

Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local

Maria do Nascimento Esteves Mateus

mmateus@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

A fim de estudar as Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local foi feito um trabalho, no âmbito do Estudo do Meio Social, com base em inquéritos por questionário e entrevistas que tiveram como objectivo compreender como a escola envolveu os diferentes protagonistas sociais, levando-os a uma participação educativa activa, quer no apoio quer na resolução dos problemas sociais locais.

Key Words

Local Development, School Dynamics, Local Community, locals socials problems, educative project, socials protagonists.

Palavras - Chave

Desenvolvimento Local, Dinâmicas na Escola, Comunidade Local, problemas sociais concretos, projecto educativo, agentes sociais.

1. Introdução

Este trabalho, inserido numa investigação sobre a problemática de Estudo do Meio Social, teve como objectivo compreender as dinâmicas que a Escola estabelece com a Comunidade Local, no sentido de envolver os diferentes protagonistas sociais para a resolução de problemas sociais locais.

O problema, - Poder-se-á através do Estudo do Meio Social valorizar a intervenção socioeducativa que possibilite a abertura de espaços e crie sinergias entre os diferentes actores sociais e educativos, no sentido de valorizar os recursos endógenos e dinamizar as relações Escola - Comunidade Local? -, coloca algumas questões. Será possível desenvolver a sensibilidade nos actores educativos e sociais da abertura da escola à realidade social envolvente? Conseguir-se-á a ligação dos contributos dados pelos recursos locais, pela família e pela educação formal e informal? Poderá a intervenção socioeducativa valorizar uma actuação integrada dos diferentes protagonistas? Será possível a abertura de espaços que permitam discutir o quotidiano social?

Para obter respostas concretas às questões formuladas *á priori* partiu-se da escolha intencional de um grupo de vinte e três alunos - professores, subdivididos em oito subgrupos (quatro pertencentes à Escola do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água, dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo da Estacada e outros dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo das Beatas), a frequentar o 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo da Escola Superior de Educação de Bragança e a realizar as suas práticas pedagógicas nas escolas cooperantes anteriormente referidas.

Foi utilizada uma metodologia de multiestudo de caso com base na análise de uma situação.

Como procedimentos de recolha e análise de dados foram usadas técnicas diversificadas, tendo sido elaborados e aplicados inquéritos por questionário e entrevistas.

Os inquéritos por questionário foram elaborados e aplicados, durante o 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, a um grupo de vinte e três alunos - professores, subdividido em oito Subgrupos (quatro pertencentes à Escola do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água, dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo da Estacada e outros dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo das Beatas), a frequentar o 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo da Escola Superior de Educação de Bragança.

As entrevistas foram realizadas aos Professores Cooperantes, em cada uma das escolas atrás referidas, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, à Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1999/2000 e no ano

lectivo de 1999/2000, à Docente da disciplina de Prática Pedagógica, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Enquadramento teórico

Todo o acto educativo é gerador de sinergias entre diferentes níveis e parceiros, estimulando mecanismos de aprendizagem permanente e potenciando a inovação educacional. A abordagem do Estudo do Meio Social encarada numa dimensão de ligação da escola ao meio, à região e à comunidade local, reforçará as dinâmicas sociais, na medida em que os valores sociais, ao serem tratados como conteúdos curriculares, promovem novas aprendizagens. O Estudo do Meio local e regional é importante, porque no dizer de Trigo (1993) ao ser considerado como um recurso, promove aprendizagens através dos meios e das competências existentes no meio e ao ser considerado como conteúdo curricular promove aprendizagens sobre o meio e a partir do meio.

Mas, a perspectiva social desta abordagem segundo Gouveia e outros (2003, p 67) deve “(...) continuar a ser repensada, tanto mais que, presentemente, nos confrontamos com um processo de globalização que está a abalar fortemente as territorialidades dos indivíduos e das comunidades”. E “(...) o ser humano e as respectivas comunidades necessitam de referências territoriais para se compreenderem e organizarem.

Ao promover a articulação da escola ao meio sensibilizam-se os alunos para os problemas da realidade em que a escola se insere, ganha-se consciência sobre os próprios recursos, quer individuais quer da comunidade local, há uma aproximação à comunidade extra-escolar, possibilitando o seu conhecimento através de uma participação activa na realidade social.

O meio permite no dizer de Roldão (1995, pp. 31-33) desenvolver princípios de “(...) *exploração activa* da realidade (...)” que desencadeia “(...) *processos mentais activos* (...)”, que envolvem aspectos cognitivos e afectivos na construção dos saberes.

Segundo Campar de Almeida e Gama (2003, p. 89) o meio poderá ser considerado “Um espaço de dupla face, que é antes de mais meio social e que emerge de um enunciado de questões. Em primeiro lugar, espaço - natureza, como campo das questões ambientais e da problemática dos riscos naturais. Em segundo lugar, espaço social, que aparece como arena de conflitos onde actuam os poderes sociais e políticos, através da apropriação, da dominação e da regulação do espaço. Neles se afirmam as identidades individuais e colectivas, traduzidas por termos como ambiente, paisagem, espaço vivido, território, cujo significado balança entre ambiguidade e potencialidade”. Mas estas questões são atravessadas pelo problema de escala em que Moreira e outros (2003, p. 81) referem que “A dimensão das várias escalas de entender e ler o espaço vai permitir perceber o que é a singularidade do lugar e a universalidade dos fenómenos – físicos e humanos” e só “O olhar atento sobre o território, a preocupação constante com um futuro que todos sabemos existir mas que desconhecemos o rosto, possibilita que trace, sempre de um modo reflectido e crítico, as tendências que se evidenciam nas inter-relações, cada vez mais complexas entre o Ser Humano e as “velhas” territorialidades”.

Caetano e outros (2003, p. 77) referem que “Entender as *nuances* da apropriação da superfície terrestre pelas sociedades humanas implica um jogo complexo interpretativo, num já longínquo casamento entre o espaço e o tempo.”

Tudo isto se direcciona no sentido de múltiplas dificuldades, em maior ou menor grau, conforme os actores sociais ou as instituições envolvidas, em gerar dinâmicas de participação da comunidade local. Esta dinâmica depende da existência ou do défice de informação inerente à complexidade e diversidade dos actores sociais e das instituições. A heterogeneidade é tal que há, por vezes, tendência para considerar justaposições e uma amálgama de prestações. Importa considerar as várias perspectivas físicas, económicas, sociais e políticas que embora interligadas não criam, necessariamente, precedências. Daí a necessidade de uma sólida formação cultural associada a uma formação operativa adequada.

Para Nóvoa (1992, p. 25) as dificuldades estão em “(...) mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (...), de aceitar que por detrás de uma – *logia* (uma razão) há sempre uma – *filia* (um sentimento), que *o auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (...) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”.

Será necessário contar com as características de cada instituição, na falta de competência, a

nível de decisão, para resolver os problemas locais, do fosso entre o que se faz e o que se deve fazer e nas dificuldades de investigar no terreno. A subjectividade inerente a processos de natureza social local, como a alteração de comportamentos dos diferentes actores intervenientes, as limitações previstas na planificação de todas as actividades que possam surgir durante a implementação das mesmas e o hábito das diferentes instituições não trabalharem em cooperação concertada serão também e ainda dificuldades a ter em conta. Cada instituição tem uma realidade social específica, dado serem diferentes os seus protagonistas. Entre os diferentes protagonistas contam-se os agentes sociais e os professores e a carga de subjectividade a eles inerente dependerá da sua história de vida e tal como Nóvoa refere (1992, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E também e nesta mesma perspectiva, a autora do estudo considera que os agentes sociais são pessoas e uma parte importante das pessoas são agentes sociais.

Segundo Azevedo (1994, p.21) “O desenvolvimento de uma comunidade não é um produto, que se compra e se vende, é um processo social em que se envolvem actores e grupos, com conflitos e relações de força variáveis, tendo em vista melhorar a qualidade de vida geral da comunidade (...) deve ser endógeno, auto-centrado e aberto sobre o exterior”. Para Barroso (1992) a necessidade de preparar o futuro leva a que a escola, de uma forma global, integrada, flexível e dinâmica faça o diagnóstico da situação, quer a nível interno quer a nível externo, detecte os constrangimentos e as sinergias, encontrando vias para o desenvolvimento.

Segundo André (2005, pp. 141-145) “A força do passado no presente faz-se sentir com intensidade no domínio das reacções sociais” e “Os baixos níveis de escolarização e de literacia são um dos obstáculos em termos de desenvolvimento pessoal (...) o que se torna bem evidente, por exemplo, no âmbito (...) das práticas culturais (...) ou da participação cívica (ausência de educação para a cidadania”.

3. Metodologia

O trabalho foi desenvolvido, durante os anos lectivos de 1998/99 e de 1999/2000, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água, da Estacada e das Beatas, todas localizadas na cidade de Bragança e conforme protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação de Bragança e a Direcção Regional de Educação do Norte, tal como estipula a Portaria 336/88 de 28 de Maio, que no seu artigo 10º define:

Competência para assinatura dos protocolos

1. *Serão competentes para firmar os protocolos os órgãos de gestão da instituição de formação e da escola.*

2. *Os protocolos celebrados (...) e com as escolas do 1º ciclo do ensino básico dependentes ou tutelados pelo Ministério da Educação carecem de homologação do director escolar respectivo.*

A população e a amostra do estudo foram delimitadas, a recolha de dados, qualitativa e quantitativa, usou uma metodologia de investigação não participante, com técnicas de pesquisa que incluíram a elaboração e aplicação de oito inquéritos por questionário e de cinco entrevistas formais e algumas informais.

