

Maria do Nascimento Esteves Mateus

**O estudo do Meio Social  
como processo educativo  
de desenvolvimento local**



79

Maria do Nascimento Esteves Mateus

# O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local

SÉRIE

*Estudos*

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

---

Título: O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local

Autor: Maria do Nascimento Esteves Mateus

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2008

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 303 200 · Fax 273 325 405

<http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança  
(grafismo: Atilano Suarez; paginação: Luís Ribeiro; montagem e  
impressão: António Cruz; acabamento: Isaura Magalhães)

Tiragem: 200 exemplares

Depósito legal n° 272318/08

ISBN 978-972-745-095-4

Aceite para publicação em 2002

---

*À Andrea*

*Ao Zeca*

*Ao meu Pai*

*À memória de minha Mãe*



# Agradecimentos

---

A todos os que, em diferentes momentos, directa ou indirectamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.



# Índice

---

<b>Agradecimentos</b>	<b>7</b>
<b>Índice</b>	<b>9</b>
<b>Resumo</b>	<b>17</b>
<b>Abstract</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo I · O problema</b>	<b>21</b>
<b>1 · Introdução</b>	<b>21</b>
<b>2 · Importância do estudo</b>	<b>23</b>
<b>3 · Apresentação do problema</b>	<b>24</b>
<b>4 · Questões</b>	<b>25</b>
<b>5 · Objectivos do estudo</b>	<b>26</b>
<b>6 · Variáveis do estudo</b>	<b>27</b>
<b>7 · Formulação de hipóteses</b>	<b>29</b>
<b>8 · Dificuldades com o estudo</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo II · Enquadramento teórico</b>	<b>33</b>
<b>1 · Educação e Desenvolvimento Local</b>	<b>33</b>
<b>2 · A distinção social através da Escola</b>	<b>38</b>
<b>2.1 · O papel da escola como garante da pluralidade cultural na rede de relações sociais</b>	<b>41</b>

2.2 · O papel da escola como garante de combate à exclusão social _____	46
2.3 · O papel da formação de professores e das famílias na educação escolar _____	49
3 · Programas educativos de acordo com as necessidades dos alunos e das famílias _____	52
4 · O Estudo do Meio como área curricular _____	54
4.1 · Perspectiva histórica e linhas dominantes _____	54
4.2 · Organização e abordagens do Estudo do Meio Social _____	57
5 · O significado do Estudo do Meio para os alunos _____	62
6 · Metodologia do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico _____	69
6.1 · Estrutura por alargamento progressivo _____	71
6.2 · Estrutura por integração de temas _____	72
6.3 · Estrutura usando a metodologia por descoberta _____	72
6.4 · Estrutura por objectivos operacionais _____	74
6.5 · Estrutura com articulação horizontal e vertical dos conteúdos _____	75
6.6 · Estrutura com respeito pelas experiências e diferenças individuais e culturais dos alunos _____	76
7 · A eficácia docente _____	81
7.1 · Os juízos sobre os alunos com base no conhecimento social implícito dos professores _____	81
7.2 · A compreensão dos alunos _____	83
7.3 · Conhecimento social e currículo oculto _____	86
8 · Estratégias para a prática docente do 1º Ciclo do Ensino Básico _____	89
8.1 · Estratégia de “Humanização e personalização dos conteúdos” _____	90
8.2 · Estratégia de “Resolução de problemas” _____	93
8.3 · Estratégia de “Mudança conceptual a partir de concepções alternativas dos alunos” _____	95
8.4 · Estratégia de “Organização de um projecto investigativo” _____	97
8.5 · Estratégia “O uso da narrativa” _____	98

<b>9 · Formação de Professores e Prática Pedagógica</b>	
<b>do Estudo do Meio Social, no 1º Ciclo</b>	
do Ensino Básico _____	101
9.1 · A prática educativa _____	101
9.2 · Supervisão e Formação de professores _____	104
9.3 · Paradigmas e estratégias em supervisão	
reflexiva _____	109
9.3.1 · Paradigmas, teorias e modelos	
de formação _____	109
9.3.2 · Práticas Pedagógicas e estratégias	
em supervisão reflexiva contextualizada _____	115
9.4 · A mudança face a uma prática efectiva	
do Estudo do Meio Social _____	120
<b>10 · Projecto Educativo e Desenvolvimento Local</b> _____	124
10.1 · Conceito de Projecto Educativo _____	124
10.2 · Currículo e projectos curriculares de escola _____	126
10.3 · Paradigmas metodológicos para elaboração	
de um Projecto Educativo de Escola _____	128
<b>11 · Metodologia no estudo de problemas educativos</b> _____	130
11.1 · Investigação quantitativa e qualitativa _____	130
11.2 · Caracterização global da metodologia	
qualitativa _____	133
11.3 · Exigências/Problemas colocados à metodologia	
qualitativa _____	136
<b>12 · O conceito e uso da triangulação - uma estratégia</b>	
integrada de investigação _____	139
<b>13 · A análise de conteúdo</b> _____	141
13.1 · Alguns conceitos de análise de conteúdo	
e campos de aplicação _____	141
13.2 · Metodologia da análise de conteúdo _____	143
13.3 · Alguns métodos de análise de conteúdo _____	145
13.4 · A agregação das análises de conteúdo _____	145
<b>Capítulo III · Caracterização global dos protagonistas</b>	
do estudo _____	147
1 · Análise contextual _____	147

<b>2 · Caracterização geral da Escola Superior de Educação de Bragança, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000</b>	<b>148</b>
2.1 · Número de docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, por Departamento/área e categoria profissional, no ano lectivo de 1998/1999	148
2.2 · Número de alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, por curso, no ano lectivo de 1998/1999	149
2.3 · Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1998/1999	150
2.4 · Número de docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, por Departamento/Área e categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000	151
2.5 · Número de alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, por curso, no ano lectivo de 1999/2000	151
2.6 · Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, por categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000	152
2.7 · Comparação entre os anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000	153
2.7.1 · Número de docentes	153
2.7.2 · Número de alunos	153
2.7.3 · Grupo de Pessoal	153
<b>3 · Escolas e educadores/professores cooperantes com a Escola Superior de Educação de Bragança, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000</b>	<b>153</b>
<b>4 · Características gerais dos participantes no estudo</b>	<b>156</b>
4.1 · Introdução	156
4.2 · Características gerais do grupo de alunos-professores em estudo	157
4.3 · Características gerais dos professores cooperantes	158

4.4 · Características gerais dos alunos das escolas cooperantes _____	159
4.5 · Características gerais da docente da disciplina de Prática Pedagógica _____	160
4.6 · Características gerais da Responsável de Área da Prática Pedagógica _____	161
Capítulo IV · Metodologia _____	163
1 · Introdução _____	163
2 · Natureza e objectivos do estudo _____	164
3 · Unidade de análise _____	167
4 · Fases e dispositivos dos instrumentos de recolha de dados _____	172
4.1 · Introdução _____	172
4.2 · Inquéritos por questionário _____	173
4.3 · Entrevistas _____	175
Capítulo IV · Apresentação e análise dos resultados _____	181
1 · Introdução _____	181
2 · Condensação, apresentação e interpretação dos dados	184
3 · Análise das respostas aos inquéritos por questionário	185
3.1 · Introdução _____	185
3.2 · Conhecer a realidade social local _____	186
3.3 · Analisar o programa de Estudo do Meio Social e a sua aplicação prática, no sentido de adequar conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas e recursos endógenos _____	204
3.4 · Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a Comunidade, levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais _____	213
3.5 · Avaliar o papel do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno _____	226
4 · Análise das entrevistas _____	244
4.1 · Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores cooperantes _____	247

<b>4.2 · Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>251</b>
<b>4.3 · Análise de conteúdo da entrevista feita à docente da disciplina da Prática Pedagógica na instituição de formação</b>	<b>255</b>
<b>4.4 · Análise de conteúdo da entrevista feita à Responsável de Área da Prática Pedagógica na instituição de formação</b>	<b>258</b>
<b>4.5. Síntese das componentes de análise de conteúdo de todas as entrevistas</b>	<b>260</b>
<b>4.6 · Interpretação das entrevistas por temas, categorias e subcategorias</b>	<b>261</b>
<b>4.6.1 · Tema CRS - Conhecer a Realidade Social</b>	<b>261</b>
<b>4.6.1.1 · Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos</b>	<b>261</b>
<b>4.6.1.2 · Categoria CRS-ICL - Importância para a Comunidade Local</b>	<b>266</b>
<b>4.6.2 · Tema APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social</b>	<b>267</b>
<b>4.6.2.1 · Categoria APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio</b>	<b>267</b>
<b>4.6.2.2 · Categoria APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica</b>	<b>279</b>
<b>4.6.2.3 · Categoria APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais</b>	<b>281</b>
<b>4.6.3 · Tema DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade</b>	<b>291</b>
<b>4.6.3.1 · Categoria DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola</b>	<b>291</b>
<b>4.6.3.2. Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola</b>	<b>294</b>
<b>4.6.4 · Tema AEM – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social</b>	<b>297</b>

4.6.4.1 · Categoria AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução de Problemas _____	297
4.6.4.2 · Categoria AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos _____	302
5 · Prioridade dos temas e das categorias dos entrevistados _____	306
6 · A linguagem dos entrevistados nos mesmos temas _____	309
7 · As variáveis na análise dos resultados _____	314
8 · As questões e as hipóteses formuladas _____	321
Capítulo V · Conclusões finais _____	325
Bibliografia _____	343
<b>Anexos construídos</b>	
Anexo 1 - Inquéritos por questionário aos subgrupos de alunos-professores _____	356
Anexo 2 - Entrevista aos grupos de professores cooperantes _____	361
Anexo 3 - Entrevista à Responsável de Área da Prática Pedagógica _____	364
Anexo 4 - Entrevista à docente da disciplina da Prática Pedagógica _____	366
Anexo 5 - Entrevista aos subgrupos de alunos-professores _____	368
Anexo 6 - Grelha de condensação de opiniões das entrevistas aos grupos de professores cooperantes _____	370
Anexo 7 - Grelha de condensação de opiniões das entrevistas aos subgrupos de alunos _____	376
Anexo 8 - Grelha de condensação de opiniões da entrevista à docente da disciplina da Prática Pedagógica _____	382
Anexo 9 - Grelha de condensação de opiniões da entrevista à Responsável de Área da Prática Pedagógica _____	387



# O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local

## Resumo

---

O primeiro objectivo deste trabalho foi uma investigação sobre a problemática do Estudo do Meio Social, cuja abordagem permitiu a ligação da Escola ao meio, à região, à Comunidade Local, reforçando a sua dinâmica social e tratando os valores sociais como conteúdos curriculares que preconizam novas aprendizagens activas e socializadoras, reflectindo-se no Desenvolvimento Local.

O presente estudo consistiu na análise e reflexão sobre o Estudo do Meio Social e pretendeu, através do trabalho realizado com os alunos-professores dos 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Conhecer a realidade social local, identificando problemas sociais concretos, deduzindo a importância desses problemas para a Comunidade Local;
- Analisar o programa de Estudo do Meio Social, debatendo a sua elaboração e a sua aplicação prática, no sentido de adequar conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas, recursos endógenos e resolução de problemas sociais locais;
- Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a comunidade local, no sentido de envolverem os diferentes protagonistas sociais para a resolução de problemas sociais locais e;
- Avaliar o papel do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno.

Partiu da escolha intencional de um grupo de vinte e três alunos-professores, dividido em oito subgrupos no 3º e no 4º anos do Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico, a realizarem as suas práticas pedagógicas nas escolas cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água, do Bairro da Estacada e do Bairro das Beatas.

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

A unidade de análise incidu sobre o Estudo do Meio Social em que os alunos-professores utilizaram estratégias centradas em recursos endógenos.

Foi feita uma investigação descritiva e exploratória sobre o papel de cada subgrupo de alunos-professores em cada escola cooperante.

Foi feita uma análise contextual da instituição de formação nos anos em que decorreu o estudo, 1998/1999 e 1999/2000, foram analisadas as características dos participantes no estudo desde o grupo de alunos-professores, às escolas cooperantes com os seus alunos e professores, à docente da disciplina de Prática Pedagógica à Responsável de área da Prática Pedagógica.

Como procedimentos de recolha e análise de dados foram usadas técnicas diversificadas, tendo sido:

- Elaborados e aplicados oito inquéritos por questionário, em grupo, aos alunos-professores no 3º ano do Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Elaboradas e realizadas onze entrevistas formais e coletivas, oito aos alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico e três aos grupos de professores cooperantes;
- Elaboradas e realizadas duas entrevistas formais e individuais, uma à docente da disciplina de Prática Pedagógica e outra à Responsável da área de Prática Pedagógica e ainda;
- Realizadas algumas entrevistas informais que permitiram clarificar alguns dados.

A pesquisa documental permitiu elaborar o quadro teórico que esteve na base deste estudo.

Para o tratamento estatístico da informação foi utilizado o programa SPSS9.0.

O Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local permitiu um conhecimento da realidade social local,

centrando-se em estratégias que ao utilizarem os recursos endógenos disponíveis geraram sinergias entre níveis e parceiros, estimularam a aprendizagem contínua, valorizaram a Acção Local e criaram dinâmicas entre a Escola e a Comunidade em que se insere.

## Abstract

---

The main purpose of this research was the investigation of a framework I for the Study of the Social Environment in which our approach permitted the connection between the school and the social environment, region and Local Community, reinforcing social dynamism and treating social values as curriculum themes to confirm active learning and a socialization of students that reflects Local Development.

The present study involved the reflection and analysis of the Social Environment and intended that student-teachers through their work in the 3rd and 4th years of the undergraduate degree in preparation for Teaching at the Primary Level of Basic Teaching:

- Become aware of the local social reality, identifying concrete social problems and determining the importance of these problems for the Local Community;
- Analyse the programme involved in the Study of the Social Environment, by negotiating the elaboration and practical application in this setting, in order to identify programmatic subjects, pedagogic strategies, endogenous resources and identify alternatives in the resolution of local social problems;
- Understand the dynamics that the school establishes with Local Community, in a way to involve the different social protagonists in the resolution of local social problems and;
- Evaluate the Study of the Social Environment's role in the search for solutions to local social problems and to complete a rounded training of the student.

Starting with the intentional selection of the group of twenty-three student-teachers, that were then divided in eight subgroups from the 3rd and 4th years of the undergraduate degree for teacher preparation at the Primary Educational Level, they then completed their pedagogical practices within the cooperating primary schools of the *Bairro da Mãe de Água*, *Bairro da Estacada* and *Bairro das Beatas*.

The methodology used for the research of the situational analysis had as a basis the multi-case study.

The unit of analysis dissected the Study of the Social Environment in which the student-teachers used strategies centred on endogenous resources.

The research study described and explored the role of each student-teacher subgroup at each cooperating school.

A contextual analysis was completed of the training institution during the years that the study occurred, 1998/1999 and 1999/2000, a characterization analysis was done of the participants, student-teachers, cooperating schools with the students and teachers, the professor responsible for teaching the Pedagogical Practice discipline as well as the person responsible for Pedagogical Practice Area.

The procedures for data gathering and analysis used a diversity of techniques:

- Eight interviews were done and applied per questionnaire, by group, with student-teachers in the 3rd year of the undergraduate degree for teacher preparation at the Primary Educational Level.
- We elaborated and executed eleven formal and collective interviews, eight with student-teachers of the 4th year of the undergraduate degree for teacher preparation at the Primary Educational Level and three with the group of co-operating teachers;
- Two formal and individual interviews were elaborated and realised, one with the professor of the Pedagogical Practice and the other with the person Responsible for the Pedagogical Practice Area;
- A few informal interviews were completed which permitted the clarification of some data.

The documental review permitted the elaboration of the theoretical framework that was fundamental for this study.

The statistical treatment of the information was done with the SPSS9.0 programme.

The Study of the Social Environment as an educative process for Local Development permitted an awareness of the local social reality, centring on strategies which utilised the available endogenous resources to generate synergies between levels and partners, stimulating continuous learning, while increasing the value of local action and creating dynamism between School and the Community where it is found.

# Capítulo I · O problema

---

## 1 · Introdução

A Escola é uma instituição social que tem como uma das suas funções a socialização. Segundo Worsley (1983) desempenha uma função de socialização deliberada que pode ser formal, através da aprendizagem dos conteúdos e informal, onde através de contactos informais são transmitidos valores.

Os valores e os conhecimentos sociais adquirem-se através do ensino, sendo este importante pelos valores que transmite. Mas o programa de uma escola, as suas actividades circum-escolares e as suas relações informais são também meios de transmissão de um sem número de conhecimentos e valores sociais.

A estrutura social e a Escola são realidades interdependentes. A origem social dos alunos exerce a sua influência ao longo de toda a escolaridade, devendo a escola mobilizar estratégias e atitudes de respeito pelas diferenças individuais, valorizar as experiências escolares e não escolares, estimular as trocas de experiências e saberes conduzindo a um clima favorável à socialização.

Compete à Educação traçar a cartografia do mundo e fornecer os processos de orientação que permitam a viagem de sucesso, criando

e procurando novas abordagens que articulem saberes e experiências, quer no campo científico quer no campo metodológico.

Se o desenvolvimento for entendido, conforme Inovação (1996, p. 301) “(...) como um processo de mudança social global (e sistémico) que articula o tecido produtivo e social com dinâmicas e estruturas de intervenção educativas locais”, “a relação entre Educação e Desenvolvimento deixa de ser entendida como uma relação de linearidade, centrando-se em abordagens territoriais integradas em que o processo de desenvolvimento local, constitui, ele próprio, um processo educativo”.

Nesta concepção de desenvolvimento e de acordo com Inovação (*ibidem*) o acto educativo “(...) é gerador de sinergias entre diferentes níveis e parceiros, estimulando mecanismos de aprendizagem permanente e potenciando a inovação educacional”, e tem como características “(...) a pluridimensionalidade (...); a lógica qualitativa sobre a quantitativa; (...) a valorização Local; a endogeneidade (cada região ou comunidade tem de contar prioritariamente com os seus recursos, aprendendo e construindo uma maneira diferente de os gerir) e o valor atribuído à participação dos actores locais conferindo-lhes protagonismo social”.

A Educação não pode ficar apenas ligada às novas correntes do pensamento e da acção, deve ter um papel a desempenhar na renovação de novos valores. Ela deve responder às necessidades fundamentais do homem e da sociedade e preparar os jovens para as exigências do futuro. Futuro este que tem a ver com a qualidade de vida do meio, com o desejo de autonomia, de participação e de ligação às pequenas comunidades, com a responsabilidade ética do desenvolvimento que assume uma filosofia de orientação universal. A Educação faz parte integrante de projectos globais de desenvolvimento sócio-económico e cultural que traduzem a vontade de melhorar, de inovar, de vencer dificuldades e de transpôr obstáculos.

A acção local contextualizada permite que uma intervenção sócio-educativa valorize a actuação integrada entre os diferentes sectores de actividade, de serviços e de instituições, possibilitando a abertura de espaços para discutir, experimentar e recriar fora dos círculos profissionais e institucionais as práticas e o quotidiano social. Permite ainda a procura de sinergias, através da constituição de parcerias e da concertação entre os diferentes actores sociais e educativos, favorecendo a sua participação quer individual quer colectiva, desenvolvendo a capacidade de identificar problemas e propor alternativas para ajudar a solucioná-los. É, segundo Inovação (1996, p. 302) o “(...) eco-conhecimento (do contexto envolvente, dos constrangimentos, dos grupos em presença, dos recursos existentes) e, portanto, a médio e/ou longo prazo um processo de eco-formação”.

A acção local contextualizada permite ainda verificar a relação entre os recursos físicos, financeiros, institucionais e humanos disponíveis e os vários projectos e programas de intervenção, de modo a dinamizar acções de enraizamento social dos diferentes actores sociais a nível territorial, numa necessidade de obter equilíbrios entre o local, onde as pessoas contam e o nacional e transnacional da sua existência.

O Estudo do Meio, quer físico quer social, será o espaço privilegiado para concretizar estas iniciativas que se querem interdisciplinares, solidárias, flexíveis, democráticas, humanas e que ao visarem estimular o aproveitamento dos recursos locais encararão a diversidade como factor de enriquecimento que dê à Escola um novo sentido alicerçado em mudanças de atitude e base de motivação à elaboração segundo Mendes (1993, pp. 28-29) de “(...) um projecto (...) próprio (...)” mas que se deverá identificar com os “(...) recursos e limitações da própria escola, e da comunidade educativa de que faz parte” e que “(...) será orientada para a tomada de decisões e para a resolução de problemas do meio local”.

## **2 · Importância do estudo**

A importância deste estudo advém de que o Estudo do Meio Social, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, instituída pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, propõe que a educação escolar deve ser orientada no sentido de criar oportunidades para que os alunos realizem aprendizagens activas na vivência de situações estimulantes de trabalho que mobilizem a inteligência para projectos decorrentes do seu quotidiano. É o Estudo do Meio que faculta aprendizagens significativas, que no encontro com a história de vida de cada aluno, fora ou dentro da escola tornam significativos os seus saberes, os seus interesses e as suas necessidades reais. A diversidade temática do Estudo do Meio promove aprendizagens diversificadas que, ao apontarem para a utilização de recursos diferenciados permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados, em que as experiências e os saberes anteriormente adquiridos se recriam e integram no conhecimento as novas descobertas, desenvolvendo aprendizagens integradas. Finalmente, é através do Estudo do Meio Social que é possível preconizar aprendizagens socializadoras que garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas, de forma a organizar formas de trabalho escolar que contribuam para o exercício de trocas culturais, de circulação partilhada da informação e de criação de hábitos de cooperação.

A abordagem do Estudo do Meio Social vai permitir a ligação

da escola ao meio, à região e à comunidade local, reforçando a sua dinâmica social, 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.

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.

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.

A importância está também na forma e no modo como o Estudo do Meio preconiza o desenvolvimento integral do aluno nas múltiplas dimensões da sua identidade pessoal e social.

### 3 · Apresentação do problema

Este estudo incidiu sobre a observação do trabalho realizado pelos alunos-professores do 3º ano do Curso de Licenciatura do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, aquando da sua prática pedagógica na disciplina de Estudo do Meio Social, durante o primeiro semestre do ano lectivo de 1998/99, nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico cooperantes com a Escola Superior de Educação de Bragança, bem como sobre a análise do trabalho de reflexão realizado pelos mesmos alunos-professores, no 4º ano do referido curso, durante o primeiro semestre do ano lectivo de 1999/2000.

Os alunos-professores, num total de vinte e três, constituirão o grupo em estudo que será dividido nos subgrupos de alunos-professores SAM1; SAM2, SAM3, SAM4, SAE5, SAE6; SAB7 e SAB8, cada um com três elementos, à excepção de SAE5 que será constituído apenas por dois elementos. Os oito subgrupos de alunos-professores serão distribuídos por três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, escolas estas localizadas na cidade de Bragança e cooperantes, na área da Prática Pedagógica, com a Escola Superior de Educação.

Os subgrupos de alunos-professores constituirão a unidade

de análise, onde, através de um multiestudo de caso de análise de uma situação, será possível evidenciar a articulação dos conteúdos programáticos e das temáticas sociais locais abordadas, utilizando estratégias centradas em recursos locais, dinamizando a relação com a comunidade, avaliando o papel do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução dos problemas sociais locais e na formação integral dos alunos.

Poder-se-á através do Estudo do Meio Social valorizar a intervenção sócio-educativa, que possibilite a abertura de espaços e crie sinergias entre os diferentes actores sociais e educativos, favorecendo a participação, quer individual quer colectiva, no sentido de reflectir sobre a abordagem e articulação dos conteúdos programáticos com a utilização e valorização dos recursos endógenos, promovendo o Desenvolvimento Local?

Esta interrogação coloca algumas questões. O problema, limitado ao estudo indutivo e exploratório dos oito subgrupos de alunos-professores escolhidos intencionalmente para obter respostas concretas para as questões formuladas *à priori*, permitirá, ao passar do nível conceptual para o nível de análise de uma situação, operacionalizando as diferentes variáveis, a obtenção de resultados que justifiquem, *à posteriori*, a sua importância e exequibilidade.

## 4 • Questões

Restringindo-se o âmbito deste trabalho a um multiestudo de caso de análise de uma situação sobre abordagem e reflexão do Estudo do Meio Social, no sentido de articular os conteúdos programáticos com a utilização e valorização dos recursos endógenos, promovendo o Desenvolvimento Local, realizadas pelos alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, nas escolas cooperantes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da mesma cidade, surgiram as seguintes questões:

1. Será possível a articulação entre os conteúdos programáticos e as questões sociais locais?
2. Será possível criar na Escola um espírito empreendedor favorável a estratégias centradas nos recursos endógenos?
3. Poderão os programas de Estudo do Meio Social desenvolver competências que permitam à Escola e à Comunidade aprender a viver juntos?
4. Será possível desenvolver a sensibilidade nos actores educativos da importância da abertura da Escola à realidade social envolvente?

5. Conseguir-se-á a ligação dos contributos dados pelos recursos locais, pela família e pela educação formal e informal?
6. Poderá a intervenção sócio-educativa valorizar uma actuação integrada dos diferentes protagonistas?
7. Será possível ensinar e aprender rumo a uma sociedade cognitiva?
8. Poderá a Escola acompanhar a evolução constante da sociedade?
9. Será possível a abertura de espaços que permitam discutir o quotidiano social?
10. Poderão as escolas adoptar o Desenvolvimento Local como processo educativo?
11. Será possível que o Estudo do Meio leve à procura de soluções para a tomada de decisões que envolvam a resolução de problemas sociais locais?
12. Contribuirá o Estudo do Meio Social para a formação integral do aluno?

## 5 · Objectivos do estudo

Partindo do pressuposto que a abordagem do Estudo do Meio Social depara, nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, com problemas de vária ordem, que importa analisar e ao mesmo tempo deverá reflectir uma articulação concertada entre conteúdos programáticos, recursos endógenos existentes, teoria, prática e realidade envolvente, foram definidos objectivos, que através do trabalho realizado pelos alunos-professores irão permitir:

- Conhecer a realidade social local, descrevendo formas de identificação de problemas sociais concretos e deduzindo a importância desses problemas para a Comunidade Local;
- Analisar o programa de Estudo do Meio Social, debatendo a sua elaboração e a sua aplicação prática, no sentido de adequar conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas, recursos endógenos e resolução de problemas sociais locais;
- Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a Comunidade Local, no sentido de envolverem os diferentes protagonistas sociais para a resolução de problemas sociais locais;
- Avaliar o papel do Ensino do Estudo do Meio Social na

procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno.

Estes objectivos serão alcançados desde que haja uma valorização dos saberes adquiridos, alicerçados em experiências vividas e construídos de forma coerente com as expectativas individuais e colectivas de todos os protagonistas envolvidos.

## 6 · Variáveis do estudo

As variáveis do estudo que permitirão o desenvolvimento de opiniões acerca dos objectivos do estudo, referidos no ponto 5 deste Capítulo, foram obtidas através de pesquisa documental, de entrevistas formais e informais, de inquérito por questionário, construídos de acordo com os objectivos direccionados para a análise das temáticas que integrarão este estudo.

Segundo Almeida e Pinto (1995, pp. 125-126) “(...) variáveis são conceitos *operacionais*. (...) conceitos *classificatórios*, já que, em relação a um objecto de conhecimento relevante, qualquer variável nele opera uma *partição* em *classes de equivalência* mais ou menos amplas”, ou seja “(...) *variável é um conceito operacional e classificatório que, através da partição de um conjunto teoricamente relevante, assume vários valores*”.

Na perspectiva de Huberman e Miles (1991) determinar as variáveis intervenientes num estudo baseado em dados qualitativos não é fácil, pois quando parece que duas variáveis estão associadas, elas não apresentam, frequentemente, senão uma relação longínqua ou, se próximas, uma relação incompreensível.

Não se pode deixar de aludir à definição de variáveis, no sentido de manifestar que a terminologia com que estão formuladas é comum nos meios pedagógicos e investigacional, não havendo necessidade de explicitar em pormenor os conteúdos que as mesmas possam veicular. Por conseguinte, entende-se que a significação contida em cada uma delas é a que cada docente percepção e veicula, quotidianamente, na sua teoria ou prática educativas.

Como tal, delimitar-se-ão apenas os elementos integradores de cada uma delas, não referindo a sua caracterização, embora o nível de interferência de cada uma delas se possa traduzir em diferenças significativas no resultado deste estudo.

Assim:

- As variáveis biográficas, como idade, sexo, estado civil, classificação de disciplina, condições sócio-económicas referentes aos vinte e três alunos-professores que formarão os oito subgrupos constituintes, não serão consideradas,

dado que quer pela quantidade, quer pela qualidade, não se irão traduzir em desvios relevantes que seja necessário considerar.

- Com base numa análise global das temáticas levantadas pelos diferentes instrumentos de pesquisa e sem prejuízo de uma eventual reformulação das mesmas, tal como alerta Huberman e Miles (1991) registrar-se-ão, de forma genérica, as variáveis independentes fundamentais que foram detectadas.

Teremos, assim, a designação de:

- Variáveis independentes, consideradas com o sentido de variáveis activas ou condicionantes e não, dada a complexidade numa pesquisa qualitativa, com o sentido de variáveis causa ou determinantes;
- Variável resultado, Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local, utilizada não com o significado de oposição a variável processo, mas conotada com um ponto de referências/interferências ou condicionamentos ditados pelas variáveis independentes e que terá em conta as atitudes dos diferentes subgrupos face à articulação dos diferentes conteúdos programáticos com a realidade social local, a valorização dessa mesma realidade no contexto social local, as acções de participação da e na comunidade local.

Nas variáveis activas ou condicionantes incluir-se-ão:

- Objectivos definidos que darão consistência ao estudo em causa e que orientarão o trabalho num determinado sentido, condicionando-o a um determinado tipo de questões;
- Estratégias utilizadas que nortearão a forma como serão concebidas as planificações, visando objectivos específicos;
- Recursos endógenos disponíveis, condicionantes da realidade social local, mas cujo aproveitamento pode levar a uma modificação dessa mesma realidade;
- Conteúdos programáticos adaptados ao nível etário dos alunos nos diferentes anos de escolaridade, jogando com a dimensão regional;
- Participação dos actores sociais locais como condicionante de alterações que imprimem dinâmicas de mudança no desenvolvimento de um tipo de socialização interactiva;
- Empenhamento dos subgrupos de alunos-professores que se traduzirá num relacionamento com os alunos a nível disciplinar e comportamental, quer a nível de incidentes de

carácter relacional ou de expectativas dos mesmos sobre as temáticas elaboradas, quer como o processo de sensibilização dos actores sociais, além da preocupação pessoal quanto à tarefa que desenvolvem e quanto ao impacto da sua transmissão de saberes sobre a aprendizagem dos alunos, na fase de práticas de ensino;

- Apoios dados pelas instituições locais quer ao nível de recursos materiais, quer financeiros e humanos.

