

Contributos da Escola para o conhecimento da Realidade Social Local

Maria do Nascimento Esteves Mateus

mmateus@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

A fim de estudar os contributos que a Escola pode dar no sentido do conhecimento da realidade social local, os seus problemas, as suas necessidades, as suas aspirações, os seus constrangimentos, foi feito um trabalho na disciplina de Estudo do Meio Social, com alunos-professores do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, com professores cooperantes nas Escolas do 1º Ciclo dos Bairros da Mãe de Água, das Beatas e da Estacada e ainda com a docente da Disciplina de Prática Pedagógica e a Responsável pela mesma na Escola Superior de Educação.

Para tal foram elaborados e aplicados inquéritos por questionário aos alunos-professores e entrevistas aos docentes, que tiveram como objectivo, através das práticas de Estudo do Meio, conhecer a realidade social local, descrevendo formas de identificação de problemas sociais concretos e deduzindo a importância desses problemas para a Comunidade Local.

Key- Words

Local Community, locals socials problems, educative project, socials protagonists.

Palavras - Chave

Comunidade Local, problemas sociais concretos, projecto educativo, agentes sociais.

1. Introdução

Este trabalho, inserido num estudo sobre o Estudo do Meio Social, teve como objectivo conhecer a realidade social local, valorizando uma intervenção socioeducativa de diagnóstico e resolução de problemas sociais concretos, que crie espaços e sinergias entre os diferentes actores, no sentido de deduzir a importância e a resolução dos mesmos, promovendo o desenvolvimento da Comunidade Local.

O estudo permitiu levantar algumas questões para as quais se pretendem algumas respostas, designadamente:

- Será possível, através da disciplina do Estudo do Meio Social, dar a conhecer a realidade social local?
- Conseguir-se-ão sensibilizar os actores sociais e educativos para a necessidade de criar espaços e congregar vontades para a análise dos problemas da realidade social envolvente?
- Será possível através de práticas de ensino resolver alguns problemas sociais locais existentes na Comunidade?

Com base nestes pressupostos poderemos formular a hipótese em que “A resolução dos problemas sociais locais está dependente do conhecimento desses mesmos problemas e das sinergias criadas para envolver os diferentes agentes sociais, dependendo essa resolução do conjunto dos protagonistas socioeducativos”.

Foi feita uma escolha intencional de um grupo de vinte e três alunos-professores, a frequentarem o curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, na Escola Superior de Educação de Bragança e a realizarem as suas práticas pedagógicas nas escolas do 1º Ciclo dos Bairros da Mãe de Água, da Estacada e das Beatas.

Foi usada uma metodologia de estudo de caso de análise de uma situação e as técnicas de recolha de dados incluíram a elaboração e aplicação inquéritos por questionário aos alunos-professores e entrevistas à Docente e à Responsável pela Prática Pedagógica na Instituição de Formação - Escola Superior de Educação.

2. Enquadramento teórico

Lopes (2001) refere que há muito que se reconhece a existência de uma diversidade espacial na forma como se manifestam os fenómenos sociais. Se os benefícios do desenvolvimento económico-social devem ser todos para os indivíduos, a localização deles é factor que não deve ser dispensado na análise e na adopção de políticas, como não se pode negligenciar o conhecimento da localização dos recursos e das actividades relacionados com múltiplos

aspectos interdisciplinares. Ou seja, há recursos naturais e recursos humanos localizados e há actividades a localizar racionalmente, de forma para que o aproveitamento dos recursos e os benefícios para as populações sejam os mais elevados.

As localizações que acontecem no espaço condicionam o desenvolvimento e este é condicionado pelas localizações, ou seja, pelas características espaciais, sendo esta organização espacial de índole pluridisciplinar.

As regiões não são fechadas, os sectores não são estanques, os fluxos gerados são caracterizadores do agregado espacial e condicionadores da sua evolução. Importa o todo, sem descuidar as partes, importam as relações entre as partes e o todo, importam as relações dentro de cada uma das partes e as relações entre as partes.

As partes quando comparadas entre si e quando comparadas com o todo revelam-se como conjuntos semelhantes - elementos materiais ou não, de natureza física, económica, demográfica, política, que se relacionam, são interdependentes e interactivas, formam a unidade.

Nenhum dos problemas concretos da vida real é apenas de ordem disciplinar. Só por razões de simplificação o conhecimento é compartimentado. Todo o organismo vivo é um sistema aberto no qual há continuamente fluxos de entrada e de saída, o que leva a abordagens pluridisciplinares. Os problemas não podem ser resolvidos numa óptica sectorial.

Há problemas e fenómenos sociais que podem ser resolvidos numa óptica económica, sociológica, demográfica, técnica, cultural. A sua resolução envolve uma procura de causas e de consequências de âmbito social.

“A abordagem de qualquer questão real será tanto mais válida quanto mais se respeitem as preocupações sistemáticas; e todo o fenómeno social justifica uma tal óptica de análise...

Não há questões exclusivamente económicas; poucas haverá que sejam exclusivamente sociais: Não há um “espaço” económico que o seja isoladamente: O próprio “espaço” social, se isolado, seria demasiado restritivo” (Lopes, 2001. pp. 13-17).

Mas na problemática do desenvolvimento regional, “A elaboração das políticas e dos planos enfrenta quatro grandes tipos de problemas (...): (a) *inventariação e disponibilidade dos recursos e dos meios*, (b) *a detecção das barreiras que se opõem ao desenvolvimento*, (c) *a selecção correcta das estratégias* e (d) *escolha dos modelos e métodos apropriados, aqui incluindo os instrumentos*” (Lopes, 2001. p.348).

Este ponto de vista alerta para a necessidade de inventariar os recursos e os problemas de programação da utilização desses recursos, havendo todo um trabalho a realizar de índole interdisciplinar, no sentido de detectar barreiras ao desenvolvimento, discutindo abertamente as dificuldades de forma a construir esquemas de participação que hierarquizem as prioridades.

Costa (1997) diz que uma viagem pelo conhecimento da realidade social pressupõe a sensibilidade ao ritmo da mudança e uma estruturação das identidades intelectual, ética, estética e afectiva que se enlaçam, tornando cada vez mais complexa essa mesma realidade. Esta estruturação marcada pelo tempo, pelo contexto social em que se afirma, pela teia de necessidades, interesses, projectos e vivências, pressupõe a consciência da subjectividade.