Segundo o ponto de vista metodológico e de acordo com Huberman e Miles (1991) o estudo identifica-se com um estudo de caso único, *intra-site*, porque fará a análise de fenómenos circunscritos a um pequeno grupo (vinte e três alunos – professores) e com um estudo de caso múltiplo, *inter-site*, porque cada um dos oito subgrupos em que o grupo de alunos - professores se divide poderá ser considerado como um caso que poderá reforçar a generalização da análise.

A dimensão temporal do estudo abrangerá dois anos lectivos, 1998/99 e 1999/2000, perspectivando-se o trabalho segundo uma técnica evolutivo - longitudinal, com análises qualitativo - comparativas e sempre que possível serão utilizados, se relevantes, dados quantitativos, pois para Pacheco (1995, p. 212) “ A investigação longitudinal caracteriza-se pelo estudo das mesmas situações em pessoas ou pessoas em distintos momentos (...)” sendo este um estudo feito numa perspectiva sincrónica comparativa com casos contextuais e numa perspectiva diacrónica em anos consecutivos.

4. Instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário para Lima (1981, p. 28) “supõe uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas de conteúdos relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes (...) e uma polarização na resposta (...) mas o nível de profundidade da informação é relativamente limitado (...)”. É total ou predominantemente integrado por perguntas rigidamente ordenadas. Uniformizar ou normalizar a informação torna esta técnica adequada ao estudo extensivo e implica limitações quanto ao grau de profundidade. O questionário com questões abertas minora essas limitações, mas levanta problemas de classificação e codificação das respostas.

Partindo deste pressuposto e tendo como finalidade a resposta ao objectivo deste trabalho, definido no ponto 1., aos Inquéritos por questionário, também já referenciados no referido ponto, foram atribuídos os códigos ISAM1, ISAM2, ISAM3, para o Subgrupo de Alunos da Escola do Bairro da Mãe de Água, ISAM4, ISAE5, ISAE6, para o Subgrupo de Alunos da Escola da Estacada e ISAB7, ISAB8 para o Subgrupo de Alunos da Escola das Beatas.

Foram respondidos em grupo, constituídos de acordo com afinidades e interesses dos integrantes, após a aplicação do pré-teste a 26% dos alunos - professores dos cursos das variantes. Foram elaborados tendo em conta a possibilidade de uma análise quantitativa, onde foi utilizada a escala de Likert, e qualitativa, permitindo, assim, uma abordagem multifacetada.

Para Detry e Cardoso (1996) a entrevista é uma técnica não documental de observação não participante, podendo-se distinguir vários tipos que vão desde as mais rígidas e estruturadas até às entrevistas em profundidade. O carácter estruturado das entrevistas utilizadas neste estudo obedeceu a uma estrutura com guião que permitiu construir um leque de questões contextualizadas, facilitando o acto de entrevistar, uniformizar e normalizar a informação recolhida. Pretendeu-se uma análise intensiva, em que mais do que quantificar importa o compreender, daí perguntas abertas e de natureza qualitativa. Embora orientadas por uma listagem inicial de questões estruturantes foi dada ao entrevistado uma certa flexibilidade na sequência e no léxico utilizado, o que no dizer de Gomes (1993, p. 125) “(...) permitiu-nos a articulação da problemática com a mundividência de cada entrevistado (...)”.

As entrevistas realizadas e já referidas no ponto 1. foram:

- Uma Entrevista formal e em grupo, que segundo Lima (1981, p. 49) é “(...) uma técnica híbrida, que utiliza a comunicação verbal dos inquiridos, mas em que a relação colectiva é dominante, o que permite examinar os problemas ao nível colectivo”, aos Professores Cooperantes, previamente planeada, estruturada, com tópicos considerados pertinentes para obtenção de respostas ao objectivo em causa e cuja codificação foi EPCM1, EPCE2, EPCB3;

- Uma Entrevista individual e formal à Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, que define, com outros docentes, as linhas estratégicas da Prática Pedagógica e a sua articulação com a realidade social envolvente e cujo código atribuído foi ERPP1;

- Uma Entrevista individual e formal, à Docente da disciplina de Prática Pedagógica, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico em regime de requisição, que orienta os alunos e que estabelece a ligação entre os conteúdos curriculares, a sua teoria e a sua prática com a realidade sociocultural das escolas cooperantes, cujo código atribuído foi EDPP1.

Todas as entrevistas foram analisadas da mesma forma, as respostas às questões formuladas, após uma conversa oral, foram apresentadas por escrito, de forma pessoal, em colaboração com a autora do estudo.

Foi elaborado um protocolo de procedimentos, que constituiu o *corpus*, discutido com os entrevistados, em que tal como Pacheco (1995, p. 81) refere foram tidos em conta os seguintes aspectos: “**Independência**” em que nenhum dos entrevistados terá acesso privilegiado ou poderá alterar *a posteriori* aos dados; “**Negociação**” em que os entrevistados poderão pedir informações e discutir questões oportunas; “**Confidencialidade**” em que será mantido o anonimato de cada participante através de um código com siglas e; “**Responsabilidade**” em que os participantes serão activos, poderão rectificar dados e não formularão juízos de valor sobre o trabalho dos outros.

A metodologia seguida para o tratamento do *corpus* das entrevistas foi a de análise de conteúdo e teve por objectivo chegar a um sistema de categorização, o mais fiel possível, dos

dizeres transmitidos pelos entrevistados. Para tal, procedeu-se a uma leitura global da totalidade das entrevistas com a finalidade de trabalhar o tema Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade que será especificado através de categorias mais ou menos relevantes, conforme a frequência de ocorrência dos seus indicadores.

Dada a natureza qualitativa do estudo, onde o número não é suficiente, mas em que conta também a repetição do discurso, foram registadas as frequências absolutas presentes nas palavras dos entrevistados.

Segundo Garcia (1992) uma investigação qualitativa com um número elevado de páginas de texto requer um mecanismo de redução e interpretação dos resultados, em que a codificação é o método reconhecido como válido.

A importância de cada uma das categorias, subcategorias e indicadores, concretizados no número de ocorrências, facilitará a apresentação e interpretação dos dados.

A codificação construída a partir da categorização foi formada por um código principal que indica o tema, **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, seguida por um subcódigo que indica uma categoria, DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola, seguida de um subcódigo que indica uma subcategoria, como por exemplo DEC-DEE-DPL – Dinâmicas com o Poder Local. Cada indicador será identificado pelas três letras finais do subcódigo da subcategoria, seguidas do número de ordem de cada entrevistado, seguido de um ponto e do número de frequências ocorridas, como por exemplo PEE1.1.

De seguida procedeu-se à testagem para validação das categorias, tendo dois colegas servido de juízes para uma análise das categorias e subcategorias. O método dos juízes, apresentou uma concordância de 85%, considerada adequada, pois segundo Huberman e Miles (1991) ela deverá ficar compreendida entre 70 a 90% para uma codificação múltipla.

As cinco entrevistas encontram-se condensadas nos quadros 2, 3 e 4, a seguir apresentados, seguido cada um da clarificação sobre o sistema de códigos atribuídos.

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1. Condensação, apresentação e interpretação dos dados

No dizer de Pérez (1988, pp. 172-173) a codificação para análise de dados, dado o seu carácter qualitativo, requer “(...) grandes dosis de racionalidad y organización lógica (...)”. Tem uma estreita relação com a fiabilidade e validade de investigar e com a decisão sobre as unidades de análise, pois adverte “(...) que “ningún análisis es inocente” (...)”.

Numa investigação de natureza qualitativa a variedade de instrumentos de recolha de dados coloca alguns problemas pela quantidade de elementos fornecidos. Daí a necessidade de síntese que torne viável uma apresentação e análise dos mesmos.

Segundo Garcia (1992, p. 6) “ Dar sentido (...)” aos dados qualitativos significa reduzir as notas de campo: descrições, explicações, justificações até chegar a uma quantidade manejável de unidades significativas, ou seja estruturar e representar estes *itens* a fim de chegar a conclusões que sejam compreensivas”. Dependendo das necessidades do processo de investigação, a redução de dados, estruturação e extracção de conclusões inter-relacionam-se e influem uns nos outros, formando “(...) un proceso interactivo y cíclico”.

Huberman e Miles (1991) referem que neste modelo interactivo, criado pelos três fluxos acima referidos – redução, estruturação e extracção de conclusões -, o investigador acompanha esses fluxos.

A apresentação dos dados terá como objectivo organizar a informação de forma a torná-la compreensível, utilizando gráficos e quadros, a que Huberman e Miles (*ibidem*) chamam de formas selectivas simplificadas.

Em termos metodológico - operativos a análise de dados qualitativa é um processo contínuo em que todas as fases se interligam e se completam de forma cíclica.