As variáveis ao operarem em situações educativas específicas evidenciam uma nova postura epistemológica que se preocupa cada vez mais com os processos sociais que se vão instituindo e com o sentido que os actores sociais conferem, no decurso da acção, às variáveis determinantes.

## 7 · Formulação de hipóteses

Quanto às hipóteses de investigação e devido à natureza qualitativa do estudo formular-se-ão hipóteses emergentes que são hipóteses de trabalho que serão o resultado do contexto metodológico e da reconstrução progressiva dos dados e que, por isso poderão ser (re)formuladas ao longo do estudo.

Apesar da utilização e da possibilidade de formular hipóteses nulas que serão ou não comprovadas estatisticamente, estas não serão formuladas porque as técnicas de análise de dados aproximam-se mais de uma investigação qualitativa, sendo o problema que determina a metodologia a utilizar.

Contudo, para a sua formulação foram tidas em conta as ideias chave das questões e dos objectivos do estudo referidos, respectivamente, nos pontos 4 e 5 deste mesmo Capítulo, que mostraram a emergência de interrogações explícitas sobre a situação real a descrever e a interpretar nos pontos 3 e 4 do Capítulo V e o enquadramento teórico referido no ponto 11 do Capítulo II.

Assim sendo, foram formuladas hipóteses restritas para os diferentes campos em que a investigação irá incidir e que versarão duas modalidades:

- Uma considerada como hipótese tradicional porque encerra uma relação entre duas variáveis, como no caso das hipóteses 2 e 3 abaixo formuladas;
- Outra considerada uma hipótese com base em modelos conceptuais da realidade estudada que procurará testar se os quadros teóricos deste estudo serão ou não verificados, como no caso das hipóteses 1 e 4 também a seguir formuladas.

Assim, as hipóteses formuladas para este estudo foram:

Hipótese 1: A resolução de 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 últimos elementos.

Só quando se tiver um conhecimento profundo da realidade social local e quando for possível criar relações dinâmicas e interdependentes, quer internas quer exteriores à própria escola, que possam envolver os diferentes protagonistas sociais será possível a resolução dos problemas locais.

Hipótese 2: Existe uma relação entre o Estudo do Meio Social e a resolução dos problemas sociais locais através dos conteúdos programáticos abordados e das estratégias utilizadas pelos alunos-professores para a sua resolução.

Será de crer, de acordo com as referências teóricas e com os dados obtidos através dos participantes, que os conteúdos programáticos seleccionados numa dimensão regional para abordar o Estudo do Meio Social, a sua articulação curricular e os conceitos neles envolvidos, quando aliados a estratégias utilizadas adequadas, darão o conhecimento necessário e serão úteis para a interpretação e compreensão de fenómenos de carácter pessoal e social, que se traduzirão na resolução dos problemas sociais locais.

Hipótese 3: A valorização dos recursos endógenos disponíveis é condicionada pela abertura de espaços que permitam discutir a forma como a participação dos actores sociais e o apoio das instituições locais perspectivam o Desenvolvimento Local.

Os recursos endógenos disponíveis valorizados pelos agentes sociais e apoiados pelas instituições locais terão como consequência directa um reflexo sobre o Desenvolvimento Local.

Hipótese 4: A abordagem e reflexão sobre o programa de Estudo do Meio contribuem para a formação integral do aluno, articulando aprendizagens integradas e socializadoras conducentes a uma formação integral do aluno e a uma inserção na Comunidade Local.

A Comunidade Local servirá de meio e de recurso de forma a que os alunos realizem aprendizagens integradas e socializadoras que farão parte da história de vida dos que a integram, através de uma abordagem e de uma reflexão com preocupações em áreas transversais que enformam a construção de uma cidadania informada.

As quatro hipóteses referidas permitirão que o estudo em causa ganhe força investigativa que levará à comprovação ou não das mesmas, com base na apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

## 8 · Dificuldades com o estudo

Segundo Almeida e Pinto (1995, pp. 15-16) “O trabalho científico, como se sabe, é agenciador de um processo de produção que desemboca num produto” e o produto pretendido com este estudo não consegue libertar-se da subjectividade inerente a todos os processos de natureza social local, da não possibilidade de generalização, pela natureza da metodologia utilizada, dos comportamentos específicos e múltiplos de todos os protagonistas envolvidos e dos hábitos de trabalho singulares de cada instituição.

Além das dificuldades de natureza científica outras surgirão, pois não é fácil congregar vontades, disponibilidades de tempo, incompatibilidades de horários, divergência e diversificação de interesses.

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.

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”.

A sobrecarga de horário lectivo, na instituição de formação do grupo de vinte e três alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, influenciará, negativamente, a dedicação para a procura de novos e adequados recursos endógenos, bem como o cumprimento do programa de Estudo do Meio Social conduzirá a uma prática orientada, não pelas suas vontades, mas pelas vontades dos professores cooperantes.

Será necessário contar com as características de cada escola, 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 escola tem uma realidade social específica, dado serem diferentes os seus protagonistas, o que se traduz numa subjectividade de opiniões inerentes a cada uma, o que, forçosamente, se traduzirá no produto final.

Entre os diferentes protagonistas contam-se os professores e a carga de subjectividade a eles inerente dependerá da sua história de vida, tal como Nóvoa refere (1992, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Almeida e Pinto (1995, p. 16) afirmam que “ A realidade é silenciosa; torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas (...)”, o que será importante se todas as dificuldades de que este estudo parece estar imbuído, possam vir a ser ultrapassadas e vir a ter uma resposta no futuro.

Nem sempre os objectivos pretendidos e as actividades planificadas podem ser implementadas no terreno, dadas as dificuldades sentidas por um curso de carácter generalista, como é o caso do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na articulação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas que o integram e nunca esquecendo a interdisciplinaridade.

Todas as dificuldades apontadas constituirão barreiras a vencer com maior ou menor grau de dificuldade, visando, obviamente, a concretização real do estudo em causa.

# Capítulo II

## Enquadramento teórico

---

### 1 · Educação e Desenvolvimento Local

Lopes (1995) refere que há muito que se reconhece a existência de uma diversidade espacial na forma como se manifestam os fenómenos sociais, sendo a sua análise global insatisfatória. 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 a 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 e

as relações entre as partes e o todo, relações dentro de cada uma das partes e 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.

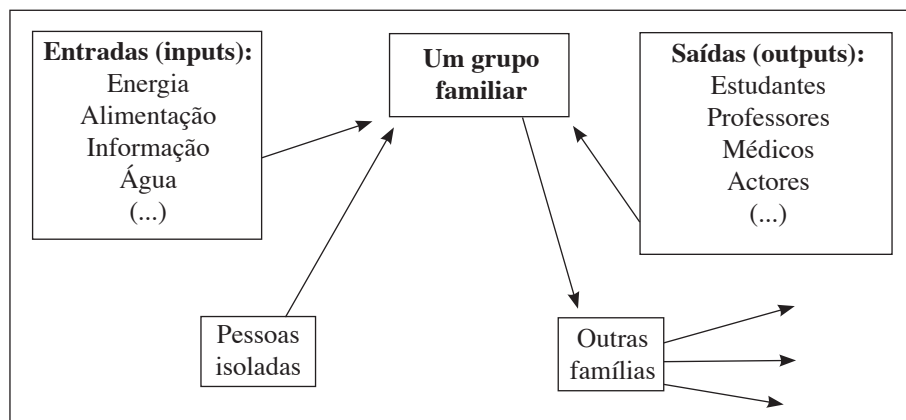
As regiões da mesma ordem ou escala são interdependentes ao nível horizontal e regiões de ordem hierárquica diferente são interdependentes ao nível vertical.

Lopes (*ibidem*, p. 13) afirma que “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”.

Defende, assim, que a família deve ser estudada como um sistema em que há elementos, pessoas ou grupos de pessoas, actividades e espaços para essas actividades com atributos diferenciados.

Como se pode constatar no Quadro 1, o grupo é caracterizado a partir dos elementos, tendo em conta os atributos, as relações que entre eles se estabelecem, relações entre pessoas, entre actividades, entre espaços, entre pessoas e actividades e entre actividades e espaços.

**Quadro 1** - O grupo familiar como sistema



*Adaptado de Lopes (1995, p. 14)*

Para o Autor (*ibidem*, p. 14) interessam “(...) não só as relações que têm lugar dentro do grupo - que é um sistema - mas também entre sistemas da mesma natureza ou de natureza diferente, de que o grupo familiar depende, (*inputs*) e para que ele contribui,

(*outputs*)”. ... um sistema real, probabilístico e complexo dado que muitos modelos não determinísticos seriam necessários para o descrever (fertilidade, sobrevivência, procura de bens e serviços, emprego, transportes, etc.).

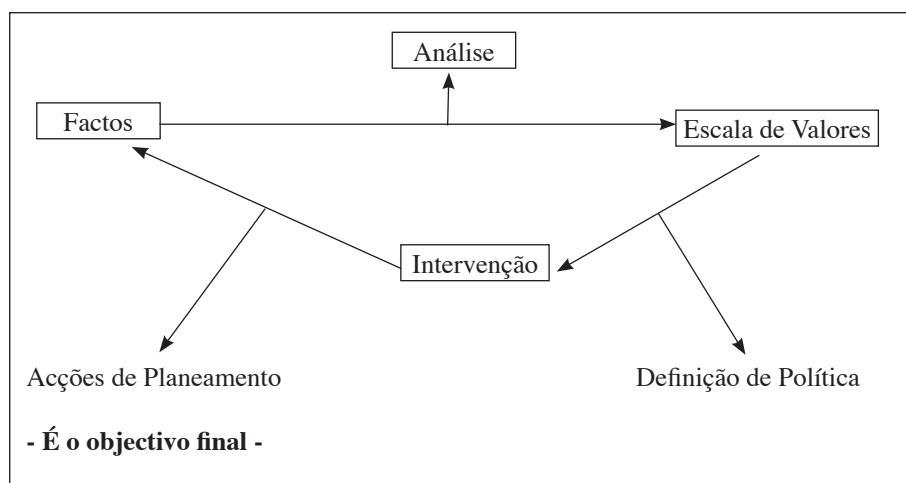
Segundo Lopes (1995) nenhum dos problemas concretos da vida real é apenas de ordem disciplinar. Só por razões de simplificação o conhecimento é compartimentado. Todo o organismo vivo é um sistema aberto no qual há continuamente fluxos de entrada e de saída, onde não há um equilíbrio químico ou termodinâmico mas manter-se-á num estado estável. Isto basta para que nas Ciências Sociais a concepção seja a de sistema aberto, 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.

Segundo o Autor (*ibidem*, p. 17) “*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*”.

Mas na problemática do desenvolvimento regional, o Autor (1995, p. 23) considera haver, por vezes, dificuldades de “(...) integrar visões disciplinares numa óptica interdisciplinar” e o Quadro 2 mostra como é possível fazer a integração das várias perspectivas.

#### Quadro 2 - Integração de uma visão disciplinar numa óptica interdisciplinar



Adaptado de Lopes (1995, p.22)

A interpretação do quadro permite mostrar que a observação dos factos conduz à análise dos mesmos que determina a emissão de juízos de valor à escala dos valores da sociedade. Da crítica desses mesmos factos passa-se à hierarquização das necessidades para chegar à definição de uma política, procurando com base em métodos de avaliação e simulação encontrar linhas de acção ou acções de planeamento para que o processo se encaminhe para os objectivos fixados pela sociedade, tendo em conta os meios disponíveis.

As acções de planeamento são o objectivo final dada a sua importância na problemática do desenvolvimento regional.

O planeamento (elaboração de planos) é generalizante e surge como um conjunto de acções programadas no tempo em que são identificados os problemas regionais para se lhes dar solução no quadro de políticas e de planos a elaborar. Mas, análise, política e planos são bem demarcados.

A realidade é única e diversificada e não há fenómenos económicos mas aspectos económicos nos fenómenos que são de índole social, sensível a interacções físicas, demográficas, técnicas, históricas. Daí as abordagens pluridisciplinares, globalizantes.

A realidade deve ser abordada em termos de um sistema aberto, as regiões valem por si, pelos seus atributos e pelas suas relações de interdependência e dominância, pelas relações entre os sistemas económico, social, ambiental e as suas interacções.

Ainda Lopes (*ibidem*, p. 142) refere que “Desenvolvimento, nas palavras de Dufour (1973), pressupõe progresso social no sentido de sociedade melhor; quer dizer, *o crescimento é material, é quantitativo, será objectivo; mas o desenvolvimento pressupõe alcance de fins que transcendem o económico, que servem a justiça, ou a independência, ou a cultura, ou mais sinteticamente a qualidade da vida, a felicidade*”.

Ainda para o Autor (*ibidem*, p. 348) “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*”.

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.

Silva (1979, pp. 3-5) afirma que uma doutrina social deve

ver longe e estabelecer uma hierarquia dos valores a promover, deduzindo “(...) que o desenvolvimento económico, por mais urgente e necessário que seja, não é nunca um fim em si, mas um meio de promoção humana”. Não pode haver desenvolvimento económico desligado da realidade cultural, social e moral do homem pois “(...) doutro modo seria mutilá-lo (...)”.

Se o desenvolvimento económico é a promoção do homem, não podemos restringi-lo a bens materiais pois “(...) seria desconhecer a dignidade total do homem e as suas outras aspirações profundas”.

A promoção da dignidade do homem passa pelo saber, pelo que todo o desenvolvimento económico deverá preocupar-se com o aumento de conhecimento elevando o “(...) nível de compreensão das realidades”, pelo que um dos objectivos prioritários será “(...) extra-económico: redução do analfabetismo (...); formação humana (...), difusão da informação e da cultura (...)”. Daí que “Um certo nível sociocultural é necessário para o arranque e o progresso harmonioso duma economia”.

Assim, um dos objectivos mais importantes do desenvolvimento será “(...) elevar o nível cultural das massas acima da ignorância alienante, para as fazer participar progressivamente nos bens do espírito”.

Os homens adquirirão, então, maior lucidez da sua dignidade e do seu lugar na sociedade, assumindo as suas responsabilidades, pelo que o Autor (*ibidem*, p. 5) afirma que “(...) a finalidade do desenvolvimento económico só tem sentido se provoca a promoção do homem todo e de todos os homens”.

Segundo Boisier (1995) o crescimento económico é uma condição necessária de desenvolvimento. Sendo este um fenómeno qualitativo implica na região uma aplicação do excedente gerado pelo próprio crescimento, assim como um paulatino aumento da capacidade da região para controlar as variáveis causais do crescimento ou para intervir sobre os agentes que manipulam essas variáveis. Mas desenvolvimento implica também inclusão social em termos de participação política e de divisão do produto social, bem como uma posição relativamente à preservação do meio ambiente.

Estes processos não são espontâneos. Dependem da existência e comportamento de estruturas de natureza política e social, podendo algumas ser criadas por adequadas políticas públicas e acções de governo central ou, por acções da própria comunidade regional. A planificação de desenvolvimento de uma região não tem como fim principal mobilizar os recursos internos da região, mas maximizar a capacidade de negociação regional. A prática é tanto um processo de negociação e gestão como um exercício técnico e um marco de tomada de decisões.

É importante saber quem negocia ou quem conduz o processo de negociação, o que se negocia com cada um dos agentes, que medidas práticas podem ser tomadas. É preciso que haja na comunidade um sentimento de identidade regional, um colectivo de pertença a uma entidade geográfica caracterizada por formas culturais comuns e por lealdades de tipo territorial.

A participação social, ou as políticas sociais, podem modificar fundamentalmente a capacidade das pessoas para optar por ocupações mais bem remuneradas em termos relativos. Os níveis de educação e de saúde estão entre os principais determinantes da produtividade dos trabalhadores de baixas condições.

Na perspectiva do Autor (*ibidem*) a educação básica e a capacidade profissional para pessoal não qualificado são previstas pelo governo através do sistema educacional público. As condições de saúde e nutrição podem ser melhoradas mediante programas públicos de saúde de forma a melhorar as suas condições de entrada nos mercados laborais de mais altos salários. A participação social é, à partida, cativa da população regional participante em processos políticos e no processo de planificação. Este envolve uma participação política e é preciso identificar os actores deste processo de planificação participativa. Assim, os actores de instituições são de participação obrigatória. Os actores que exibem níveis significativos de organização formal ou informal, como partidos políticos, actores culturais e outros, são de uma participação opcional, de forma simbólica e os actores com baixos níveis de organização, como desempregados, marginais, actores étnicos, organizações reivindicativas e outros, são de uma participação induzida.

As funções, as dimensões e a retroalimentação na planificação regional passam por uma activação que é social, por uma compensação que é política e por uma afectação que é económica.

Para o Autor (*ibidem*) cultura e identidade valem como valores intrínsecos e como factores de competitividade regional, em que a região é capaz de gerar um projecto socialmente concertado de região, que mais não é que um projecto político gerador de mobilização social. Muitas vezes só é possível se o projecto se articula com um projecto cultural, que gere ou reforçe a identidade da comunidade com o seu projecto regional.

## **2 · A distinção social através da Escola**

Costa (1997, pp. 107-110) refere que há como que uma “(...) contradição entre uma efectiva escolarização propiciadora do desenvolvimento e a manutenção de determinadas características gerais do sistema de estratificação social, e das suas repercussões sobre o espaço social, regional e nacional, é atribuível ao próprio processo de

desenvolvimento da educação escolar em Portugal e ao modo como nele se foi equacionando a questão da extensão social da escola”.

A “(...) definição do princípio da *escola para todos* e a ruptura conceptual que ele representa em relação à anterior concepção de sociedade, correspondem a uma nova visão do mundo e a uma nova forma de construir o real (...)”. Este princípio permite a mobilidade social através da escola e transporta para o sistema educativo a questão da estratificação social que invade a escola. A distinção social deixa de ser entre escolarizado e não escolarizado, mas reflecte-se na hierarquia de níveis de escolaridade, nas escolas e em formas específicas de hierarquização do conhecimento.

O Autor (*ibidem*, pp.113-114) refere que essa distinção está também visível na linguagem de muitos manuais escolares utilizados no ensino básico, que não decorre tanto das exigências directas do processo de ensino-aprendizagem, como da formação académica dos seus autores. “Este aspecto é tanto mais significativo quanto é conhecido o impacto do livro não só enquanto fornecedor do conhecimento legítimo, mas também enquanto legitimador do conhecimento que transmite (...) e, certamente, também das formas da sua transmissão” e ainda “(...) a questão da linguagem é também importante, porque é por ela que se expressa muito do senso comum através do qual se exercem formas de controle e poder, nomeadamente na “negociação” entre examinadores e alunos sobre o que conta como “resposta correcta” (Young, 1971, p.5)”.

Costa (*ibidem*) fala da escola e da hierarquização dos espaços sociais, das famílias e das comunidades locais, focando que uma característica da educação escolar é a de estar sempre ligada aos poderes centrais, o que lhe dá um cunho de concentração. Isto implica que as comunidades locais encarem a educação escolar como algo vindo de fora que não se pode alterar, pois a sua origem é mais abrangente que a influência exercida pela comunidade local.

Para um novo relacionamento entre a escola e as comunidades há que compreender o caminho que a escola abriu para esse relacionamento. Embora com origem no poder central é, também, de considerar a componente local.

O Autor (*ibidem*, pp. 119-125) cita (Iturra, 1990 a , pp. 91-101) que diz que a escola é uma porta aberta, uma oportunidade para a mobilidade social, “(...) e há algum sucesso na passagem do saber local ao saber nacional (...)”.

Por isso, o recurso à cultura local como ponto de partida da aprendizagem não resolve o problema do desenvolvimento, embora possa resolver o da aprendizagem. É apenas o ponto de partida, mas não o de chegada da mesma aprendizagem e propicia uma maneira eficaz para a partida do próprio contexto cultural. O papel da escola

resulta “(...) do embate de culturas que a imposição do seu modelo cultural provoca e decide, conduzindo a um processo de “desvitalização simbólica” e consequente reconversão das comunidades rurais”. A “(...) introdução de novos padrões educativos, (...) implica a regressão do papel educador das famílias e colectividades locais e a perda do seu controle sobre o processo educativo”, o que se traduz na incapacidade de conduzir qualquer projecto de sociedade.

Costa (1997, p. 20) refere que o desenvolvimento da educação reconhece “(...) o papel da escola no processo de centralização, nomeadamente pelo esvaziamento da relevância educativa do espaço social local e regional, pelo fechamento da escola a capitais culturais abundantes a nível local e pelo esvaziamento do papel educador das famílias e comunidades locais”.

O Autor (*ibidem*) considera urgente reequacionar a relação entre educação e desenvolvimento e como se pretende equilibrar a distinção social através da escola como preparação escolar da generalidade da população. Muito do que se faz no sistema educativo está longe de contribuir para a criação de uma sociedade mais produtiva e democrática e apenas pode ser explicado pela reprodução de determinados desequilíbrios sociais e regionais, cuja manutenção pode estar em contradição e comprometer o desenvolvimento.

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.

Costa (1997, p. 30) frisa que 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)”.

O Autor (*ibidem*, pp. 62-64) refere-se a culturas e cultura escolar dizendo que “(...) se nos centrarmos na distribuição social do conhecimento, podemos verificar que, quer ao longo da história quer nos tempos actuais o sistema de classes tem vindo a afectar a distribuição do conhecimento de maneira a que só uma pequeníssima percentagem da população seja socializada no conhecimento ao nível das metalinguagens de controle e de inovação, enquanto que a maioria populacional é socializada no conhecimento ao nível das

operações ligadas ao contexto. E é assim que aos primeiros tem sido dado acesso aos princípios de mudança intelectual e aos segundos tem sido negado esse acesso (Domingos et al., 1986, p.91”.

“É por isso, que como afirma Pedro Silva, a apologia de uma relação mais estreita escola/famílias, sem ter em conta este diferencial de condições e recursos, pode gerar um reforço das desigualdades escolares e sociais e ter um efeito perverso (1993, pp. 2-3). Se o estatuto social resulta de interações complexas e contínuas entre as capacidades individuais, a socialização primária da criança e o capital cultural da família, resulta também da sua capacidade de o transformar em comportamentos escolares operatórios, que formam a base das interpretações institucionais da escola (Coulon, 1987, p. 96)”.

A relação desigual das diferentes dinâmicas culturais e o papel que a escola determina na sua hierarquização, faz com que para alguns alunos a escolaridade se conflite “(...) entre a preservação de uma identidade cultural e a escolarização, podendo o seu insucesso ser um modo de resistência activa ou passiva à aculturação a que a escola obriga”.

## **2.1 · O papel da escola como garante da pluralidade cultural na rede de relações sociais**

Costa (1997, pp. 128-129) refere que numa escola de massas, onde a heterogeneidade social e cultural da população é uma realidade, o professor, por razões éticas, legais e pedagógicas deve ser um garante do pluralismo cultural na escola e na sala de aula. O conhecimento dos seus alunos passa pelo seu posicionamento, que assenta num diferente relacionamento com o mundo, criando “(...) uma *distância social*” que é “(...) a “distância diferente face à necessidade (...)”. “O pluralismo na escola e a sua concretização nas relações pedagógicas não passa, assim, pela ignorância ou pela diluição das diferenças, mas pelo reconhecimento da sua equivalência e pela aposta na sua intercomunicabilidade”.

O pluralismo cultural na escola é o reconhecimento e a identificação das diferentes expressões culturais em presença. Supõe um trabalho etnográfico que pode recorrer a diferentes técnicas e metodologias, como “(...) *biografias, autobiografias e diários de notas (...)* *genealogias* e da *história oral (...)*”, em que se pode fazer o registo de mudanças sociais efectivas vividas pela comunidade, a revivência da memória local que permitem não só a mobilização de alunos e professores mas a mobilização da própria comunidade. É preciso quebrar as barreiras entre o saber da escola e o da comunidade, identificar formas culturais activas de resposta dos antepassados às condições concretas de vida. Com a consequente auto-valorização cultural é possível o empenhamento activo dos encarregados de edu-

cação e o seu maior envolvimento no processo educativo dos filhos. Os acontecimentos no passado têm a ver com o seu espaço que não é um espaço de exclusão e insignificante como fazem crer os jornais, a rádio, a televisão e o cinema.

O Autor (*ibidem*, p. 130) defende que o pluralismo cultural na escola pode criar uma relação mais estreita entre a escola e o seu espaço social de inserção, que permite a presença deste na escola, “(...) num *ethos* entendido como lugar de negociação e compromisso entre culturas (...)”, exercitando a curiosidade científica e preocupando-se com o questionamento das evidências.

Dada a heterogeneidade da população escolar, a escola, enquanto instituição, tem de permitir que essa população encontre formas diversificadas e legitimadas para atingir os mesmos objectivos, dado o direito à igualdade de oportunidades no acesso à escola. Para tal, a escola diversifica-se nos seus métodos, na utilização do seu espaço e do seu tempo, fazendo face à diversidade das situações de aprendizagem, sem prescindir dos mesmos objectivos curriculares para todos os alunos “(...) e sem incorrer em qualquer forma de “streaming”, ou seja, sem que a estrutura social se reflecta na própria estrutura da escola sendo, por essa via, reproduzida”.

Para o referido Autor (1997, pp. 130-131) qualquer expressão cultural não pode ser “(...) entendida como um “*handicap* ou *deficit* cultural, já que mais não seja porque careça de *compensação*, sendo como tal entendidos os apoios e complementos educativos”. A compensação pressupõe hierarquização de identidades culturais, contrariando as condições de aprendizagem e o estímulo ao desenvolvimento. Só a valorização dessas identidades culturais e dos saberes permitirão reflectir sobre condicionantes económicas e sociais da vida local, na via de combate às assimetrias, dado que o pluralismo cultural é condição do próprio desenvolvimento.

Assim, “A identidade cultural de base territorial constitui um poderoso elemento de agregação comunitária e de facilitação de envolvimento em torno de projectos colectivos. Constitui o núcleo polarizador do “interesse territorial” e é, por isso, poderoso factor de mobilização em processos de desenvolvimento regional “endógeno”(Henriques (1990, p.143)”.

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.

Os indivíduos, qualquer que seja a sua posição na organização social, estão directamente implicados nas mudanças e nos conflitos sociais, positivos ou perigosos, sectoriais ou planetários.

As transformações nos meios de informação aumentam massivamente esta implicação generalizada. As crianças estão envolvidas embora o seu desenvolvimento cognitivo ou social nem sempre lhes permita compreender ou assimilar a quantidade de informação recebida.

O Autor (*ibidem*, p. 32) refere que as informações são seleccionadas ou deformadas antes de chegarem ao indivíduo e ele próprio saturado tende a seleccionar e a deformar essas mesmas informações recebidas. A selectividade faz-se “(...) a partir de uma “grelha ideológica” interiorizada passivamente pelo sujeito (...)”.

Várias interrogações emergem e são passíveis de discussão, como o caso de a alienação social ser considerada uma regra, ou pelo contrário, se serão as regras que regem a vida social consideradas alienantes.

Tap (*ibidem*, p. 33) afirma que “(...) o homem é um “todo-parte”, um “*holon*” de face dupla (...) “Se ele se volta para o interior sente-se uma totalidade única, autónoma, independente; e como parte dependente do seu meio natural e social, se se voltar para o exterior”.

Ao considerar que estas duas funções são opostas, mas teoricamente complementares, o Autor (*ibidem*) aceita que desempenham um papel construtivo com uma função integrativa e com uma função assertiva. Quanto à função integrativa considera que “Esta função manifesta-se no homem pela necessidade de pertença a um grupo, ou de participação social, pelo esforço corolário de autotranscendência e de cooperação”. Age no presente e no futuro com estratégias novas, criativas, originais, progressivas. Quanto à função assertiva considera que “Esta função manifesta-se no homem pelo esforço em se impor, pela competição, pelo egocentrismo”. É uma função conservadora, presente nos rituais, nos hábitos, na defesa das tradições orientada para o presente, mas mantendo e preservando o passado.

Os conflitos sociais podem surgir do desequilíbrio das duas funções podendo conduzir a situações patogénicas como o caso da identificação incondicional com um grupo social e a aceitação cega de um sistema de crenças com os seus preceitos e os seus dogmas.

Iturra (1990a, p. 23) levanta a questão de “Como igualar? Educando (...) a escola dá o uniforme necessário para a participação eventual nos assuntos do grupo social, quer ao nível local, quer ao nível nacional”, mas “Não é a domesticidade nem a ética das relações entre pessoas o que permite progredir na vida, é o *currículum* da primária e o seu prolongamento (...)”.

A aprendizagem é para Iturra (*ibidem*, pp.51-52) “(...) incorporação no grupo social, dos novos membros que nele nascem. (...), a criança, o sujeito que é incorporado, já aprendeu um conjunto

de princípios, distinções e técnicas, por meio das quais a memória do grupo passa a ser parte do seu conhecimento e da sua própria lembrança” e “(...) os princípios e as distinções, formam nos indivíduos que se incorporam, o conhecimento activo, a mente cultural, o pensamento básico, o entendimento do que a vida é, a sua situação na história do grupo, e a própria história (...)”.

A incorporação no grupo, a rede de relações que essa incorporação obriga cria direitos e deveres entre pessoas. Quando chega à escola a criança, que já tem a sua memória cultural, sabe claramente a função social das pessoas e dos objectos. O saber é um saber específico, onde a aprendizagem anterior à escola é feita a partir da memorização, das observações nas quais a criança se encontra envolvida, de forma afectiva, com as pessoas e com as coisas. Constrói uma relação personalizada, experiencial, em que a relação social é determinada por categorias de distância ou de proximidade das pessoas e dos objectos. Esse saber específico é um saber local feito de vivências.

Neste contexto o referido Autor (*ibidem*, p. 57) afirma “Penso que para o professor, o seu treino consiste principalmente na habilidade de colocar a vida de uma criança num outro contexto que é mais imaginário do que real, que é universalizante, que retira da prática quotidiana, mas que não acaba com ela”.

Para Tap (1996, p. 132) “(...) a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração”. O sistema de educação impõe-se com uma força irresistível e serve para transmitir as exigências e as aquisições sociais tanto quanto para perpetuar a sociedade.

Mas a vida social implica uma diferenciação e uma diversidade sem a qual a cooperação seria impossível. Hoje a educação já não tem como único ou principal objectivo o indivíduo e os seus interesses, ela é antes de mais o meio através do qual a sociedade renova eternamente a sua própria existência.

O indivíduo ao socializar-se procura a sua realização como pessoa. É um sujeito-actor com escolhas, iniciativas, que se envolve e que produz orientado pelas suas necessidades. Tem um passado, uma história, possessões e pertenças a partir das quais se conscientiza das semelhanças e diferenças.