A relação entre indivíduo e sociedade, actor e estrutura social é uma relação tensa e conflitual. A conflitualidade existe nas relações estruturais que os actores estabelecem entre si, pois "(...) não são relações abstractas entre um indivíduo abstracto, por um lado, e a estrutura social, por outro (...)". Ora, "O princípio das relações sociais como relações de força e de luta é tão crucial para o nosso paradigma quanto o é para os modelos de sobredeterminação pelo económico" (Silva, 1994, p.51) Costa (1997, p. 30) ".

Salgueiro e Ferrão (2005, p. 2) acrescentam que o desenvolvimento tecnológico dá um importante contributo para a explicação das mudanças na relação das sociedades com o espaço ao concretizar-se em alterações nos modos de produção e de mobilidade”.

Tap (1996) afirma que todo o actor social não procura adaptar-se ao seu meio social a não ser que sinta que pode realizar-se satisfazendo os seus desejos, produzir obra, transformar aspectos da realidade física ou social exterior em função dos seus próprios projectos.

Trigo (1997, pp. 82-83) diz ser necessário a **inclusão social da escola** nas respectivas comunidades educativas, valorizando o “local” (...).” A valorização do local pode ser feita através da gestão da escola, da abordagem dos currículos e dos conteúdos, das estratégias pedagógicas, da mobilização de recursos, da implementação do projecto educativo, da criação

de parcerias com a família, com a autarquia, com a segurança social, com os serviços de saúde locais, com os centros de formação profissional, com os serviços da juventude ou com outros actores sociais. “É este o sentido de **territorialização**, enquanto forma de contextualizar localmente a acção política e administrativa da educação (...).”

Segundo Roldão (2001, pp. 9-10) o Estudo do Meio próximo, (...) alia-se a uma concepção de educação dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade (...).”

Actividades significativas pressupõem aplicação a situações concretas da vida real e a aprendizagem deve ser encorajada pela resolução de problemas.

Deve encarar-se o Estudo do Meio numa "(...) diversidade da realidade física e social (...)" com uma riqueza de conhecimentos, de experiências, "(...) enquanto espaço de vivência e experiência de pessoas e comunidades numa interacção que importa compreender".

“Para Zabalza (1994) o meio, como ambiente sobre o qual e através do qual se aprende, engloba um conjunto de dados de diversa índole e natureza que interactuam entre si, criando um espaço específico no qual os homens constroem a dinâmica da sua existência. O meio engloba vários espaços “o social que engloba (...) os mundos produtivo, das estruturas de poder e da tradição cultural; o território onde se concretiza o social através de estruturas socioculturais e geográficas com características que lhe dão unidade; a comunidade com a sua cultura própria e o seu modo específico de desenvolver essa cultura”.

É preciso sensibilizar o aluno para a tomada de consciência de que as características do meio interagem com os indivíduos, condicionam as suas opções, enquadram as suas vivências e actividades. O meio não tem paredes que separam os homens. Ao ser encarado como meio próximo, ele é o *locus* privilegiado de ponto de partida do estudo da realidade social e ambiental. Intervir nesse mesmo meio pressupõe conhecer que o mesmo comporta implicações económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades.

Roldão (2001, pp. 31-33) defende que o Estudo do Meio se alicerça em princípios metodológicos de "(...) *exploração activa* da realidade e de *descoberta* (...)" que desencadeia "(...) *processos mentais activos* (...)", que envolvem aspectos cognitivos e afectivos na construção dos saberes. Preconiza o "(...) *desenvolvimento integral* do aluno, nas múltiplas dimensões da sua identidade pessoal e social" e tem um papel determinante no desempenho de competências para a "(...) *cidadania* (...)", que têm a ver com o(a): "- *conhecimento/compreensão* da realidade social", que faz com que o indivíduo se posicione e assuma uma visão crítica e reflexiva face aos contextos sociais, o que gera uma atitude participativa; com uma "- *promoção de atitudes*" de respeito pela diversidade, pela partilha, pelas regras sociais no quadro da convivência democrática; com uma "- *prática de metodologias* de aprendizagem", com o espírito de entajuda, cooperação, respeito pelas opiniões e responsabilização.

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, leva a uma aproximação à comunidade extra-escolar, possibilitando o seu conhecimento através de uma participação activa na realidade social.

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.

2. Metodologia

A população e a amostra do estudo foram delimitadas a um grupo de vinte e três alunos-professores, subdividido em oito subgrupos do 3º ano do Curso de Ensino Básico-1º Ciclo da Escola Superior de Educação, a realizar as suas práticas pedagógicas nas escolas do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água, da Estacada e das Beatas, aos Professores Cooperantes das três escolas,

à Docente da Disciplina de Prática Pedagógica e à Responsável pela Prática Pedagógica na instituição de formação – Escola Superior de Educação.

Foi usada uma metodologia de estudo de caso de análise de uma situação, sendo utilizadas técnicas de recolha de dados que incluíram a elaboração e aplicação de oito inquéritos por questionário, de três entrevistas, em grupo e de duas entrevistas individuais.

3. Instrumentos de recolha de dados

Os Inquéritos por questionário foram elaborados e aplicados, aos vinte e três alunos-professores do 3ºano do Curso de Licenciatura do Ensino Básico – 1º Ciclo, a frequentar a Escola Superior de Educação de Bragança, (quatro grupos pertencentes à Escola do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água (códigos atribuídos ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4), dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo da Estacada (códigos atribuídos ISAE5, ISAE6) e outros dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo das Beatas (códigos atribuídos ISAB7, ISAB8).

Após a aplicação do pré-teste, os inquéritos por questionário foram respondidos em grupo e foram elaborados tendo em conta a possibilidade de uma análise quantitativa e qualitativa, permitindo, assim, uma abordagem multifacetada.

As entrevistas apresentaram uma estrutura com guião de perguntas abertas, flexíveis e de natureza qualitativa, o que permitiu uma análise intensiva.