A interpretação dos resultados será feita com base na triangulação técnica, de forma holística, encontrando linhas de convergência que confirmem os resultados.

Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados com uma certa similitude conceptual e estrutural, a fim de poder analisar as várias situações, quer a nível dos inquéritos por questionário quer a nível das entrevistas.

5.2 Análise dos dados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados

5.2.1. Análise de conteúdo da Entrevista aos Professores Cooperantes

Na entrevista realizada aos professores cooperantes (EPCM1, EPCE2 e EPCB3) foi considerado o tema - **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, formado por duas categorias, **DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** e **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola**, com, respectivamente, três e cinco subcategorias, evidenciadas no Quadro 1.

Quadro 1 – EPCM1, EPCE2, EPCB3, com condensação da análise de conteúdo

Tema	Categorias	Σ Frequências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva
DEC	DEC-DIE	6	DEC-DIE-CAP	CAP1.1; CAP2.1; CAP3.1	3
			DEC-DIE-IAP	IAP1.1; IAP2.1	2
			DEC-DIE-IEP	IEP2.1	1
	DEC-DEE	8	DEC-DEE-DPL	DPL1.1; DPL2.1; DPL3.1	3
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1; DAC2.1	2
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD2.1	1

* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do respectivo número de frequências.

Definição dos códigos por temas, categorias e subcategorias

- DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade

. DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

DEC-DIE-CAP – As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas

DEC-DIE-IAP – Aceitam a Iniciativa dos Alunos para superar os Problemas

DEC-DIE-IEP – Não Impõem Estratégias para a resolução dos Problemas

. DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

DEC-DEE-DPL - Dinâmicas com o Poder Local

DEC-DEE-DAC - Dinâmicas com Associações Culturais

DEC-DEE-DOI – Dinâmicas com Órgãos de Informação

DEC-DEE-DAP – Dinâmicas com Associação de Pais

DEC-DEE-CBD – Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas

5.2.2. Análise de conteúdo da entrevista à docente da disciplina da Prática Pedagógica

Dado que a docente da disciplina da Prática Pedagógica na instituição de formação planifica, acompanha e reflecte com os alunos sobre a concretização prática dos ensinamentos teóricos, impõe-se a apresentação da perspectiva da mesma sobre alguns aspectos fulcrais, pelo que foi elaborada uma entrevista formal e individual, previamente estruturada.

O tema em análise, **DEC- Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade** é constituído por duas categorias, **DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** com três subcategorias e **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola** com cinco subcategorias, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - EDPP1, com condensação da análise de conteúdo

Tema	Categorias	Σ Frequências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva
DEC	DEC-DIE	3	DEC-DIE-CAP	CAP1.1	1
			DEC-DIE-IAP	IAP1.1	1
			DEC-DIE-IEP	IEP1.1	1
	DEC-DEE	5	DEC-DEE-DPL	DPL1.1	1
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1	1
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD1.1	1

* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do número de frequências.

5.2.3. Análise de conteúdo da entrevista à Responsável de Área da Prática Pedagógica

Dado que a professora Responsável da Área da Prática Pedagógica na instituição de formação desempenha, pela inerência do cargo, um papel fundamental na gestão, a nível interno

e externo, de todas as sinergias e de todos os constrangimentos científicos, pedagógico - didáticos, administrativos, inter e interpessoais, tornou-se fundamental obter a sua visão sobre a temática em estudo.

Para tal, foi elaborada uma entrevista formal e individual que, concordante com o tema em estudo, teve um cariz mais abrangente dada a especificidade da função desta entrevistada. A entrevista, previamente estruturada, abordou o tema **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, formado por uma categoria, **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola** com cinco subcategorias, como evidencia o Quadro 3.

Quadro 3 - ERPP1, com condensação da análise de conteúdo

Temas	Categorias	Σ Freqüências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Freqüência positiva
DEC	DEC-DEE	5	DEC-DEE-DPL	DPL1.1	1
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1	1
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD1.1	1

* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria, seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do respectivo número de freqüências.

5.3. Interpretação do Tema DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade por categorias e subcategorias e pelas repostas obtidas pelos inquéritos por questionário

O tema, com as respectivas categorias e subcategorias, será analisado *per si* com base na condensação dos dados dos quadros 1, 2 e 3 e com base nos comentários emitidos pelos entrevistados, tentando, sempre que possível, respeitar a sua espontaneidade e autenticidade e pelas respostas dadas às questões formuladas pelos inquéritos por questionários.

Para cada uma das subcategorias que constituem cada categoria, apresentar-se-ão os pontos de vista dos entrevistados e a análise de cada uma delas permitirá obter dados que completarão a informação acima analisada.

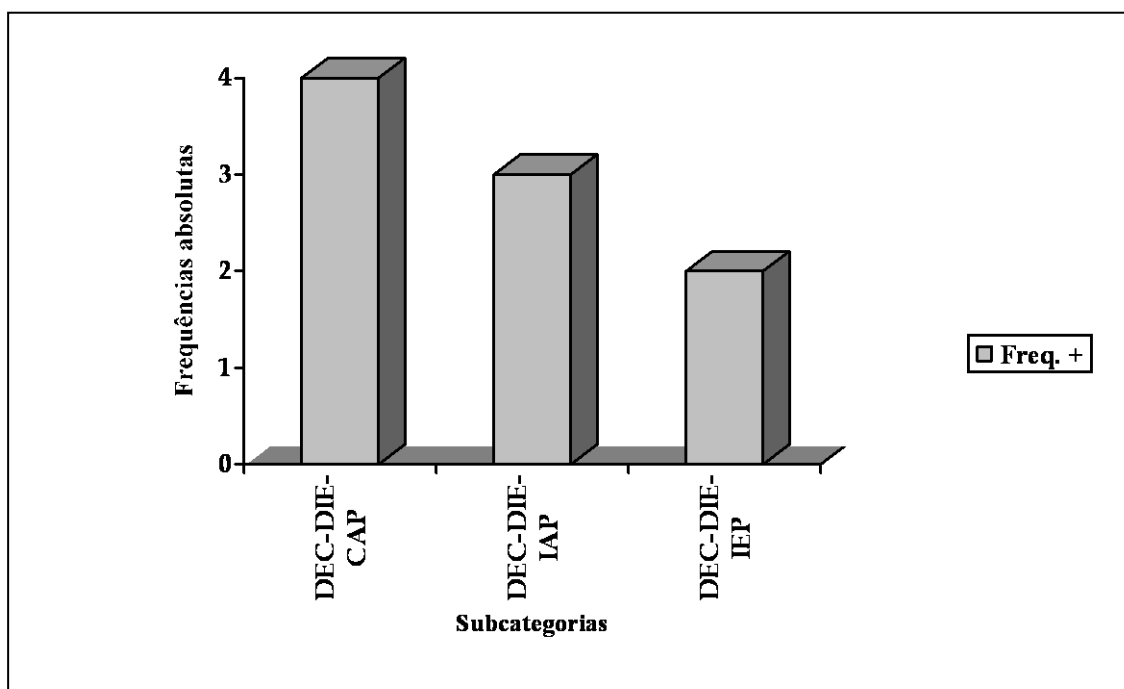
5.3.1. Tema DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade

O tema em análise apresentou duas categorias com oito subcategorias e com vinte e sete ocorrências favoráveis, tendo sido a sua distribuição explicada nos pontos anteriores.

5.3.1.1. Categoria DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola

A categoria em análise apresentou três subcategorias com um total de nove ocorrências positivas, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola



. **Subcategoria DEC-DIE- CAP** – As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas

Manifestaram-se quatro frequências positivas sobre o esforço por levar as crianças a participarem de forma activa na procura de soluções para resolver os problemas sociais específicos da sala de aula, sendo de salientar a resposta de EPCE2,

Dado o número reduzido de aulas de estágio que este grupo integra, tenta em colaboração com o professor orientador dar resposta às exigências da turma.

Ou seja, foi possível inferir-se que há interesse que os alunos acompanhem e se envolvam nos problemas da Comunidade e que possam até contribuir para a sua resolução, desenvolvendo neles o espírito de participação activa.

. **Subcategoria DEC-DIE-IAP** – Aceitam a Iniciativa dos Alunos para superar os Problemas Apesar de EPCB3 não ter respondido, os outros grupos manifestaram-se positivamente. EDPP1 comentou que,

Na fase inicial da prática pedagógica, no horário do Seminário de Apoio (fase pré-activa) os professores estagiários discutem pormenorizadamente com a coordenadora as temáticas a desenvolver ao longo das intervenções, as áreas e os materiais a utilizar, desenham em conjunto o projecto curricular a implementar. Nesta fase, acrescentou, (...) são consideradas principalmente as pistas e sugestões da professora orientadora pelo conhecimento profundo que tem do contexto da sala de aula. Mas quando se trata de metodologias específicas, (...) os professores estagiários contactam os respectivos professores (...), no sentido de clarificarem ideias e enriquecerem e fundamentarem teoricamente as suas opções.

Em suma, As iniciativas positivas são reforçadas, apelando sempre à criatividade e à inovação.