No dizer de Rocher (1989, p. 159) “(...) o processo de socialização tem como objectivo adaptar a pessoa ao seu meio” o que não quer dizer conformidade, pois a “(...) a adaptação a um determinado meio pode também significar desejo de inovar esse meio ou de o modificar” Tanto pode comportar “(...) agentes dinâmicos e inovadores, pessoas anti-sociais, como agentes conformistas ou passivos”.

O mesmo Autor (*ibidem*, p. 124) refere que sociedade, cultura e personalidade “(...) têm em comum o facto de estarem presentes e implicados em toda a acção social humana (...)”.

As características da socialização e personalização não estão sempre em harmonia.

Tap (1996, p. 41) considera que o direito pessoal quer à integridade física quer à integridade moral nem sempre é respeitado e defendido mesmo dentro da nossa própria cultura, pois “(...) os direitos da pessoa e dos grupos podem ser utilizados de forma contraditória nos conflitos sociais, de forma ideológica”. “A mudança social não é progresso social a não ser que, (...), os indivíduos possam ver alargar-se as suas potencialidades enquanto pessoas. Isto implica a capacidade da comunidade para integrar os particularismos sem pretender assimilá-los, implica gerir as diferenças sem pretender negá-las ou impedi-las”.

Se em certos casos o cultural domina o social, as transformações de estrutura, para que não sejam em vão, deverão ser acompanhadas de uma mudança de comportamentos, de valores, de hábitos e de mentalidades.

A afectividade é aquilo que existe de mais profundamente pessoal, de mais intimamente ligado ao corpo, transparece no que se diz, na escolha das ideias ou dos testemunhos bem como no estilo apaixonado que se adopta. É nas emoções que se deve procurar a origem da sociabilidade. As emoções são o ponto de partida da consciência do indivíduo por intermédio do outro com quem ele se encontra inicialmente confundido.

Segundo Rocher (1989, p. 217) há uma diferença entre evolução e mudança sociais. A “(...) *evolução social* é o conjunto das transformações sofridas por uma sociedade durante um período longo, ou seja, durante um período que excede a vida de uma geração ou mesmo de várias gerações”, tendo em conta uma perspectiva a longo prazo, em que as pequenas mudanças como que se esbatem, ficando uma linha ou curva que descreve o sentido ou o movimento de uma tendência geral.

“*Amudança social* consiste em transformações observáveis e verificáveis em períodos de tempo mais curtos.” Está mais localizada geograficamente e pode ser observada num quadro sociocultural mais limitado.

Para o Autor (*ibidem*, p. 8) “(...) a mudança social é sempre o produto duma *pluralidade de factores* que agem simultaneamente e exercem uma interacção recíproca”. Quando uma sociedade se encontra num processo social de progresso implica um certo juízo de valor no sentido ou direcção em que se efectua, pois progresso significa mudança numa determinada direcção, segundo determinados valores.

Condições e factores de mudança são complementares, podendo as condições afectar o ritmo e influir no sentido da mudança.

Há factores de natureza físico-ambiental que podem interferir com o processo de mudança social, como o caso da localização geográfica que atribui às populações comportamentos, valores e atitudes condicionadas por esse factor.

Os factores de ordem biológica e genética têm sido sobrevalorizados pelas ideologias ligadas ao racismo, embora a investigação científica não prove essa influência. Contudo, o factor económico de desenvolvimento ligado a certas raças tem a ver mais com factores de ordem sociocultural, económica ou política do que com factores raciais.

As mudanças demográficas podem actuar como factor de mudança, acentuando ou retardando essa mesma mudança, manifestada pelos movimentos migratórios e pelo crescimento ou diminuição demográfica. Mas o factor tecnológico é o maior responsável e o determinante pela mudança social.

Os meios de comunicação social são poderosos agentes de mudança, podendo desencadear, orientar num ou noutro sentido, intensificar ou abrandar o ritmo da mudança. A força da natureza dos *media* pode sobrepor-se e determinar àquilo que por eles é transmitido, ou seja, a mensagem. Todas as mudanças sociais se reflectem nas estruturas sociais, desde a família, às instituições e às formas de trabalho e de lazer. Tudo tem consequências e causa reacções à mudança que envolvem características de adesão activa, de aceitação passiva, de aceitação selectiva, de resistência ou de rejeição activa.

## 2.2 · O papel da escola como garante de combate à exclusão social

Segundo Guerra (1997, pp. 79-80) “A educação vai assumindo **um papel crescente na construção dessa nova sociedade em tempo**, em funções, em conteúdos de aprendizagem – das cognições, atitudes, valores, etc.”.

No contexto de mudança gerador de novas identidades, desigualdades e procuras, a escola é motor chave na “(...) **promoção da igualdade de oportunidades e como instituição de coesão social**”. Ela pode acentuar ou debelar as brechas sociais, sendo, hoje, a educação um dos maiores meios de selecção social.

Do ponto de vista do sistema educativo várias são as propostas oferecidas pela escola no combate à exclusão social, salientando-se, entre outras, a flexibilidade apostada na qualidade dos conteúdos e das metodologias, a ligação educação-formação-emprego, a concepção da educação como formação contínua, a responsabilização das instituições educativas, a avaliação dos resultados.

Trigo (1997, pp. 82-83) cita que para “mudar a sociedade

para mudar a escola e mudar a escola para mudar a sociedade” (Perrenoud, 1995)”, É preciso uma luta travada “(...) dentro dos “muros da escola” (...) com o sucesso escolar e educativo para todos os alunos e em especial para os que são diferentes na origem económica e social, na sua cultura e no domínio da linguagem. A luta é travada “(...) **fora da escola**”, pela “**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 (...)”.

A heterogeneidade do público escolar está presente nos ritmos escolares, no saber ser e no saber fazer, nos modos de vida cultural, religiosa, na linguagem de comunicação e de pensamento.

Trigo (*ibidem*, p. 85) diz que “Há que olhar esta heterogeneidade não como uma fatalidade mas como um recurso”, pois “(...) **pode e deve ser factor potencial de enriquecimento** (...)”, ponto de encontro de diferentes culturas e de diversas vivências.

A maioria dos alunos que frequentam esta escola heterogénea não são afastadas do sucesso educativo pela falta de desenvolvimento intelectual, pois independentemente da sua origem social ou económica eles aprendem desde que haja adequação das práticas pedagógicas aos ritmos de progressão de cada um deles.

A Autora (*ibidem*) chama a atenção para as diferenças que estão também presentes nos próprios professores, pela análise que devem fazer deles próprios, a fim de ganharem consciência que as expectativas, positivas ou negativas que depositam no aluno com ao qual interagem na sala de aula ou noutros espaços escolares, podem condicionar a construção do (in)sucesso mesmo que não tenham consciência disso.

A diferenciação do ensino assume diversas formas que estão de acordo com os graus de liberdade de cada instituição e que vão, na opinião de Trigo (1997, p. 87) desde “(...) tentativas muito técnicas (objectivos, grelhas criteriosas, regulações precisas) e outras próximas da escola activa (auto-avaliação, autonomia, pedagogia de projecto); tentativas que se reclamam da **pedagogia de mestria** ou de **pedagogia por objectivos** (...); tentativas marginais e outras largamente apoiadas pelas instituições (...) experiência dos **currículos alternativos, da pedagogia multicultural, dos apoios pedagógicos**

**acrescidos, dos territórios educativos de intervenção prioritária e das escolas de qualidade para todos”.**

De acordo com a Autora (*ibidem*, p. 89) o combate à exclusão social passa também pela integração da escola na sua comunidade, pelo reforço da dimensão social do trabalho, pela importância de cada momento de aprendizagem centrada sempre nos alunos, “(...) **“Excelência Para Todos” (...)** dar mais, dar melhor e dar diferente a quem tem menos”. A excelência para todos não significa segundo a Autora (*ibidem*, p. 90) uma:

- **“lógica patologista (...)**” que transforma o esforço educativo num campo de intervenção social.
- **“lógica higienista (...)**” que considera que as crianças sofrem de insuficiências fisiológicas como sono fadiga, má alimentação e a escola não pode desenvolver qualquer actividade cognitiva.
- **“lógica lúdico-derivativa (...)**” que é a escola dos tempos livres com valorização de actividades socioculturais.
- **“lógica populista e exótica (...)**” que ao defender a cultura de origem leva à marginalização das outras sendo, por isso, factor de exclusão.

O ideal é construir uma escola onde tudo tenha lugar, a que Trigo (1997, pp. 91-92) considera “(..) **o partenariado educativo local, as práticas pedagógicas dos professores e a gestão da escola**, à volta de um núcleo duro que denominaremos à falta de melhor por **“socialização/diferenciação/métodos experimentais/tecnologia/inteligência/excelência (...)**”.

É preciso “(...) construir **para todos**, (...) uma **Escola da Valorização das Diferenças (...)**” que não menospreze as aquisições cognitivas e sociais. O abandono escolar e o insucesso conduzem à divisão social do trabalho e à exclusão social e as economias paralelas, subterrâneas ou clandestinas absorvem o insucesso e a ausência de qualificação profissional. O desenvolvimento de “(...) um *tecido social denso* (...)” com qualidade é urgente, pois a “(...) *competitividade* (...)” encontra-se na charneira entre dois sistemas “(...) o da *produção* e o da *formação* dos homens – ambos exigindo uma cultura de *escolaridade* simultaneamente de *longa duração e qualificante para todos*”.

Pinto (1991, p. 26) refere que “(...) o sistema de ensino cumpre (...) uma função de integração social, nomeadamente através da inclusão generalizada de geradores de sentido que, (...) constituem formação moral e cívica tendencialmente ajustada à aceitação conformista do sistema de papéis sociais e das desigualdades de classes instituídas (...)”.

O Autor (*ibidem*) conclui que será a partir das fracturas

constatadas que a escola pode contribuir para a transformação das estruturas sociais desempenhando uma missão. Para o ensino do futuro, por razões científicas e sociais, seria necessário combater a hierarquização das práticas e dos saberes, a prática e a teoria, mas também lutar pelo reconhecimento social de uma multiplicidade de hierarquias de competência. Todo o sistema de ensino é vítima desta divisão que se estabelece entre as disciplinas e no seio de cada uma delas.

Só um ensino harmonioso conseguirá o equilíbrio entre a lógica racional e o método experimental.

### **2.3 · O papel da formação de professores e das famílias na educação escolar**

Costa (1997, pp. 75-79) diz que “Ora a relação pedagógica é, na escola de massas, uma relação caracteristicamente intercultural e, se isso é mais visível nas situações limite de marcadas fronteiras culturais, não dispensa que a formação dos professores, em geral, seja informada por um “conhecimento antropológico” (Esteves, 1992, pp. 71) que permita, pelo reforço da “flexibilidade e adaptabilidade” do conhecimento, a conciliação entre “a confiança na unidade de razão científica e a consciência da pluralidade das razões culturais (Collège de France/Bourdieu, 1987, p.105”.

Esta elasticidade cognitiva pressupõe o entendimento do papel da educação nas sociedades modernas, em que os professores não serão meros executores de tarefas pré-estabelecidas e rotinas institucionais, mas capazes de avaliarem criticamente os contextos da acção pedagógica, compreendendo as transformações sociais e geracionais que a envolvem e agindo em acordo com elas. Abordagem esta a que o Autor (*ibidem*) “(...) chama “crítico-reflexiva (...)”, pois a relação com o saber é complexa e ao pretender atingir comportamentos, renovar discursos teóricos, assumir atitudes movidas por valores, não será um processo apenas mental, mas “(...) um processo profundamente social, onde pesam a origem social dos candidatos a professor, o percurso escolar, as estratégias ocupacionais disponíveis e seleccionadas, a representação colectiva e pessoal da função docente na sociedade, enfim, a concepção de sociedade (Esteves, 1992, p.72)”. A viabilização das mudanças desejadas, deverá ter em conta a experiência acumulada, as condições institucionais e a evolução das relações entre colegas de trabalho.

Citando Costa (1997, pp. 77-79) “No campo da educação não pode ser autorizada uma “visão reducionista” que restringe o âmbito da acção do professor, mas também não deve ser fomentada uma “visão lírica” que impede uma actuação competente e operacional do professor. Temos que aprender a viver com esta contradição (Nóvoa, 1991, p. 126)”.

Dada a responsabilidade social dos professores, eles terão de ter controlo dos resultados da sua intervenção, pois essa responsabilização joga com o peso das estruturas sociais.

Neste contexto Caria (1992, pp. 269-279) considera que “(...) educar é modificar as posições sociais dos sujeitos nos processos de interacção pedagógica. Modificação esta que (para além das implicações que poderá ter ao nível psicológico de auto-desenvolvimento pessoal) gerará uma diferenciação nos processos de construção social das desigualdades escolares fomentando e ampliando o aparecimento de processos de mobilidade escolar”.

Costa (1997) refere que o papel da escolarização no processo de centralização foi e continua a ser decisivo. A expansão da escolarização acentua o papel da escola na educação das crianças, que acompanhava com indiferença ou ignorância, o papel educador dos pais, das famílias, das comunidades e do meio envolvente.

O Autor (*ibidem*, pp. 121-122) diz que “Este “estatuto de exterioridade” dos pais e das famílias (...)” torna-se cada vez menor à medida que se afirma a escola e o professor como difusor no meio escolar de novos saberes e de uma nova cultura. A relação escola-família-comunidade é de uma grande passividade e baixas expectativas, há poucos contactos e reuniões formais, as mensagens são esporádicas e restringidas a momentos em que surgem alguns problemas na escola. Os pais querem ajudar os filhos, contudo, não sabem como fazê-lo. Responsabilizam-se pelos problemas levantados pelos filhos na escola e ilibam esta de qualquer responsabilidade, devendo-se a ausência de maiores contactos às características e condições de vida das famílias, à indiferença e falta de interesse dos pais para com a educação dos filhos.

O envolvimento das famílias na educação formal dos filhos é variável, salientando-se “(...) a conhecida “vantagem da classe média”, fundamentalmente pela ausência de uma “competência simbólica, por parte das famílias das classes populares, para controlarem o processo educativo, tal qual ele é definido e conduzido pela escola”. Esta consciência traduz-se no silêncio ou na delegação de intervenção dos pais que têm formação mais letrada.

O Autor (*ibidem*) cita “A situação que temos é que, provavelmente, a maioria dos alunos cujos pais vão à escola é a daqueles que, à partida, menos precisariam. Advogar, sem mais, a relação escola família pode desembocar, involuntariamente ou não, num reforço das desigualdades escolares e sociais (Silva, 1993, p. 3)”.

Há um descontínuo cultural entre a escola e o meio envolvente, pois, Costa (*ibidem*) cita “Trata-se de um obstáculo reprodutor de dificuldades porque tem consequências ao nível do comportamento, da comunicação, das relações entre professores e alunos e tem ainda

consequências ao nível dos conteúdos e das aprendizagens escolares assim como ao nível da avaliação (Benavente (1990, p.149)“. Tal, retira à escola eficácia em termos de processo de ensino-aprendizagem o que poderá comprometer o processo e o seu potencial de desenvolvimento.

Se as mudanças sociais apontam para “(...) uma certa “urbanização” dos meios rurais (...)”, certo é que um relacionamento bom com a escola não exige dos alunos o abandono de uma memória e de uma identidade cultural em mudança, um exercício de abstracção em relação ao concreto vivido de acordo com as exigências, necessidades e razões culturais. É neste contexto que os jovens se integram e se desenvolvem como “(...) produtores de cultura, como “agentes de uma cultura semirural em mudança” (Stoer e Araújo, 1992, p.143), é ele o cadinho do seu funcionamento cognitivo”.

Não se pode ignorar que estes alunos chegam à escola com um certo conhecimento já formado sobre o mundo. O sistema educativo dá-lhes algo dissociado da sua realidade e em completa descontinuidade e até ruptura com o seu contexto sócio-cultural, surgindo atitudes de timidez, incerteza, desprezo e afastamento, que os faz sentir desajustados e se repercute no abandono da escola ou em insucesso escolar.

Costa (1997, p. 124) cita Iturra (1990 b, p.17) “Não estamos perante um problema de capacidade individual, de equivalência entre todos, mas perante um problema de heterogeneidade do social que nasce das práticas locais, dentro das quais se processa a vida. Se educar é fazer tábua rasa destas diferenças, sem dúvida que o insucesso do acto de ensinar se manterá, devido a parecer ser verdadeiro que as pessoas só conseguem reter na memória do seu corpo e na sua capacidade de lembrança, apenas aquilo que vão praticando”.

Referindo-se a Stoer e Araújo (1992) e “(...) utilizando o conceito de *ethos* numa perspectiva não determinista de espaço de negociação entre culturas (...)”, a capacidade de adaptação dos alunos pode levar a uma adesão formal, ter algum sucesso escolar, mas não ter sucesso social, dada a sua fraca capacidade como empreendedor activo.

O Autor (*ibidem*, p. 125) cita ““É através do *ethos* que é atribuído valor ao que é normalmente desvalorizado pela escola: pode dizer-se que, diferentemente do que se afirma em relação à escola urbana, os corpos e as emoções dos alunos encontram expressão na escola, mas apenas em muito menor extensão encontram expressão as suas mentes. Sem dúvida que o *ethos*, neste sentido, fornece uma plataforma possível para a criação de uma situação em que as diferenças entre as culturas possam ser exploradas” (1992, p.80)”.

Torna-se indispensável o conhecimento e entendimento

das culturas populares e da sua dinâmica a nível local, pois há uma dinâmica estruturada segundo práticas, acções e acontecimentos inerentes a essa mesma dinâmica.

### **3 · Programas educativos de acordo com as necessidades dos alunos e das famílias**

Para Marques (1996, p. 11) “A construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias (...) voltou-se para pequenas reestruturações locais, tendo em vista a resolução de problemas concretos e a melhoria dos programas educativos”. “Na escola os utentes são os alunos e as famílias”, pelo que a organização dos programas educativos não deve descuidar a importância dos “(...) *inputs* que estes grupos emitem, dado que os *inputs* representam fluxos informacionais (...)” portadores de necessidades, reivindicações, apoios e desejos dos utilizadores.

Nem sempre a escola está atenta e dá a devida importância a estes *inputs*, pois o Autor (*ibidem*, p.12) cita que “Quando os órgãos de decisão da escola representam apenas os interesses dos professores, as restantes clientelas escolares ficam desprovidas de voz e poder (Afonso, 1994)”, mas “Os programas educativos adequados (...)” podem envolver as famílias não só em casa como na própria escola.

As transformações e mutações económicas, sociais e culturais ocorridas no seio de famílias têm levado a uma transformação na sua própria estrutura. O apoio a esta mudança está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 48º.

Marques (1996, p. 13) refere a ocupação educativa dos tempos livres que a Lei de Bases do Sistema Educativo contempla “E fá-lo de uma forma clara: 1) É dito que as “actividades curriculares devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos tempos livres”; 2) refere-se que as “actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional e local” e visam o enriquecimento cultural, cívico, artístico e desportivo; 3) diz-se ainda que os alunos devem participar na “organização, desenvolvimento e avaliação dessas actividades”.

Contudo, para o Autor (*ibidem*) não parece ter sido fácil à escola tornar em realidade este espírito e arcar com a assunção de substituição da família, embora com o modelo de escola cultural fossem lançadas as bases teóricas ao nível da organização pedagógica, das estratégias e das actividades.

Se até à pouco tempo, no dizer de Marques (1996, pp. 16-17) a ênfase era dada à “(...) igualdade de oportunidades educativas, entendida como a concretização de políticas que colocavam ao dispor de todos os mesmos recursos educativos” actualmente, outros autores, consideram que a atenção deve ser dedicada a programas educativos adequados, que podem ser definidos como “(...) a) o custo de produzir resultados educativos em alunos de fracos rendimentos (**afr**) que os habilitem a integrar-se bem na sociedade em conjunto com b) os sistemas de financiamento, governo, organização e de práticas educacionais necessárias a garantir que estes resultados sejam atingidos”.

Assim, alunos de fracos rendimentos (**afr**) mais programas educativos adequados seria igual a resultados educacionais mínimos elevados. De salientar que provavelmente não basta, concerteza, criar programas educativos adequados mas também “(...) criar serviços de apoio às famílias e aos alunos, num esforço de cooperação com as escolas”, o que levará à reconstrução de “(...) ambientes educativos, seguros e estimulantes (...)”.

Sabe-se que o ambiente familiar influência o desenvolvimento da aprendizagem e o sucesso educativo. O Autor (*ibidem*, pp. 18-19) considera que no que se refere aos “(...) resultados educacionais mínimos elevados (...)” “(...) os professores têm-se preocupado em fazer alcançar, por todos os alunos e em especial pelos (**afr**), os objectivos mínimos”. Estes permitem que o aluno realize operações mentais de fraco nível cognitivo, de conhecimento, compreensão e aplicação, tal como Bloom na sua taxionomia estipulava.

Os programas educativos adequados exigem que se atinjam objectivos de mais alto nível cognitivo e para tal seria necessário, entre outras medidas, apetrechar as escolas com recursos adequados, diversificar o financiamento, melhorar os materiais curriculares, basear os instrumentos de avaliação não em instrumentos que meçam apenas os resultados educacionais mínimos elevados, preparar os professores com parcerias de várias escolas.

Roldão (1994, pp. 69-71) defende, usando o princípio da concepção progressivista de Dewey “3. O princípio da democracia em “ que é fundamental a relação íntima entre educação e sociedade. É nas escolas que podem ocorrer mudanças sociais devendo “(...) funcionar como “comunidades-miniatura” (...), oferecendo às crianças um ambiente social idêntico ao da sociedade exterior, mas simplificado, purificado e equilibrado”. O ambiente real é representado em miniatura que reproduz a sociedade de forma melhorada, onde o equilíbrio marca os interesses dos diferentes grupos sociais e culturais. Aqui desenvolver-se-iam actividades socialmente úteis que afectariam, de forma positiva, “(...) todo o processo educacional e as relações interpessoais”. Os valores democráticos, atitudes e capa-

cidades sociais seriam encorajados pela cooperação, discussão livre e intercâmbio de opiniões. A escola teria, assim, a capacidade de se aliar à vida e de renovar o seu espírito.

Livre de pressões económicas oferece melhores oportunidades para organizar a aprendizagem e a educação social em torno de actividades úteis, críticas, concretas e produtivas, requerendo a participação colectiva.

## 4 · O Estudo do Meio como área curricular

### 4.1 · Perspectiva histórica e linhas dominantes

Segundo Roldão (1995, pp. 9-10) “A tradição de uma área curricular vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente, na perspectiva de uma intervenção social e cívica futura não tem raízes muito antigas em Portugal, Espanha ou França (...)”.

Nestes países a História e a Geografia dominavam os currículos. Como área curricular de Estudos Sociais apareceu e consolidou-se nos países Anglo-Saxónicos e Escandinavos e nos Estados Unidos da América.

Nos Estados Unidos a sua existência remonta ao início da escola pública, dada a necessidade de ligar os “ (...) alunos a uma matriz social e nacional que se pretendia forte e agregadora das diversas identidades (...)” das populações oriundas de vários continentes.

A Autora citando Roldão (1987) e Kliebard (1982) afirma que “O estudo da comunidade, do meio físico e social, das características económicas, dos valores, crenças e tradições da sociedade local, bem como dos grandes eventos da recente história nacional, assumia naquele contexto um significado particular”.

Os currículos da área de Estudo do Meio, assumem, assim, “(...) uma lógica de *alargamento progressivo* (“expanding horizons curriculum”) a partir das realidades observadas e experienciadas no meio próximo, *locus* privilegiado de estudo e análise (...) convertido em ponto de partida “obrigatório” da progressão do estudo da realidade social e ambiental”.

Na Inglaterra e Norte Europeu os Estudos Sociais relacionam-se com uma aprendizagem que versa “(...) o pragmatismo e o experimentalismo, (...) baseada em metodologias de observação e experimentação (...) no meio local”. A criança observa o meio ambiente e desenvolve “(...) actividades exploratórias práticas (“hands-on-activities”)”.

Dos princípios defendidos por Dewey, Roldão (1994, pp. 73-74) deduz uma concepção de aluno como “1. A criança como agente activo da aprendizagem”: em que “(...) definindo o “saber

como fazer” (...) dá origem a uma noção determinada e algo restrita da aprendizagem activa. A afirmação incontroversa de que a aprendizagem é sempre um processo activo (...) e que tal actividade ocorre principalmente ou exclusivamente “através do fazer” surgem nos documentos curriculares como se fossem equivalentes”. As crianças deveriam “(...) manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstracção ou reflexão, deviam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem “a si próprias e ao mundo”, deveriam adquirir conhecimentos sobre a comunidade local antes de obterem informações sobre diferentes mundos e povos”.

Pressupõe-se, à partida, que este tipo de actividades sejam a melhor forma, talvez a única forma de aprendizagem activa, apropriada e significativa.

A Autora (*ibidem*, pp. 67-68) foca um dos princípios básicos das concepções progressivistas de Dewey que se apoia no “1. O princípio da actividade” que defende “O conceito de educação como processo de crescimento no qual o aprendiz é considerado um agente activo (...).

O único conhecimento é, “(...) aquele que se adquire através da experiência pessoal ou da recriação da experiência dos outros”; “(...) segue uma ordem “progressiva”, (...) da acção ao significado comunicado, da comunicação ao conhecimento racionalmente organizado”. Interliga a “(...) aprendizagem significativa e acção prática - “conhecimento de como fazer””. Aplica-se a todas as fases da vida humana e não só à infância. “Ele afirma que educação é crescimento e que o crescimento é um processo contínuo”, embora saliente a importância especial da educação no início da infância, pois a forma como são tratadas as tendências nessa idade estabelecem e condicionam as capacidades futuras.

Outra vertente teórica que reforça 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 (...), sendo esta área um instrumento formativo essencial, que as ideologias progressivistas “(...) protagonizadas por Dewey, acentuavam a crença optimista na escola como agente de transformação da sociedade na via de uma maior justiça social”.

Ao princípio da actividade, Roldão (1994, pp. 68-69) junta um outro intimamente ligado a ele, o “2. O princípio da utilidade”, pois o significado de uma actividade depende da sua utilidade, do seu sentido prático, sendo uma solução para um problema real.

Actividades significativas pressupõem aplicação a situações concretas da vida real e a aprendizagem deve ser encorajada pela resolução de problemas. Os objectivos imediatos devem estar sempre presentes na planificação e desenvolvimento do currículo,

não se excluindo o estudo de factos passados “(...) desde que estejam relacionados com problemas reais no presente”.

A Autora (*ibidem*) defende que o cerne da educação consiste em “(...) lidar com problemas verdadeiros em situações verdadeiras, a fim de analisar, recolher informações, estruturar uma resposta ou solução e, finalmente, testar a aplicabilidade dessas soluções às situações reais de que se partiu”.

Roldão (1995, p.11) considera haver três tradições de Estudo do Meio Físico e Social, que aparecem nos currículos dos Estudos Sociais e que são agrupadas por Barr, R et al. (1977). As três linhas preponderantes têm historicamente tido maior ou menor importância, em diferentes fases, contudo, a tendência é para interagirem e se integrarem.

Assim, as três tradições de Estudos Sociais são:

1. “Estudos Sociais entendidos como preparação para a cidadania” cujo objectivo é promover a preparação para a cidadania transmitindo valores que sejam uma referência para a tomada de decisões. Para alcançar esse objectivo usa um método transmissivo de conceitos que utiliza compêndios, leituras, perguntas-respostas e exercícios de resolução de problemas e os conteúdos são seleccionados pelo professor de acordo com os objectivos;
2. “Estudos Sociais assimilados às respectivas disciplinas científicas”, em que o objectivo é promover a preparação para a cidadania pela tomada de decisões, baseada em conceitos, processos e estruturas de cada disciplina científica. Para tal, usa o método da descoberta em que a cada uma das disciplinas científicas cabe a verificação dos conhecimentos através dos seus próprios métodos. Os conteúdos são os da estrutura, conceitos, problemas e processos das disciplinas científicas, quer separados, quer numa visão integrada;
3. “Estudos Sociais entendidos como investigação reflexiva”, cujo objectivo é promover a preparação para a cidadania usando a investigação para a aquisição de conhecimentos que os cidadãos necessitam adquirir para tomarem decisões e resolverem problemas. Utiliza o método de investigação reflexiva pela qual a tomada de decisões se estrutura visando a identificação de problemas e a “(...) resposta aos conflitos por meio da procura dos porquês”. Os conteúdos são a análise dos valores de cada indivíduo, que como cidadão tem necessidades e interesses e que, por sua vez, serão a base para uma auto-selecção dos problemas pelos alunos.

#### 4.2 · Organização e abordagens do Estudo do Meio Social

Roldão (1995, pp. 12-13) refere que a importância do Estudo do Meio atribuída pelas teorias da aprendizagem ligadas aos desenvolvimentistas estabelecem:

1. O“(...) princípio do desenvolvimento cognitivo através de estádios de crescente complexidade e abstracção de raciocínio (...) a criança realiza (...) operações lógicas apenas baseadas em situações concretas, e, portanto, directamente observáveis (...)”, não sendo possível o seu funcionamento com “(...) conceitos abstractos ou raciocínios hipotético-dedutivos”.

A Autora (1994) critica esta posição, dizendo que estas concepções de desenvolvimento têm sido alvo de críticas e contestações teóricas, questiona os currículos por alargamento progressivo, pois limitam e restringem as potencialidades de aprendizagem da criança, visíveis nos currículos escolares, nas práticas docentes e materiais de trabalho, nomeadamente os manuais;

2. O princípio “(...) de cariz mais sociológico (...)” acentua o estudo do meio local desenvolvendo no aluno “(...) competências de análise da sociedade em que está integrado, (...) a comunidade local funciona como um pequeno laboratório em que se podem exercitar (...) competências de acção e ensaiar modos de intervenção. Conhecer bem a “sua” comunidade é, (...) o primeiro passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo em formação deverá intervir e participar (...)”. Tal, justifica o alargamento progressivo dos conteúdos focados no meio local como ponto de partida e área de estudo privilegiada;
3. O“(...) enfoque localista (...)” que liderado por Bruner visa a “(...) promoção das competências científicas dos alunos nos vários domínios do saber, (...) defendia a adopção, na aprendizagem escolar dos conceitos, estruturas e métodos das disciplinas científicas, tal como eram praticadas pelos próprios cientistas. Daí resultou o reforço das metodologias de aprendizagem por descoberta e por análise directa do real, baseadas largamente na reprodução das etapas do método científico pelos alunos, o que reconduziu a prática pedagógica a um enfoque preferencial no meio local”.