Foram realizadas três Entrevistas formais e em grupo aos Professores Cooperantes do Bairro da Mãe-de-Água, do Bairro da Estacada e do Bairro das Beatas (cujo código atribuído foi EPCM1, EPCE2, EPCB3) e duas entrevista individuais e formais, uma à Docente da Disciplina de Prática Pedagógica e outra à Responsável de Área da Prática Pedagógica, que define, com outros docentes, as linhas estratégicas da Prática Pedagógica e a sua articulação com a realidade social envolvente.

O tratamento do *corpus* das entrevistas foi feito através da análise de conteúdo, sendo feita uma categorização que considerou em cada tema categorias, subcategorias e indicadores.

Como exemplo, a codificação construída a partir da categorização foi formada por um código principal que indica o tema, **CRS-Conhecer a Realidade Social**, seguida por um subcódigo que indica uma categoria, **CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos**, seguida de um subcódigo que indica uma subcategoria, como por exemplo **CRS-PSC-PEE – Projecto Educativo de Escola**. 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.

Foi feita a testagem para validação das categorias e subcategorias, através do método dos juízes e apresentou uma concordância considerada adequada.

A interpretação dos resultados será feita com base na triangulação técnica, com uma visão holística.

Ambos os instrumentos de recolha de dados tiveram em conta a obtenção de respostas que viabilizassem o objectivo, as questões e a hipótese formulada neste trabalho.

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. Análise de conteúdo das entrevistas

Os Quadro 1, 2 e 3 sintetizam a codificação utilizada para a análise dos temas, categorias e subcategorias, respectivamente aos Professores Cooperantes, à Docente da Disciplina de Prática Pedagógica e à Responsável pela Prática Pedagógica, cuja especificação de códigos se encontra no final dos mesmos.

Quadro 1 - Sistema de codificação das entrevistas aos professores cooperantes, com condensação da análise de conteúdo em função da interpretação

Temas	Categorias	ΣFrequências positivas	ΣFrequências negativas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva	Frequência negativa
	CRS-PSC	22	1	CRS-PSC-PEE	PEE1.1; PEE2.1; PEE3.1	3	
CRS-PSC-OPE				OPE1.1; OPE2.1; OPE3.1	3		
CRS-PSC- CPP				CPP1.1; CPP2.1; CPP3.1	3		
CRS-PSC-IPE				IPE1.1; IPE2.1; IPE3.1	3		

CRS				CRS-PSC-APE	APE1.1; APE2.-1; APE3.1	2	1
				CRS-PSC-PNE	PNE1.1; PNE2.1; PNE3.1	3	
				CRS-PSC-PNA	PNA2.1	1	
				CRS-PSC-PNF	PNF1.1; PNF2.1	2	
				CRS-PSC-PNS	PNS1.1	1	
				CRS-PSC-PNC	PNC1.1	1	
	CRS-ICL	3		CRS-ICL-VRL	VRL1.1; VRL2.1; VRL3.1	3	
	CRS - RPS	8		CRS-RPS-ONM	ONM1.1; ONM2.1; ONM3.1	3	
				CRS-RPS-OND	OND2.1	1	
				CRS-RPS-ONE	ONE2.1	1	
CRS-RPS-DIC				DIC1.1; DIC2.1; DIC3.1	3		
CRS - CSP	2		CRS-CSP-CIC	CIC1.1; CIC2.1	2		

* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do respectivo número de frequências. O sinal (-) que antecede o número significa negação de resposta.

Quadro 2 - Sistema de codificação de EDPP1, com condensação da análise de conteúdo em função da interpretação

Temas	Categorias	Σ Frequências positivas	Σ Frequências negativas	Subcategorias	Indicadores	Frequência positiva
CRS	CRS-ICL	1		CRS-ICL-VRL	VRL1.1	1
	CRS - RPS	3		CRS-RPS-OND	OND1.1	1
				CRS-RPS-ONE	ONE1.1	1
				CRS-RPS-DIC	DIC1.1	1

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

Quadro 3 - Sistema de codificação de ERPP1, com condensação da análise de conteúdo em função da interpretação

Temas	Categorias	Σ Frequências positivas	Σ Frequências negativas	Subcategorias	Indicadores	Frequência positiva
CRS	CRS-PSC	1		CRS-PSC-IPE	IPE1.1	1
	CRS-ICL	1		CRS-ICL-VRL	VRL1.1	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

Tema- CRS – Conhecer a Realidade Social, com as categorias:

1. -. CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos e as subcategorias CRS-PSC-PEE - Definição do Projecto Educativo de Escola; CRS-PSC-OPE – Objectivos do Projecto Educativo, CRS-PSC-CPP – Concretização do Projecto na Prática; CRS-PSC-IPE – Importância do Projecto Educativo; CRS-PSC-APE – Apoios ao Projecto Educativo; CRS-PSC-PNE – Problemas de Natureza Económica; CRS-PSC-PNA – Problemas de Natureza Afectiva; CRS-PSC-PNF – Problemas de Natureza Familiar; CRS-PSC-PNS – Problemas de Natureza Social; CRS-PSC-PNC – Problemas de Natureza Cultural;

2. -. CRS-ICL – Importância para a Comunidade Local, com a subcategoria CRS-ICL-VRL – Valorização dos Recursos Locais;

3. -. CRS-RPS - Resolução de Problemas Sociais Locais, com as subcategorias CRS-RPS-ONM - Obstáculos de Natureza Material que impedem a abordagem de conteúdos para resolução de problemas sociais locais; CRS-RPS-OND - Obstáculos de Natureza Didáctica que impedem a abordagem de conteúdos para resolução de problemas sociais locais; CRS-RPS-ONE - Obstáculos de Natureza Económica que impedem a abordagem de conteúdos para resolução de problemas sociais locais; CRS-RPS - DIC – Respeito pelas Diferenças Individuais e Culturais dos alunos;

4. -. CRS – CSP – Criticar as Soluções encontradas para a Resolução de Problemas, com a subcategoria CRS-CSP-CIC – O meio como Concepção de Intervenção do Cidadão na sua Comunidade.

4.4. Interpretação do tema CRS – Conhecer a Realidade Social

4.4.1. Interpretação das entrevistas por temas, categorias, subcategorias e indicadores

Os entrevistados para o tema **CRS - Conhecer a Realidade Social** emitiram opiniões, como se pode constatar nos quadros 1, 2 e 3, usando quatro categorias com um total de dezasseis subcategorias com quarenta e um indicadores positivos e apenas um indicador negativo.