. **Subcategoria DEC-DIE-IEP** – Não Impõem Estratégias para a resolução de Problemas

Conquistou duas frequências positivas, em que EDPP1 utilizando a mesma argumentação que usou para a subcategoria anterior respondeu que *Não há imposição sobre estratégias para a resolução de problemas, pois (...) sem imposição, mas questionando sem melindrar ou inibir*

(...), é discutida e clarificada a situação. Mais ou menos a meio do processo, (...) dispõem de autonomia plena (...).

Nem EPCM1 nem EPCB3 se manifestaram sobre a imposição de estratégias, apesar da sua experiência no terreno.

Ficou clara a ideia de respeito pelas iniciativas individuais ou de grupo de alunos, sendo estes orientados em prol de um trabalho adequado às características de cada turma onde estão a exercer a sua actividade.

Em síntese:

Mais importante nesta categoria de Dinâmicas no Interior da Escola é que as crianças estão activas na procura de soluções para os problemas, no dizer de 44,4% dos entrevistados e que são aceites as iniciativas dos alunos para superar esses mesmos problemas, na opinião de 33,3%. Não importa a imposição de estratégias para a resolução dos mesmos, mas importa que os alunos vão absorvendo a filosofia subjacente à adopção de medidas conducentes a valorizarem o seu próprio trabalho, pois é a opinião de 22,2% de todos os inquiridos, como se pode constatar no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

Subcategorias de DEC-DIE	Frequências absolutas	Frequências relativas %
DEC-DIE-CAP	4	44,4
DEC-DIE-IAP	3	33,3
DEC-DIE-IEP	2	22,2
	$\Sigma=9$	$\Sigma=99,9\%$

5.3.1.2. Análise das questões formuladas nos inquéritos por questionário

As Dinâmicas no Interior da Escola foram também analisadas pelos inquéritos aplicados aos subgrupos de alunos - professores em que as repostas à questão, *Que estratégias usaste para envolver os diferentes protagonistas sociais na resolução dos problemas sociais locais?*, foram variadas, pois,

ISAM1 diz ter levado *Elementos (diferentes protagonistas) à escola*; ISAE5 refere ter feito *Visitas de estudo (projecto desenvolvido ao longo do ano) e inter-relação entre as turmas da escola*; ISAE6 tentou *Envolver a comunidade na escola e vice-versa, incentivando peças dramáticas, visitas de estudo -investigação, projecto de Natal para dar às crianças carenciadas um Natal mais feliz* e ISAB8 diz ter tentado *Minorar as diferenças entre as crianças, falando com elas, apoiando-as afincadamente aquando da realização de algum trabalho, sempre com a preocupação de as integrar totalmente na turma*.

As dificuldades de intervenção estão presentes na resposta de ISAM3 que comenta que, *O grupo de estágio, na escola do 1º Ciclo da Mãe- de Água, nem podia participar nos conselhos escolares, muito menos na resolução deste tipo de problemas sociais*.

Só perante situações contextualizadas é possível a concretização de estratégias e actividades que sejam aliciantes e adequadas ao envolvimento de todos os actores sociais, dando ênfase ao meio local. O envolvimento com a Comunidade Local passa pelo desenvolvimento de projectos educativos concretos, inovadores, com a definição de parcerias que se transformam em projectos de acção.

O desenvolvimento de uma Comunidade é no dizer de Azevedo (1994, p. 201) “(...) um processo social em que se envolvem actores e grupos (...) tendo em vista melhorar a qualidade de vida geral da comunidade (...) deve ser endógeno, auto-centrado e aberto sobre o exterior (...)” e a construção desse desenvolvimento só é possível com estratégias concertadas por todos os actores sociais.

Para as pergunta, *Que grau de participação atribuis ao empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução desses problemas?* e *Fundamenta o grau de participação assinalado*,

ISAM1, ISAM3, ISAB7 e ISA82, 50% do total de inquiridos, atribuíram o grau de participação mais elevado; ISAE6, 12,5% dos grupos inquiridos, atribuiu o grau médio; ISAM4

e ISAE5, 25% do total, atribuíram o grau baixo e ISAM2, 12,5%, não respondeu à questão.

Das respostas que explicaram a fundamentação do grau de participação assinalado salienta-se a de ISAM1 que refere *A necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive prepara-a para compreender e intervir nessa realidade. Os alunos sentindo-se activos na resolução de problemas tornam-se mais participativos* e a de ISAB8 que diz terem *Um grau máximo, uma vez que eles são o centro, o ponto fundamental da educação e são eles também um grupo que deve colocar empenho, dedicação e reivindicação nos e pelos seus direitos e deveres.*

A resolução de problemas usada como estratégia valoriza a descoberta e problematiza a realidade, tornando uma determinada actividade significativa para o aluno. É importante para o estudo do meio circundante, pois assim desenvolvem-se projectos interdisciplinares centrados em problemas da vida real. Devem-se promover aprendizagens significativas no âmbito dos programas curriculares e desenvolver competências com eles relacionados.

Quanto à questão, *Que grau de importância atribuis à participação dos protagonistas abaixo designados na participação em actividades de resolução de problemas sociais locais? 1. Família, 2. Órgãos do Poder Local, 3. Associação de Pais, 4. Outras escolas,*

À Família foi atribuído o grau de importância mais elevado por 37,5%; médio por igualmente 37,5% e mais baixo por 12,5% do total dos inquiridos;

Aos Órgãos do Poder Local foi atribuído o grau de importância mais elevado por 50% e médio por 37,5% do total dos inquiridos e nenhum subgrupo considerou o grau mais baixo de importância;

À Associação de Pais foi atribuído o grau de importância de participação mais elevado por 37,5%; médio por 25% e mais baixo por 25% do total de inquiridos;

A Outras escolas foi atribuído o grau de importância mais elevado por 25%; médio por 50% e mais baixo por 12,5% do total de inquiridos.

Para responder às perguntas, *Enumera os motivos que te levaram à escolha dos diferentes graus de importância atribuídos às questões acima formuladas e Em que medida as soluções encontradas permitiram uma melhor integração social,* foram apresentados os seguintes motivos, com as seguintes justificações dadas pelos diferentes subgrupos:

- ISAM1 *Se houver o envolvimento directo dos diferentes protagonistas podem-se minimizar os problemas sociais locais no sentido de possibilitar o bom desenvolvimento do aluno, pois Assim, a escola não está sozinha, não tem a dura batalha de estar só, com a participação das diferentes entidades as soluções encontradas terão mais consistência e como tal melhores resultados;*

- ISAM3 *A participação da família é muito importante na resolução de problemas sociais, mas é nela que, muitas vezes, começam esses problemas;*

- ISAM4 *Muitas vezes os protagonistas acima designados não têm grandes hipóteses de dar a sua opinião, daí que não participem tão activamente como seria de esperar, pois a integração social é sempre difícil, por muitos esforços que se façam. Mas, permitir aos alunos o conhecimento de outras realidades, abre-lhes novos caminhos para a sua integração na sociedade;*

- ISAE5 *Dadas as situações familiares com que trabalhamos (Patronato) verificámos que a participação da família é nula, bem como a associação de pais. Relativamente aos órgãos do poder local e outras escolas existe alguma participação, mas não tanto como a desejada. Contudo, Em relação aos órgãos do poder local constatou-se tentar promover e estreitar o convívio e as relações entre os alunos e a comunidade local;*

- ISAE6 *As crianças sentem falta de apoio por não terem família, como tal cabe à sociedade/órgãos do poder local ajudá-los e não marginalizá-los nem reprimi-los. Os alunos teriam acesso ao mundo social mais facilitado, seriam seres mais iguais aos outros, pois afinal, somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades;*

- ISAB7 *Os motivos que nos levaram a esta escolha é pelo facto do poder económico,*

político e cultural, ou seja, pensamos que os órgãos de poder local são pessoas indicadas para ajudarem a combater determinados problemas, bem como as escolas através de um espírito crítico e aberto. As soluções encontradas até podem ser algumas, mas o que nós observamos é que é difícil concretizá-las na realidade, embora, por exemplo, as escolas já sirvam como um veículo para resolução de alguns problemas sociais, por exemplo o racismo, a violência...;

- ISAB8 Todos devem empenhar-se num melhor desenvolvimento da comunidade escolar a todos os níveis e exercer força com a intenção de avançarem para algo positivo e real. Mas, não temos conhecimento de nenhuma solução que permitisse uma melhor integração social, além de alguns intercâmbios escolares e esporádicas visitas de estudo.

Em suma:

O grau de participação da Família, da Associação de Pais e de Outras escolas para a resolução de problemas sociais locais foi, no dizer dos inquiridos, médio.

Mais elevado foi o grau de participação do Poder Local. Os alunos envolvidos eram alunos com graves problemas familiares. Uns, sem família, viviam no Patronato que os recebeu e que tenta inseri-los socialmente, mas nem sempre consegue este objectivo. Outros, vivem em ambientes familiares profundamente carenciados e degradados que no dizer de André (2005, p. 141) dão corpo à “(...) existência de largas parcelas da população com rendimentos insuficientes para assegurar níveis mínimos de qualidade de vida”.

O Poder Local tem um papel mais proeminente na participação da resolução dos problemas sociais locais, no dizer de 50% dos inquiridos, ao tentar colmatar alguns aspectos económicos e culturais. Restam, contudo, as carências afectivas que cavam raízes mais profundas.