A Autora (1994, pp. 71-72) de acordo com um dos princípios básicos das concepções progressivistas de Dewey fala do “4. O Princípio científico”: a ciência na educação é importante “(1) como meio para compreender as recentes transformações ocorridas (...), (2) como instrumento para desenvolver reflexão analítica e pensamento crítico

e (3) como factor necessário ao progresso humano”. Os métodos de análise científica deviam ser conduzidos para assegurar o progresso da vida individual e melhorar o interesse social.

Segundo a Autora (*ibidem*) “Dewey escreveu e trabalhou como um educador empenhado na acção (...), pois propunha-se promover e defender mudanças reais significativas nas instituições educacionais e na prática docente”. O seu discurso apoiava-se em antíteses como “(...) progresso *versus* tradição, experiência *versus* transmissão, utilidade *versus* academismo vazio (...)”.

Em termos curriculares, o estudo e compreensão do meio local, é “(...) factor de consolidação da identidade pessoal e social, através da construção e reforço de sentimentos de identificação e pertença (...)”, o que permite ao aluno reconhecer-se um elemento dos múltiplos agrupamentos sociais, que vão da família à comunidade local e nacional, à Europa e ao Mundo.

Há por parte dos professores utilizadores vários tipos de preocupações apoiadas em diferentes concepções teóricas. Preocupações que, embora lógicas, acarretam consequências indesejáveis, ao nível da concretização da prática docente. Apesar de tudo, há, no Estudo do Meio, uma certa “(...) confusão entre a abordagem possível - o alargamento progressivo - e a sua utilização como sendo a abordagem “correcta” (...)”.

A Autora (*ibidem*, pp.13-15) refere que na análise do programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico ressaltam, “(...) na estrutura curricular por alargamento progressivo (...) “expanding horizons curriculum”, algumas características, nomeadamente o:

1. Alargamento “(...) *espacial* (...)” em que uma progressão dos conteúdos começa “(...) pela exploração do meio *próximo* (...)” e vai-se alargando gradualmente;
2. Alargamento “(...) *temporal* (...)” que parte de uma realidade conhecida no tempo actual, caminhando para o passado próximo e só depois para o passado longínquo, este mais inacessível que o presente como conteúdo de aprendizagem. Parte-se do imediato, do visível e do próximo, para o distante e longínquo;
3. Alargamento “(...) *do eu para os outros e para a comunidade* (...)”, em que o aluno inicia a análise de si próprio, referenciando os mesmos temas aos outros e no âmbito da comunidade. Mas os alunos manifestam uma certa incapacidade de se distanciarem de si próprios para se auto-analisarem, dado o pouco à vontade afectivo para fazerem uma análise das características físicas ou de personalidade de cada um.

Numa perspectiva crítica, Roldão (1995, pp.15-16) contrapõe que a estrutura por alargamento progressivo leva “(...) a uma leitura reducionista e limitadora que empobrece as aprendizagens e reduz, em lugar de “expandir”, os horizontes do criança que se deseja *educar*, isto é, enriquecer com perspectivas mais amplas e abertas acerca do mundo, dos outros e de si própria”. O Estudo do Meio “Não se designou por “estudo do meio local”, nem os objectivos que para ele são definidos apontam necessariamente para uma limitação do que se aprende reduzida à escala do local”.

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

A Autora (*ibidem*) defende que deve evitar-se distorcer ou limitar o Estudo do Meio apenas a descrições do meio local centradas no próximo, no observável e perceptível “(...) - como se o “meio” tivesse muros que separam os homens daqui e os de além, os de hoje e os de ontem, os semelhantes e os diferentes...”.

Por tudo o que já foi referido, importa reflectir sobre alguns pontos, que suscitam controvérsia, nesta lógica de alargamento progressivo presente na organização curricular da área de Estudo do Meio.

Roldão (1995, pp. 16-19) refere e analisa alguns aspectos, como:

1. “Do próximo para o distante”: a experiência é não só o que se observa mas também o que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não seja próximo. É preciso “(...) repensar a “obrigatoriedade” de partir do próximo (...)”, por julgar que este é mais relevante. Nem sempre o próximo “(...) é mais aliciante e significativo (...)”, sendo o mais longínquo mais interessante e motivador. Se educar significa alargar horizontes, expandir conhecimentos e experiências, não se deve limitar a criança na sua aprendizagem porque só empobrece a educação que lhe assiste como um direito;
2. “Do familiar para o desconhecido”: o interesse por temas da realidade familiar “(...) desencadeia-se a partir da descoberta do desconhecido no familiar, isto é, pela inclusão de elementos de mistério e acção no seu contexto quotidiano”. A criança adere a situações de ficção, desencadeia mecanismos que ela própria põe em acção fora do quadro escolar.

A Autora (*ibidem*) coloca a questão se “Será a realidade

próxima, visível, directamente observável e experimentada diariamente a única que é familiar para a criança?”. Responde, focando Egan, 1988, Letschert, 1992, Bruner, 1986, dizendo que “(...) – nos temas pelos quais as crianças se interessam fora da actividade escolar (...) os seus interesses giram mais em torno de situações dramáticas ou emocionantes, vividas fora do seu quadro quotidiano de referências, de mundos desconhecidos e novos para eles, do que no quadro familiar, do habitual, do vivido de facto”;

3. “Do presente para o passado”: a criança não consegue operar com o conceito de tempo histórico, dada a complexidade que o conceito envolve. Funciona “(...) mentalmente em termos de temporalidade (...) estabelecendo nexos de anterioridade e posterioridade, sequência, extensão, linearidade e distância temporais no quadro das grandes linhas referenciais”. Assim, o passado não deixa de ser atractivo e proporcionador de aprendizagens significativas, que distantes no espaço e no tempo “(...) são próximas no imaginário e no emocionalmente vivenciado. O contacto (...) vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão (...), em factores de estruturação de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo”.

A linha de orientação de alargamento progressivo vai no sentido do presente para o passado recente. Observação empírica e estudos realizados, no dizer de Roldão (1995, pp. 20-21) por “Egan (1994); Roldão (1987a e 1994) revelam a apetência das crianças por “(...) factos e situações vividas em épocas passadas (...)”, dando asas à necessidade de imaginar, de expandir o seu mundo noutros mundos fascinantes e possíveis.

A Autora coloca, então, duas questões em que:

-”- o passado mais distante pode ser tão relevante para a criança como o passado mais próximo”;

-”- a progressão sugerida por recuo temporal progressivo é, em si mesma, ilógica e, oferece dificuldades (...) para quem não domina o conceito formal de tempo, visto que inverte a ordem natural do tempo, que é unidireccional e (...) é percebida pela criança - do mais antigo para o mais moderno”.

Mover-se no tempo, contrariamente ao decurso real, requer capacidades operativas conceptuais complexas;

4. “Do eu para os outros”: parte da “(...) compreensão de si próprio e da percepção da sua experiência como indivíduo

para a compreensão e análise dos outros, das situações e papéis sociais, das instituições e quadros sociais globais”. Percepciona os seus próprios sentimentos e a sua auto-imagem, incorpora o “(...) conhecimento dos outros através de várias instâncias sociais que funcionariam como círculos concêntricos: família, grupo de pares, escola, comunidade, instituições, nação...”. Ora a “(...) representação do *eu* é um processo lento e complexo, que resulta de permanentes interacções com o conhecimento dos outros e pelos outros, com as vivências sociais, com as experiências resultantes do relacionamento a diversos níveis”. Não é lógico que “(...) o *eu* seja a realidade que se conhece melhor (...) como ponto de partida, (...), de uma progressão de novas aprendizagens”. Não há distanciamento e reflexão que permita uma análise de si mesma.

Roldão (1994) comenta que nem sempre o *eu* é a descoberta mais fácil, dadas as interacções complexas com os outros e os (re) ajustamentos que são necessários fazer e nem sempre o mais familiar é o mais cativante.

Para a Autora (1995, pp. 22-23) esta visão dirigida da estrutura curricular conduz a um enfoque auto-analítico, a nível físico e a nível psicológico que desagua numa das seguintes situações:

1. “ (...) ou o assunto é relativamente irrelevante para a criança (...)” e a insistência do óbvio não produz ou produz uma aprendizagem quase nula (é o caso de visão óbvia da cor do cabelo, dos olhos, da estatura...);
2. “ (...) ou tem variantes afectivas (...)” que podem criar constrangimentos comprometedores para um processo educativo equilibrado, sendo preocupantes as caracterizações de tipo psicológico que comportam juízos de valor.

Roldão (*ibidem*, pp. 21-22) levanta a questão de querer saber “ (...) para que serve partir do aluno enquanto pessoa, enquanto *eu*, na progressão curricular de qualquer conteúdo?”, embora o objectivo seja o conhecimento das características de conhecimento/compreensão, do desenvolvimento das capacidades de observação e comparação distintas de indivíduo para indivíduo.

Em questões pessoalizadas, a Autora (*ibidem*) defende que é mais adequado confrontar o aluno com fotografias ou outros tipos de representações, desenvolver atitudes de respeito pelas diferenças e reconhecer o carácter natural e não discriminatório de diferenças “ (...) observadas em *outros* (...)”.

Sugere, então, que o mais apropriado é exemplificar em personagens de ficção, o que poderá levar a uma transferência “ (...) para o plano individual do tão falado *eu*?”. Tal, não significa que não

se aproveitem as experiências individuais trazidas, de forma espontânea, pelo aluno, para a aula. Partir “(...) de algo que seja *significativo* para o aluno (...)”, provocar curiosidade orientada para aquisição de novos conhecimentos e para a interiorização de novas experiências de aprendizagem, ou seja, “(...) *partir do significativo para construir novos conhecimentos*”.

## 5 • O significado do Estudo do Meio para os alunos

Roldão (1995, pp. 22-25) problematiza se “(...) o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e de que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos”.

Como se pode observar no Quadro 3, que sintetiza os estádios de desenvolvimento cognitivo segundo a caracterização Piagetiana, a criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, situa-se “(...) em termos de desenvolvimento psicológico *no estádio operacional concreto* - o 3º na sequência piagetiana, antecedido do sensório-motor e do pré-operacional e seguido do operacional formal”.

Roldão (1995, p. 24-25) cita que “Neste estádio segundo Piaget (1972), inicia-se a capacidade operativa do pensamento, isto é, a criança já realiza operações lógicas, trabalha com o raciocínio hipotético-dedutivo, (...) sobre realidades concretas, observáveis, (...) inacessíveis (...) sobre realidades hipotéticas ou apenas verbalizadas (...)”. É assim que nos aparece, implícito nos programas curriculares, a “(...) criança como “pensador-concreto” (...)” limitada ao real observado e experienciado, enfatizando o próximo, o directo, o concreto, em oposição ao distante, ao imaginado, ao hipotético.

Cada estádio de desenvolvimento na criança é diferente do outro do ponto de vista qualitativo e tem as suas próprias formas de adaptação ao meio. O desenvolvimento caminha no sentido de uma melhor adaptação da criança ao meio. Caracteriza-se por uma estrutura com características próprias, uma ordem de sucessão constante, embora possam existir diferenças cronológicas e uma evolução integrativa em que as estruturas adquiridas são integradas no estádio seguinte e as novas estruturas são hierarquicamente superiores. Contudo, há estudos recentes que mostram que os estádios não são tão estanques quanto se pensava.

Segundo Monteiro e Santos (1998, pp. 161-162) há, de acordo com Piaget, quatro factores que explicam o desenvolvimento da criança:

- “A hereditariedade, a maturação interna (...)” que embora dependente de factores genéticos, a estimulação do meio pode acelerar ou retardar a maturação;

**Quadro 3** - Estádios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Estádios	Idades	Características
Sensório-motor	0-18/24 meses	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem; Mundo percebido como caótico e indiferenciado; Coordenação de meios e de fins; Permanência do objecto (8-12 meses); Invenção de novos meios, imagem mental e formação de novos símbolos(18 a 24 meses); Imitação diferida; Inteligência prática.
Pré-operatório	2 - 7 anos	Inteligência representativa; Egocentrismo intelectual-centração; Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo; Função simbólica (2-4 anos): linguagem, jogo simbólico, desenho; Pensamento intuitivo e sincrético (4-7 anos).
Operações concretas	7 - 11/12 anos	Reversibilidade mental; Pensamento lógico, acção sobre o real; Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar; Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias); Tempo, velocidade e espaço; Relação entre a parte e o todo.
Operações formais	11/12a15/16 anos	Pensamento abstracto; Operar sobre operações, acção sobre o possível; Raciocínios hipotético-dedutivos; Definição de conceitos e valores;
		Egocentrismo cognitivo

Adaptado de Monteiro e Santos (1998, p. 170)

- “A experiência física (...)” em que a acção com os objectos desenvolve física e intelectualmente a criança;
- “A transmissão social (...)” em que a criança integrada numa sociedade interage com o meio físico e social;
- “A equilibração (...)”: em que as novas descobertas e noções se devem equilibrar umas às outras, não no sentido estático, mas de equilibração progressiva.

Roldão (1994) diz que a concepção educacional da criança

como pensador concreto é dada por teorias, defendidas fundamentalmente por Piaget, Bruner e Dewey, com concepções diversas que assentam num imbricado processo de interações entre perspectivas teóricas, pressões, valores culturais e sociais e práticas docentes.

A Autora (*ibidem*, p. 48) foca “Piaget e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo” em que cita ““O conhecimento não é uma cópia da realidade. (...). Conhecer um objecto é agir sobre ele” (Piaget, 1982, p. 276)”.

Defende (*ibidem*, p. 49) que “(...) o conhecimento é (...) uma construção permanente, (...) adaptação ao meio através de estruturas em evolução criadas pela acção mental sobre esse meio por parte do sujeito conhecedor”, e cita de novo (*ibidem*, p. 50) que “Conhecer é modificar, transformar o objecto e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente perceber como o objecto é construído” (Piaget, 1982, p. 276)”.

Roldão (*ibidem*, pp. 52-53) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem é um processo quase espontâneo que ocorre através de fases e períodos sequenciais hierárquicos, que são universais, embora o ritmo de desenvolvimento possa ser diferente conforme os meios culturais e as diferentes interações entre “(...) os três factores de desenvolvimento - maturação, experiência e transmissão social - e devido às diferenças que daí resultam nos processos de equilíbrio e auto-regulação” em que o seu “(...) princípio central é de que e cita “(...) “o sujeito é activo no acto de conhecer” Piaget, 1964, p. 281”.

Para Roldão (1994, pp. 54-55) a experiência “(...) desempenha um papel fundamental na explicação do desenvolvimento de Piaget, uma vez que é a única que pode ser controlada e manipulada através da acção educacional”.

A transmissão social é como “(...) um tipo de “input”, proveniente do mundo exterior sob a forma de informação, afectando, mas não provocando, o desenvolvimento; a informação será neutral se o indivíduo não possuir as estruturas cognitivas apropriadas”.

Mas o desenvolvimento tem prioridade sobre o ensino, pois cita “(...) “para que a transmissão entre o meio social e a criança seja possível, tem que existir a possibilidade de assimilação (...) sempre condicionada pelas leis deste desenvolvimento parcialmente espontâneo (...)” (Piaget, 1976, p. 37”.

O currículo e os professores na sua prática dão ênfase ao desenvolvimento, quer na definição dos objectivos educacionais, quer na melhoria das capacidades e potencialidades, quer na promoção ou facilitação do desenvolvimento psicológico natural com ênfase no domínio cognitivo, quer como no desenvolvimento de atitudes, valores e aptidões.

Roldão (*ibidem*, pp. 56-57) afirma que parece haver uma mistura entre as teorias sobre o desenvolvimento e os pressupostos tidos como senso comum, onde o “(...) conceito surge ao nível mais geral do discurso curricular - definição de finalidades e objectivos - ele, aparece (...) ao longo da sequência clássica das actividades de desenvolvimento curricular: na selecção de conteúdos, definição de estratégias, avaliação”.

A crença na possibilidade universal de desenvolver as capacidades cognitivas do indivíduo, desde que sejam proporcionadas as oportunidades adequadas para a sua acção no meio, é utilizada como apoio para dar ênfase a um conceito mais democrático de educação, onde surge “(...) uma visão progressivista da educação, por oposição a uma aceitação discriminatória de diferenças supostamente “naturais” nas potencialidades intelectuais das crianças”.

O desenvolvimento afectivo, social e moral mencionados nos objectivos educacionais surge assimilado e condicionado por uma lógica do desenvolvimento cognitivo.

A Autora (1994, pp. 62-63) fala da influência de Bruner nos currículos. O papel da estrutura das disciplinas é fundamental, pois “Conhecer a estrutura das disciplinas implica compreender os métodos de investigação correspondentes às perspectivas particulares de cada uma delas”. Leva “(...) os estudantes a “aprender como aprender” (...) que conduziu ao predomínio da valorização do processo sobre o conteúdo da aprendizagem”.

Realça, ainda, o interesse das matérias ensinadas que proporcionam um sentido de descoberta e ao falar da progressão em espiral cita “(...) as crianças estavam aptas a aprender cientificamente uma vez que “qualquer ideia pode ser representada genuína e proveitosamente nas formas de pensamento de crianças em idade escolar... Os mesmos tópicos serão, posteriormente retomados e aprofundados” (Bruner, 1960, pp. 33-34”.

Nesta perspectiva, o Estudo do Meio era encorajado de forma a que os alunos praticassem os métodos de pesquisa científicos das várias disciplinas científicas, o que deu ênfase a tarefas empíricas e um pouco artificiais do trabalho de um cientista, enquanto que todo o processo de aprendizagem deveria fazer-se através da descoberta.

No entanto, no dizer de Roldão (1994, p. 65) Bruner insistia em “(...) ensinar as crianças “a aprender como aprender” no domínio específico de cada disciplina”.

A Autora (1995, pp. 24-25) apresenta o resultado de um debate científico actual, em torno das teorias piagetianas do desenvolvimento e aponta algumas críticas, pois:

- “- diversos estudos (Roldão, 1994) têm questionado a univer-

salidade dos estádios; em culturas diferentes, observam-se modos diversos de evolução cognitiva (...);

- “- o modelo de desenvolvimento descrito por Piaget refere-se apenas (...) à evolução do pensamento *lógico-matemático*, apenas uma das dimensões do pensamento humano (...)”. Exclui a intuição e a imaginação que são fulcrais para a compreensão do mundo;
- “- *a sequência dos estádios*” descrita por Piaget é “(...) um esquema rígido de etapas que se desenvolveriam de uma forma totalmente previsível e invariante (...)”. Mas, nem todas as características de um estágio são exclusivamente suas, como, por exemplo, o caso de lidar com a abstracção, que muitos autores atribuem a níveis de desenvolvimento anteriores.

Para Monteiro e Santos (1998, p. 158) Piaget e Erikson “(...) valorizam os factores maturativos e socioculturais”.

Os Autores (*ibidem*, p. 179) consideram que o desenvolvimento psicossocial de Erikson, passa por “(...) oito estádios psicossociais: perspectiva oito idades no desenvolvimento do ciclo de vida, desde o nascimento até à morte, tendo em conta aspectos biológicos, individuais e sociais. (...) cada estágio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa. (...) dialecticamente necessárias, contudo é essencial que se sobreponha a vertente positiva”.

O Quadro 4 sintetiza as etapas do desenvolvimento psicossocial de Erikson.

“O termo crise não é perspectivado com carácter dramático, mas “(...) para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direcção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação”(Erikson. E. H., *Identidade, juventude e crise*, Zahar (1976 (b), p. 14)”.

Roldão (1995, pp. 24-25) foca que “Margaret Donaldson (1989) chamou a atenção para as capacidades de inferência e raciocínio hipotético-dedutivo observáveis em crianças muito pequenas, desde que as situações (...) sejam contextualizadas e humanizadas”. As tarefas propostas por Piaget às crianças, relativamente às competências cognitivas de cada estágio e que estas não conseguiram realizar, levaram-no a concluir pela incapacidade de abstracção.

Mas, essas tarefas foram facilmente resolvidas por crianças da mesma idade, quando “(...) integradas num contexto humanizado, com personagens reais e uma pequena acção vivida”.

A Autora (*ibidem*) refere que Mathews realizou experiências

**Quadro 4** – Etapas do desenvolvimento psicossocial de Erikson

<b>Etapas e Idade aproximada</b>	<b>Descrição da tarefa</b>
I. Oral - Sensorial (6-18 meses)	<b>Confiança vs Desconfiança</b> Se se satisfazem as necessidades, a criança consegue um sentimento de confiança básica - Esperança e Impulso.
II. Muscular - Anal (8 meses-3 anos)	<b>Autonomia vs Vergonha e dúvida</b> A criança esforça-se por adquirir independência e autoconfiança - Força de vontade e autocontrolo.
III. Locomotor - Anal (3-6 anos)	<b>Iniciativa vs Culpa</b> Aprende a desenvolver tarefas e lida com o autocontrolo - Propósito e Direcção.
IV. Latência (6-12 anos)	<b>Indústria vs Inferioridade</b> A criança aprende a sentir-se eficaz ou inapta - Capacidade e Método.
V. Puberdade e Adolescência (12 - 18/20 anos)	<b>Identidade vs Confusão</b> O adolescente aperfeiçoa o sentido de eu, experimentando erros, integrando-os depois para formar uma só identidade - Fidelidade e Devoção.
VI. Idade Adulta-Jovem (18-30 e tal anos)	<b>Intimidade vs Isolamento</b> O jovem procura estabelecer relações de intimidade com os outros, adquirir a capacidade necessária para o amor íntimo - Amor e Filiação.
VII. Idade Adulta (30 e tal-60 e tal anos)	<b>Generatividade vs Estagnação</b> A pessoa de meia idade procura o sentido da sua contribuição para o mundo (por exemplo através da família e do trabalho) - Cuidado e Produção.
VIII. Maturidade (Depois dos 65 anos)	<b>Integridade vs Desespero</b> Quando reflecte acerca da sua vida, o idoso pode experimentar um sentimento de satisfação ou de fracasso- Sabedoria e Renúncia.

*Adaptado de Monteiro e Santos (1998, p.183)*

com crianças dos nove e dez anos de idade, com histórias narradas ou episódios imaginados e não de realidades do meio próximo e directamente observável, “(...) - em que as crianças desenvolveram raciocínios hipotético-dedutivos e trabalharam com conceitos tão abstractos como identidade, permanência, natureza do pensamento”.

Menciona, ainda, que Egan (1988, 1994) estudou as capacidades manifestadas espontaneamente pelas crianças nos momentos em que ao lidarem com o distante, o imaginado e o fantástico trazem à realidade “(...) conceitos abstractos com forte significado afectivo que são usados pela criança como organizadores e interpretadores do real, (...) conceitos *abstractos*, estruturados em oposições binárias (...), - bom/mau, justo/injusto, perigoso/seguro (...)”.

A questão que a Autora (*ibidem*, pp. 25-27) coloca é que conclusões se podem tirar do debate teórico das concepções do desenvolvimento, no que se refere aos programas de Estudo do Meio, perguntando “(...) a que tipo de “pensadores” se dirigem as aprendizagens propostas”. Argumenta que a exploração do meio deverá ser flexível, visando “(...) as dimensões do hipotético e do imaginado, do descrito a par do vivido e do observado, no sentido de um autêntico alargamento e enriquecimento, por via da educação e do ensino, das experiências, vivências e conhecimentos dos alunos”.

Roldão (1995, pp. 25-27) considera pertinente levantar a questão sobre o significado e o envolvimento afectivo da criança com o meio. Então diz que é preciso “(...) entender melhor porquê, e como é, ou pode ser, esse meio relevante na mente e na afectividade de uma criança do 1º ciclo (...)”. O meio é para elas a rotina diária, demasiado familiar. O professor precisa “(...) não de insistir apenas na descrição/observação/classificação das realidades do meio envolvente, mas de levar os alunos *a redescobrir* o seu quotidiano (...)”, no que tem de fascinante e estimulante. Contudo, é difícil a criança lidar afectivamente com os temas sociais explícitos nos programas, dada a sua incapacidade para se distanciar dos factos.

É no meio que se desenvolvem as experiências afectivas das crianças. O meio pertence-lhes, faz parte dos contextos de pertença e a ele adere subconscientemente, sendo necessário preservar essa ligação.

Mas, na opinião da Autora (*ibidem*) deve evitar-se o “(...) enfoque directo na *sua* realidade (...)” e recorrer a situações narradas que cumpram os mesmos objectivos. Analisar a casa, a família e compará-los com a dos outros pode criar situações delicadas e gerar rupturas, pelas razões acima referidas.

O meio é rotina, é a realidade onde a criança mergulha afectivamente e que não vê como objecto de estudo. Cabe ao professor estimular a “(...) descoberta do lado fascinante dessa realidade” e há que “(...) desenvolver estratégias (...)” que incutam na criança a tomada de consciência de que as características do meio “(...) - interação com os indivíduos, condicionam as suas opções e enquadram as suas vivências e actividades”.

Uma das necessidades de Estudo do Meio prende-se com o meio próximo, realidade em que a criança vive, a qual deve compreender e na qual deve intervir. Outra das necessidades de Estudo do Meio é entendê-lo como o “(...) *meio* no sentido plural de *meios*, contextos em que os homens vivem e com que interactivam – , à necessidade de levar a criança a adquirir o sentido da relação homem/meio, e a compreender as suas implicações nas vivências sociais, económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades”.

No dizer de Mateus (1995, p. 55) “(...), o meio local e regional, segundo a opinião de Trigo (1993) pode ser considerado como recurso, porque promove as aprendizagens através dos meios e das competências existentes no meio e como conteúdo curricular, porque pode promover aprendizagens sobre o meio e a partir do meio”. Lima (1993, p. 4) cita “Para Zabalza (1991) 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. Considera ainda que 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, onde a criança vive, ele é o *locus* privilegiado de ponto de partida do estudo da realidade social e ambiental. Para intervir, a criança tem de conhecer que o mesmo comporta implicações económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades.

## **6 · Metodologia do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Roldão (1995, pp. 31-32) escreve que a filosofia global da reforma educativa, relativamente ao Estudo do Meio, assenta numa “(...) *aprendizagem activa* (...), no “(...) *desenvolvimento integral da pessoa* nas suas múltiplas dimensões (...)” e no “(...) desempenho consciente da *cidadania*”.

Defende que o 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.

Não se limita apenas à observação e à experimentação ligada ao prático e manipulativo e apoia-se na metodologia da descoberta, baseada na teoria construtivista, em que a aprendizagem é um processo de construção interactiva dirigida pelo próprio sujeito.

Preconiza o “(...) *desenvolvimento integral* do aluno, nas múltiplas dimensões da sua identidade pessoal e social”.

A Autora (*ibidem, ibidem*) refere que a diversidade de áre-

as temáticas oferecidas pelo Estudo do Meio Social proporciona o desenvolvimento de(a):

- “competências de análise e reflexão (...)”, porque conduz ao entendimento da pessoa como ser pensante;
- “compreensão de realidades e contextos sócionaturais (...)”, que ajudam o indivíduo a estruturar-se na rede de interações em que se insere;
- “processos socioafectivos de identificação e de pertença (...)” fundamentais para o crescimento biológico, social e cultural do indivíduo;
- “competências imaginativas e de abstracção pela descoberta de temas relativos à realidade vivenciada por outros (...)”;
- “atitudes e valores associados ao estudo das relações dos homem com o ambiente, da integração dos indivíduos nos seus diversos grupos de pertença, da importância das actividades desenvolvidas pelo homem nos domínios económico e cultural, do papel das comunidades e instituições na organização das relações entre as pessoas”.

O Estudo do Meio será redutor se se debruçar apenas no local, no observável, no quotidiano e se não desenvolver a capacidade de imaginação, de reflexão e de abstracção do imediato. É necessária a envolvimento afectivo do aluno, que se deve incorporar nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando essa mesma aprendizagem significativa.

Segundo a Autora (*ibidem*, p. 33) a área de Estudo do Meio tem um papel determinante no desempenho de competências para a “(...) *cidadania* (...)”, quer pelos conteúdos, quer pelas metodologias que desenvolvem a consciência cívica e as práticas da vivência democrática.

As “(...) *competências* para o desempenho da *cidadania* (...)” 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;
- “*promoção de atitudes*” de respeito pela diversidade, pela partilha, pelas regras sociais no quadro da convivência democrática;
- “*prática de metodologias* de aprendizagem”, com o espírito de entre-ajuda, cooperação, respeito pelas opiniões e responsabilização.

O Estudo do Meio, ao visar diferentes objectivos conforme

os contextos, permite uma análise reflexiva, uma objectividade na identificação, uma reivindicação de direitos e assunção de deveres, uma valorização das diferenças.

Roldão (1994, pp. 75-76) refere, de acordo com as concepções progressivistas de Dewey, “3. A criança como membro da comunidade”, em que o princípio da democracia tem influência nas ideias e valores do “(...) que se denomina hoje em dia a “educação para a cidadania” ou “educação para o desenvolvimento social e pessoal””, cuja orientação é enfatizada no desenvolvimento de aptidões sociais, valores e atitudes para uma vivência em sociedade, na preparação dos alunos para compreenderem e intervirem como membros activos da sociedade e na promoção do desenvolvimento global do indivíduo. Valoriza-se o diálogo, o debate livre, o trabalho de grupo, a participação activa, o envolvimento social real, concreto e observável do aluno.

O programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico está estruturado tendo em conta o alargamento progressivo, a integração dos temas, em forma de metodologia de descoberta, em forma de objectivos operacionais e de articulação dos conteúdos.

### **6.1 · Estrutura por alargamento progressivo**

Para Roldão (1995) a estruturação do programa de Estudo do Meio, por alargamento progressivo, parte do pressuposto do pensamento concreto - Piaget - em que a criança domina o raciocínio lógico traduzido em operações, em acções mentais que transformam a realidade, tais como a seriação e a classificação. Estas requerem o domínio de competências lógicas anteriormente inexistentes e a capacidade de ultrapassar o nível perceptivo do conhecimento ao nível do concreto, com base em realidades observadas.

Tal, implica que o Estudo do Meio seja, assim, aceite e não questionável dado que, segundo Programa de Estudo do Meio (1990, p. 67) “ (...) o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” e foca, uma vez mais, a dependência local “(...) mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece”. Tal, não parece ser confirmado pela observação do comportamento e interesses demonstrados pelas crianças, sendo esta concepção um pouco redutora na forma como aceita a noção de concreto e de experiência.

Para Roldão (1995, p.36) “Concretas são, para as crianças, as realidades - próximas ou distantes, observadas ou descritas - que correspondem (...) a situações vivenciadas, relacionadas em

contextos que lhes dão inteligibilidade, incorporadas em situações humanizadas”.