4.4.1.2. Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos

A categoria em análise, como se pode constatar no Quadro 1 e 3 é formada por dez subcategorias que reuniram vinte e três frequências positivas e apenas uma negativa, traduzidas em opiniões explicativas dadas pelos diferentes entrevistados.

Assim, para a:

. Subcategoria CRS-PSC-PEE – Definição do Projecto Educativo de Escola

Os três grupos de entrevistados (EPCM1; EPCB3 e EPCE2) reconheceram que o Projecto Educativo de Escola foi definido em Conselho Escolar, foi elaborado “(...) com a colaboração de todos os professores da escola, depois de ouvidos os encarregados de educação, embora estes tenham participado em número reduzido” e o tema que serviu de base de apoio ao Projecto Educativo foi “Conhecer o Ambiente Natural da Região”.

. Subcategoria CRS-PSC-OPE – Objectivos do Projecto Educativo

Sendo os objectivos do Projecto Educativo essenciais numa planificação estratégica a concretizar numa planificação operacional, a sua definição, coesão e não contradição permitirão segundo Broch e Cros (1992) diminuir a distância entre o presente e o final e serão tanto mais facilitados quanto melhor forem identificadas as necessidades à partida.

As palavras dos entrevistados atestaram que os objectivos considerados prioritários, para o Projecto Educativo de cada Escola, tiveram a ver com a realidade escolar e o meio ambiente, tendo em vista a mobilização da comunidade escolar.

Visaram "Promover o sucesso educativo, construir saberes desenvolvendo capacidades, desenvolver uma pedagogia de sucesso, mobilizar professores e alunos para um trabalho de grupo, despertar o interesse pelo trabalho de investigação, alertar a população para os perigos da destruição do ambiente e foram elaborados de acordo com a realidade escolar e do meio envolvente" (EPCM1, EPCB3 e EPCE2).

. Subcategoria CRS-PSC-CPP – Concretização do Projecto na Prática

Nem sempre o sonho é possível e a elaboração do Projecto Educativo pode não passar de um devaneio, de vagas intenções que podem inviabilizar o já e agora. É necessário saber como se passa à acção, concretizando o idealizado.

De acordo com Broch e Cros (1992) a concretização formal do Projecto Educativo, resultado de um trabalho conjunto e de estratégias contextualizadas, é a última fase de elaboração e de informação aos de dentro e aos de fora da escola.

A atitude dos grupos de entrevistados, face a esta questão, manifestou-se por respostas de cariz sucinto e abrangente, que frisaram o cumprimento integral de todos os objectivos definidos (EPCE2), usando para o efeito estratégias adequadas "(...) através de actividades desenvolvidas na sala de aula, visitas de estudo, projecção de filmes, debates em grande grupo" (EPCM1 e EPCB3).

. Subcategoria CRS-PSC-IPE – Importância do Projecto Educativo

No dizer de Barroso (1992) o Projecto Educativo de Escola faz com que a escola se torne visível, ao mesmo tempo que afirma a sua identidade. Facilita a ligação entre o curricular e o extra-curricular, mobiliza a comunidade escolar em torno dos mesmos fins, ou seja, torna-se importante na medida em que promove a inovação e aumenta a eficácia da escola.

A ideia subjacente às respostas dos entrevistados foi a de mobilização prospectiva da comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja a principal preocupação foi "Preparar os alunos para o futuro" (EPCM1).

É importante "(...) a escola ter e cumprir o seu projecto para implementar e gerir a dinâmica da escola", comentou EPCE2, “(...) porque mobiliza crianças, professores estagiários e comunidade no processo de ensino-aprendizagem” (EPCB3) e “(...) porque é uma forma de interligar teoria e prática e “provocar” nos alunos aprendizagens funcionais, activas e significativas, “dando sentido” àquilo que se pretende que é o contacto com o mundo docente. Só assim se faz o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário” (ERPP1).

. Subcategoria CRS-PSC-APE – Apoios ao Projecto Educativo

Os apoios para que o Projecto Educativo de Escola seja possível têm de ser de todos os actores locais. Todos, significa os que trabalham dentro da escola, professores, alunos, pessoal auxiliar e administrativo, gestão e os que são de fora da escola, mas que têm de interagir com ela, famílias, instituições locais, Poder Local, Associação de Pais.

Os apoios poderão ser, entre outros, em acções de formação, de natureza económica, afectiva, cultural, social, familiar, de recursos.

As respostas evidenciaram que os apoios prestados para a concretização do Projecto Educativo foram apenas de natureza logística, da "Autarquia, Comunidade, Governo Civil e Paróquia"(EPCM1) e "(...) são insuficientes, na medida em que se limitam a apoios logísticos, por vezes impossíveis, tornando inviável a concretização do projecto na sua globalidade" (EPCE2). EPCB3 frisou que apoios só houve "(...) nas deslocações".

. Subcategoria CRS-PSC-PNE – Problemas de Natureza Económica

Os problemas sociais concretos mais prementes da escola, identificados pelos entrevistados foram problemas de natureza económica e familiar, nem sempre aproveitados para serem trabalhados no âmbito dos programas curriculares.

Os apoios para a sua resolução ou minimização foram proporcionados pela Autarquia, Paróquia e por vezes pelo Governo Civil.

O aproveitamento destes problemas resultantes de experiências vividas, se trabalhados adequadamente, poderiam estar na base de um enriquecimento cognitivo que beneficiaria o Desenvolvimento Local.

No que se refere a problemas de natureza económica EPCM1 e EPCE2 disseram haver "Crianças desfavorecidas com problemas (...) económicos" e EPCB3 detectou "Carências económicas e ambientes familiares degradados que se tentam resolver (...) pedindo apoio às assistentes sociais, aos serviços de enfermagem e dialogando com a própria família. Mas os apoios para a resolução desses problemas vêm da Autarquia Local e do Centro de Saúde".

. Subcategoria CRS-PSC-PNA – Problemas de Natureza Afectiva

A única justificação foi apresentada por EPCE2 que se referiu a "Crianças com elevado número de carências a nível afectivo e esses problemas são minimizados com o apoio do pessoal docente".