Os relatos da questão, *Descreve o grau de preocupação da tua Escola na valorização das: 1. Experiências escolares dos alunos, 2. Experiências não escolares dos alunos*, foram, no primeiro caso, pouco claros, mencionando que essa preocupação existe, embora de forma limitada. ISAE6 valorizou o papel de *Alguns professores que têm este aspecto em conta, independentemente do estrato social dos alunos*; ISAB7 referiu que a preocupação *Não é muita, por vezes esquecem-se de dar atenção às diferentes experiências da vida dos alunos para que estes possam ficar com um leque de vivências mais alargado, aproveitando os seus conhecimentos* e ISAB8 atribuiu essa preocupação de valorização à *Ligação íntima com os professores e com os conteúdos programáticos*.

No segundo caso, os relatos foram no sentido de considerar as vivências dos alunos, pois no dizer de ISAM1 *São o ponto de partida para novas aprendizagens*; para SAM4 *Os alunos gostam de falar das suas vidas, do seu dia-a-dia. Este facto é importantíssimo pois permite uma boa comunicação dentro da sala de aula* e para ISAB8 *Não são valorizadas como deviam, uma vez que os professores ainda não conseguem ouvir muito os alunos*.

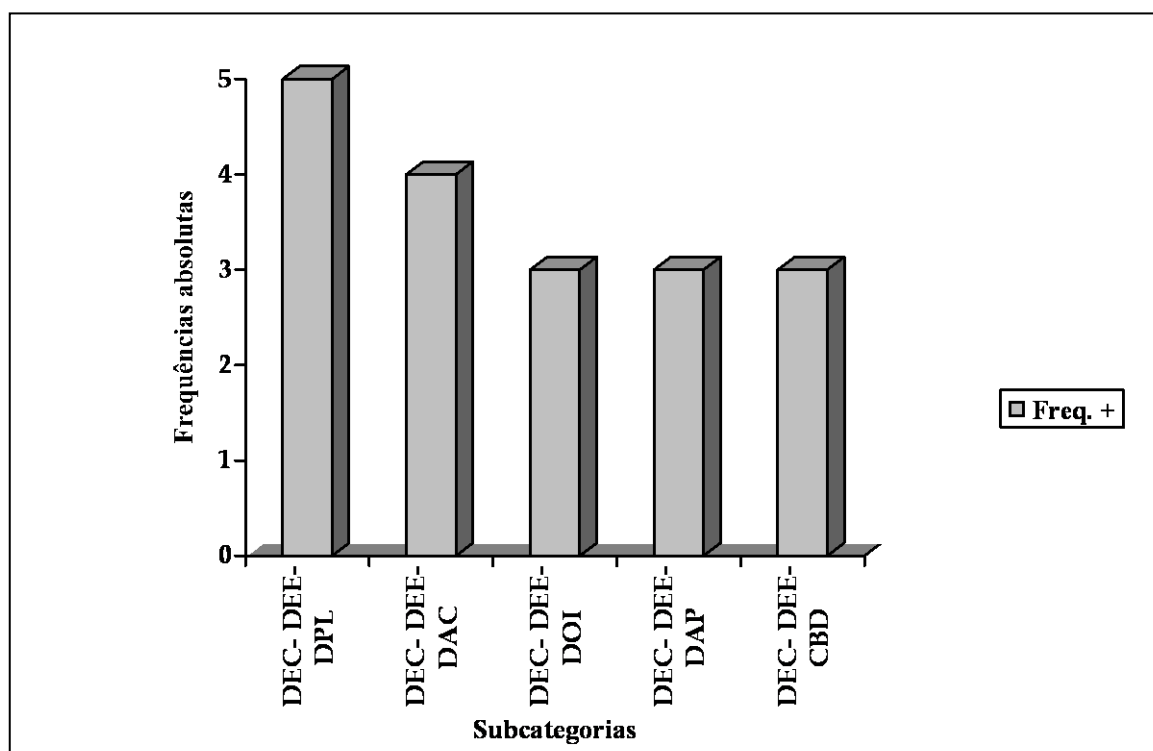
Destes relatos poder-se-á inferir que nem sempre as experiências escolares e não escolares são devidamente valorizadas, mas para que o sucesso escolar se torne significativo a Escola mostra uma certa preocupação, embora nem sempre respeite as histórias de vida dos alunos.

Tal contraria Roldão (1995) que diz ser importante o reconhecimento de experiências e saberes anteriores dos alunos que, embora baseados no senso comum e na afectividade, a Escola deve valorizar e ampliar confrontando-as com o rigor científico.

5.3.1.3. Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

Esta categoria apresentou cinco subcategorias, com um total de dezoito frequências positivas, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola



. Subcategoria DEC-DEE- DPL – Dinâmicas com o Poder Local

Obteve a aprovação de cinco ocorrências positivas, em que EDPP1 referiu a sua preocupação com a participação do poder local exprimindo que *O poder local é solicitado a colaborar participando financeiramente nos projectos. As instituições mais solicitadas são o Governo Civil, a Câmara Municipal de Bragança, as Juntas de Freguesia da Sé e de Santa Maria.*

. Subcategoria DEC-DEE- DAC – Dinâmicas com Associações Culturais

Obteve a aprovação de quatro dos grupos entrevistados tendo sido referido o Apoio do teatro, da Região de Turismo, Parque Natural de Montesinho, *Quercus*, Clube de Caça e Pesca, Centro Cultural, APADI, Arquivo Distrital, Centro de Saúde Desportivo de Bragança.

. Subcategoria DEC-DEE- DOI – Dinâmicas com Órgãos de Informação

Obteve a aprovação de EPCM1 que comentou fazerem *Visitas de estudo à rádio, jornais, televisão*, de EDPP1 que comentou que *Nos mini projectos curriculares desenhados e implementados pelos professores estagiários acontecem frequentemente visitas às rádios locais, às estações televisivas, às topografias e jornais da cidade.*

. Subcategoria DEC-DEE- DAP – Dinâmicas com Associação de Pais

Foi apenas mencionada por EPCM1 que referiu que *A Associação de Pais apoiou com muita pouca frequência (...)* e por EDPP1 que assinala que *O grupo de professores estagiários promove reuniões com a comissão de pais sempre que é organizado o passeio escolar e ou visitas de estudo e sempre que é necessário resolver ou colmatar carências sobretudo a nível de recursos materiais.*

Foi visível que as dinâmicas da Escola são com um número reduzido de instituições, onde a Autarquia teve um papel preponderante.

. Subcategoria DEC-DEE-CBD – Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas

Foi referenciado por EPCE2 que *O bloqueio fundamental é a falta de verbas para o*

desenvolvimento dos projectos.

EDPP1 considerou que os maiores bloqueios são de natureza interna e têm pouco a ver com as dinâmicas conseguidas com o exterior. Referiu que esses constrangimentos têm como base *O reduzido número de horas de prática pedagógica, (...) a preocupação por parte dos professores orientadores em “cumprir o programa” e a pouca autonomia concedida aos professores estagiários em termos de gestão curricular (...).* Também salientou que *(...) o estatuto pouco reconhecido dos professores estagiários, que na maior parte dos casos são meros executores das ordens dos professores orientadores e a quase ausência de suportes didácticos que caracteriza as escolas do 1º ciclo (...)* são constrangimentos reais, como reais são as dificuldades que acarretam *(...) a mudança de grupos/turma no 2º semestre, que impede na maior parte das vezes a concretização dos projectos (...).* Propõe *(...) a formação em supervisão dos professores orientadores.*

ERPP1 destacou que esses *(...) constrangimentos têm a ver com falta de diálogo, falta de apoio financeiro, desconhecimento do meio.*

Em síntese:

Pelas frequências obtidas e sintetizadas no Quadro 5, deduz-se que os maiores constrangimentos bloqueadores das dinâmicas estão associados ao estabelecimento de dinâmicas com os Órgãos de Informação e com a Associação de Pais, que obtiveram a opinião favorável de 16,6% dos entrevistados. Menos difíceis foram as dinâmicas com as Associações culturais, pois obtiveram uma aprovação de 22,2% e ainda mais fáceis foram com o Poder Local no dizer de 27,7% dos inquiridos.

Quadro 5 – Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

Subcategorias de DEC-DEE	Frequências absolutas	Frequências relativas %
DEC-DEE-DPL	5	27,7
DEC-DEE-DAC	4	22,2
DEC-DEE-DOI	3	16,6
DEC-DEE-DAP	3	16,6
DEC-DEE-CBD	3	16,6
	$\Sigma= 18$	$\Sigma= 99,7\%$

5.3.1.4. Análise das questões formuladas nos inquéritos por questionário

Os inquéritos aos subgrupos de alunos - professores permitiram cruzar informação e explicitar esta categoria, tendo sido analisadas as questões abaixo indicadas.

À questão, *Indica se a Escola onde realizaste a tua Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social tinha um Projecto Educativo*, responderam afirmativamente 87,5% dos inquiridos e 12,5% do total das respostas dadas foram negativas.