## 6.2 · Estrutura por integração de temas

Roldão (1995) no que se refere à integração de temas no Estudo do Meio diz que esta procura evitar a abordagem disciplinarizante, optando por conteúdos globais, embora a organização por objectivos comportamentais ou operacionais e a estruturação em subtemas possam ser indicadores de uma compartimentação de tópicos. Compete ao professor dar a percepção global e não atómica dos fenómenos.

O Programa (1990, p. 67) afirma que “(...) as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado”, pelo que estará de acordo em que a globalização se relaciona com o pensamento deste nível etário.

Se, por um lado, a criança interpreta o real de forma global, por outro lado, nos 3º e 4º anos de escolaridade, a criança manifesta já um raciocínio analítico. Ela categoriza os conhecimentos, ao nível lúdico, no gosto pelas colecções, na quantidade e tipo de objectos preferidos. A preocupação pela integração dos temas deve ser conciliada com uma sistematização, esta mais analítica, de forma a estruturar o conhecimento.

## 6.3 · Estrutura usando a metodologia por descoberta

A estruturação dos temas de Estudo do Meio é feita em forma de metodologia de descoberta. Como refere Roldão (1995, p. 37) todos os blocos temáticos se iniciam por “À descoberta de (...)” e, como tal, “corporizam “(...) uma *filosofia activa da aprendizagem* (...)”, em que o aluno é “(...) agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes e organizador do domínio progressivo das suas competências”.

É a lógica da descoberta apoiada na teoria construtivista, pela qual a “(...) aprendizagem é um processo de construção interactiva dirigida pelo próprio sujeito (...)”, em oposição a teorias por recepção ou de aprendizagem como treino associadas às concepções behavioristas. “As metodologias por descoberta constituem um meio - entre outros - de promover as aprendizagens activas”, daí que aprendizagem activa é diferente da metodologia por descoberta.

Os defensores da aprendizagem activa, consideravam que esta assegura uma aprendizagem mais eficaz, proporcionada pelas escolas nos diferentes campos do saber, sobretudo nos domínios científico e tecnológico para fazerem face aos desafios e competições políticas da época.

Mas Roldão (1995, p. 38) defende que as metodologias de aprendizagem deviam aproximar-se dos métodos das próprias ciências “(...) permitindo aos alunos o domínio das estruturas e conceitos próprios de cada saber científico”.

Contudo, na prática o “(...) “pequeno cientista” (...)” não se adapta a esta situação, pois o seu nível de desenvolvimento cognitivo é diferente do adulto e do especialista. Ressalta aqui a importância dada à pesquisa, à observação e à experimentação.

Roldão (*ibidem*, p. 38) questiona o que é a “(...) *aprendizagem activa?*”, defendendo que “(...) o próprio conceito de aprendizagem pressupõe a actividade do sujeito, (...), o seu envolvimento cognitivo e afectivo na tarefa e no processo que lhe está associado (...)”, mediante um determinado conceito ou conteúdo de aprendizagem.

As consequências para a prática educativa são evidentes, pois:

- “ É importante valorizar e levar os alunos à prática de frequentes actividades de descoberta”;
- “as actividades de descoberta não se limitam a tarefas de carácter manipulativo - (“hands on activities”) - ou de observação directa e experimentação (...)”;
- “também devem promover-se actividades de descoberta de outro tipo, como a pesquisa bibliográfica, leitura, recolha de informação, selecção de informação (...)”;
- “diversas estratégias (...)” ou quase todas são também actividades de descoberta.

Roldão (1994, p. 80) diz haver confusão entre “(...) (1) o papel da acção na aprendizagem é assimilado à actividade concreta - “aprendizagem através da acção” - (2) a aquisição de conhecimento é considerada dependente do meio imediato - “acção sobre o meio” - (3) o processo de aprendizagem surge necessariamente associado ao processo de pesquisa - “aprendizagem pela descoberta””.

Na utilização educativa da estrutura e método das disciplinas, a Autora (*ibidem*, pp. 98-100) refere que “A “síndrome de cobertura do programa” considerada “(...) uma expressão usada na gíria educacional para referir o excesso de ênfase dada ao conteúdo dos currículos tradicionais e correspondentes práticas docentes”, foi substituída pela compreensão do processo de pesquisa de cada disciplina contra uma nítida desvalorização dos conteúdos. “A separação entre “processo” e “produto””, teve consequências indesejáveis, como “(...) desajustamentos entre as exigências intelectuais dos currículos quando confrontados com o desenvolvimento cognitivo real dos alunos (...). Alguns autores (...) focam também o facto de esse desajustamento ser mais crítico em crianças provenientes de ambientes socio-culturais

desfavorecidos, contribuindo para agravar as diferenças de aproveitamento escolar entre crianças de diferentes meios”.

O método científico é defendido pela Autora (*ibidem*, p. 101) ao referir que “Dewey concebeu o método científico como meio de desenvolvimento do pensamento crítico e de uma atitude reflexiva e motivador sobre a realidade social (...)”, realça a igualdade e melhoria social. Foca, ainda, que Bruner tinha em mente o desenvolvimento de competências intelectuais e o domínio de conceitos e métodos científicos para “(...) obter como “produto final” da acção da escola alunos mais preparados para enfrentar os desafios tecnológicos e científicos do futuro”, dando ênfase à excelência e às capacidades individuais.

Actualmente, nos documentos curriculares dá-se relevo à superioridade dos métodos de aprendizagem por descoberta, encarados de modo muito empírico.

Propondo uma continuidade entre fins-meios, consciência social e interesses das crianças Roldão (1994, pp. 104-105) analisa o pensamento de Dewey afirmando que “A educação não é um meio para alcançar determinados fins exteriores ao processo, é um fim em si, porque é definida como um processo de crescimento contínuo”. Insiste no “(...) no papel dos valores culturais e ideais sociais ao definir os fins para a educação (...)”. Caso a educação seja considerada um crescimento, deve ser vista, não em função do desenvolvimento de tendências biológicas das pessoas, mas como crescimento para atingir objectivos culturais em vista a um ideal da comunidade.

Salienta a Autora (*ibidem*, p. 105) “(...) que a definição de educação como um processo participativo na “consciência social” da raça é uma espada de dois gumes “pois toda a educação, boa ou má, é dessa natureza”, uma vez que e cita “Um ponto de partida não é um itinerário. É um erro tão grande sacrificar o adulto à criança como sacrificar a criança ao adulto. É sentimentalismo supor que o ensino da vida pode ser sempre adaptado aos interesses da criança, como também é formalismo vazio obrigar a criança a papaguear as fórmulas da sociedade dos adultos. Os interesses podem ser criados e estimulados” (Bruner, 1964, p. 117)”.

#### **6.4 · Estrutura por objectivos operacionais**

Conforme Roldão (1995) os conteúdos de Estudo do Meio aparecem integrados em forma de objectivos comportamentais ou operacionais, ou seja em termos de comportamentos ou resultados observáveis (reconhecer, identificar, construir, enumerar, descrever, etc.), de acordo com o programa de Estudo do Meio.

Esta organização bebe nas concepções teóricas do behaviourismo e nas pedagogias programadas dos anos setenta. A intenção é a de precisar com objectividade o tipo de resultados pretendidos

ao definir um dado conteúdo, assumindo o observável, o resultado, a avaliação de acordo com o nível de objectivos definidos, de preocupação com o sucesso ou com actividades de remediação, para combater as dificuldades.

Para a Autora (*ibidem*, pp. 39-40) é “(...) uma visão mecanicista da aprendizagem, em que se promovem estratégias para a obtenção de um dado “produto”, com ênfase nas metodologias de treino”.

Esta concepção, no dizer de Roldão (*ibidem*, pp. 40-49) “(...) assegura uma leitura mais clara (...) e permite aos professores situarem-se com mais precisão ao nível de aprofundamento (...) dos diversos conteúdos (...), por outro lado conduz (...) à fragmentação e segmentação dos temas em subunidades de conhecimento (...)” que quando descontextualizadas e desprovidas do global, tornam indesejável uma leitura parcelar e atomística dos conteúdos.

Assim, nos “Princípios Orientadores do Programa do 1º Ciclo (1990, pp. 67-68) pretende-se que o professor “(...) *integre* os conteúdos das formas que julgar mais adequadas (...)”.

### **6.5 · Estrutura com articulação horizontal e vertical dos conteúdos**

Roldão (1995, pp. 40-41) afirma que na estruturação do programa de Estudo do Meio com articulação vertical e horizontal dos conteúdos é de salientar que os conteúdos apresentados “(...) “em bruto” (...)” devem ser lapidados pelo professor que deve construir “(...) uma *estrutura organizativa* própria (...)” que os torne significativos para os alunos.

A “(...) *articulação horizontal* dos conteúdos (...)”, consiste em combinar e integrar, no mesmo ano de escolaridade, os conteúdos relativos a diferentes temas ou relativos a diferentes blocos, como seja articular temas como a saúde, segurança, corpo, com características físicas do meio local e actividades económicas. Pode o professor usar diferentes estratégias com vista a essa integração, como organizar conteúdos “(...) em torno de um tópico integrador; (...) ao longo de uma narrativa real ou ficcionada; (...) de uma determinada actividade de observação realizada; (...) em torno de um projecto, que pode traduzir-se numa actividade interventiva no meio ou mesmo na escola”.

A Autora (*ibidem*, pp. 41-43) considera outra vertente na integração horizontal que é a “ (...) abordagem *interdisciplinar* dos conteúdos temáticos”. Os temas de estudo do meio podem constituir-se em áreas integradoras que proporcionem aos alunos, ao nível das aprendizagens:

- “compreensão das interligações entre as diversas áreas do

- saber para a compreensão de um tema em estudo”;
- “desenvolvimento de diversas competências em torno de um assunto em estudo”;
- “aprofundamento de um mesmo tema em diferentes vertentes”.

Para uma integração temática pode optar-se pela:

- “*descrição de uma situação*”: a vida de uma família;
- “*narrativa*”: um jovem que emigra com os pais e regressa mais tarde;
- “*problema*”: esgotamento dos recursos naturais, causas e consequências;
- “*projecto*”: recuperação de um vestígio do passado local.

A articulação vertical consiste em construir uma progressão dos conteúdos ao longo dos quatro anos de escolaridade, que “(...) Jerome Bruner (1960) chamou “aprendizagem em espiral” (...)”, dado que o mesmo conteúdo é repetido em anos sucessivos, mas com um tratamento mais profundo que busca o anteriormente adquirido, adicionando nova conceptualização e temáticas. Requer do professor “(...) um trabalho de reconstrução e *integração horizontal* dos temas e conteúdos (...) segmentados e desenvolvidos ao longo de quatro anos”.

O ideal é o trabalho harmonioso da “(...) *progressão vertical na integração horizontal*”, de forma flexível e de acordo com a realidade dos alunos.

## **6.6 · Estrutura com respeito pelas experiências e diferenças individuais e culturais dos alunos**

Roldão (1995, pp. 43-44) escreve que a concepção curricular do programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo liga-se também a uma filosofia curricular que passa pelo:

“Reconhecimento da experiência anterior dos alunos - concepções alternativas e mudança conceptual”.

Segundo o Programa do 1º Ciclo (1990, p. 67) “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”.

Uma análise cuidada permite deduzir que há implicações pedagógicas e didácticas, pois pressupõe-se que as crianças trazem com elas “(...) saberes e experiências adquiridas (...)”, baseadas no senso comum e na afectividade que se confrontam com o rigor científico.

É preciso ter em conta “ (...) essas *concepções alternativas* e organizar, a partir delas, estratégias de *mudança conceptual* (Moniz dos Santos, 1991) através das quais se *des-construa* e analise o conhecimento prévio para *re-construir* novos conhecimentos”.

Mas, “- nem toda a “experiência” que os alunos trazem para a escola resulta da vivência e aprendizagem do meio (...)”. Há vivências afectivas, subjectivas, cognitivas e emocionais, que se traduzem em representações afectivas e imaginadas da realidade, em bloqueios e preferências pessoais, em experiências de securização, de insegurança e de facilidades ou dificuldades na relação com os outros e que compete ao professor orientar. É importante ter em consideração as “(...) experiências socioculturais diversas dos alunos (...)”, com toda a carga de confrontação que podem ter com a escola formal.

A Autora (*ibidem*, p. 45) ao assinalar as diferenças individuais e culturais dos alunos, aponta para uma multiculturalidade na educação, sendo importante “(...) diferenciar conteúdos e estratégias (...)”, conforme os ritmos de aprendizagem dos alunos e não as diferenças culturais e étnicas que podem ser orientadas para a diversificação. Como refere o Programa do 1º Ciclo “Não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos”, e ainda “Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos”.

Cada vez mais a escola se torna multicultural. Para tal contribuem a crescente mobilidade populacional, a abertura de novos espaços mais abrangentes, os fenómenos de migração em busca de trabalho e melhor nível de vida e a existência das migrações populacionais de etnia e culturas próprias, como o povo cigano.

Pode falar-se de um conhecimento social que categoriza os alunos, que Tap (1997) aborda como uma categorização integrista ao colocar a questão da existência ou não de raças puras, como uma hierarquização social que questiona a superioridade biológica de certos grupos, como uma dominação opressiva em que pergunta se a força cria ou não o direito.

O Autor (*ibidem*, p. 300) cita “Que a raça seja um “facto da natureza” ou não, que ela seja um “facto mental” ou não, ela é actualmente, no século XX, uma realidade jurídica, política, historicamente inscrita nos factos, e que desempenha um papel afectivo e constrangedor nas sociedades implicadas. (Guillaumin, 1986)”.

A xenofobia ou o medo do estrangeiro inspira sentimentos de receio, ressentimento, desprezo e ódio porque o que vem de lá vem carregado de incerteza, porque são agentes do inimigo que ameaçam a nossa cultura, a nossa língua, a pureza da raça e usurpam os nossos recursos económicos. Estimulam o processo de diferenciação em relação aos grupos exteriores, numa “(...) lógica centrífuga (...)” e

integrador para a colectividade numa “(...) força centrípeta (...)”. No estatuto de estrangeiro há estigmas de inferioridade.

Roldão (1995, pp. 45-46) diz que para uma integração harmoniosa desta diversidade étnica e cultural “(...) de modo a garantir a *todos* a plenitude dos seus legítimos direitos, nomeadamente o *direito à educação e ao sucesso educativo* (...)”, são necessárias estratégias diversificadas e adequadas.

Tal significa que para além da “(...) “experiência e saberes de que são portadores” (...)” existe uma cultura, um conjunto de valores e um código linguístico diferentes dos que a escola lhes pode dar, em termos de conteúdos, de processos e de instrumentos de trabalho.

Os valores são relativos mas segundo Rocher (1989, p. 72) são o seu “(...) carácter *hierárquico* e a sua *carga afectiva* (...) que fazem deles um factor poderoso na orientação das pessoas e das colectividades”.

Para o referido Autor (*ibidem*, p. 68) “(...) o valor é uma maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis”, ele “(...) não é menos real que as condutas ou objectos em que se concretiza ou por que se exprime”.

A separação entre a escola e o aluno acontece. A diferença é de ritmos, mas sobretudo é qualitativa e o professor tem de se colocar no quadro de referências do aluno. O princípio será o de diagnosticar onde o aluno se encontra e a partir do nível de conhecimento detectado iniciar o processo evolutivo de construção do mesmo.

É preciso inserir o aluno no meio social que o cerca, pesquisando e reconhecendo dignamente como pedra fundamental os seus costumes, as suas tradições históricas, as suas raízes culturais, no respeito pelas diferenças culturais ou linguísticas, a partir das quais se caminha para realidades e códigos linguísticos diferentes ou mais alargados.

É conveniente partir de “(...) *situações iniciais diversas*, e percorrendo *caminhos de aprendizagem diferentes e adequados* às necessidades de cada um *todos alcancem o nível de aprendizagem considerado necessário* para se ser bem sucedido”.

Só assim a escola diluirá as assimetrias sociais discriminatórias e ajudará ao sucesso na vida social e do trabalho.

Roldão (1995, pp. 46-49) salienta o Programa de Estudo do Meio (1990, pp. 67-69, 70, 75, 79-87, 91) que refere nos princípios orientadores e nos objectivos gerais a formação pessoal e social do cidadão. O Decreto - Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, artº 7º e 9º reconhece a formação pessoal e social como “(...) uma formação

transdisciplinar (...)” que como a língua materna e a valorização humana do trabalho devem ser desenvolvidas em todas as componentes curriculares. A formação pessoal e social está presente:

- “na área curricular não disciplinar denominada de Área-Escola;
- na área disciplinar com espaço curricular (...) denominada Desenvolvimento Pessoal e Social e alternativa à Moral e Religião Católica ou de outras confissões;
- nas actividades facultativas de complemento curricula;
- *em todas as componentes e áreas curriculares”.*

Os aspectos formativos identificáveis na área de Estudo do Meio têm a ver com o “(...) desenvolvimento de *competências* ligadas ao campo cognitivo e à aquisição de conhecimentos, que contribuem para a formação da pessoa”. Estão presentes no Programa do 1º Ciclo 1990, p. 69) nos objectivos gerais “(...) saber “observar, descrever, formular questões e problemas... assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação”, bem como ser capaz de “seleccionar diferentes fontes de informação... e utilizar diversas formas de recolha e tratamento de dados simples”.

O objectivo é desenvolver atitudes de rigor e de racionalidade para compreender a realidade social e natural, num espaço em que os indivíduos interagem.

“(...) *os conteúdos temáticos* (...)” são também elementos formativos. Mas “(...) são os *processos*, que são geralmente mais valorizados no *campo formativo*”. Mas processos e conteúdos não se dissociam e os saberes de natureza social são fonte de oportunidades de formação.

A formação alia-se também à auto-estima, à formação do indivíduo como pessoa, que constrói a sua identidade no confronto das suas vivências sociais com os outros, no reconhecimento dos seus mundos, que localiza mediante os mundos dos outros. Esta construção acontece através dos conteúdos, da metodologia de trabalho e do clima de relações a estabelecer na sala de aula e na escola. É fundamental recordar a importância, já referida, do respeito pelas diferenças culturais e sociais e pela promoção de atitudes orientadas para a intervenção na realidade natural e social, explícitas nos Objectivos Gerais do referido Programa (1990, pp. 68-70) “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação” e “É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo gradualmente o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca”.

Formar é também interiorizar valores ligados à autonomia do indivíduo, como espírito crítico, atitude reflexiva, cooperação, entre-ajuda, vivência democrática, solidariedade, valores que podem ser obtidos pelos saberes trabalhados, pelos processos desenvolvidos, pelas práticas vividas.

**Em síntese:**

Roldão (1994, pp. 131-135) diz que “Há três conceitos importantes em educação que desempenham um papel na actual perspectiva de aprendizagem de Bruner: descoberta ou inovação, transmissão e negociação”, que terá como corolário lógico uma combinação nos currículos e nas práticas de ensino.

A relação entre desenvolvimento e educação foi discutida por Vygotsky e a sua originalidade está na forma como encara o desenvolvimento. Diz que este “(...) apresentava uma ligação de natureza explicativa entre natureza e cultura, sugerindo uma ênfase constante no processo e na mudança como bases do desenvolvimento”, evolui em espiral, passando várias vezes na mesma área e simultaneamente avança para abordagens cada vez mais profundas e cada vez mais complexas. “Este é um processo de construção permanente de significado através de trocas entre o meio individual e o sócio-cultural”.

A Autora (*ibidem*, p. 135) cita “Segundo Vigotsky, a escola dá oportunidades para desenvolver vários tipos de capacidades cognitivas e metacognitivas; exige o conhecimento das regras e funções, pensamento disciplinado e controle reflexivo que contribuem para melhorar “a consciência e o domínio deliberado - a garantia das funções superiores da mente” (Donaldson, 1983, pp. 22-23)”.

Ainda Roldão (1994, p. 144) salienta que algumas implicações podem ser deduzidas da teoria do desenvolvimento cognitivo, como:

- Serão as questões curriculares associadas ao discutível carácter concreto do pensamento da criança, como o real quotidiano, como o envolvimento activo directo, como o enfoque localista, como o alargamento progressivo, “(...) critérios adequados para a selecção dos conteúdos da aprendizagem e das estratégias de ensino?”;
- Se a progressão do pensamento não é unidireccional - do concreto para o abstracto - será não adequado considerar o pensamento abstracto?;
- Se o pensamento não é redutível ao pensamento lógico-matemático, será que o não recurso à imaginação e à emoção inviabilizam a compreensão da realidade?;
- Se o meio cultural tem um peso mais significativo para o desenvolvimento cognitivo do que as teorias dominantes é

possível haver perdas educacionais, dado o esquecimento de uma cultura oral presente na experiência e no pensamento das crianças, antes de ingressarem na escola?

A Autora (1994) comenta que o paradigma educacional do pensador concreto, em que a criança é vista como pensador complexo, é um paradigma perdido.

Se segundo Dewey a criança aprende melhor através de métodos activos de descoberta, se segundo Piaget a criança raciocina com base em objectos concretos, se segundo Bruner a compreensão de uma disciplina científica implica a familiarização com os métodos de pesquisa dessa disciplina, estes três pressupostos, que correspondem a diferentes teorias da Educação, interligam-se num argumento circular de causa-efeito.

Assim sendo, o caminho é o de um paradigma aberto, em que as crianças são vistas como grandes pensadores que integram uma variedade de potenciais métodos de compreensão e apreensão da realidade e de si próprios, competindo à educação o seu correcto desenvolvimento.

## 7 · A eficácia docente

### 7.1 · Os juízos sobre os alunos com base no conhecimento social implícito dos professores

Castillo (1993, p.13) afirma que o conhecimento social é constituído “ (...) por el proceso y el contenido (...)” do que sabemos acerca das pessoas que nos rodeiam, que se manifesta mediante juízos que formulamos sobre essas pessoas e que pode ajustar-se em diferentes graus à realidade. Estes juízos baseiam-se tanto em dados físicos, directamente observáveis, como a aparência física ou certas condutas, ou em dados obtidos de forma indirecta, como o conhecimento prévio que se possui sobre os indivíduos, baseado em estereótipos como, por exemplo, a classe social.

Várias são as questões que se podem colocar perante o meio social envolvente. O Autor (*ibidem*, p.14) propõe uma classificação apresentada por Schneider y col (1979) que considera “(1) juízos sobre capacidades (...)” quando existe capacidade para raciocinar; “(2) juízos sobre propósitos (...)” quando se refere a intenções, desejos, motivos, metas e necessidades, como no caso de não querer chamar a atenção; “(3) juízos sobre estados físicos (...)” de referir emoções, estados físicos, reacções, estímulos, como por exemplo se se sofre quando algo não está bem e “(4) juízos sobre disposiciones (...)” como tipos de personalidade, interacções com a pessoa-estímulo, atitudes, hábitos, experiências vividas.

Defende o mesmo Autor (*ibidem*) que entre os juízos so-

ciais a personalidade ocupa uma posição proeminente, realizando os professores numerosas inferências que têm como conteúdo tipos de personalidade. É o caso de quando o professor afirma que o aluno é muito inteligente e maduro ou é tranquilo e pouco comunicativo.

O termo “(...) “percepção” (...)” É definido como sinónimo de conhecimento ou compreensão, mas cita e precisa que foi Tagiuri (1969, p.395) quem definiu a percepção de pessoas, a que chama de “(...) “percepción o conocimiento social” (...)”, como os processos mediante os quais o homem chega a conhecer e a pensar sobre outras pessoas, as suas características, qualidades e estados interiores.

De acordo com o Autor (1993, pp. 14-15) o processo de conhecimento social consta de várias fases que seguem um itinerário cognitivo que inclui os seguintes estádios:

1. “La selección de estímulos (...)”, como aparência física, vestuário, expediente académico, condutas observáveis em aulas, etc.);
2. A possibilidade de emissão de um primeiro juízo, “(...) categorización o etiquetado (...)” do aluno, baseado em teorias ou crenças sociais prévias - teorias implícitas de personalidade, protótipos, estereótipos, auto-conhecimento -, até formar uma primeira impressão de natureza avaliativa e pouco descritiva;
3. Perante determinadas metas e motivações combinam-se os estímulos e contrastam-se com a “(...) categorización inicial y las teorías sociales previas (...)” até formar uma impressão global de natureza mais descritiva que a anterior;
4. “La emisión de juicios (...)” que têm como base a impressão, que será a representação cognitiva sobre o aluno, e outras formas de conhecimento prévio.

Castillo (1993) transcreve e comenta os cinco princípios do modelo cognitivo do processo de formação de impressões da percepção docente sobre os alunos de Fiske y Neuberg (1990), que aplicam ao contexto escolar. Assim:

- Os professores usam diversas estratégias para formar impressões coerentes: no começo a categorização inicial ocorre quando a informação é deficiente, podendo o mesmo aluno ser objecto de várias categorizações sociais, quer por parte de diferentes professores, quer também pelo mesmo professor em situações diferentes, quando a atenção recai sobre atributos observáveis no aluno. A categorização confirmadora - recategorização - integração atributo por atributo - é favorecida pela escassez de informação;
- Os professores usam informação diversa para propósitos

específicos, onde o conteúdo e o tipo de estrutura das impressões servem determinados objectivos.

- Estruturalmente, os professores empregam não só categorias e atributos, como a sua relação entre eles. Do ponto de vista do conteúdo das impressões utilizam vários tipos de características e há que distinguir entre as características consideradas como categorias e as consideradas como atributos;
- Os professores prestam atenção a indícios mais informativos que podem ser inesperados ao nível do conhecimento prévio e que podem afectar a capacidade do professor para prever e controlar as interacções futuras com os seus alunos;
- Os professores constroem, de forma funcional e sem muita reflexão, uma impressão sobre o aluno, o que revela uma certa facilidade para o categorizar;
- Os professores têm algum controlo sobre a impressão que formam, respondem a instruções, incentivos e *feedback*, o que revela a automatização da categorização inicial. Se os mesmos têm certas metas ou a informação é inesperada, põem em funcionamento processos de atenção e interpretação que requerem algum controlo da sua parte. Ele sente necessidade de exercer controlo do domínio cognitivo sobre o seu meio social.

O processo de categorização inicial, em que o professor presta atenção sobre os atributos observáveis é objecto de uma categorização confirmadora, ou seja de uma recategorização, em que há integração atributo por atributo. Esta relativa automatização do processo de categorização e de formação de impressões sobre os alunos, mostra que a necessidade de controlo é algo intuitivo que faz parte da natureza cognitiva-social da mente humana. A mesma, torna-se mais acutilante em determinados contextos, como naquele em que encontramos uma população infantil multicultural. A pluralidade de atitudes e padrões de conduta de crianças submetidas a diferentes pautas socializadoras em diferentes culturas, impõe uma necessidade de controlo.

## 7.2 · A compreensão dos alunos

Castillo (1993, p. 22) diz entender por “(...) conductas docentes eficaces (...)” as condutas do professor, tanto preactivas como interactivas e postactivas, que se relacionam directamente com resultados positivos dos alunos.

Uma breve perspectiva temporal sobre eficácia docente, mostra que a associação empírica entre conhecimento social docente e conduta discente é defendida pelo Autor (*ibidem*, pp. 22-25) que

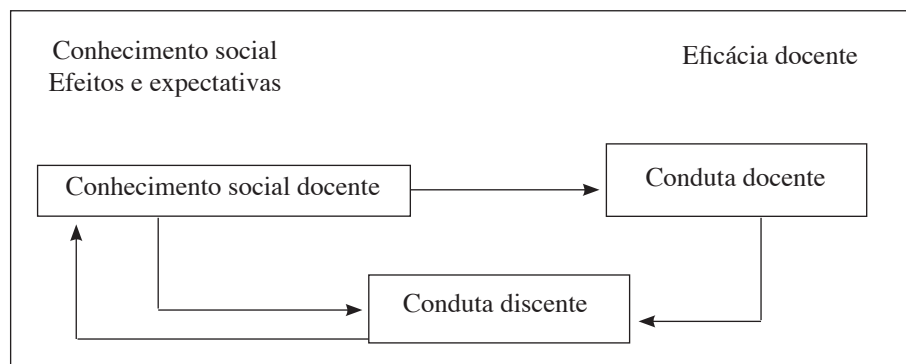
cita e analisa os pontos de vista de vários autores.

Assim:

- Brophy (1979) diz que as expectativas docentes podem afectar a aprendizagem dos alunos, na medida em que os professores com maior êxito têm uma atitude positiva de “(...)“poder hacer” (...)”, transmitindo-lhes a aprendizagem de forma eficaz.

O Quadro 5 mostra a relação entre a eficácia docente e o conhecimento social, seus efeitos e expectativas.

### Quadro 5 - Eficácia docente e conhecimento social



*Adaptado de Castillo (1993, p. 23)*

- Wittrock, Brophy y Good (1986) fazem a revisão de literatura sobre eficácia docente, publicada no manual de investigação educativa e concluem que:
- os professores são “(...) agentes activos (...)” que alteram a sala de aula;
- É um “(...) mito (...)” que qualquer um possa ensinar;
- os professores eficazes combinam expectativas positivas sobre eles próprios, as suas aulas e os seus alunos;
- os professores eficazes desenham tarefas académicas eficazes que comunicam aos alunos;
- os professores eficazes motivam os seus alunos com um estilo didáctico entusiasta.

Se por um lado, as expectativas positivas sobre os alunos estão relacionadas com a eficácia docente, por outro lado, as expectativas negativas estarão associadas à ineficácia.

As expectativas positivas alimentam e estimulam as aprendizagens. O conhecimento ou compreensão social do professor do que derivam as suas expectativas ou predições sobre os resultados

discentes têm a ver com a consecução dos objectivos do processo didáctico.