. Subcategoria CRS-PSC-PNF - Problemas de Natureza Familiar

Os problemas de natureza familiar estiveram presentes no discurso de EPCM1 e confirmados por EPCE2 "Crianças com elevado número de carências a nível familiar. Esses problemas são minimizados porque, constantemente, são abordados os assuntos com os pais para uma melhor resposta a nível académico e social".

. Subcategorias CRS-PSC-PNS – Problemas de Natureza Social e CRS-PSC-PNC - Problemas de Natureza Cultural.

Os entrevistados apresentaram uma resposta global quanto à resolução de todos os problemas acima descritos, dizendo:

"A resolução desses problemas passa pela criação de projectos desenvolvidos pela escola, criando projectos de apoio à criança ou apoiando projectos vindos do exterior, como por exemplo o Projecto de Luta contra a Pobreza, em colaboração com a Paróquia, usando várias estratégias - entrevistas, visitas de estudo, investigação, etc...Os apoios recebidos são da Autarquia, Paróquia e Governo Civil".

"Em termos culturais, pode constatar-se a importância que o aumento de velocidade na transmissão da informação e o papel crescente dos *media*, designadamente que usam a imagem, têm tido na dispersão de hábitos, de gostos, na formação e (queda) de referências culturais" (Salgueiro e Ferrão (2005, p. 12).

Pelo que atrás foi exposto, hierarquizando por ordem decrescente os dados positivos obtidos para esta categoria, como mostra o Quadro 4, depreende-se que para conhecer a realidade social local destacaram-se a importância do Projecto Educativo referido por 17,4% do total dos entrevistados, a definição do Projecto Educativo, os seus objectivos, a sua concretização na prática e os problemas de natureza económica, com um valor relativo de 13% cada um. Os apoios dados ao Projecto Educativo e os problemas de natureza familiar mereceram a atenção de

8,7% dos entrevistados e os problemas de natureza afectiva, social e cultural foram contemplados, cada um, por 4,3% dos entrevistados.

Quadro 4 - Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos

Subcategorias de CRS-PSC	Frequências absolutas	Frequências relativas %
CRS-PSC-IPE	4	17,4
CRS-PSC-PEE	3	13
CRS-PSC-OPE	3	13
CRS-PSC-CPP	3	13
CRS-PSC-PNE	3	13
CRS-PSC-APE	2	8,7
CRS-PSC-PNF	2	8,7
CRS-PSC-PNA	1	4,3
CRS-PSC-PNS	1	4,3
CRS-PSC-PNC	1	4,3
	$\Sigma=23$	$\Sigma=99,7$

4.4.1.3. Categoria CRS-ICL - Importância para a Comunidade Local

. Subcategoria CRS-ICL-VRL – Valorização dos Recursos Locais

Pelas opiniões emitidas para esta categoria, visíveis nos quadros 1, 2 e 3, infere-se que os recursos sociais locais foram valorizados e as experiências e os saberes dos alunos aproveitados, no sentido de construir a sua identidade cultural, na vivência directa com a sua Comunidade.

EDPP1 explanou o seu ponto de vista tendo afirmado:

“Os saberes locais são rentabilizados quando se dá a oportunidade aos alunos de expressarem vivências, experiências e conhecimentos no sentido da consciencialização para o respeito à sua terra, aos seus valores. O contacto com pessoas idóneas e a sua rentabilização a nível de aula, os trabalhos de pesquisa e inquéritos a familiares e à população em geral são outras técnicas de valorização dos saberes locais. As visitas e os passeios a locais/instituições, os registos vídeo, fotográficos e desenhos são outras formas de valorização e promoção da localidade”.

ERPP1 frisou que a coordenação da Prática Pedagógica se preocupa em ir de encontro à realidade social e com a definição de objectivos consentâneos com o Projecto Educativo de Escola e com os projectos de Desenvolvimento Local, “(...) para não haver disfunção entre o que se ensina e o que se aprende. Interessa a visão curricular ecléctica, o que implica não desprezar nenhuma visão curricular”. No entanto, considera importante privilegiar “(...) a realidade social e os recursos endógenos. O conflito entre o paradigma positivista e o paradigma da implicação do sujeito na construção do seu próprio conhecimento permitiu que o paradigma cognitivista fosse buscar a sua plenitude ao paradigma ecológico-contextual, sendo de certa forma “destronado” por ele. A informação descontextualizada não “tem sentido” e é importante a “busca do sentido”.

4.4.1.4. Categoria CRS-RPS – Resolução de Problemas Sociais Locais

. Subcategoria CRS-RPS-ONM – Obstáculos de Natureza Material

Como se pode constatar no Quadro 1, esta subcategoria apresentou positivamente quatro ocorrências, em que, por parte dos entrevistados, se fez menção a:

"Falta de materiais de apoio às escolas. Mesmo quando existem não são acessíveis à escola". Foi referido que esses obstáculos podem ser ultrapassados “(...) desde que haja equipamento das escolas (...)”(EPCM1 e EPCE2);

EPCB3 frisou haver "Falta de material concretizador" e acrescentou que para ultrapassar este obstáculo só será possível desde que “(...) o professor elabore ele próprio os materiais e faça pesquisas”.

. Subcategoria CRS-RPS-OND – Obstáculos de Natureza Didáctica

Os obstáculos de natureza didáctica que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais teve a seu favor duas ocorrências positivas, como evidenciam os quadros 1 e 2.

De salientar que um dos obstáculo é “(...) a quase ausência de suportes pedagógico-didácticos imprescindíveis no processo. O novo regime de gestão e organização escolar e a constituição de um centro de recursos locais ligados ou à Autarquia ou à Escola Superior de

Educação, bem como uma cooperação interinstitucional mais estreita poderão ser factores de facilitação” (EDPP1).

. Subcategoria CRS-RPS-ONE – Obstáculos de Natureza Económica

Os obstáculos de natureza económica, que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais, teve a seu favor duas frequências.

Importante para EDPP1 é que “O Estudo do Meio é, em termos de 1º ciclo, uma área aliciante pela diversidade e riqueza das temáticas a abordar e pela pluralidade de métodos e recursos que se podem utilizar. (...) o maior obstáculo resulta da pouca autonomia financeira das escolas do 1º ciclo que impede a concretização dos projectos, (...)”

As respostas a estas subcategorias permitiram concluir que a falta de materiais para apoio dos trabalhos da escola é uma realidade e a única forma de combater essa situação é o professor comprar ou construir o material de que necessita.