Mas na resposta à questão, *Indica se esse Projecto Educativo estava inserido no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local*, dizem ter conhecimento dessa inserção 62,5% dos inquiridos; dizem desconhecer tal facto 25% do total dos inquiridos e 12,5% do total dos inquiridos não responderam à questão.

Se o Projecto Educativo de Escola deve ser considerado no dizer de Alves (1992, p. 62) que cita Abalat (1989) como “(...) documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar, baseada na participação, possível, realista, motivador (...)”, que orienta a acção educativa e que “(...) esclarece o **porquê e para quê** das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa (...)” de todos ou quase todos os protagonistas da comunidade escolar, levando-os a empenharem-se na consecução dos objectivos definidos pela escola;

Se o Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio de 1998, artigo 3º, 2-a, se refere ao Projecto Educativo como “(...) o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e

aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”;

Se o espírito inerente à filosofia de Projecto Educativo se inicia com o Despacho nº 113/ME/93 de 23 de Junho, que apela à participação de toda a comunidade educativa dizendo que “O Projecto Educativo de escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa (...) pensa a educação enquanto processo nacional e local (...) assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar”;

Se a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio consagra no seu artigo 18º, b), que “(...) As instituições de formação: (...); b) Apoiarão os projectos educativos das escolas com os quais celebrem protocolos”;

Parece óbvio que os alunos – professores deverão cooperar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo da Escola cooperante e dos seus projectos curriculares, promovendo ou cooperando em projectos de intervenção integrados na Escola e respectivos contextos.

No dizer de Zabalza (1992, p. 33) quando o currículo é centrado na Escola “A escola actua como o eixo vertebrador da programação, de adequação das prescrições do Programa às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação”.

As respostas à questão, *Escreve o tipo de actividades circum - escolares que a Escola definiu como complemento curricular*, foram identificadas pelos inquiridos, salientando-se a resposta de ISAM4 que diz haver *Interacção escolar: escola/família/meio através da participação dos pais nas actividades da escola, a saber: reuniões com encarregados de educação e com a comissão de pais; festas como Magusto, Natal, Dia da árvore, Dia Mundial da Criança; encontros desportivos; exposições de trabalhos realizados pela própria escola; passeios escolares, visitas de estudo em ligação com o plano pedagógico para melhor conhecimento do meio; realização do jornal escolar (jornal de parede); sensibilização para a informática através do computador; Mini Assembleia aos Mais Novos, que foi um projecto da Câmara Municipal em colaboração com a paróquia do Santo Condestável*. ISAM3 refere o total desconhecimento dessas actividades.

Se segundo Barroso (1992, p. 31) a definição de um Projecto Educativo de Escola “(...) se faz num vaivém permanente entre um processo (um trajecto) e um produto (um objecto), conciliando deste modo os seus aspectos simbólicos e operacionais” as actividades circum - escolares acima referidas mais não são que a execução do projecto através de planos de acção anuais. São estas actividades que definem o relacionamento da Escola com a Comunidade e que nos revelam as especificidades inerentes a cada escola e que Barroso (*ibidem*, p. 30) comenta como “A cada escola a sua ambição, o seu projecto!”.

Na resposta à questão, *Assinala se a Escola estabeleceu relações com Outras escolas que tenham definido as mesmas actividades circum - escolares*, responderam afirmativamente 50% dos inquiridos e negativamente 37,5% e ISAB7, 12,5% não respondeu à questão.

Parece claro, para 50% dos inquiridos, que o valor das parcerias ou outras formas de colaboração que envolveram as diversas instituições participantes no processo formativo não foram reconhecidas nem valorizadas, dado o pouco envolvimento activo dos docentes e discentes em projectos de âmbito interinstitucional.

À pergunta, *Consideras que essas relações foram estabelecidas de: Forma formal, Forma informal*, 50% não responderam à questão; 25% do total dos inquiridos responderam de Forma formal e 25% do total responderam de Forma informal.

Relativamente a, *Que grau de estímulo atribuis ao papel da Escola no incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização?*, 50% do total de inquiridos acharam que esse estímulo é de grau elevado.

Como justificação a *Comenta a resposta dada*, a atribuição desse grau de intensidade foi no caso de:

ISAM1 *É com base na troca de experiências e saberes que a aprendizagem se torna mais enriquecedora em crianças do 1º Ciclo. O professor tem um papel fundamental na formação da criança, no sentido de a preparar para a cidadania;*

ISAM3 *É muito importante existir este tipo de troca de experiências e saberes com vista à socialização, pois a escola deve não só instruir como educar, estimular e socializar, pois só desta forma é possível formar verdadeiras pessoas;*

ISAM4 *A escola aberta permite um melhor conhecimento das famílias, do meio, dos problemas que afectam a comunidade local, permitindo assim uma maior dinamização e envolvimento das famílias no processo do sucesso educativo e;*

ISAB8 *A troca de novas experiências, contactando com outras realidades é sempre muito frutífera. Desta forma faz com que os alunos fiquem a conhecer um pouco mais além da sua realidade.*

ISAM2, ISAE5 e ISAB7, 37,5% dos inquiridos, atribuíram o grau de intensidade média que justificaram, respectivamente, *Ser na escola que se vai educar através de regras e normas para a socialização, estabelecendo a relação meio/escola e escola/aluno; Pelo facto dos alunos estabelecerem entre si relações afectivas e ser na escola que se começa a estabelecer normas/regras que vão ajudar o aluno a inserir-se na sociedade e Pela verificação de que não existe um estímulo muito grande com vista à socialização.*

ISAE6, 12,5% dos inquiridos, atribuiu o grau de intensidade mais baixo que justificou dizendo que *A escola, nem dentro tem uma função socializadora, apenas contribui para a exclusão social.*

É importante que se perspetive e organize o ensino mobilizando a investigação para contextos culturais e sociais dos alunos e das escolas, em que a sala de aula, a Escola e a Comunidade devem ser os espaços de intervenção social e de formação para a cidadania. O estímulo dado no sentido de criar interacções sociais positivas, de construção participada de regras de convivência entre os grupos na gestão de problemas intra e interpessoais é o caminho certo para valorizar a função social das instituições na promoção de aprendizagens socializadoras.

André (2005, pp. 141-144) diz que os fracos níveis de participação cívica estão “(...) relacionados não só com o défice educativo mas também com a prevalência de uma cultura individualista e muito marcada pela falta de confiança”. “O problema do défice educativo não se limita apenas aos escassos conhecimentos escolares – técnicos e científicos – da maior parte da população portuguesa (...). Trata-se de um problema mais vasto e mais complexo, que se liga à ausência ou à fraca expressão de uma cultura escolar”. E esta cultura escolar, com práticas “(...) responsáveis pelo imobilismo ou por uma certa apatia que caracteriza largas franjas da sociedade portuguesa (...) tem como corolário o fatalismo”.

No dizer de Zabalza (1992, p. 43) a função homeostática da Escola é entendida como se a Escola e o meio gerassem forças opostas, mas em “(...) que a educação escolar joga sempre um papel de compensação, de contra-argumentação relativamente às pressões homogeneizantes exercidas pelo meio social e pelos outros agentes de socialização”.

Os dados obtidos pela resposta à questão, *Refere se a Educação Escolar tem efeitos no Desenvolvimento Local*, foram afirmativos para o equivalente a 87,5% do total dos inquiridos, não tendo respondido apenas 12,5%.

Na resposta à questão, *Se respondeste afirmativamente, indica o grau de importância que atribuis à/ao: 1. Educação formal, 2. Educação informal, 3. Educação constante (contínua), 4. Sistema educativo ligado ao sistema social*, houve diferentes graus de importância atribuídos pelos diferentes subgrupos.

O grau de importância mais elevado foi atribuído à *Educação contínua* por ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAB7 e ISAB8, com 87,5% do total, seguido do *Sistema educativo*

ligado ao sistema social, atribuído por ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5 e ISAB8, com 75% do total. Surge depois a atribuição à *Educação informal* por ISAM3 e ISAB8, ou seja 25% do total dos inquiridos e finalmente a *Educação formal* com 12,5% dos inquiridos.

O grau médio de importância foi atribuído por ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAB7 e ISAB8, num total de 62,5% à *Educação formal*; o mesmo valor foi atribuído por ISAM1, ISAM2, ISAM4, ISAE5 e ISAB7, à *Educação informal* e ISAB7, 12,5% do total dos inquiridos, referiu o *Sistema educativo ligado ao sistema social*. Não foi atribuído grau de importância médio à *Educação contínua*.

O grau mais baixo de importância foi atribuído à *Educação formal* e referido por ISAE5, ou seja apenas por 12,5% do total de inquiridos. Não foi atribuído o grau de importância baixo à *Educação informal*; à *Educação contínua* e ao *Sistema educativo ligado ao sistema social*. Apenas ISAE6, igual a 12,5% dos inquiridos, não respondeu a nenhum dos *itens* formulados.

Para a questão, *Como explicas os graus de importância atribuídos?*, ISAM1 referiu que *A formação tem de ser ao longo da vida, com vista a tornar o indivíduo mais sociável. A escola prepara o indivíduo com os seus valores, não esquecendo o que o aluno traz para a escola, ou seja as suas vivências*, enquanto ISAM2 justificou com a forma importante como *A escola contribui para a formação do indivíduo, para a cidadania e, assim, é positivo a atribuição de tais graus por forma a que essa formação resulte*.