Os juízos dos professores sobre os seus alunos podem contribuir para uma alteração que pode desembocar em resultados negativos de tipo académico, pessoal e social ou, pelo contrário, conduzir a resultados positivos;

- A revisão de literatura de Nussbaum (1992) enriquece o conhecimento das condutas docentes eficazes com aportações ao campo da comunicação. As “(...) habilidades comunicativas (...)” dos professores derivam das suas percepções. No dizer de Rubin y Feezel (1986) os indicadores que predizem as percepções de eficácia docente são a “(...) habilidad (...)” para obter informação; a “(...) capacidad (...)” para descobrir o ponto de vista do outro; a “(...) sagacidad (...)” para reconhecer quando o aluno não compreende o que o professor diz. De salientar que é sempre feita referência ao conhecimento social do professor;

- Reynolds (1992) realiza uma revisão de literatura sobre eficácia e treino docente para caracterizar o professor principiante competente e salienta que se deduz claramente que a compreensão dos alunos influi activamente nas tarefas “(...) preactivas e interactivas (...)” que o professor executa. As características fundamentais quando um professor começa a ensinar são o conhecimento da matéria que ensina; a disposição para obter informação sobre os alunos e a escola e as habilidades etnográficas e analíticas para o fazer; o conhecimento de estratégias, técnicas e instrumentos para criar e manter uma comunidade de aprendizagem e habilidades e capacidades para utilizar essas estratégias, técnicas e instrumentos; o conhecimento de pedagogia apropriada ao conteúdo que ensina; e a disposição para reflectir sobre as suas próprias acções e sobre as respostas dos alunos para melhorar o ensino. São postos em evidência factores “(...) cognitivo-sociales docentes (...)”;

- No movimento de escola eficaz, a revisão de Purkey y Smith (1983), Davis y Thomas (1992) mostra que a mais eficaz das características das escolas eficazes é a manutenção de elevadas expectativas sobre o rendimento discente aliado a uma activa instrução, com ênfase nas habilidades básicas, avaliação contínua do progresso do aluno e objectivos claros e bem assimilados pela escola;

- Alvaro Page Y col. (1990) reveêm as características do professor eficaz e destacam as expectativas do próprio sobre as possibilidades dos seus alunos;

- Os resultados da investigação educativa também foram recolhidos por organismos internacionais, como a O.C.D.E. (1991) que, na sua informação internacional “(...) *Escuelas y calidad de la enseñanza* (...)”, considera que a docência eficaz é devida a caracte-

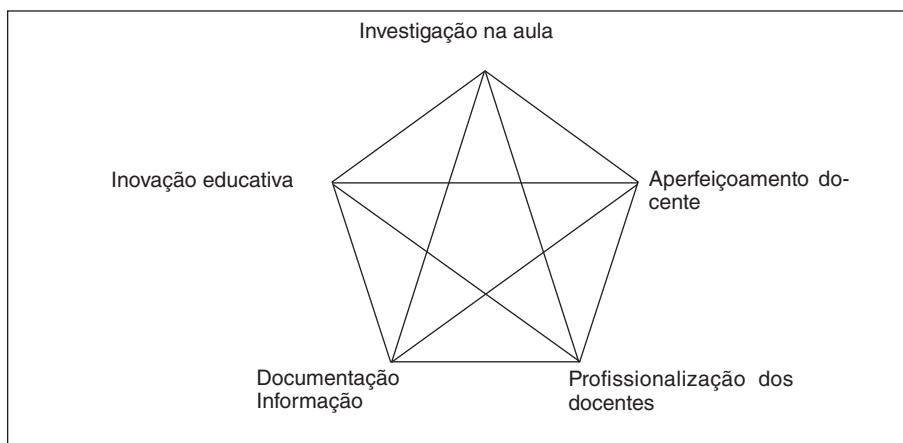
rísticas de personalidade, que a compreensão dos alunos depende da personalidade do professor, considerando-a uma habilidade que caracteriza a docência eficaz.

Em suma, a destreza cognitiva para conhecer os atributos dos alunos aliada a uma disposição para criar expectativas positivas sobre o seu rendimento, são elementos cognitivo-sociais dos professores que se relacionam com a sua eficácia e, por conseguinte, com os resultados positivos de tipo académico, pessoal e social dos alunos.

Para Pérez (1988, p. 45) a eficácia do professor passa pela renovação educativa, que melhora a qualidade, pelo aperfeiçoamento do professor, pela investigação na sala de aula, pela profissionalização e documentação/informação pedagógica vertical e horizontal como se constituíssem cinco pólos de sinergia que se reforçam reciprocamente, “Una sinergia pentagonal”, como é visível no Quadro 6.

O referido Autor (*ibidem*, pp. 195-196) entende que um ensino será de qualidade na medida em que favoreça o aluno a ser mais consciente, mais responsável e mais capaz de intervir, de acordo com os seus conhecimentos sobre si mesmo, sobre o meio físico e social envolvente, ou seja, tem como objectivo “(...) la felicidad del hombre”. Ele integra as três dimensões da educação – “(...) cognitiva, (...) ético-afectiva (...) técnico-efectiva (...)”, numa harmonia sem desequilíbrios, desde o “(...) homo faber (...) al homo sapiens (...)”, ou seja desde o homem que faz ao homem que conhece.

### Quadro 6 – Sinergia pentagonal



Adaptado de Pérez (1988, p. 45)

### 7.3 • Conhecimento social e currículo oculto

Existem segundo Bedoya (1993, p. 84) três conceitos gerais de “(...) currículum (Dicionário Anaya 1987)”:

- O currículo como norma oficial sobre a estrutura dos estudos a realizar pelos alunos, onde cabem aspectos como planificação educativa, organização escolar, concepção e avaliação de programas. É um conceito de currículo cujo eixo estrutural está na planificação;
- O currículo como conjunto de oportunidades de aprendizagem que se oferece a alunos concretos. O conceito chave é o de desenho e versa os objectivos de aprendizagem, selecção e organização de conteúdos, previsão das actividades a realizar ou experiências, construção e manipulação de materiais didácticos, avaliação dos resultados. É um conceito de currículo baseado na programação;
- O currículo referido ao processo educativo real que se desenvolve num determinado contexto, é um conceito de currículo baseado na avaliação ou investigação.

Assim, o conceito de currículo poderá ser entendido como um conjunto de postulados teóricos e práticos que dinamizam dialecticamente o espaço curricular, como as relações meios-fins, cultura ou sociedade perante o indivíduo, reprodução originalidade, fidelidade frente a adaptação curricular, etc.

Dado que a cultura também se transmite por meio da escola, o professorado reproduz inconscientemente parte dessa cultura sendo para ele necessário o currículo oculto.

Vários são os pontos de vista apresentados por Bedoya (1993, pp. 85-87) ao citar vários autores, com perspectivas diferentes sobre currículo oculto. Assim:

- Jackson (1968) usa pela primeira vez o termo “(...) “currículum oculto” (...)” e define-o para se referir a certas componentes ou dimensões do currículo que não eram tidas em consideração, passando inadvertidas para o professorado, não se apresentando como algo explícito ou manifesto. Mas ao mesmo tempo relaciona o currículo oculto com a aprendizagem de regras, regulações e rotinas referentes a coisas que professores e alunos devem conhecer e aprender se querem seguir com os mesmos problemas da escola.

A investigação sobre o currículo oculto deve apoiar-se em “(...) metodologías de tipo etnográfico y participativas (...)”, tendo em conta as interrelações entre o sistema educativo e o que acontece na sociedade, partindo de uma auto-reflexão e crítica constante, evitando cair na rotina, nos estereótipos, numa disciplina obsoleta reproduzida por tradição;

- Vásquez (1985) recolhe algumas definições sobre currículo oculto, entre as quais as de:

- Martin (1976) que se refere ao currículo oculto em termos

de resultados de aprendizagem, que se produzem de forma intencionada, embora não abertamente reconhecidos;

- Dreeben (1976) que entende por “(...) currículum tácito (...)” aquele que se submetido a uma crítica dá lugar a um currículo escrito;
- Barton (1980) que assemelha o currículo oculto à via pela qual se desenvolve o “(...) currículum manifesto (...)”;
- Alonso Hinojal (1984) e Apple (1986), em que o currículo oculto está configurado por um conjunto de valores, normas e práticas implícitas ensinadas na escola;
- Gordon (1983) que considera que se pode associar ao currículo oculto tudo que rodeia o ambiente escolar: “(...) ambiente físico, social y cognitivo”.

Para Bedoya (1993) o que interessa é saber como se aprende e o que se aprende e refere Vázquez (1985) que considera que devemos questionar-nos e submeter a crítica os processos através dos quais se opera, ou seja, o antecedente do currículo manifesto e o desenvolvimento do mesmo. Então teríamos de começar a interrogar-nos sobre quem, quando e donde se decide que ensinar (Torres, 1991) e como ensinamos. Poder-se-ia argumentar, defende a Autora (*ibidem*) que, na perspectiva de (Jackson, 1968) o conteúdo do currículo oculto centra-se na aprendizagem do comportamento pessoal em sociedade, de normas sociais, aceitação de juízos e valores de outras pessoas, na competição, na aceitação de avaliações e hierarquias.

Na perspectiva de Eagleton (1978) o currículo oculto vincula-se à aprendizagem de normas de tipo académico e disciplinar.

A Autora (*ibidem*, p. 89) refere que assim, o conhecimento é construído pelos professores através da “(...) reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción”.

Referindo-se a problemas de ocultação na sala de aula, Bedoya (*ibidem*, p. 90-91) cita Bernstein (1990) que define a prática pedagógica como um “(...)“dispositivo” (...)” transmissor de cultura e que serve tanto para a reprodução como para a produção de cultura.

Então qual a distinção entre o “(...)“que” (...)” é transmitido (conteúdos) e “(...)“cômo” (...)” se transmite?

O que é transmitido?

A Autora (*ibidem*) frisa que para o que é transmitido não haverá, com certeza, grandes discordâncias relativamente à ideia de que os conteúdos curriculares, os temas que se seleccionam para uma determinada disciplina sejam consequência e resultado de complexos processos sociais, económicos e políticos.

Como se transmite?

Para o que se transmite surgem as “(...) práticas pedagógicas visíveis e invisíveis” que são só conhecidas pelo transmissor e se centram em aspectos cognitivos, linguísticos, afectivos e motivacionais dos alunos.

A figura do docente é decisiva quando se trata de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para tal jogam factores que conjugam, entre outros, a origem do professor, a sua classe social, os seus valores de referência, o seu lugar de trabalho, a sua formação, aspirações, experiências prévias, profissionalismo, sexo e relações com os alunos.

Segundo Pinto (1991, p. 18) “O processo de socialização envolve, entre outras componentes, transmissão de saberes, isto é, transmissão de um conjunto de procedimentos e produtos de conhecimento (teóricos ou práticos), dotados de graus diversos de explicitação (...), cuja eficácia social resulta em boa medida de serem memorizáveis e transponíveis de acordo com a especificidade das situações e conjunturas vividas pelos seus portadores”.

O Autor (*ibidem*, p. 24) refere existirem paradoxos e contradições na escolarização, pois “(...) ao privilegiar a transmissão, sistemática e controlada, de saberes estruturados de dominante abstracto-simbólica (...), o sistema formal de ensino promove condições de sucesso diferenciadas consoante a origem, trajectos e projectos dos que a ela acedem (...), a inculcação de tais saberes, é todo um sistema de disposições que também se difunde, não apenas através de injunções programadas do currículo explícito, mas por intermédio sobretudo do etos e dos rituais escolares, que se têm vindo a designar como currículo oculto”.

Santos (2001, p. 6) manifesta que as perguntas elementares são as que atingem o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e colectiva, pelo que “(...) é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”.

## **8 · Estratégias para a prática docente do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Só perante situações contextualizadas é possível a concretização de estratégias e actividades adequadas ao pensamento dos alunos, de forma a promover aprendizagens significativas que apontem para resultados pretendidos.

Assim, Roldão (1995, pp. 53-55) refere alguns critérios comuns:

1. “- adequação ao modo de pensamento das crianças”: em

que é discutível, como já foi referenciado no ponto 5 deste Capítulo, uma “(...) caracterização simplista do pensamento infantil como “concreto” (...)”. Dever-se-á ter em conta:

- “a rentabilização do potencial imaginativo e criativo das crianças;
  - “a integração das dimensões afectivas e cognitivas nas tarefas da aprendizagem;
  - “a capacidade de as crianças utilizarem conceitos abstractos e realizarem raciocínios abstractos (...);
  - “a rentabilização da realidade concreta e próxima em termos de descoberta (...)”;
2. “Promoção de aprendizagens significativas”: a aprendizagem é significativa quando a criança se apodera dela, intelectual e afectivamente e a incorpora no seu quadro de referências e experiências pessoais anteriores. A aprendizagem tem de se articular com o tipo de interesses presentes na experiência pessoal do aluno, de se identificar com o nível étario do aluno de forma a promover a descoberta de novas áreas de interesse e estar em sintonia com o que já é importante para o aluno;
  3. “Relevância dos resultados de aprendizagem pretendidos”: as aprendizagens deverão ser objectivas, formativas e informativas e não óbvias e triviais. Devem usar estratégias consistentes e não apenas estratégias meramente atraentes, onde os alunos se empenham, mas das quais não resulta uma aprendizagem adequada e importante para o seu desenvolvimento educacional. Assim, a planificação de estratégias deve dar relevância à aprendizagem e não deve confundir interesse na tarefa com interesse pela aprendizagem, garantindo a sistematização e estruturação das aprendizagens visadas.

Roldão (1994) diz que a percepção que os alunos têm da aprendizagem baseia-se em actividades empíricas e exemplos concretos do meio envolvente, que são recomendadas, como a observação directa, usando os sentidos e dando ênfase ao meio local.

A Autora (1995, pp. 56-77) propõe para a prática docente vários tipos de estratégias, que serão abordadas teoricamente nos pontos que se seguem.

### **8.1 · Estratégia de “Humanização e personalização dos conteúdos”**

No dizer de Roldão (1995, pp. 56-57) a estratégia “Humanização e personalização dos conteúdos” é, como se sintetiza no

Quadro 7, uma estratégia global, para todos os temas, para níveis etários baixos, em que as referências afectivas e cognitivas se situam no domínio das vivências e experiências pessoais.

A Autora (*ibidem, ibidem*) considera que é uma estratégia que permite “(...) - tornar as aprendizagens significativas – e, por isso *próximas* das crianças (...)”, facilita a compreensão, a memorização e a consolidação da aprendizagem.

Didacticamente passa “(...) pela procura de situações de personificação - ou humanização - definidas com rigor (...), e pela construção de uma sequência de questões de investigação centradas nas personagens e situações identificadas”.

“Personalizar os conteúdos (...)” quer dizer construir contextos vividos que desembocam em questões ou problemas cuja solução apela à necessidade de procurar soluções para as pessoas envolvidas.

#### Quadro 7 – Estratégia de “Humanização e personalização dos conteúdos”

<b>Conteúdos temáticos</b>	Que conteúdos se podem integrar? Como articulá-los? Que assuntos se pretendem aprofundar nesta unidade? Com que outras área se pode estabelecer ligação?
<b>Definição da unidade integradora</b>	Qual a unidade de trabalho que resulta desta integração? Que título se lhe pode dar? Como se delimita o seu âmbito? Quanto tempo se prevê para o seu desenvolvimento?
<b>Identificação das aprendizagens pretendidas</b>	Quais as finalidades da unidade em termos de: Conhecimentos a adquirir? Processos de aquisição de conhecimentos a implementar/aplicar? Competências a desenvolver? Dimensões formativas a promover?
<b>Contexto humanizante seleccionado</b>	De que modo se vai humanizar esta unidade? Que forma se escolhe para que os conteúdos sejam apreendidos através de vivências concretas de pessoas? Situações preconizadas pelos alunos? Criação de situações com pessoas ficcionadas em contextos que se articulam com os temas em estudo? Quais os eixos de desenvolvimento da acção dessas situações humanizadas?
<b>Previsão das actividades de aprendizagem a desenvolver pelos alunos</b>	Que tarefas de aprendizagem se vão organizar a partir de cada situação vivenciada e descrita pelos intervenientes (reais ou imaginados)? Que informações, explicações irão as crianças investigar, observar, procurar? Que conclusões se sistematizarão no final?

*Adaptado de Roldão (1995, pp. 58-59)*

Para a Autora (*ibidem*, pp. 57-59) o desenvolvimento da estratégia passa pela:

- “1. Selecção/integração dos conteúdos a tratar” de forma coerente, com sentido e a partir dos quais se desenvolvem as aprendizagens pretendidas;
- “2. Definição da actividade a desenvolver, como unidade didáctica”, onde a coerência, a integração de conteúdos, o delimitar de áreas, os processos de aprendizagem e as competências a exercitar levam à construção de uma unidade de aprendizagem;
- “3. Identificação das aprendizagens pretendidas” definindo os objectivos em termos de resultados, de processos de aquisição de saberes, das competências a desenvolver;
- “4. Contextualização da actividade em termos de humanização/personalização da actividade a desenvolver” tendo em vista “(...) como se vai concretizar a “humanização” do conteúdo da unidade (...), sendo preocupação fulcral encontrar a forma mais perceptível que os conhecimentos têm a ver com a vida das pessoas em diferentes circunstâncias;
- “5. Definição/levantamento das tarefas a realizar pelos alunos e respectivas finalidades” em que é importante o que o aluno pode fazer para adquirir conhecimentos significativos sobre os diferentes temas, que processos pode utilizar para consolidar as aprendizagens, passando pela personificação ou humanização e em que a investigação se centra em personagens identificadas.

Vários são os temas que podem ser tratados usando esta estratégia, como:

1. “(...) tema do ambiente em articulação com a caracterização geográfica e económica do país”, em que a humanização pode ser feita através de um militante do movimento ambientalista que visita Portugal e contacta com entidades responsáveis por diferentes actividades.

Podem-se colocar questões que devem ser analisadas e resolvidas através de registos de notas pessoais, pesquisa dos alunos, possibilidade de integrar características físicas, mapas, actividades económicas, habitat de espécies, seres vivos, ou usando outras formas de investigação;

2. “(...) referências do passado histórico de diversas regiões e do país” em que a sugestão passa por uma humanização que pode utilizar reportagens com vista a uma exposição global.

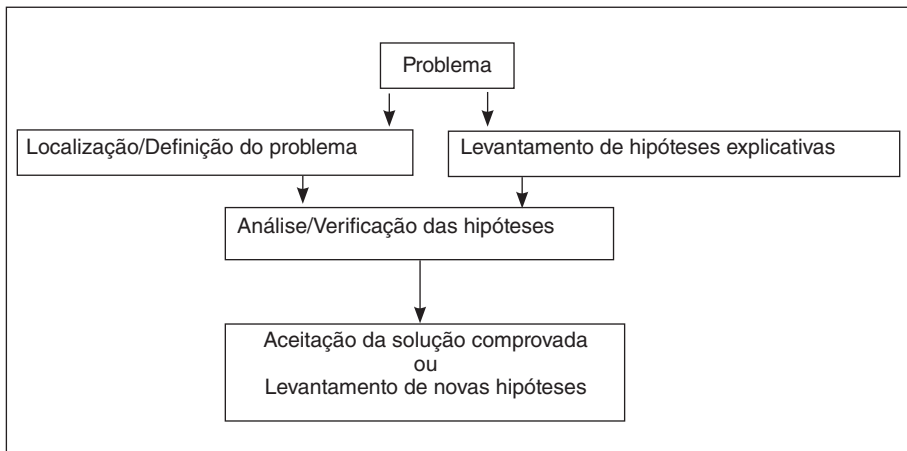
Podem-se contactar várias escolas ou interlocutores imagi-

nários, levantar questões, pesquisar, observar o meio local, ou outros processos considerados adequados para o efeito.

## 8.2 · Estratégia de “Resolução de problemas”

A estratégia de “Resolução de Problemas”, sintetizada no Quadro 8, teve origem nas teorias de Dewey e apoia-se no ensino activo.

**Quadro 8** – Estratégia de “Resolução de problemas”



*Adaptação de Roldão (1995, p. 62)*

Roldão (1995, p. 60) refere que “Só um ensino problematizador desenvolve apropriadamente o *pensamento reflexivo*”, devendo haver uma “(...) utilidade prática das aprendizagens” e uma aplicação na vida social. ... importante a “(...) problematização no desenvolvimento do *método científico*”. Os problemas ou são empíricos, suscitando o levantamento de hipóteses, a verificação experimental e as conclusões, ou são de natureza mais teórica, conceitos de senso comum ou interrogações a partir de realidades conhecidas. A resolução de problemas como estratégia assenta em justificações de natureza pedagógica, na valorização da descoberta e na problematização da realidade.

Roldão, (1994, pp. 74-75) deduz da teoria progressivista de Dwey a concepção de “2. A criança como solucionador de problemas”: em que “(...) É a utilidade de uma determinada actividade para alcançar um fim concreto que a torna significativa para as crianças”.

A estratégia de “resolução de problemas”, é importante para o estudo do meio circundante. Aí podem-se desenvolver actividades e intervir directamente na sociedade, através da aplicação de projectos interdisciplinares, centrados em problemas da vida real. Ensina

a criança a pensar e reforça a abordagem empírica em relação ao ensino e à aprendizagem.

O desenvolvimento segundo Vilarinho (1983), citado por Roldão (1995, p. 61) passa por diversas fases, tais como:

1. “- o problema a estudar deve ser um problema real (...)” gerador de perplexidade e dúvida;
2. “- deve tratar-se de um problema (...) significativo para os alunos”;
3. “deve proporcionar (...) um processo de construção de um percurso investigativo”;
4. “- o problema a estudar terá de ser sentido como problema pelos alunos e não apenas pelo professor”;
5. “- o problema tem de ter em conta uma dúvida genuína (...)” que deseje ser clarificada;
6. “- o processo de investigação (...) deve ser desenvolvido pelos próprios alunos (...)” segundo um “(...) processo reflexivo (...)”, sentido crítico e de rigor.

Assim sendo, as etapas a desenvolver nesta estratégia passam por:

1. “Identificar a situação problemática” que passa por diagnosticar questões geradoras de dúvidas;
2. “Situar o problema e defini-lo claramente” que pressupõe delimitar a questão e o conteúdo, clarificar o que não faz parte do problema;
3. “Formular hipóteses de explicação ou soluções possíveis, com base no problema em análise”;
4. “Analisar - e, para alguns tipos de problema, verificar experimentalmente - as consequências de cada hipótese levantada e concluir da sua validade”;
5. “Rejeitar as soluções insatisfatórias e aceitar a solução que se tenha revelado adequada”. Caso nenhuma solução se comprove reiniciar pela fase de formulação de novas hipóteses explicativas e seguintes.

A sua aplicação pode processar-se através dos conteúdos do Estudo do Meio, partindo de um problema que resulte da observação de fenómenos naturais e sociais e seguindo o esquema acima apresentado, de forma a ser desenvolvido com espírito de rigor, não ficando pelo fútil e superficial.

### 8.3 · Estratégia de “Mudança conceptual a partir de concepções alternativas dos alunos”

O Quadro 9 mostra, em síntese, a estratégia de “Mudança conceptual a partir de concepções alternativas dos alunos”.

Para Roldão (1995, pp. 64-67) a estratégia de “Mudança conceptual a partir de concepções alternativas dos alunos” mostra que as concepções alternativas são construídas a partir do senso comum ou da vivência empírica, como por exemplo, o sol gira à volta da terra, a Terra é plana, a Lua tapa o sol durante a noite, os rios só correm de norte para sul, etc..

A não consideração deste tipo de conhecimento pelo professor, pode dificultar ou inviabilizar a aquisição de conhecimentos científicos, porque o aluno considera esses conhecimentos correctos.

**Quadro 9** - Estratégia de “Mudança conceptual a partir de concepções alternativas dos alunos”

<b>Introdução</b>	- Como desencadear o estudo do tema que integra o conceito em estudo? - Que abordagens podem tornar o tema mais significativo?
<b>Identificação/Consciencialização das concepções alternativas</b>	- Quais são as representações dos alunos? (questões, encorajamento de respostas espontâneas)? - Em que se basearam para as concepções que têm e quais os seus porquês? - Como construíram essa representação? Que elementos os levaram a convencer-se dela?
<b>Exploração das concepções alternativas</b>	- Como se aplica a concepção que têm em situações conflituais sugeridas pelo professor? - Exemplos em que a sua concepção se aplique.
<b>Discussão das concepções alternativas</b>	- Como se mantém a concepção face a factos contraditórios? - Que outra explicação pode ser mais satisfatória? (Conceito científico mais consistente).
<b>Reflexão</b>	- Que diferenças se verificaram desde o início e o fim? - Que aspectos mudaram e com que fundamento? - Qual é agora a explicação (sistematização do conceito científico)?
<b>Aplicação</b>	- Como servirá este conceito para analisar outras situações? - Reforço do conceito científico e sua utilidade explicativa e analítica.

*Adaptado de Roldão (1995, p. 67)*

Diversos teóricos abordaram, como refere Roldão (1995, pp. 64-65) esta problemática. Salienta “(...) Piaget (1972) e Ausubel (1980) (...)”, este com uma concepção diferente, “(...) Bachelard (1981) (...) que estruturou os fundamentos teóricos da mudança conceptual como estratégia pedagógica a partir de princípios filosóficos e epistemológicos, como *a filosofia e a pedagogia do não*, ou o papel do *erro primeiro* na construção do conhecimento”. A obra de “(...) Moniz dos Santos (1991), *Mudança Conceptual na Sala de Aula - um desafio pedagógico* (...)” é referida de forma mais determinante. Desmonta as “(...) concepções que os alunos possuem e têm como “verdadeiras” que é possível introduzir procedimentos (...)” que substituam paulatinamente a concepção alternativa pela concepção científica. Para tal é preciso criar insatisfação com os conceitos que a criança possui, colocando-a perante situações que não podem ser explicadas por essa concepção alternativa. É preciso que o conceito científico seja compreensível e faça sentido, seja aceitável, plausível, fundamentado, que tenha utilidade e seja aplicável, fornecendo soluções para os problemas.

A desmontagem do conceito é “(...) um processo de *catarsismo* (...) com vista à sua des-construção. (...) colocam-se em presença do aluno situações, factos e informação que lhe permitam estabilizar as normas definidoras do conceito científico (*normativismo*) e (...) sua aplicação a campos mais vastos e a novas situações (*auto-pedagogismo*)”.

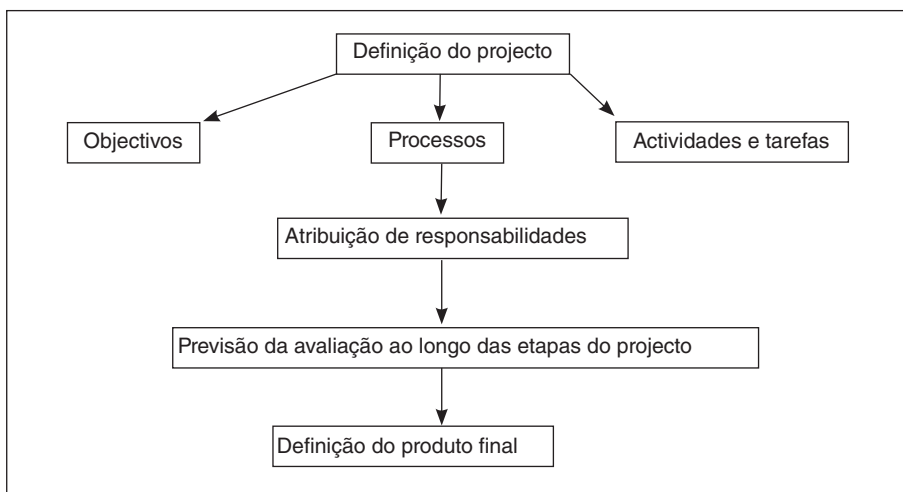
O desenvolvimento da estratégia, no dizer da Autora (*ibidem*, p. 65) que cita “(...) Moniz dos Santos (1991) (...)” deve apresentar as seguintes etapas:

- “1. Introdução” que desencadeia o interesse do aluno com questões pertinentes para o seu nível etário;
- “2. Identificação/clarificação das concepções alternativas” que procura razões para que os alunos clarifiquem e justifiquem as concepções alternativas;
- “3. Exploração das concepções alternativas” em que situações criadas pelos alunos testam as suas concepções e descobrem ambiguidades e dúvidas;
- “4. Discussão das concepções alternativas” em que se discute o conflito cognitivo, torna o aluno insatisfeito e reconhece-se o novo conceito;
- “5. Reflexão” em que se analisa a evolução cognitiva consciencializando o aluno da evolução, da mudança e das conclusões a que chegaram;
- “6. Aplicação” a novas realidades e à vida do dia a dia.

#### 8.4 · Estratégia de “Organização de um projecto investigativo”

A estratégia de “Organização de um projecto investigativo”, esquematizada no Quadro 10, baseia-se como refere Roldão (1995, pp. 68-70) na metodologia do trabalho de projecto.

**Quadro 10** - Estratégia de “Organização de um projecto investigativo”



*Adaptado de Roldão (1995, p. 70)*

Podem organizar-se projectos de vária índole que estejam de acordo com os objectivos e características do currículo do Estudo do Meio, como:

- “projectos centrados no estudo de temas integradores;
- projectos de investigação específica de um problema suscitado pelos temas em estudo, ou a partir de experiências e curiosidades dos alunos;
- projectos centrados na intervenção na escola ou na comunidade;
- projectos centrados na construção de um determinado produto final, (...) a organização de uma exposição temática (...).”

Esta estratégia pode incorporar outras áreas curriculares e projectos interdisciplinares. Pode diferenciar aprendizagens, tendo em conta os ritmos e necessidades dos alunos, se houver simultaneidade de projectos dentro de uma área de estudo. Cria autonomia e flexibilidade na gestão individual das tarefas e das aprendizagens.

Roldão (1994, p. 76) refere que segundo um dos princípios básicos defendidos por Dewey, em que a criança é considerada “(...) como descobridor/investigador” que dá atenção às actividades de

descoberta, consideradas as mais activas e significativas, na medida que são uma sequência normativa de tarefas exercidas no meio local e reproduzem as fases do método científico. Embora pareça uma visão redutora do Estudo do Meio, pois desvaloriza a pesquisa considerada como tradicional e as práticas de investigação, as actividades de descoberta também se podem tornar rotineiras e sem significado. O interesse está na valorização da dimensão metodológica da pesquisa.

Roldão (1995, p. 69) sugere como exemplos de aplicação desta estratégia “(...) a degradação ambiental e consequências numa dada região”, “(...) vestígios do passado na localidade (...)”, “(...) festa tradicional e suas raízes na vida, crenças, actividades das populações” e “- reconstituição de episódios históricos passados”.

O desenvolvimento da estratégia, como evidencia o Quadro 10, acima referido, tem em consideração alguns factores e etapas na sua evolução.

O projecto começa por:

- “(...) um tópico de interesse comum que é partilhado por todos os intervenientes, ou seja, (...) uma necessidade ou problema real a ser desenvolvido (...)” pelos que têm interesse na sua análise;
- “(...) definir com clareza os objectivos (...), o percurso, e processos (...) bem como o produto final (...)”;
- “(...) prever formas de avaliação contínua das tarefas a desenvolver ao longo do projecto (...)”, sendo maleável;
- “o produto final do projecto deve ser previsto (...)”, sempre de forma clara.

A característica essencial é incorporar a “(...) dimensão investigativa (...)” em que os alunos investigam autonomamente, orientados pelo professor, com base em questões que vão surgindo ao longo do trabalho.

### **8.5 · Estratégia “O uso da narrativa”**

Roldão (1995, pp. 71-76) diz que a estratégia “O uso da narrativa” fundamenta-se em que as histórias têm atravessado diferentes épocas e culturas e são instrumentos poderosos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores. São uma forma universal de transmissão de mensagens ideológicas, políticas, religiosas, culturais.