. Subcategoria CRS-RPS-DIC – Respeito pelas Diferenças Individuais e Culturais dos alunos

Quatro frequências positivas foram justificadas apenas por EPCE2 e EDPP1.

"Sim. São sempre respeitadas as diferenças individuais, sociais, culturais e familiares de cada aluno, no cumprimento da prática pedagógica" mencionou EPCE2.

“Considerando a metáfora da “escola multicultural” são valorizados de igual forma todos os intervenientes com as suas idiossincrasias, saberes, potencialidades. A troca, a comunicação, a partilha, as discussões, os debates, as mesas redondas, o texto livre, concorrem para dar oportunidade a todos de expressarem sentimentos, vivências, conhecimentos e se enriquecerem mutuamente. A possibilidade de ver reforçados ou aceites pelo outro, os seus hábitos, as suas preferências, os seus saberes, concorre para a criação de um ambiente e ou clima de aula potenciador de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem – filosofia da educação permanente e comunitária. A consideração dos ritmos, interesses e necessidades individuais e a consagração de tarefas de individualização do ensino e a valorização das experiências escolares e não escolares possibilitam o atenuar das diferenças entre os alunos” foi o comentário de EDPP1.

. Subcategoria CRS-RPS-CIC – O meio como Concepção de Intervenção do Cidadão na sua Comunidade

Todos os grupos salientaram que o Estudo do Meio é imprescindível na formação do indivíduo enquanto membro activo na sociedade em que se insere. Obteve doze frequências positivas, embora não fossem apresentadas razões para as suas afirmações.

Após a análise da categoria CRS-RPS – Resolução de Problemas Sociais e hierarquizando os dados positivos das diferentes subcategorias, por ordem decrescente, como mostra o Quadro 5, constata-se que na resolução de problemas sociais se destacou o respeito pelas diferenças individuais e culturais dos alunos, com 36,3% de respostas favoráveis, seguido de obstáculos de natureza material, com 27,2% do total das respostas e com a mesma importância, dado registarem os mesmos valores percentuais de 18,1%, foram referidos obstáculos de natureza didáctica e económica.

Quadro 5 – Categoria CRS-RPS – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais

Subcategorias de CRS-RPS	Frequências absolutas	Frequências relativas %
CRS-RPS-DIC	4	30,7
CRS-RPS-ONM	3	23
CRS-RPS-OND	2	15,4
CRS-RPS-ONE	2	15,4
CRS-RPS-CIC	2	15,4
	Σ= 13	Σ= 99,9%

5. Análise dos inquiridos por questionário

5.1. Para os oito subgrupos de alunos, 87,5% afirmaram que *as escolas onde realizaram a Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social tinham um Projecto Educativo* e apenas 12,5% dos inquiridos disseram que não.

Esse Projecto Educativo estava inserido no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local para 62,5% dos inquiridos, embora 25% desconhecêssem esse facto e 12,5% do total dos inquiridos não responderam à questão.

O Projecto Educativo de Escola deve ser considerado um documento de referência, realista, congregador e motivador de toda a actividade escolar, esclarecedor o de como, quando e porquê se realizam das actividades escolares.

Para isso deve partir de um diagnóstico dos problemas reais da comunidade escolar, levando ao envolvimento de todos os protagonistas sociais, que se deverão empenhar na resolução dos mesmos.

5.2. São importantes *as actividades circum-escolares* assinaladas por todos os subgrupos, que a Escola define como complemento curricular, na medida em que vão de encontro a uma "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", "Visitas de estudo" e "Actividades Desportivas";

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!".

5.3. Mas estas escolas estabeleceram *relações com Outras escolas* que tinham definido as mesmas actividades circum-escolares, nomeadamente com escolas de Macedo de Cavaleiros e de Vinhais.

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

Essas relações foram estabelecidas não de forma espontânea, *informal*, para 25% dos inquiridos, mas *formalmente*, também para 25% dos inquiridos, não tendo os outros 50% dado nenhuma resposta.

5.4. A Escola teve um papel elevado no incentivo *de trocas de experiências e saberes com vista à socialização* para 50% do total de inquiridos, justificando:

"É com base na troca de experiências e saberes que a aprendizagem se torna mais enriquecedora. O professor tem um papel fundamental na formação dos alunos, no sentido de os preparar para a cidadania. A escola deve não só instruir como educar, estimular e socializar, pois só desta forma é possível formar verdadeiras pessoas e promover o desenvolvimento local. 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. 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".

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.

5.5. *A Educação Escolar tem efeitos no Desenvolvimento Local* para 87,5% do total dos inquiridos.

Mas um grau de importância mais elevado nesses efeitos foi atribuído a uma *Educação contínua*, 87,5% do total, seguido do *Sistema educativo ligado ao sistema social*, com 75% do total, da *Educação informal* para 25% do total dos inquiridos e da *Educação formal* para apenas 12,5% dos inquiridos.

As explicações para os graus acima referidos prenderam-se com "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. A escola contribui de forma importante para a formação do indivíduo, para a cidadania. 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. A escola tem de ser um espaço criativo, de auto-estima, que promova a investigação, a descoberta, a aquisição de competências. A escola é uma instituição que vai ajudar a formar o indivíduo. 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".

5.6. Foram mencionados *problemas de natureza económica, afectiva, social e cultural* como sendo os principais problemas sociais concretos da realidade escolar, pois

"As escolas estavam inseridas em bairros pobres, daí existirem todos os problemas, muita miséria e muita fome, com os quais tivemos que conviver. O principal problema é certamente o meio em que os alunos estão integrados, pois, na sua maioria, eram oriundos de um nível socioeconómico baixo (etnia cigana, alunos carenciados, etc.). Havia alcoolismo, droga, prostituição, famílias monoparentais, pois os alunos provêm na sua maioria de famílias com graves problemas financeiros e afectivos. As Crianças são mal tratadas, abandonadas, entregues, por vezes a uma instituição (Patronato).

Há alguns problemas sociais, nomeadamente problemas raciais (havia ciganos) e problemas religiosos (havia a religião católica e testemunha de Jeová) o que por vezes torna difícil a concretização de determinados temas. Os problemas familiares manifestam-se ainda na necessidade das crianças manterem um papel de "adultos" em sua casa (cuidar dos irmãos e da casa) chegando à escola completamente exaustos e sem fazer os trabalhos de casa".