Mas ISAM3 diz que *A maior importância cabe à educação informal, à educação contínua e ao sistema educativo ligado ao sistema social, pois quando a educação é informal, realizada em constante interligação com o meio, traz maiores probabilidades do ensino - aprendizagem (educação) ser bem sucedido (a), pois é como que levada a efeito de modo natural*.

ISAM4 para explicar o grau médio atribuído à *Educação formal* e *informal* referiu que *A escola tem de ser um espaço criativo, de auto-estima, que promova a investigação, a descoberta, a aquisição de competências, o que não pode ser feito com um simples programa*. Para explicar o grau elevado atribuído à *Educação contínua* e ao *sistema educativo ligado ao sistema social* diz não ser *Novidade* que a *educação deve ser contínua e constante, tendo sempre em vista uma abordagem individualizada e socializante*.

Mas, enquanto ISAB7 menciona que *A escola é uma instituição que vai ajudar a formar o indivíduo e como tal ele vai formar opiniões e juízos que posteriormente vai defender e ajuda a que a formação tenha valor ao longo da sua vida*, ISAB8 está convicto que *A educação formal aparece-nos cada vez mais como uma educação "menos necessária" perdendo para uma educação informal, mais contactável com o meio, com a realidade. Quanto à educação contínua é extremamente importante e ligada ao sistema social, uma vez que todos vivemos em sociedade e a própria escola é um sistema criado pela sociedade*.

À pergunta, *Qual o grau de adequação de recursos que a Escola possui, nomeadamente: 1. Recursos materiais, 2. Recursos financeiros, 3. Recursos humanos*, foi dito que o grau de adequação dos recursos materiais era mais elevado para ISAM4, 12,5% do total dos inquiridos; médio para ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAB7 e ISAB8, 75% dos inquiridos e mais baixo para ISAE6, 12,5% do total.

Quanto ao *grau de adequação dos recursos financeiros* foi dito que era médio por todos os subgrupos à excepção de ISAM1 que mencionou ser baixo, ou seja um total de 87,5% e de 12,5%, respectivamente, na totalidade dos inquiridos.

Todos os subgrupos mencionaram que o *grau de adequação dos recursos humanos* era médio, à excepção de ISAM3 que referiu ser baixo, o que significa um valor percentual de 87,5% contra 12,5%, respectivamente.

Para a questão, *Como explicas os graus de adequação assinalados?*, foi dito por ISAM1 que *A escola possui poucos recursos materiais, tem de se trabalhar com os existentes. Recursos financeiros são quase inexistentes. No que se refere aos recursos humanos, deveriam ser mais personalizados, só assim o processo ensino - aprendizagem se tornaria mais rentável*.

ISAM2 não encontrou *Nada de relevante de modo a possibilitar a classificação elevada do*

grau de adequação dos recursos que a escola possui e ISAM3 diz não ter Conhecimento se as escolas têm poucos recursos financeiros e poucos recursos materiais.

Para ISAM4 A Escola da Mãe de Água é relativamente recente apresentando uma estrutura moderna, estando bem equipada a nível material que é também do mais moderno. A nível financeiro, assim como em todas as escolas, o panorama já não é tão animador, pois depende bastante dos apoios camarários e de outras entidades para a realização da maioria das actividades. A nível dos recursos humanos há professores suficientes para assegurarem um bom processo educativo e para ISAE6 A escola tem e recebe dinheiro mas não investe nos seus alunos, nem nos materiais. Quanto aos professores apenas dispõem dos seus recursos, quer monetários, quer materiais.

A opinião de ISAB8 é de que Se na escola os recursos financeiros não são os melhores é óbvio que se reflecte nos recursos materiais e humanos.

É de salientar que, apesar de nenhum dos inquiridos o ter referido, a instituição de formação, neste caso a Escola Superior de Educação, pode prestar apoio disponibilizando recursos materiais, pois a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, no seu artigo 16º refere:

“Recursos Materiais

1. No quadro da prestação das actividades da prática pedagógica, as instituições de formação poderão fornecer às escolas materiais de consumo corrente para fins didácticos.

2. No quadro da prática pedagógica, as instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, facultarão aos alunos o uso dos equipamentos e os materiais consumíveis necessários à realização das actividades programadas”.

Mas Zabalza (1992, p. 33) frisa que quando se relaciona o currículo da Escola com os recursos do meio ambiente “A escola deixa de constituir uma estrutura institucional posta em qualquer lugar, sempre igual e fechada. (...) utiliza todos os recursos (...) da sua zona, estando, por isso, muito interessada em que cada dia sejam melhores e pressionando socialmente para que isso aconteça. E, simultaneamente, é utilizada como um recurso cultural e formativo pelos vizinhos e organizações dessa localidade, bairro ou lugar. Produz-se, assim, um cruzamento de influências (de vez em quando, também, de conflitos) mas, sobretudo, vai-se gerando uma dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território”.

Qual o grau de responsabilidade que consideras que os agentes da Comunidade Local adoptaram perante o Meio Social, nomeadamente: 1. Família, 2. Associação de Pais, 3. Autarquia Local, 4. Outras instituições culturais”,

Para a questão *Família*, ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE6, ISAB7 e ISAB8, ou seja 87,5% do total, responderam ser de grau médio de responsabilidade e apenas ISAE5, 12,5%, mencionou que o grau de responsabilidade era o mais baixo. Nenhum subgrupo fez referência ao grau de responsabilidade mais elevado.

Para a questão *Associação de Pais*, ISAM1, ISAM2, ISAM3 e ISAB8, num total de 50% responderam ser de grau médio a responsabilidade perante o meio social e igual valor percentual foi considerado por ISAM4, ISAE5, ISAE6 e ISAB7 como sendo de grau baixo. Nenhum subgrupo referiu o nível mais elevado de responsabilidade.

Para a questão *Autarquia Local*, ISAM1, ISAM3, ISAM4 e ISAB7, 50% do total responderam ser de grau médio; ISAM2 e ISAB8, 25%, dizem ser de grau elevado e o mesmo valor percentual foi considerado de grau baixo por ISAE5 e ISAE6.

Para a questão *Outras instituições culturais*, responderam ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4 e ISAE6, 62,5% do total, ser de grau médio; ISAE5 e ISAB8, 25% do total, ser de grau mais elevado, não tendo respondido ISAB7, 12,5% do total de inquiridos. Nenhum grupo considerou o grau de responsabilidade mais baixo.

Todos os inquiridos atribuíram apenas um grau de responsabilidade médio, embora com valores relativos diferentes, 87,5% à Família, 50% à Associação de Pais e à Autarquia e 62,5% a Outras instituições culturais. Contudo, referem que a Autarquia será a que tem uma maior responsabilidade na resolução de problemas considerados mais graves.

A Escola é uma estrutura cada vez mais caracterizada pelas relações existentes entre os seus membros e o exterior, pois no dizer de Calvi (1995, p. 87) “(...) deve permitir a todas as estruturas que se interpenetrem (...)” de forma a construir “(...) redes conscientes ou inconscientes: a escola, as famílias, as associações locais (...)”, e a “(...) viverem numa espécie de osmose evolutiva e formarem um tecido social sólido e activo”.

Que grau de importância atribuis à participação dos actores locais no processo de dar visibilidade aos recursos locais? obteve 37,5% do total dos inquiridos, atribuído por ISAM1, ISAB7 e ISAB8, como sendo de grau elevado; o mesmo valor foi dado por ISAM2; ISAM4 e ISAE5, como sendo de grau médio e ISAE6, 12,5%, como sendo de grau baixo, não tendo ISAM3, 12,5% respondido a esta questão.

Os actores locais não se mostraram demasiado empenhados, mas também não fogem à responsabilidade de tornarem visíveis os recursos, dando o seu contributo, embora este não seja tanto quanto o necessário.

Para Zabalza (1992, p. 42) a abertura da Escola passa por “(...) circuitos de interacção mútua entre escola – família – contexto sociocultural, escola – comunidade local” deixando de ser “(...) entendida como um microcosmos singular, asséptico (...) que não se mostra conveniente a introdução dos vírus (pragmatistas, ideologizados, laicais (...))”.

A escola enquanto agente social requer uma interacção formativa com as famílias e uma interacção cultural com a Comunidade na qual se insere, pois por si só, não consegue o desenvolvimento de funções educativas subjacentes à formação integral dos alunos. Enquanto agente formativo e cultural “(...) é sempre uma unidade social inquieta, divergente, dinamizadora (...)” da realidade local em que se insere.

6. Conclusões finais

O quadro conceptual que permitiu organizar e estruturar a planificação deste trabalho teve por base um enquadramento teórico que permitiu o enfoque na problemática de como as Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade poderão valorizar uma intervenção socioeducativa que favoreça a participação e crie sinergias entre os diferentes actores educativos, através da utilização e valorização dos recursos endógenos.