Interessa considerá-las “(...) como *estruturas organizativas de conteúdos* que podem ser utilizadas como estratégias (...)”.

A história, seja mito, história tradicional, fábula, parábola ou romance, é um veículo cultural e o que lhe dá carácter “(...) é o

*formato narrativo (...)*". A sua estrutura assenta em diversos elementos, como a

- "existência de um conflito ou tensão desencadeador da acção;
- protagonismo e personificação do conflito em personagens, indivíduos com características pessoais bem marcadas;
- o desenvolvimento da acção (...) de uma sequência de eventos narrados em pormenor;
- conclusão ou fecho que se traduz na resolução (...)” ou no rasgar do conflito que foi o fio condutor da narrativa.

Esta estrutura prende afectivamente o aluno, pois dá sentido à realidade e fascina as mentes da criança.

A Autora (*ibidem*, p. 72) afirma que “Segundo Kieran Egan (1994), a história, enquanto estrutura organizativa, corresponde ao modo como as crianças mais jovens interpretam o mundo e lhe dão sentido. Radica nesta relação com o modo de pensamento infantil - largamente simbólico-narrativo, e ainda pouco lógico-analítico (...)”.

Estudos citados por Egan, como por exemplo na Matemática, demonstram que o sucesso na resolução de problemas aumenta se o enunciado tiver forma narrativa, o que é motivo de reflexão. Por outro lado, a história humaniza a situação pois o sujeito afasta-se pessoalmente, envolve-se emocionalmente, mas reflecte sobre ela, o que lhe permite activar processos psicológicos de adesão ou de rejeição da mesma. Daí a importância quando se lida com temas “(...) relativos ao eu, à auto-imagem, ou às experiências familiares e sociais das diferentes crianças (...)”.

As histórias, em educação, têm sido usadas de forma lúdica para abordagem de temas, têm sido usadas como motivação para iniciar um assunto, o que nem sempre corresponde ao verdadeiro conceito de motivação, pois implica activar mecanismos de envolvimento total do indivíduo no que faz ou estuda.

Assim, Roldão (*ibidem*, pp. 72-75) refere duas possibilidades didácticas de utilização da estrutura narrativa como estratégia de ensino dos conteúdos, baseadas em dois autores.

1. O desenvolvimento da estratégia “O uso da narrativa” baseada em estudos de Egan, cuja obra tem a designação de “(...) O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino (...)” e está esquematizado no Quadro 11.

Segundo Roldão (1995, pp. 72-73) “(...) a história corresponde à estrutura interpretativa da realidade que caracteriza o pensamento das crianças num estágio de desenvolvimento que é característico dos primeiros anos de escolaridade”.

O mundo é interpretado conflituando conceitos opostos, como felicidade-tristeza, coragem-medo, segurança-perigo, decisão-indecisão. Estes conceitos são categorias abstractas que correspondem às experiências interiores das crianças.

A organização dos conteúdos estrutura-se de acordo com esses conflitos binários e os tópicos de estudo em forma narrativa devem enquadrar-se numa acção que surge, desenvolve-se e termina de alguma maneira. A história contada não pode desligar-se da aprendizagem, os conteúdos ganham uma estrutura narrativa.

### Quadro 11 - Estratégia “O uso da narrativa” segundo Egan

Definição prévia do tema:

<b>Identificação da importância</b>	Que é mais relevante neste tema? Porque motivos se interessarão as crianças pelo tema? Quais os aspectos afectivos mais motivantes?
<b>Enquadramento em conflitos binários</b>	Que conceitos opostos melhor enquadram a compreensão do tema?
<b>Organização do tema segundo o formato da história</b>	Que conteúdos integram com mais significado o conflito e tornamo tema mais acessível? Como organizar os conflitos em termos de narrativa?
<b>Conclusão</b>	Que resolução significativa para o conflito e para a narrativa?
<b>Avaliação</b>	Que instrumentos de avaliação para a compreensão do tema e apreensão dos conteúdos?

*Adaptado de Roldão (1995, pp. 73-74).*

Como exemplo, a Autora (*ibidem*, p. 73) sugere “(...) estudar a comunidade e interdependência de todos os seus membros, bem como o seu enquadramento e ligação com outras comunidades e realidades, através de uma situação narrativa ficcionada (...)”. A sua aldeia, vila ou cidade que está cercada, naquela manhã, por um muro ou fosso que a isola do mundo exterior. Esta situação pode então ser estruturada segundo o conflito isolamento-entreaajuda, perigo-sobrevivência, o que conduziria a um desfecho para o estudo do tema.

2. O desenvolvimento da estratégia “O uso da narrativa” baseada em estudos de outro grupo de investigadores citados por Roldão (1995, p. 74) nomeadamente, Letschert (1992) e sintetizado no Quadro 12, “(...) pode ser mais desenvolvida, no sentido de enquadrar os conteúdos da aprendizagem”. Baseia-se na desmontagem do tópico da narrativa em episódios mais curtos. Cada episódio desenvolve um pouco da acção e relativamente a cada um há um conjunto de ques-

tões a investigar. Há conceitos-chave a apreender, há actividades e tarefas que os alunos irão desenvolver para responder às questões e adquirirem os conceitos, há um modo de organização do trabalho na aula, há os recursos necessários e os modos de avaliação do trabalho efectuado.

### **Quadro 12** - Estratégia “O uso da narrativa” segundo Letschert

Definição prévia do tópico:

Sequenciada história	Questões	Conceitos-chave	Actividades dos alunos	Organização da aula	Recursos	Avaliação
Episódio 1						
Episódio 2						
Episódio 3						
Episódio 4						

*Adaptado de Roldão (1995, p. 75)*

Roldão (*ibidem*, pp. 74-75) sugere alguns exemplos como “- a história de um rio, - uma família planeia as suas férias; - um grupo de ecologistas decide recuperar uma zona degradada; - a criação de um clube desportivo por um grupo de jovens”.

## **9 · Formação de Professores e Prática Pedagógica do Estudo do Meio Social, no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **9.1 · A prática educativa**

Segundo Valente e outros (1989, p. 13) “(...) a prática pedagógica deve ser entendida como a “imagem” que os professores têm da sua actividade, isto é, do “currículo real” que desenvolvem e que sabemos em muitos casos afastar-se muito, qualitativa e quantitativamente, do “currículo oficial” (...)”.

A Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico não se restringe aos processos que acontecem na sala de aula sob a responsabilidade dos professores. Há outras dinâmicas, outros espaços, outros saberes que se desenvolvem a partir da escola e do professor e que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, que são diferentes da prática lectiva. Esta pode ser encenada com outros intervenientes, sendo o professor um agente ou moderador activo.

É importante considerar as actividades de relação da escola com o meio e verificar se a escola absorve por si só os alunos, se se encontra isolada do meio envolvente, qual o afastamento dos pro-

fessores e das suas práticas em relação à comunidade. É necessário diagnosticar que contactos e apoios existem nessa relação, para definir que práticas são possíveis com esta ou aquela iniciativa.

Do conjunto de relações interactivas necessárias para facilitar a aprendizagem deduzem-se uma série de funções dos professores.

Segundo Zabala (1998, p. 92) essas funções passam por planear a actuação docente de forma flexível, a fim de:

- Permitir a “(...) adaptação às necessidades dos alunos (...)”;
- Ter em conta as “(...) contribuições e os conhecimentos dos alunos (...)”;
- “Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo (...)”;
- “Estabelecer metas ao alcance dos alunos (...)”;
- “Oferecer ajudas adequadas (...)”;
- Promover actividade “(...) mental auto-estruturante (...)”;
- Promover “(...) a auto-estima e o autoconceito (...)”;
- “Promover canais de comunicação (...)”;
- “Potencializar progressivamente a autonomia (...)”;
- “Avaliar os alunos conforme as suas capacidades e seus esforços (...) incentivando a auto-avaliação (...)”.

Para o Autor (*ibidem*, p. 141) nas actividades e tarefas que configuram as diferentes unidades de intervenção que definem a prática trabalham-se os conteúdos que podem ser organizados tendo como “(...) referencial básico as disciplinas ou matérias (...)” ou um outro modelo de organização oferecido “(...) pelos métodos globalizados (...)” que nunca tomam as disciplinas como ponto de partida.

No que diz respeito às disciplinas organizadoras de conteúdos, o Autor (*ibidem*, pp. 143-144) considera três graus de relações disciplinares.

“A *multidisciplinaridade* é a organização de conteúdos mais tradicional”. Os conteúdos são apresentados por matérias independentes ou disciplinas, sem que surjam explicitamente as relações possíveis entre elas;

“A *interdisciplinaridade* (...)” que é a interacção entre duas ou mais disciplinas. Pode ir da simples comunicação de ideias à integração recíproca dos conceitos, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa;

“A *transdisciplinaridade* (...)” como expoente máximo entre as disciplinas. Pressupõe uma integração global que favorece uma

unidade interpretativa, com o fim último de constituir uma ciência única e não segmentada.

No que diz respeito aos métodos globalizados Zabala (1998) considera que organizam os conteúdos de forma transdisciplinar, pois são provenientes de diferentes disciplinas, embora onexo entre elas não siga nenhuma lógica disciplinar, mas uma necessidade em realizar um projecto, uma pesquisa, ou conhecer um tema de interesse próximo da realidade do aluno. O aluno é o protagonista, o conhecimento é adquirido pelas percepções, inicialmente globais e superficiais, que caminham para uma compreensão mais profunda através da análise. A este critério psicológico juntam-se critérios de natureza sociológica e epistemológica, cuja finalidade é oferecer modelos que permitam interpretar a realidade na sua totalidade.

Para o Autor (*ibidem*, p. 150) entre os métodos globalizados o mais completo é o “O método do estudo do meio”, pois permite que “(...) o aluno ponha toda a sua bagagem cultural ao alcance dos demais para que se chegue, de modo conjunto, a conhecer o mundo cientificamente (...) meninos e meninas trazem para a escola uma grande quantidade de conhecimentos aprendidos de forma natural através de seu próprio tateio experimental”.

A pesquisa será a forma natural de aprendizagem porque se relaciona com o ambiente familiar e imediato da criança. Assim surge a motivação para o estudo de múltiplos problemas, cuja resolução será comunicada dentro e fora da escola por diversas fontes de comunicação.

O método globalizador do estudo do meio é para o Autor (*ibidem*) o mais completo porque os conteúdos procedimentais (incluem regras, técnicas, métodos, destrezas, estratégias e procedimentos) estão em todas as fases, não só os relacionados com a busca de informação como os de carácter cognitivo. Os conteúdos conceituais (incluem conceitos e princípios e são mais abstractos) ligados a conflitos da vida real são fundamentais como instrumentos para compreender a realidade social. Os conteúdos atitudinais (incluem valores, atitudes e normas) são estruturadores de toda a metodologia, pois são fundamentais para construir opiniões sobre os valores e as atitudes para uma cidadania.

As fases da metodologia do método de estudo do meio apontadas por Zabala (1998, pp. 151-152) são:

“*Motivação (...)*” através de um debate que suscita interesse e incentivação;

“*Explicitação das perguntas ou problemas (...)*” em que as opiniões levantam problemas a resolver em grupos ou colectivamente, conforme o nível etário dos alunos;

“*Respostas intuitivas ou hipóteses (...)*” como consequência

de informações ou experiências anteriores, conhecimento que embora confuso deve ser trabalhado de uma certa forma e com certos meios ou instrumentos;

“*Determinação dos instrumentos para a busca de informação (...)*” que se relacionarão com a experiência directa, as fontes de informação indirecta ou com informações dadas pelos professores;

“*Esboço das fontes de informação e planeamento da investigação (...)*” claramente definidos, previamente trabalhados e planeados;

“*Coleta de dados (...)*” úteis para responder às questões;

“*Seleccção e classificação dos dados (...)*” mais relevantes que respondam às questões e permitam chegar a conclusões;

“*Conclusões (...)*” que confirmam ou não a validade e que se possa generalizar;

“*Generalização (...)*” com descontextualização e aplicação a novas situações;

“*Expressão e comunicação (...)*” através de diferentes técnicas de comunicação.

Para Zabala (*ibidem*, pp. 164-165) “(...) a organização dos conteúdos não é um tema menor, uma decisão secundária ou um problema de escolha estritamente técnico”. Ela responde à essência do que se pretende alcançar com a educação, ao protagonismo que se atribui ao aluno como sujeito activo, à análise que se realiza das variáveis que intervêm, favorecendo ou impedindo esta construção.

## 9.2 · Supervisão e Formação de professores

De acordo com Simões (1994, p. 61) “ A formação de professores, (...), terá de ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadra, sem esquecer o universo dos seus exo-sistemas, tais como os grupos sócio-profissionais, as instituições e a sociedade em geral”.

Para a Autora (*ibidem, ibidem*) não basta reflectir sobre o que é ser professor, pois essa reflexão vai além da simples escolha de programas ou opções, visa as circunstâncias do contexto educativo, os consensos ou conflitos dos objectivos, dos métodos, das estratégias, das capacidades, das motivações, dos valores de tudo “(...) o que o indivíduo vier a ser no decurso da sua carreira profissional”.

A análise do contexto formativo tem a ver com “(...) a construção de programas (...)” que exige concepções sobre modelos teóricos e com “(...) a organização e gestão da própria formação (...)” que além da reflexão implica suportes institucionais e organizacionais da formação de professores.

Cada um destes aspectos terá mais ou menos a ver com as componentes prática e teórica da formação, havendo uma certa dificuldade em concretizar o que deve ser o saber profissional dos professores.

Não é fácil encontrar uma coerência entre a formulação e a consecução dos objectivos da formação de professores e esse constrangimento é tanto inerente à perspectiva curricular e organizacional como à multiplicidade de influências temporais e locais exercidas sobre o professor.

A Autora (1994, p. 62) escreve “(...), como refere Estrela (1991), a formação de professores é um terreno atravessado por clivagens ideológicas que vão determinar não só as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas que influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem”.

Não pode ser descurada na análise do contexto formativo “(...) uma determinada filosofia formativa (...)”, por vezes fugidia a “(...) razões lógicas e científicas das opções tomadas (...)”.

A formação implica “(...) um processo de apreciação crítica do exercício da profissão, mobilizadora de valores e questionadora das representações do próprio e dos outros sobre o que é ser professor (...)”.

O professor é um sujeito activo, construtivista e a sua formação só faz sentido se inserida nos subsistemas ecológicos do seu desenvolvimento. É um ser com experiências vividas, explicadas pelo passado, com razão de ser para o futuro, sentidas no presente.

As experiências, as percepções e a auto-reflexão são determinantes sobre a formação daquele que se educa e contribuem sempre para o seu desenvolvimento.

Simões (*ibidem*, p. 64) refere que a preparação de professores tem a ver com “A transmissão de conhecimentos disciplinares, sejam eles ligados às ciências da educação ou à(s) área(s) disciplinar(es) (...), a qual oscila, continuamente, numa polarização entre o que ensinar e como ensinar”. Isto não implica que não seja também dada alguma importância ao “(...) saber ser (...) e do saber tornar-se (...)” que têm a ver com a dimensão pessoal daquele que ensina e com os valores e atitude crítica sobre o que e porque se ensina.

De acordo com Vieira (1993, p. 23) “Os pressupostos de um modelo reflexivo de formação do professor/supervisor (...)” são:

- “1. (...) a prática é geradora de teoria (...);
- “2. (...) o bom profissional é um ser reflexivo (...);
- “3. (...) um profissional autónomo forma seres autónomos (...).

Estes pressupostos recaem sobre “As relações de formação

desenvolvidas nos sentidos ascendente (aluno → formador) e descendente (formador → aluno) adquirem particular relevância em três relações binárias e assimétricas: formador ↔ supervisor, supervisor ↔ professor e professor ↔ aluno”.

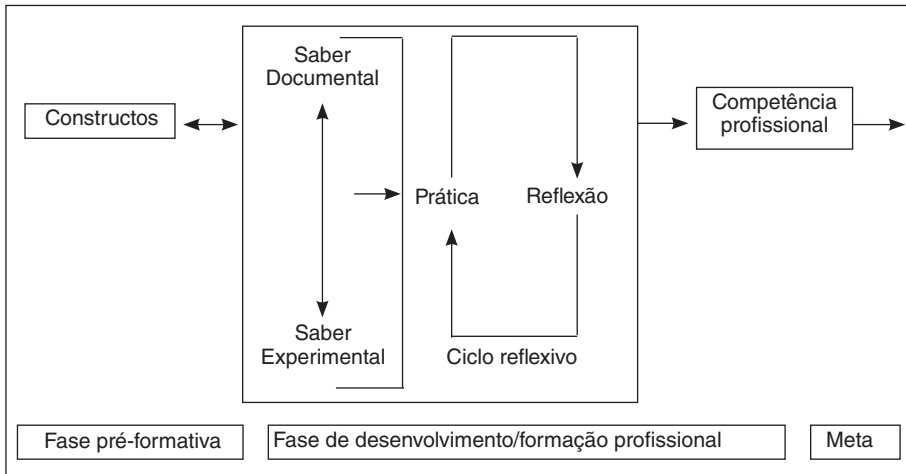
As práticas possibilitam o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de auto e hetero-avaliação dos professores em formação, o que se reflecte na sua atitude frente aos alunos.

O modelo reflexivo de formação apoia-se nos seguintes princípios:

- “1. O princípio do *enfoque no sujeito, (...)*” em que a formação parte do sujeito em formação, de forma a permitir o seu crescimento;
- “2. O princípio do *enfoque nos processos de formação, (...)*” onde se salienta a natureza reflexiva, questionamento do saber e da experiência;
- “3. O princípio da *problematização do saber, (...)*” em que o indivíduo se confronta com outros saberes;
- “4. O princípio da *integração teoria-prática, (...)*”;
- “5. O princípio da *introspecção metacognitiva, (...)*” em que a reflexão sobre processos de pensamento pode levar a alterações no seu conteúdo e, conseqüentemente, à forma de apreciação do sujeito que reflecte.

A Autora (1993, p. 25) esquematiza com base em Wallace (1991), este modelo de desenvolvimento e que é apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13** – Modelo de desenvolvimento de formação profissional



Adaptado de Vieira, F (1993, p. 25)

O modelo parte de teorias subjectivas - Constructos mentais do formando com as suas opiniões, atitudes e crenças que modelam, na fase pré-formativa, as suas práticas.

Da interacção entre o saber teórico e o saber experimental com o ciclo reflexivo, que envolve a prática a sua reflexão, constrói, na fase de desenvolvimento/formação profissional, as suas teorias subjectivas, cuja meta é a competência profissional.

Vieira (1993, p. 28) afirma que a supervisão é entendida “(...) como uma actuação de *monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”. O seu objectivo é a prática pedagógica do professor, a sua função, a monitorização e os processos, a reflexão e a experimentação.

Baptista (1999, pp. 6-9) afirma que as práticas pedagógicas devem ser:

“O início da socialização profissional dos aspirantes a professores.

A introdução à elaboração e desenvolvimento de projectos curriculares concretos.

Uma primeira aproximação à investigação na aula, a investigação-acção (...) que reflecte na acção e sobre a acção (...) melhora a sua prática e elabora as suas teorias pedagógicas (...) trabalha cientificamente e é capaz de inovar”.

Privilegia-se “(...) na formação do futuro professor, a construção de um conhecimento pessoal e criativo, centrado na acção (...)”.

O futuro professor ao adquirir capacidades de análise é abrir-se ao desenvolvimento pessoal que é “(...) *um desenvolvimento em situação (...)*”, em que o sujeito activo está directa ou indirectamente em contínua interacção com os contextos dinâmicos e interactivos em que se situa.

Como refere Baptista (*ibidem*, p. 9) é valorizado “(...) na formação de alunos-professores o paradigma *ecologia na sala de aula*, onde as modalidades de aprendizagem por observação podem ser explicadas pela teoria da aprendizagem social e pela psicologia cognitiva”.

Altet (2000, pp. 38-39) refere que no processo de ensino-aprendizagem “A turma é um sistema social complexo cujas partes estão em interacção dinâmica em que os actores, professores e aluno(s), situação, contexto, matéria ou numerosas variáveis em inter-relação – a maior parte delas desconhecidas – agem uns sobre os outros”.

No paradigma dos processos interactivos contextualizados é mais importante a articulação e adequação dos comportamentos dos

actores do que a frequência dos comportamentos observados.

A articulação do ensino-aprendizagem não depende apenas do nível comportamental mas também do nível de tratamento da informação pelos actores. “Essa articulação é de natureza cognitiva (...)” e as relações na sala de aula são “(...) de natureza socioafectiva”.

A Autora (*ibidem*, p. 173) comenta que “... gerindo o melhor possível *as condições de aprendizagem* características de cada contexto ou de cada turma e variando-as que o professor consegue realmente adaptar-se aos aprendentes”.

Para Altet (2000, pp. 181-182) a construção de saberes profissionais em direcção “(...) a uma pedagógica (...)” encerra a noção de que qualquer formação implica saberes e “(...) no caso da formação dos professores, esses saberes são duplos e de natureza diferente (...)”, pois é preciso ter em conta:

- “os saberes a ensinar e os saberes profissionais;
- os saberes disciplinares, muitos deles produzidos e legitimados pela universidade;
- os saberes provenientes das descrições das práticas pedagógicas e didácticas (...)”.

“A *pedagógica* reagruparia os saberes específicos formalizados da prática pedagógica, que permitiria uma *reflexão* sobre a acção, a gestão, a tomada de decisões em situações pedagógicas finalizadas e contextualizadas e ajudaria à passagem para a *reflexão* na acção (...)”.

Baptista (1999, pp. 10-12) ao considerar a Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico diz que consta da disciplina de Observação e Análise da Prática Pedagógica que é pilar da disciplina de Cooperação e Intervenção na Prática Pedagógica I. A observação é um recurso constante em que o aluno-professor é paulatinamente integrado na prática de ensino, articulando a teoria e a prática e visa a “(...) aquisição do conceito de observação, enquanto estratégia de iniciação à investigação pedagógica, (...)”.

A Autora (*ibidem*, pp. 14-15) diz que é através desta disciplina que “(...) a observação, como metodologia básica da investigação na aula (...)” permite:

- “conhecer *in situ* a complexa realidade escolar;
- apreender características dos alunos, da escola e do meio em que se insere;
- reflectir o observado em sessões conjuntas com o professor orientador e o professor cooperante;
- elaborar relatórios das sessões de observação.”

É uma fase de socialização que se revela numa dupla pers-

pectiva, uma socialização adaptativa e uma socialização dialéctica, evolutiva.

A disciplina de Cooperação e Intervenção na Prática Pedagógica visa o alargamento da disciplina anterior e acrescenta uma análise crítica dos factos de forma plural, pois é necessário conhecer o meio envolvente, os aspectos sócio-económicos, os conteúdos e os alunos, pelo que as situações educativas nunca são iguais. Leva o aluno-professor a intervir e a cooperar. Apresenta ainda como objectivo básico a elaboração de um projecto curricular, após a análise do programa oficial deste nível de ensino, com base nos elementos colhidos na observação e adequado às características da escola, dos alunos, à planificação, às estratégias, aos recursos e instrumentos de avaliação dos conteúdos curriculares, não esquecendo a adequação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, através de uma investigação-acção participada.

A disciplina de Prática Pedagógica I é a terceira fase em que o aluno toma a turma sob a sua responsabilidade, sendo acompanhado pelo professor cooperante e pelo professor da disciplina.

Os Seminários são espaços teórico-práticos de reflexão e análise crítica do observado e experienciado, de orientação do trabalho de pesquisa-acção e de gestão pedagógica interdisciplinar e interprojectos.

O aluno-professor desenha a sua prática e planifica-a, o que não impede que não surjam situações imprevistas, cuja resolução passa pela capacidade de improviso e de sensibilidade expressa pelas sua própria identidade e pela forma como pode organizar as suas condições de trabalho, aprendendo a partir da sua própria experiência.

Baptista (*ibidem*, p. 22) escreve “A formação de professores é, sem dúvida alguma, uma actividade teórica-prática que, enquanto formula intenções, anseios, tem o seu lado ideal, teórico, e o seu lado real, material, prático, objectivo”.

A teoria e a prática leva-nos a uma prática repetitiva e acrítica, que não inova, não produz, não imagina e a uma prática reflexiva e crítica, dialéctica e criativa.

A Prática Pedagógica, pela sua natureza multi e transdisciplinar cria laços com as outras disciplinas, mas enfrenta problemas de natureza institucional, científica e pedagógica que se inter cruzam e interligam numa relação de causa e efeito.

### **9.3 · Paradigmas e estratégias em supervisão reflexiva**

#### **9.3.1 · Paradigmas, teorias e modelos de formação**

Simões (1994) diz que o paradigma pode ser entendido como

um conjunto de pressupostos e de princípios que regulam um certo estilo de formação que actue como um esquema aceite que pode ser retomado. Ele constitui uma matriz de crenças sobre a natureza e os fins do ensino, da escola, dos professores e da sua formação, traduzida em diferentes práticas na formação de professores.

A mesma Autora (*ibidem*, p. 68) refere que “(...) as estratégias formativas beneficiam em ser híbridas com uma coerência própria e contextualizada, relativamente aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam”.

Assinala vários paradigmas, referenciando-os de acordo com as perspectivas de Zeichner e de Iannone.

Assim, Simões (1994, pp. 70-71) fala da Perspectiva de Zeichner, em que o:

- Paradigma tradicional ou de imitação artesanal “(...) assenta numa relação mestre-aprendiz, pois concebe o ensino como algo que se adquire por ensaio e erro, sendo o bom educador aquele que acumulou ao longo da sua prática, uma certa sabedoria, em resultado da experiência profissional que foi tendo”.

Este paradigma advoga o contacto com o profissional que sabe e que está presente em muitos contextos de formação inicial, dada a definição de objectivos, procura de lugares de estágio e formação de professores cooperantes.

Corre o risco de imitar o mestre e não compreender a adaptação a novos contextos formativos.

É no dizer de Nóvoa (1991) um paradigma simultaneamente fechado e integrado.

- Paradigma comportamentalista, também para Nóvoa (*ibidem*) fechado e integrado, “Assenta no positivismo e na psicologia comportamentalista, sublinhando a importância do desenvolvimento de capacidades de ensino específicas, pré-definidas e observáveis, de que se presume depender a aprendizagem dos alunos”.

Visa estimular conhecimentos, capacidades e competências importantes para o papel profissional dos professores, sendo a avaliação baseada no desempenho de cada profissional. O professor é “(...) um executor de leis e de princípios da eficácia do processo de ensino-aprendizagem (...)”, independentemente do que ele é como pessoa.

Baseia-se na “(...) competência e/ou no desempenho (...)” com um objectivo prioritário que visa “(...) desenvolver as capacidades através de um certo desempenho de tarefas pré-determinadas (...)”.

A Autora (*ibidem*, p. 72) alude ainda ao paradigma investigativo ou da descoberta guiada, considerado por Nóvoa (*ibidem*) de paradigma aberto problemático que “(...) dá prioridade ao desenvolvimento da investigação e à reflexão acerca dos contextos em que

a aprendizagem se realiza, através de uma atitude reflexiva sobre a prática, aprofundando o estudo do ensino, dos contextos (...) das questões éticas, morais e políticas que lhe estão subjacentes”.

Os professores são activos e levados a analisar a sua acção, na medida dos efeitos que a escola e a sociedade têm sobre os seus alunos.

- Pelo paradigma personalista, para Nóvoa (1991) paradigma aberto e integrado, “(...) a formação dos professores deve visar constituir uma forma de desenvolvimento pessoal do adulto, ou seja, um processo em que o “tornar-se professor” se sobrepõe a ensinar apenas alguém a ensinar”.

Visa a maturidade psicológica em que cada um descobre a sua forma de ensinar, atingindo o máximo das suas possibilidades como professor, estimulando o auto-conhecimento e o auto-desenvolvimento.

Com base na perspectiva de Iannone, considerada a mais actual, Simões (*ibidem*, pp. 74-77) considera os paradigmas da:

- Orientação do desempenho em que a formação de professores é “(...) de que existem resultados observáveis no processo de ensino-aprendizagem e de que estes devem constituir o alvo central de qualquer currículo de formação de professores”. A aprendizagem é observável e alterada pelo contexto em que decorre e ocorre e cabe ao professor promover a aprendizagem do aluno.

Os humanistas dizem que esta atitude cerceia a criatividade, a espontaneidade, a imaginação e que se apoia, apenas, nos aspectos cognitivos.

- Orientação comunitária que “(...) faz ressaltar os aspectos relativos ao meio envolvente do processo de ensino-aprendizagem”.

Privilegia o envolvimento com os pais e a comunidade, o que para professores em formação se torna muito complexo, dada a complexidade da comunidade, as suas frustrações, a sua inércia e a sua resistência à mudança.

- Orientação segundo modelos de ensino que “(...) procura identificar na sala de aula os movimentos pedagógicos básicos quer através do delinear das relações entre as variáveis presentes e a situação de ensino-aprendizagem, quer delimitando as questões lógicas envolvidas no ensino ou centrando-se nos seus aspectos de pergunta-resposta, ligados ao desenvolvimento cognitivo”.

Este modelo pressupõe o conhecimento dos modelos educativos.

- Orientação humanista que “(...) elege por objectivo fundamental da formação dos professores a promoção do seu desenvolvimento como seres humanos (...), sabendo adequar as suas crenças

e valores na interacção com os jovens que ensinam”, de forma não directiva e orientando-se para o grupo.

Pode levar à permissividade, pois não tem o suporte dos modelos tradicionais, mas valoriza “(...) a variável humana no processo de ensino-aprendizagem”.

- Orientação realista que “(...) sublinha que não existe uma teoria científica sobre o ensino e que a teoria existente não é digna de confiança ou é demasiado tecnocrática”, agindo os professores com instrumentos teórico-epistemológicos do ensino a nível nacional.

Apoia-se em conhecimentos curriculares, valores universais, boa relação professor-aluno, aluno-aluno, a fim de combater o absentismo e o insucesso escolar.

É preciso dotar os professores com conhecimento além das áreas disciplinares inerentes a cada um, a fim de poderem compreender o mundo com os seus padrões de vida, num confronto interdisciplinar é, contudo, considerado um pouco elitista e por vezes não ao alcance das minorias.

Simões (1994, pp. 77-78) refere outros enfoques, em que a supervisão da prática pedagógica pode estar “(...) ligada ao modelo da supervisão clínica (...), centrando-se “(...) no aperfeiçoamento da prática educativa do formando, com base na observação e na análise de situações reais ocorridas no contexto escolar”.

Existe colaboração entre os envolvidos no processo de formação, sendo dado ao formando a possibilidade de tomar iniciativas.