As famílias apresentam baixos níveis de escolarização e de literacia "que são um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento (...) quer em termos de desenvolvimento pessoal, (...) das práticas culturais (...) e da participação cívica" (André, 2005, pp.144-145).

Estes problemas andam associados a um " perfil marcado pela exclusão, aliando os défices de integração escolar e de inserção no mercado de trabalho a níveis de baixo rendimento" (Pinto-Correia (2005, p. 150).

5.7. Mas o grau de *importância que esses problemas tinham para a Comunidade Local* é médio para 50% dos inquiridos, elevado para 25% dos inquiridos e baixo para 25% dos inquiridos.

No dizer dos subgrupos de alunos: "Estes problemas têm uma incidência decisiva para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A comunidade local não dá, ainda, o devido valor a este tipo de problemas, eles caíam na rotina. Os alunos sentem-se, muitas vezes, desprezados pelo meio social, que os reprime. Há discriminação nas escolas, isso influencia a comunidade local e os alunos reflectem tais vivências no dia-a-dia".

As interacções com as famílias para apoiar os projectos de vida e de formação dos alunos devem ser privilegiadas, bem como a integração no projecto curricular dos saberes e das práticas sociais da Comunidade com relevância educativa.

O conhecimento social deve partir da experiência directa e indirecta com os alunos, começando no presente para compreender o passado e de novo no presente para construir o

futuro.

A heterogeneidade da população escolar tem de ser factor para a escola encontrar formas diferentes de atingir os mesmos objectivos, pois não se pode esquecer o direito de igualdade de oportunidades no acesso à Escola. Esta heterogeneidade deve ser encarada como recurso, pois independentemente da sua origem social, cultural ou económica, os alunos aprendem desde que as práticas pedagógicas sejam adequadas às características individuais de cada um deles.

Educação e Desenvolvimento Local pressupõem uma globalização da acção educativa que passa por dois processos interactivos e convergentes: um entre a educação formal e informal, escolar e não escolar, que perspectiva a educação como uma formação constante e inacabada e o outro entre o sistema educativo e o sistema social.

Enquanto Guerra (1997, p. 80) refere que a escola é motor chave na “(...) **promoção da igualdade de oportunidades e como instituição de coesão social**”, Marques (1996) considera que a construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias poderão visar a resolução de problemas concretos e a melhoria dos programas educativos.

5.8. *As estratégias usadas para envolver os diferentes protagonistas sociais na resolução dos problemas sociais locais*, passaram por

“Levar diferentes protagonistas à escola; fazer visitas de estudo (projecto desenvolvido ao longo do ano) e promover a inter-relação entre as turmas da escola. Tentar 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. O diálogo com os alunos enquanto desenvolviam determinadas tarefas foi determinante. Diversificávamos estratégias tendo em conta as necessidades dos alunos (ex. teatro, filmes de vídeo...); Tentámos 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 (ISAM1, ISAE5, ISAE6; ISAB7, ISAB8).

Outros subgrupos ISAM2, ISAM3 e ISAM4) acharam que

"Nunca houve nenhuma acção levada a cabo nesse sentido, pois na escola do 1º Ciclo da Mãe de Água, não participámos nos conselhos escolares, muito menos na resolução deste tipo de problemas sociais e o nosso trabalho como estagiárias não tem uma dimensão tão grande ao ponto de nos envolvermos com o meio envolvente. No entanto, várias foram as actividades que realizámos com os alunos, no sentido de lhes proporcionarmos experiências diversificadas".

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.

5.9. *O grau de participação atribuído ao empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução desses problemas* foi elevado para 50% do total de inquiridos e a *fundamentação dessa atribuição* foi explicada como "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. Se forem mais abertos, acolhedores e compreensivos podem ajudar os colegas com mais dificuldades e problemas. 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 perante uma sociedade que é muito selectiva e cruel".

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.

5.10. *O grau de importância atribuído à participação da Família*, na participação em actividades de resolução de problemas sociais locais foi elevado para ISAM1;ISAM3 e ISAB8, e em que medida as soluções encontradas permitiram uma melhor integração social passou por "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 tem a dura batalha de estar só, com a participação das diferentes entidades as soluções encontradas terão mais consistência e como tal melhores resultados. A participação da família é muito importante na resolução de problemas sociais, mas é nela que, muitas vezes, começam esses problemas. Para nós todos têm um papel fundamental, todos eles devem empenhar-se num melhor desenvolvimento da comunidade escolar a todos os níveis e devem todos exercer *press* entre eles 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".

O grau mais elevado atribuído aos *Órgãos do Poder Local*, foi 50% do total dos inquiridos (ISAM1, ISAE6, ISAB7 e ISAB8) e a *justificação* apresentada foi:

"Algumas crianças sentem falta de apoio por não terem família, ou se a têm pouco lhes é dado, como tal cabe à sociedade/Órgãos do Poder Local ajudá-los e não marginalizá-los nem reprimi-los. Os alunos deveriam ter acesso ao mundo social mais facilitado, seriam seres mais iguais aos outros, pois deveriam ter as mesmas oportunidades. Os Órgãos de Poder Local são indicados 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 observámos 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...".

O grau mais elevado atribuído à *Associação de Pais*, foi de 37,5% do total (ISAM1, ISAM3 e ISAB8)

O grau mais elevado atribuído *A Outras escolas* foi de 25% do total (ISAB7 e ISAB8).

O subgrupo ISAM4 expressou que "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" e

"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 que tentam promover e estreitar o convívio e as relações entre os alunos e a comunidade local" (ISAE5).

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. 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.

6. Conclusões finais

6.1. As escolas têm um Projecto Educativo, inserido num quadro de um Projecto de Desenvolvimento Local, como documento base e estruturante da orientação de toda a actividade escolar. Embora os Projecto Educativo de Escola, aprovados em Conselho Escolar, tenham definido os seus objectivos, tendo em conta as características do meio, visaram a promoção do sucesso educativo e usaram estratégias adequadas para a sua concretização e a sua finalidade foi a de preparar os alunos para o futuro ou para os vários futuros que poderão ser problematizados.