A análise dos diferentes dados evidenciou que:

- Os recursos materiais disponíveis foram poucos e obstaculizaram o trabalho de alguns protagonistas do estudo. Além da subjectividade inerente a cada ser, que se traduz na relação entre eles e na atitude pessoal frente à resolução de problemas, as ajudas dos Órgãos do Poder Local, das Instituições, da Família, da Associação de Pais e de Outras escolas não foram suficientes. Contudo, destacou-se ligeiramente o apoio material dado pelos Órgãos do Poder Local e o apoio, mas de natureza mais afectiva e emocional, dado pela Família.

- Os alunos - professores tentaram que as escolas cooperantes envolvessem a Comunidade Local com o seu Projecto Educativo. Os apoios para a consecução do Projecto Educativo de Escola foram apenas de natureza logística e neles estiveram empenhados, sobretudo, a Autarquia.

- As actividades circum – escolares que a Escola priorizou como complemento curricular, a fim de executar planos de acção anuais que desenharam o Projecto Educativo, foram levadas a cabo por parcerias estabelecidas apenas com algumas escolas (poucas) que tinham as mesmas actividades circum - escolares.

Apesar das parcerias estabelecidas, na prática, o intercâmbio entre escolas não foi totalmente conseguido. Quando existente, o seu envolvimento foi conseguido por via formal e por via informal, mas a maioria desconheceu a forma como tal se processou, pois nem sempre foram estabelecidos de forma clara e óbvia.

- Houve uma valorização dos recursos locais e algumas experiências e alguns saberes dos alunos foram aproveitados para construir uma identidade cultural, utilizando uma informação que faz sentido e não uma informação descontextualizada das vivências próprias.

Os alunos deverão ter oportunidade de expressarem as suas realidades e a prática pedagógica vai de encontro à realidade social e os seus objectivos são a conciliação entre Projecto

Educativo de Escola e projectos de Desenvolvimento Local. Será essencial interiorizar que é no local que as práticas sociais concretas se apoiam e crescem para formar projectos de vida locais que projectarão a sua acção no exterior. O papel da Escola é importante porque o Desenvolvimento Local de uma Comunidade é um processo social em que se envolvem actores, grupos, por vezes com posturas contraditórias, mas que visam melhorar a qualidade de vida da Comunidade, procurando sinergias de vontades e abrangendo diferentes agentes sociais de forma global, formalizada e reflexiva.

O professor deverá criar outras dinâmicas com outros espaços e saberes e as actividades da Escola deverão galgar as suas margens apertadas e inundar a Comunidade envolvente.

Contudo, será importante não esquecer as necessidades e os conhecimentos dos alunos, que de acordo com as suas capacidades e esforços conseguirão alcançar a meta desejada, inserir-se socialmente na Comunidade. Dever-se-á aproveitar e preservar o recurso à cultura local como ponto de partida da aprendizagem, mas nunca descurar o aproveitamento de oportunidades que podem ser de natureza exógena e que beneficiarão a Comunidade Local.

- O papel da Escola no incentivo a trocas de experiências e saberes com vista à socialização foi considerado importante, pois a Escola deverá ser um espaço de interacção social, de vivência democrática e de educação para a cidadania, promovendo a partilha, a gestão de conflitos e estimulando sinergias sociais positivas.

- Os protagonistas sociais foram envolvidos na resolução de problemas locais de forma ténue, pois a Escola não estabeleceu com a Comunidade parcerias com estratégias concertadas, que visassem projectos activos conducentes ao envolvimento de todos os actores sociais. A sua participação foi considerada elevada e média apenas por uma pequena parte dos intervenientes, o que mostra o fraco empenhamento e envolvimento dos mesmos. Contudo, sentiu-se que os não se desresponsabilizam da sua atitude e, teoricamente, dizem contribuir quando necessário.

- A Escola aproveitou os recursos que existem na Comunidade Local a fim de os utilizar como meio e como recurso. Valorizou, embora nem sempre respeitasse, as experiências escolares e não escolares dos alunos, considerou-as significativas, reconheceu-as e reconstruiu-as com concepções alternativas, dando-lhe rigor científico.

- A responsabilidade da Autarquia Local perante o Meio Social foi considerada elevada pelos inquiridos. A responsabilidade da Família e das Instituições culturais foi considerada média e da Associação de Pais foi considerada média por metade dos inquiridos e baixa por outra metade.

Cada vez mais será necessária a interacção entre todos os interessados, de forma a criar uma rede sólida de entreajuda e de assunção das responsabilidades pelos erros e pela glórias.

- As dinâmicas no Interior da Escola, a fim de tornar os alunos mais activos, repercutiram-se na sua atitude perante a resolução dos problemas da Comunidade. Foram aceites as iniciativas dos alunos - professores, sendo posta à prova a sua criatividade e imaginação, após a fase de discussão das temáticas a abordar e do apoio dado, quer pela professora orientadora, quer pelos professores das metodologias específicas das diferentes disciplinas, no sentido de clarificar, orientar sem inibir, com o objectivo de que os alunos construam pouco a pouco a sua autonomia. Não foram impostas estratégias para a resolução de problemas, havendo respeito pelas iniciativas individuais ou de grupo, canalizadas para um trabalho ajustado a cada turma.

- As dinâmicas com o exterior, nomeadamente com o Poder Local foram conseguidas, mas mais sob o ponto de vista financeiro, bem como com as Associações Culturais, embora de forma ténue. Nas dinâmicas com os Órgãos de Informação foram referidas a importância da rádio, televisão, tipografias e jornais locais. Nas dinâmicas com a Associação de Pais apenas foram desenvolvidas algumas acções pontuais, circunstanciais e de pouca visibilidade na Comunidade.

Os constrangimentos bloqueadores dessas dinâmicas foram de vária ordem. O não cumprimento do programa evitou que certos temas fossem tratados atempadamente, mas dever-se-á fazer uma gestão flexível dos currículos, adaptando-os às problemáticas de natureza local. A pouca autonomia e o estatuto pouco reconhecido dos alunos - professores, o reduzido número de horas atribuído à prática pedagógica, a falta de diálogo, de apoios financeiros e um profundo desconhecimento do meio em que os actores se movem foram também considerados factores de bloqueio das dinâmicas que a Escola poderá implementar.

- O estudo sobre os problemas sociais concretos da Comunidade Local foi importante para que se criassem dinâmicas geradoras de sinergias, que foram aproveitadas pela Escola.

Aproveitadas pela Escola no seu interior, ao utilizar os problemas sociais como meio e como recurso no processo de ensino - aprendizagem e aproveitadas pela Escola no seu exterior, ao envolver os diferentes agentes da Comunidade na resolução e na tomada de decisões para ultrapassar as situações mais prementes da realidade social presente.

Contudo, será necessário um maior envolvimento dos diferentes protagonistas sociais de forma a criar ou recriar projectos educativos com a definição de parcerias que levem a uma acção, de forma endógena e autocentrada, apostada na melhoria da qualidade de vida da Comunidade.

Bibliografia

- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *a investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- André, I. M. (2005). Desenvolvimento Humano e Coesão Social. Em Medeiros C. A. (direcção) *Geografia de Portugal. Sociedade, Paisagens e Cidades*. Casais de Mem Martins, Rio de Mouro: Printer Portuguesa, Indústria Gráfica, Lda.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões Sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. Em Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Caetano, L.; Fernandes, J. L. e Gomes dos Santos, J. (2003). Geografia e outras ciências. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Calvi, J-M. (1995). França: A Escola, uma Estrutura em Osmose com o seu Meio Ambiente. Em Canário, R. (org.) *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE nº 2, pp. 85-94.
- Campar de Almeida, A. e Gama, A. (2003). Geografia, conhecimento do espaço e cidadania. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Detry, B. e Cardoso, A. (1996). *Construção Do Futuro E Construção Do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erasme, T. e Lima, L. C. (1988). *Investigação e projecto de desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Ferreira, V. (1987). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garcia, C. M. (1992). *La Investigacion Sobre La Formacion Del Profesorado. Metodos De Investigación Y Analisis De Datos*. Argentina: Editorial Cincel.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goode, W. J. e Hatt, P. K. (1979). *Métodos Em Pesquisa Social*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional
- Gouveia, L.; Coelho J.; Santos, M. e Choupina, F. (2003). Ensino e difusão da Geografia. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. Em Sacristán e G. E Gómez, P. (eds). *La Enseñanza: su Teoria y su Prática*. Madrid: Akal.
- Huberman, M. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck–Wesmael, S. A..

- Lima, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Porto: Editorial Presença.
- Ludke, M. e André; M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*: S. Paulo: EPU.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. S. Francisco, Ca, Jossey-Bass.
- Moreira, C. O.; Cravidão, F. D. e Pinto dos Santos, N. (2003). Geografia e Sociedade. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragments de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. Em Nóvoa, *A Vida dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Robert, A. D. e Bouillaguet, A. (1997). *L'Analyse De Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo Do Meio No 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Trigo, M. M. (1993). Componentes Locais e Regionais dos Currículos ou o Meio Como Conteúdo Curricular. Em *A Escola é para Todos*, Caderno Nº 2. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, p. 2.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. A. (1992). Do Currículo Ao Projecto De Escola. Em Canário, R. (org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.

Legislação

- Despacho nº 113/ME/93 de 23 de Junho de 1993.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998.
- Portaria nº 336/88 de 28 de Maio de 1988.