MOLINA, 2024).

A comunidade intermunicipal selecionada testemunha o que já se concretiza em oito municípios portugueses, contudo também evidencia que é possível ir mais além, quer no tipo de iniciativas dinamizadas, quer nas características que as estruturam. Porventura, esse ‘ir mais além’ já é real, efetivo, ali ou noutros lugares do país, somente desconhecido por alguns, porque esta investigação também se enforma na sua limitação geográfica e metodológica. E, em simultâneo, essa é uma das suas potencialidades, ser apenas um ponto de partida para uma pesquisa mais alargada, quer ao nível dos municípios envolvidos, quer em relação aos documentos selecionados para a análise.

Em suma, as memórias coletivas e as narrativas que estruturam a cultura histórica da sociedade (RÜSEN, 2012) têm lugar nas políticas educativo-curriculares de âmbito municipal e, de uma forma ou de outra, vão permitindo o desenvolvimento pessoal e coletivo da cidadania.

Referências

AMADO, João. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BAIXINHO, António Francisco. Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. *EccoS – Revista Científica*, n. 42, p. 105–124, 2017.

BARCA, Isabel, (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília (Coords.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*. Porto, CITCEM, 2021. p. 59-70.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 1075–1097, 2018.

DELGADO, Paulo. O estudo de caso na investigação qualitativa: do desenho à aplicação. *Revista InterAção*, v. 10, n. 1, p. 81–90, 2019.

DUARTE, Pedro. *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021.

_____. *Olhar, pensar e ouvir a escola: rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco, 2023.

FONSECA, Dora; ROTHES, Luís. As Cartas Educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização. *Educação*, v. 37, n. 2, p. 232–238, 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, LIII, p. 61-78, 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. In: *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2015a. p. 29–62.

_____. El tiempo escolarizado fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí misma insuficiente. In: *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2015b. p. 247–281.

GIROUX, Henry A. *Education and the crisis of public values: challenging the assault on teachers, students, and public education*. New York: Peter Lang, 2015.

_____. *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. London: Bloomsbury Academic, 2025.

ISSACHAROFF, Samuel. *Democracy Unmoored*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

HEYWOOD, Andrew. *Political ideologies: an introduction*. London: Red Globe Press, 2021.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUÑOZ, Pablo; ORTUNO, Jorge; MOLINA, Sebastián. The influence of transmedia and extra-academic narratives on the formation of the historical culture of high school students. *Front. Educ.*, 8, p. 1-9, 2024.

NETO-MENDES, António. A rede escolar em Portugal: apontamento histórico-políticos e desafios pedagógicos. In: NETO-MENDES, António et al. (Org.). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro, 2018. p. 57–83.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos combates pela história: Desafios-Ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

PODGÓRSKA-RYKAŁA, Joanna. *Deliberative Democracy, Public Policy, and Local Government*. New York: Routledge, 2024.

ROMERO, Carlos. Carta aos municípios sobre Cidade, Cultura e Educação. In: *Cidade, Cultura e Educação*, n.º 7. Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020.

RÜSEN, Jörn. Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 519-537, 2012.

RÜSEN, Jörn. Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances. *Revista Territórios e Fronteiras*, 14(2), p. 8-20, 2021.

SANDEL, Michael J. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.

SANTOS GUERRA, Miguel A. Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, v. 2, p. 3–13, 1987.

SUBIRATS, Joan. Prólogo. In: *Cidade, Cultura e Educação*, n.º 7. Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020.

TAPIA, Luis. *La idea de estado como obstáculo epistemológico*. La Paz: CIDES-UMSA, 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

UNESCO. *Reimaginar os nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação*. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2021.