O Projecto Educativo de Escola é importante porque este esteve na ligação conseguida entre a teoria e a prática e a participação dos alunos-professores nesse Projecto perspectiva o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta importância foi ainda considerada fulcral, na medida em que o Projecto Educativo mobilizou a Comunidade Escolar no processo de ensino-aprendizagem e promoveu o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Contudo, parece clara a ideia de que será preciso envolver cada vez mais as famílias, criando uma relação Escola-Família-Comunidade.

Os apoios para a consecução do Projecto Educativo de Escola foram apenas de natureza logística e neles estiveram empenhados, sobretudo, a Autarquia.

6.2. A Escola orientou as suas actividades escolares no sentido de diagnosticar os problemas reais, contextualizou esses mesmos problemas e exigiu a participação activa e o empenho incondicional de todos os actores sociais da Comunidade Escolar.

Os efeitos da educação escolar sobre o Desenvolvimento Local foram considerados de primordial importância, mas o papel mais eficaz coube ao contributo dado pela educação contínua, logo seguido do contributo dado pelo sistema educativo ligado ao sistema social. Com menos importância surgiu, com o mesmo valor, o contributo dado pela educação formal e pela educação informal.

Entre estes contributos, considerados positivos, sobressaiu, como já foi referido, a educação contínua porque feita ao longo da vida foi mencionada como uma necessidade sentida, porque ao preparar os indivíduos para as constantes mutações da sociedade exige que a Escola esteja preparada e em estreita simbiose com esta, para que não haja desajustamentos entre o que se ensina, o que se aprende e o que se pratica, abrindo horizontes e perspectivas.

6.3. 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 com algumas escolas que tinham as mesmas actividades circum-escolares. Nem sempre essas parcerias foram estabelecidas de forma clara e óbvia para alguns intervenientes, que mostraram mesmo um total desconhecimento acerca das mesmas.

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.

6.4. Os problemas sociais concretos da Comunidade Local revelaram-se como sendo problemas de natureza económica, social, cultural, familiar e afectiva, mas que, no caso concreto, se interligaram numa teia difícil de destrinçar, em que uns implicam os outros e se reflectem a nível social.

Assim, dado o baixo estrato económico e social das famílias, tornar-se-á premente a abordagem de temáticas como o alcoolismo, a droga, a prostituição e outras formas de exclusão social, a fim de formar e informar a Comunidade Local. No entanto, esta começa a apoiar projectos de vida e de formação dos alunos e a sua integração em práticas sociais comunitárias.

A heterogeneidade das famílias poderá ser aproveitada como um recurso e a Escola ao promover a igualdade de oportunidades deverá perspectivar programas educativos adequados não só às necessidades dos alunos mas também das famílias. Estes são os principais utilizadores, ávidos de uma melhoria de qualidade de vida que passará, necessariamente, por uma aprendizagem educativa.

Problemas sociais concretos, de natureza familiar, só ultrapassáveis com um diálogo constante com as famílias, foram considerados graves e nem sempre foram aproveitados como recurso para um enriquecimento cognitivo que permitiria a sua resolução em benefício do Desenvolvimento Local.

Problemas de natureza afectiva foram considerados evidentes e só serão debelados com o apoio dos próprios professores, pelo conhecimento social implícito da realidade envolvente e pela compreensão dos alunos que se movem em meios humanos hostis e degradantes.

Problemas de natureza cultural foram também considerados como uma realidade, que a Escola só poderá colmatar com projectos de incentivo e estímulo e com estratégias apelativas e motivadoras.

Como pesquisa, o Estudo do Meio Social, deverá privilegiar o ambiente familiar e imediato do aluno, pois só assim haverá motivação para a resolução dos múltiplos problemas sociais concretos da realidade envolvente.

Mas os problemas não deverão ser resolvidos sectorialmente mas de forma global, partindo do princípio que a sociedade é um organismo vivo e como organismo vivo é um sistema aberto, com fluxos de entrada e de saída.

6.5. Houve uma valorização dos recursos locais que foram aproveitados para construir uma identidade cultural, utilizando uma informação que faz sentido e não uma informação descontextualizada das vivências próprias.

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.

Dever-se-ão, contudo, 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 e inserir-se socialmente na Comunidade.

Dever-se-á aproveitar e preservar o recurso à cultura local como ponto de partida da aprendizagem, mas nunca descuidar o aproveitamento de oportunidades, que podem ser de natureza exógena, e que beneficiarão a Comunidade Local.

6.6. O papel da Escola no incentivo a trocas de experiências e saberes com vista à socialização é 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.

Bibliografia

- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *a investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- André, I. M. (2005) Desenvolvimento Humano e Coesão Social. Em Medeiros. C. A. (dir.) *Geografia de Portugal – Sociedade, Paisagens e Cidades*. Casais de Mem Martins: Círculo de Leitores e Autores.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões Sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Barata Salgueiro, T. e Ferrão, J. (2005) Introdução. Em Medeiros. C. A. (dir.) *Geografia de Portugal – Sociedade, Paisagens e Cidades*. Casais de Mem Martins: Círculo de Leitores e Autores.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. Em Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Broch, M-H. e Cros, F. (1992). Elaborar Um Projecto De Escola: Sim, Mas Como?. Em Canário, R. (org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 135-175.
- Costa, L. D. (1997). *Culturas e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I. (1997) A Exclusão Escolar e Social. Em Conselho Nacional de Educação *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lima, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Porto: Editorial

Presença.

- Lopes, A. S. (2001). *Desenvolvimento Regional – problemática, teoria, modelos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1996). Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias: uma experiência em quatro escolas portuguesas. Em Barbeiro, L. e Vieira, R. (org.) *Percursos de Aprendizagem E Práticas Educativas*. Leiria: ESEL.
- Pinto-Correia, T. (2005). Paisagem e Identidade: da Memória à Pós-Modernidade. Em Medeiros, C. A. (dir.) *Geografia de Portugal – Sociedade, Paisagens e Cidades*. Casais de Mem Martins: Círculo de Leitores e Autores.
- Robert, A. D. e Bouillaguet, A. (1997). *L'Analyse De Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roldão, M. C. (2001). *O Estudo Do Meio No 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo, M. M. (1997). 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.
- Zabalza, M. A. (1994). Do Currículo Ao Projecto De Escola. Em Canário, R. (org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.