Ma a supervisão da prática pedagógica quando ligada ao modelo “(...) psicopedagógico, fundamenta-se na perspectiva de Stones sobre a supervisão como um processo em que se visa ensinar a ensinar, recorrendo a um conjunto de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que têm de ser aplicados em qualquer das duas díades supervisor-professor e professor-aluno”.

Visa desenvolver no professor capacidades para a resolução de problemas e tomada de decisões. A teoria enforma a prática pedagógica e esta exige novos conhecimentos teóricos não considerados *à priori*.

No dizer da Autora (*ibidem*, p. 80) e sintetizando, as concepções de formação não se excluem mutuamente, inter cruzam-se em vários aspectos. A conciliação não dos princípios dos diferentes modelos mas das formas de intervenção dos professores é fundamental pois “(...) é essencial aos formadores algum eclectismo (...)”.

Simões (1994, p. 81) refere ainda que Nóvoa (1991), para além dos modelos tradicional, comportamentista, personalista e investigativo, como anteriormente foi referido, considera o modelo de

“(...) forma escolar – em que o ensino é organizado exteriormente aos sujeitos e confirmado pelo reconhecimento social atribuído ao papel do transmissor de conhecimentos; a forma universitária, análoga às relações que os profissionais liberais empreendem com os seus clientes; a forma contratual que emerge de uma negociação de ordem pedagógica ou económica; (...) a forma interactiva-reflexiva em que o poder pertence aos formandos que podem mobilizar, por sua iniciativa, os recursos necessários à formação”.

A classificação é feita incluindo os modelos tradicional, comportamentista, escolar-universitário como sendo de tipo estruturante e os modelos investigativo, personalista e interactivo-contratual de tipo construtivista.

Mas o mundo social é complexo e específico em relação ao mundo físico, através do qual no dia a dia interpretamos o significado das nossas opções e dos outros com os quais interagimos. Também dentro de cada modelo existe maior ou menor abertura e problematização.

Simões (*ibidem*, pp. 82-83) refere que na “(...) hetero-estruturação, pode considerar-se que o conhecimento pré-existe e sobrevive ao indivíduo em formação, apesar de não deixar por isso de influenciar o futuro professor, durante o período em que é exposto a ela”.

Os modelos do desempenho e comportamentalista são hetero-estruturantes, pois “(...) privilegia a acção que o meio (...) provoca no sujeito, considerando essa acção como origem dos efeitos formativos, recorrendo-se do estudo de mecanismos causalmente lineares, como é o caso do condicionamento operante”.

A auto-estruturação “(...) constitui uma posição segundo a qual o conhecimento ligado com a preparação profissional não se transmite, não sendo por isso o sujeito em formação nem objecto desta, nem receptor de certos conteúdos, mas alguém que internamente constrói ou reconstrói conhecimentos pertinentes”. Ora o sujeito em formação raramente pode construir o quer que seja partindo unicamente dele.

Segundo Amaral e outras (1996, pp. 94-97) com base em Wallace (1991) existem três modelos de formação profissional:

- “(...) modelo de “mestria” (...)” em que o formando imita as técnicas do professor com mais experiência seguindo os seus conselhos, desenvolvendo a prática com base numa experiência através da demonstração/instrução do mestre e da qual resulta a sua competência profissional. Considera a rigidez do saber.

- “(...) modelo de ciência aplicada (...)” que se apoia na resolução de problemas com base na investigação e “(...) a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental”.

Também chamado “(...) *modelo de racionalidade técnica* (...)” está na base de uma crise de profissões, pois é nítido o desfazamento entre o que se ensina e as situações reais.

Neste modelo a competência prática é competência profissional e a resolução de problemas apoia-se no conhecimento científico. Contudo, há situações únicas de conflito, de dúvidas que desafiam respostas técnicas, pois essas situações não se ensinam.

Assim, chega-se “(...) ao conceito de “competência artística” (...) que consiste na capacidade de lidar com situações indeterminadas da prática, como se manifesta na actuação dos bons profissionais”.

- “O modelo reflexivo” tem como objectivo ajudar o professor em formação a melhorar “(...) através do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Leva a uma tomada de consciência do agir, do assumir e consta da “(...) pré-observação (...), a observação da aula, a análise da mesma e organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (...) e a (avaliação da eficácia do ciclo de supervisão)”.

Ainda na perspectiva de Amaral e outras (*ibidem*, pp. 97-98) o modelo reflexivo na formação apresenta “(...) conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção”.

“(...) conhecimento na acção (...)” porque é dinâmico e manifestado no momento da acção.

“(...) reflexão na acção (...)” porque reflecte a própria acção, reformula e ajusta novas situações.

“(...) reflexão sobre a acção (...)” porque o professor reconstrói mentalmente a acção e a analisa-a retrospectivamente.

“(...) reflexão sobre a reflexão na acção (...)” porque fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional. Uma “(...) meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”.

A reflexão tem como objecto a actuação do professor no acto educativo, conteúdos, métodos, finalidades, conhecimento, capacidades, envolvimento, porquê ser professor e todos os papéis que este desempenha. Leva à construção dos saberes num círculo em que a prática e teoria interagem e se questionam, sendo necessária, no dizer das referidas Autoras (*ibidem*, p. 99)

“*abertura de espírito* (...)” na verdade e no erro;

“*responsabilidade* (...)” nas consequências sociais, pessoais, políticas;

“*empenhamento* (...)” na energia, na luta, na renovação, na inovação.

“Assim valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção, são fundamentais para uma reflexão crítica”.

Os professores reflexivos criticam e desenvolvem as suas teorias sobre a prática reflectindo individual ou colectivamente na acção sobre ela, valorizando a experiência pessoal, os valores, os saberes.

### 9.3.2 · Práticas Pedagógicas e estratégias em supervisão reflexiva contextualizada

Perrenoud (1993, p. 19) diz que quando se pensa num *curriculum* de formação inicial há que ter em conta se se trata de “(...) práticas pedagógicas *ideais* (maestria, racionalidade, objectivos claros, transposição inteligente, contrato didáctico inovador, pedagogias activas e diferenciadas, avaliação formativa, etc.) ou de práticas *efectivas*, isto é, as que podem ser observadas, hoje, nas salas de aula”.

Segundo o Autor (*ibidem*, pp. 21-25) a formação de professores pode ser vista segundo três perspectivas:

1. Rotina e improvisação em que a prática pedagógica é mostrada de forma consciente e racional, o que de facto não é, porque:

- “É um factor de legitimidade junto dos pais e da opinião pública (...);
- É uma imagem tranquilizadora da relação pedagógica (...);
- É útil para a administração e para a inspecção que governam através de directivas;
- facilita a tarefa dos formadores, que transmitem modelos de acção ou teorias;
- permite aos próprios professores dar uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações através da razão”.

O professor é apanhado pela rotina, corre um risco de cegueira e frente a factos urgentes “(...) serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos”.

O professor preserva a sua auto-imagem e usa uma teoria realista da prática.

2. Transposição didáctica em que a separação de “(...) uma competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes)” é inaceitável. Mas a escola submete os saberes, as práticas e as culturas a modificações para poderem ser ensináveis. Assim, submete:

- “- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao *curriculum* formal)”, em que participam colectivamente;
- “- (...) (ou do *curriculum* formal ao *curriculum* real)”;
- “- (...) (ou do *curriculum* real à aprendizagem efectiva dos alunos)”.

Há um equilíbrio mantido pelo compromisso pouco provável entre duas lógicas:

- “- a da progressão ordenada do programa, enquanto “texto do saber”, o que lhe permite avançar paulatinamente no programa e reencontrar-se no fim do ano e
- “- a da construção de saberes no espírito do aluno”, difícil de articular com a lógica anterior.

Na realidade as práticas e o saber-fazer confundem-se e os professores fazem a gestão do tempo escolar, dividem a aquisição de conhecimentos ao longo do ano, gerem situações didácticas, asseguram a cooperação e o interesse dos alunos em troca de uma dramatização de aprendizagens, de uma relação com experiências de vida.

Se no dia a dia a construção dos saberes se faz pela acção – auto-avaliação, na aula, esse saber é avaliável ou classificado.

Para o Autor (*ibidem, ibidem*) “O reflexo da *noosfera*, a esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas, é de agora em diante a de otimizar a transposição, de a racionalizar, de a colocar sob o controlo de modelos”.

Perrenoud (1993, pp. 28-30) fala-nos da terceira faceta da formação de professores.

3. Tratamento das diferenças em que “Não existe aluno singular (...)” porque o professor está sempre com um grupo heterogéneo.

Embora a autonomia do professor seja uma realidade, ele não avalia como quer, pois a sua autonomia só lhe serve para acentuar ou diminuir as desigualdades, dada a sua exigência, expectativas, práticas escritas ou orais.

A desigualdade entre professor-aluno passa pela comunicação e pela relação além dos instrumentos didácticos de que dispõe. Há como que uma distância cultural entre ele e os alunos e as famílias e há que aceitar afectivamente o outro, ajudando o aluno a encontrar o seu lugar na sala de aula, no contacto com os colegas e com os professores.

A razão prática tem de ser compreendida num contexto de racionalidade “(...) *desviada* quando as energias, em vez de serem investidas na regulação das aprendizagens, são mobilizadas para

outros fins: clima, relação, manutenção da ordem, funcionamento pacífico, carreira”.

Mas o Autor (*ibidem*, p. 31) refere que “A racionalidade é *ilusória* quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjectividade, da afectividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros”.

“A racionalidade é *rebuscada* quando, de compromissos em esquecimentos, de deformações em interpretações, já ninguém sabe muito bem porque se fazem as coisas, se elas ainda têm um sentido ou se perduram por pura inércia”.

Infante e outras (1996, p. 153) referem que “Zeichner (1993) identifica várias concepções que, no seu entender, têm caracterizado a formação de professores, (...)”.

Assim, salienta a concepção:

- “- académica (...)” que sublinha o saber académico por disciplina;
- “- de eficiência social (...)” que enfatiza os dados da investigação sobre o ensino;
- “- desenvolvimentista (...)” que focaliza uma abordagem na compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- “- de reconstrução social (...)” preocupada com aspectos éticos e sociais da escola.

O saber profissional resulta de uma reflexão sobre a prática que surge como estratégia para aquisição desse saber.

As Autoras (*ibidem*, pp. 154-156) afirmam que “(...) o conhecimento pedagógico-didático é uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar e de a tornar compreensível ao aluno (...)”.

Na formação inicial os modelos de ensino, nos anos sessenta centravam-se “(...) no “como” ensinar e não no “que” ensinar”, enquanto que nos anos setenta e oitenta “Começaram a surgir investigações sobre o pensamento do professor e o processo de tomada de decisões”.

O conhecimento científico-pedagógico é no dizer das Autoras (*ibidem, ibidem*) “- uma forma de conhecimento (...) característica dos professores, que os distingue, na maneira de pensar e de raciocinar dos especialistas da matéria propriamente ditos”;

“- um conjunto de conhecimentos e capacidades e uma predisposição interior (...) e que inclui aspectos de racionalidade técnica associados a capacidades de juízo, improvisação e intuição”;

“- um processo de raciocínio e de acção pedagógica (...)” que leva os professores “(...) à compreensão (...) elaborar planos de acção (...) rever ou até improvisar (...)” e “Durante esta acção/reflexão adquirem ou renovam conhecimentos, intuições e atitudes”.

A Autora e outras (1996, pp. 158-160) referem que a análise de casos é uma estratégia de formação que entre outras definições é considerada “(...) como uma base lógica do tipo de investigação reflexiva que convida os professores a aprender a partir das suas experiências” com virtualidades formativas com “(...) a presença multidimensional de elementos informativos (...)”.

O carácter contextualizado tem a ver com “(...) o contexto em que se apresenta o que é que o professor tem intenção de fazer (...), descreve-se o que aconteceu, referem-se os problemas e as dificuldades (...), pairando no ar as tensões, a incerteza e os conflitos que ficaram por resolver”. Finalmente surge “(...) a resolução da tensão vivida (...) pela descrição das acções desencadeadas (...) ou pela emergência da compreensão dos porquês (...)”.

Os casos permitem a aquisição do saber prático ou teórico-prático e constituem “(...) unidades de reflexão e análise”.

Com base em Garcia (1992) a Autora e outras (*ibidem*, pp. 160-161) referem que o professor joga com vários tipos de saberes “(...) profissional, de casos e estratégico” e no primeiro caso consideram:

- “a) *Protótipos* – “ casos que na prática aplicam princípios teóricos ou resultados de investigação;
- “b) *Precedentes* – “ casos que se apoiam em situações práticas baseadas em comportamentos e atitudes vividas ou observadas;
- “c) *Parábolas* – “ casos que quando transmitem valores ou normas sobre a profissão do professor podem tornar-se mitos ou normativos éticos.

Para Infante e outras (1996, pp. 161-162) os casos permitem que os professores desenvolvam “(...) destrezas de análise crítica e de resolução de problemas”, mobilizando conhecimentos teóricos, saber prático e valores pessoais.

Se é certo que muitas vezes é levantada a questão de quem deve escrever os casos, entre outras formas, deve ser feita “(...) pelo aluno enquanto professor em formação”, sendo importante que este já tenha ouvido e analisado outros casos a fim de que os possa discutir e construir, caminhando “(...) da análise e do comentário à experiência dos outros para a sua auto-análise e registo reflexivo”.

A construção de factos passa pelo relato da realidade tal como foi percebida pelo relator.

A Autora e outras (*ibidem*, pp. 164-167) consideram a ex-

periência fonte de aprendizagem que deve ser interiorizada, reflectida e analisada. É tanto mais importante quanto a possibilidade “(...) de passar do conhecimento profissional concreto ao conhecimento profissional abstracto, generalizável, transferível”.

É certo que “Aprende-se a fazer fazendo. Mas também reflectindo à luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada”.

“E nesse processo de acção-reflexão-acção se desenvolve o saber profissional”.

Amaral e outras (1996, p. 101) dizem que as estratégias do modelo de formação reflexivo têm a ver com uma hierarquia crescente e não são mutuamente exclusivas.

Assim:

- “1. *Nível técnico* (...) visa determinados objectivos a curto prazo, reflexão sobre e na acção;
- “2. *Nível prático* (...)” valoriza a reflexão sobre a prática;
- “3. *Nível crítico ou emancipatório* (...)” centra-se em aspectos éticos, sociais e políticos globais, ou seja, em valores educativos.

Salientam-se, entre outras estratégias de formação as perguntas pedagógicas, narrativas, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projecto, investigação-acção, incluindo todos eles a resolução de problemas.

Infante e outras (1996) afirmam que da questão que é ser professor nasce a concepção prática e contextualizada baseada na resolução de dilemas perante a interactividade com os alunos, sendo da ligação entre conhecimento teórico e prático que se constrói o conhecimento profissional.

É perante as adversidades vividas que o professor reage na prática e que influencia o seu modo de pensar, sendo a resolução dos mesmos problemas diferente de professor para professor e de problema para problema.

A Autora e outras (*ibidem*, p. 157) referem que a resolução de problemas num dado contexto não é transponível para novas situações, mas cria “(...) um saber profissional que cada vez mais se manifesta com mais espontaneidade”. Este conhecimento baseia-se nos lados do triângulo “(...) a) os que têm a ver com os conteúdos a ensinar (o quê); b) os que têm a ver com os sujeitos que aprendem (quem); e c) os que têm a ver com as tarefas que os educandos realizam e que são instrumentais para a aprendizagem (como)”.

Adquire-se saber através de leituras, discussões teóricas e práticas, experiências vividas e troca de saberes. Ganha-se, assim, uma tomada de consciência de uma reflexão sobre os factos vividos e reconstruídos e de uma análise da acção e dos sentimentos dos in-

tervenientes “(...) conjugando desta forma os elementos cognitivo e afectivo que se entrelaçam nas situações de interacção humana, como é o caso das situações educativas”.

As experiências não são tudo para o professor. Para ir do pensamento concreto ao abstracto é preciso conceptualizar “(...) a partir da prática e a ela deve regressar”.

O professor ao reflectir inova, aprende “(...) com a reflexão sistemática sobre a experiência”.

Infante e outras (*ibidem*, p. 158) referem que a reflexão ganha corpo através da

“- *Introspecção* -” em que o professor repensa atitudes, sentimentos e concepções;

“- *Exame* -” em que o professor refere acontecimentos centrando-se na acção, usando diários, entrevistas e a observação;

“- *Indagação* -” que permite ao professor melhorar a acção prática relacionando-se com o conceito de investigação-acção;

“- *Espontaneidade* -” que é o pensamento do professor do decurso da acção, em que improvisa e resolve problemas.

#### **9.4 · A mudança face a uma prática efectiva do Estudo do Meio Social**

Roldão (1994, pp. 36-37) diz que “Os professores, individualmente, interagem com o sistema educativo e geram mecanismos complexos quer de resistência, quer de promoção de mudanças dependendo (...) de julgamentos de carácter profissional que, por sua vez, estão ligados a factores ideológicos e pressões políticas e sociais”.

“Assim, as práticas de ensino têm que ser encaradas sob uma perspectiva interactiva que tenha em conta o ensino que o professor realiza e a representação que ele faz do que deverá ser esse ensino para obter a aprovação da comunidade profissional”, pelo que “(...) a tendência dos professores tem sido a de incorporar a “nova” informação como a base ideal, a maneira “pedagogicamente correcta” de proceder, embora aplicando-a às suas práticas reais em diversos graus de compromisso e interacção com a sua experiência anterior”.

Os programas para a formação inicial e contínua dos professores reflectem as ideias dominantes numa determinada época, mas dão pouca importância aos significados que os professores atribuem às suas práticas. As escolas raramente destacam os significados que os seus professores dão ao seu trabalho, contudo, eles alteram a sua prática através de um envolvimento informal com outros professores. Eles estão preocupados em pedir sugestões concretas para uma melhor adaptação ao desenvolvimento da criança ou para implementarem estratégias activas. No entanto, tecem profundas críticas aos programas

que consideram utópicos ou irrealistas em termos de aplicabilidade prática, aceitando contudo a validade das teorias implícitas.

Alguns, embora não concordem com os seus métodos tradicionais não os mudam e continuam convictos do seu valor. Confundem métodos activos com motivação. Outros há que se mostram estupefactos perante as reacções dos alunos que não se adaptam ao seu modo concreto de pensamento, mas também não são capazes de se oporem aos professores adeptos de um ensino mais tradicional.

A dificuldade prática de adaptação de alguns professores em acertar o seu método de ensino com o pensamento do aluno é para eles de certa forma inexplicável e poderá ter a ver com a falta de recursos para actividades manipulatórias ou para viagens de estudo. As dificuldades, por vezes, são dos alunos, pois sentem limitações como pensadores concretos.

Os manuais escolares produzidos pelos e para os professores também são um *handicap*, pois reforçam as perspectivas aceites sobre a aprendizagem dos alunos, contendo, por vezes, interpretações erradas e que são utilizadas, de forma fácil, por professores menos esclarecidos.

De uma forma geral, os professores sabem quais são os métodos mais aceites em educação, mas praticam uma prática contraditória. Esta prática que pode não tem a ver com valores sociais dominantes, que pode nem coincidir com formas tradicionais de ensino, mas para os praticantes não é possível aplicar na realidade e que tentam justificar à luz das correntes actuais.

Por um lado, o pensamento educacional luta por um estatuto científico próprio, por outro lado, educação e tradição sempre ligados ao longo dos tempos, impedem, por vezes, que esta ligação não possa ser factor de uma análise crítica quer dos princípios quer da acção. O tradicional e o actual não devem ser fonte de preconceito ou de distorção, mas devem ser fonte de discussão e de análise.

O aluno como pensador concreto, tem de ser avaliado em função das interfaces entre várias teorias, que têm de lidar com os princípios teóricos da percepção específica do pensamento do aluno expostos por Piaget, com os conceitos de aprendizagem activa de Dewey, com os pressupostas da pesquisa científica para melhorar a aprendizagem de Bruner. Todas estas teorias apresentam ligações na sua transposição para a prática, pois articulam entre si os seus princípios e conceitos.

Benavente (1991, pp. 172-174) refere que os obstáculos que se opõem à mudança são de vária ordem, nomeadamente:

- “a) *Obstáculos políticos e administrativos*” como a política de colocação dos docentes que não permite empenhamento, nem conhecimento da realidade sócio-cultural e integração

- na comunidade e num projecto pedagógico;
- “b) *Obstáculos materiais e de funcionamento*” como a falta de higiene, edifícios velhos, a não existência de espaços de recreio, falta de materiais (...);
- “c) *Obstáculos sociais e sócio-pedagógicos*” como sonhos, expectativas, projectos, condições de vida. “Os modelos dominantes de “cultura”, “saber”, “sucesso”, “bom aluno (...)” criam dificuldades aos que pertencem a meios de cultura não letrada;
- “d) *Obstáculos de natureza simbólica no universo conceptual dos professores*” em que os alunos dos meios populares são responsáveis pelos seus próprios insucessos e a escola e as suas práticas não são implicadas;
- “e) *Obstáculos revelando mecanismos de produção do insucesso escolar*” que tem a ver com obstáculos de natureza interna da própria escola, com as suas relações e as suas práticas.

A Autora (*ibidem*, pp. 178-179) questiona como é que se podem mudar as práticas, uma vez que elas “(...) se fundamentam em representações e valores de ordem cultural e social, como mudar essas representações?”.

A mudança das práticas não pode ser através de uma mudança legislativa, é um processo complexo porque envolve pessoas e “(...) exige a destruturação e reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores (...)”. Tal processo não é fácil porque se entrelaça o individual e o colectivo, o psicológico e o afectivo, o social e o institucional, o que “(...) significa que *a mudança de práticas não é apenas da ordem do didáctico-pedagógico como em geral se crê*”.

Para Benavente (1991) a complexidade das práticas e os processos de mudança têm a ver com o não ignorar a mudança e as suas exigências, os universos culturais e pedagógicos, as questões aparentemente exteriores à escola, mas que a condicionam e a influenciam. As práticas dos professores exigem mudar as condições de trabalho, facilitando-lhe a análise da realidade social, não mudando os professores por ordem superior nem as escolas por decreto.

A Autora (*ibidem*, pp. 182-186) refere que:

- “a) *As estratégias de mudança oficiais não podem fazer a economia da participação efectiva dos professores na sua elaboração e concretização (...)*”, pois é necessária uma participação crítica e não formal e assimétrica. As mudanças impostas a nível central ignoram a multiplicidade de realidades, uma lógica central, burocrática, mais redutora, desgarrada de uma lógica local, mais criativa e inovadora;

“b) *A intervenção na escola (...)*” contempla diversas exigências, como:

“- *a da análise múltipla (...)*” que articula os diferentes níveis da realidade para que as coisas deixem de ser um círculo fechado;

“- *a das metodologias de intervenção (...)*” onde se torna pertinente o experimento de novas práticas que “(...) exigem equipas multidisciplinares (...)” como suporte de apoio ao professor, “(...) exigem que se viva o quotidiano da escola e se confrontem os saberes já produzidos (...)”;

“c) *A mudança de práticas escolares e pedagógicas não se decide nem processa apenas dentro da sala de aula (...)*” em que o enriquecimento da perspectiva pedagógica, a aquisição de novos saberes e a pesquisa sobre a realidade cultural e social com que se trabalha “(...) exigem “desvios” de vária ordem: “desvio” pelo meio, pela escola, pelos outros, pela investigação. Este conceito *de desvio* e de *descentração* é fundamental nos processos de mudança pedagógica”.

“d) *A formação para a mudança (...)*” implica ir mais além da simples aquisição de informações e aplicação de conhecimentos. Deve incidir sobre a elaboração de projectos profissionais, sobre a adesão a novas práticas, na análise dos resultados, na exigência de conteúdos multidisciplinares com sequência lógica e na exigência de metodologia que facilite a auto-formação e insistam no trabalho de grupo, nas metodologias activas.

Os universos culturais e pedagógicos devem fundamentar as práticas dos professores e a formação deverá “(...) ser também uma *formação cultural* e uma *formação da pessoa*”.

Em suma, como refere Benavente (1991, p. 186) “(...) a mudança da escola exige mudanças práticas reais e não apenas de intenções (...), pelo que “(...) a formação para a mudança exige que os formadores (...) se interroguem e abdicuem de alguns dos seus (supostos) privilégios reconhecendo que têm que pôr em causa as suas próprias práticas”.

Ainda a Autora (*ibidem, ibidem*) “Mudar os outros” é fácil, analisar-lhes as resistências tem uma função de exercício catártico; mudar as nossas próprias referências e as nossas práticas, as nossas relações de trabalho com os professores - nossos alunos, nossos colegas - é um exercício bem mais arriscado. Estaremos dispostos a correr esse risco?”.

Nóvoa (1991, p. 61) considera importantes “(...) as potencialidades de uma intervenção pedagógica centrada cada vez menos na *informação* e na *transmissão do saber* (...) voltada decididamente

para a *formação reflexiva* e para a *apropriação crítica dos saberes*". A escola é um espaço social e cultural que leva os professores a privilegiarem o seu frente a frente com os alunos e não com as disciplinas e leva-os a desmontar os saberes através de uma pedagogia crítica.

Santos (2001) interroga-se se a ciência poderá diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática.

Ao mesmo tempo o Autor (*ibidem*, pp. 45-46) refere que "(...) confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido (...), mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projectos locais de conhecimento indiviso".

No paradigma emergente todo o conhecimento científico-natural é científico-social, todo o conhecimento é auto-conhecimento, visa constituir-se em senso comum, com um horizonte que ao ser total e global não deixa de ser local. É no local que práticas sociais concretas se apoiam e se fortalecem para construir projectos de vida locais que projectarão a acção do homem no mundo.

## 10 · Projecto Educativo e Desenvolvimento Local

Segundo Azevedo (1994, p. 201) "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 (...)".

### 10.1 · Conceito de Projecto Educativo

Segundo Barroso (1992, p. 20) um projecto pode ser entendido como etapa de planificação estratégica que "(...) surge assim como o "processo de conceber um futuro desejado, bem como os meios reais par o alcançar" (...)". Esta necessidade de preparar o futuro leva a que nesta fase 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 estratégias adequadas ao seu desenvolvimento e evolução.

Para o Autor (*ibidem*, pp. 28-30) "(...) a existência de um projecto decorre de duas lógicas distintas que por vezes podem ser conflituais (...) a *lógica do desejo* e a *lógica da acção*. A primeira assenta no primado da "ideologia" e valoriza a dimensão simbólica

do projecto, a segunda assenta no primado da “racionalidade técnica” e valoriza a sua dimensão operatória”.

Se o projecto umas vezes vai de encontro a actos espontâneos, deficientemente estruturados, actos individuais de reacção a uma ordem estabelecida, em que domina o aspecto afectivo, outras vezes ele nasce de uma necessidade de criar de forma coerente e racional algo de novo, apresentando objectivos bem definidos.

Contudo, a evolução, quer num quer noutro caso, pode não ser a desejada, havendo pois que conciliar “(...) a atracção pelo futuro e a acção no presente”.

Na perspectiva do Autor (*ibidem, ibidem*) há uma “(...) complementaridade entre conceber e produzir, entre desejo e acção, entre simbólico e operatório (...)”, pelo que o projecto surge “(...) como um *processo* e como um *produto* de uma planificação (...)” que orienta e organiza a escola visando determinados objectivos.

*“Enquanto processo, o projecto de escola corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização-escola. É um processo lento, interactivo, por vezes conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando um sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola”;*

*“Enquanto produto, o projecto de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação a longo prazo que enquadra a definição e a formulação de estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo”.*

Por tudo isto, o projecto de escola deve ser formalizado num documento orientador da acção da escola. Nele devem constar os objectivos a atingir, as estratégias consonantes com o diagnóstico de valores e de políticas necessários à formalização e, também, a sua execução através de uma planificação operacional.

Para Barroso (*ibidem*, p. 37) “o projecto é um processo de construção de consensos”. Nasce da vontade colectiva de todos os elementos que constituem a escola e que se devem identificar com os mesmos valores e políticas. Estas devem ser canalizadas para a tomada de decisões e resolução de problemas, através de uma gestão participativa e de uma liderança eficaz. A avaliação dos processos e dos resultados será a possibilidade de impedir que o projecto estagne.

Mas Barroso (1997, p. 32) considera que projecto engloba, em simultâneo,

- “uma atitude face ao futuro (desejo de mudança)
- um processo de planeamento (definição de uma estraté-

gia)

- um modo de coordenar a acção (gestão por objectivos)”.

Alves (1992, p. 63) considera que o Projecto Educativo “Estabelece linhas orientadoras do tipo de educação (instrução/sociação/estimulação) que se quer proporcionar às gerações jovens”. Mas “Determina os valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e oculto”, impondo uma estratégia de inovação.

## 10.2 · Currículo e projectos curriculares de escola

Zabalza (1992, pp. 88-90) refere que o “(...) *currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola* (...)”. Uma escola centrada no currículo é uma escola que consegue definir com clareza em que tipo de projecto educativo se encontra empenhada (...) uma escola não curricular é uma escola onde esse “projecto educativo” não pode ter clareza (...) sem (...) um sentido unitário e de conjunto”.

O currículo deverá ser visto como:

“(...) articulação coerente entre os princípios teóricos e/ou de doutrina (...)”, que servirão de base à selecção de conteúdos e orientarão a prática educativa;

“(...) baseado nas necessidades reais da população escolar (...)”, o que pressupõe um currículo aberto, flexível e não um currículo *standardizado*;

“(...) realista (...)”, não utópico.

Assim, currículo e projecto estarão interrelacionados, se o ensino for concebido como um projecto educativo colectivo, em que cada escola possuiria o seu próprio projecto curricular de acordo com o seu contexto específico. Tal implica um desenho curricular de acção em que os professores serão os principais protagonistas, sendo deles que depende um ensino de qualidade. Estes terão que mudar a concepção que têm de si mesmos, das suas motivações e das suas capacidades. O currículo ao ser entendido como algo provisório, sente a necessidade de um aperfeiçoamento ao qual deve ser incorporada uma dimensão investigativa.

O Autor (*ibidem*, p. 92) frisa que

“Cada professor ensina com base num processo complexo de assimilação pessoal de regras e parâmetros de actuação. Por mais “receitas” ou “métodos” novos que lhe prescrevam, nada assegura ou deixa prever uma mudança no seu próprio “estilo docente” Como estratégia para a mudança, afigura-se mais eficaz (...) “ensinar a avaliar”.

Para a mudança os professores deveriam aprender a utilizar a informação para alterar as suas acções quotidianas.

Para Zabalza (*ibidem*, pp. 93-96) a teoria do currículo pode contribuir para melhorar o ensino, na medida em que:

“A. *O currículo deverá sublinhar a integralidade do processo formativo (...)*”, pois além de integrar aspectos teóricos com procedimentos e estratégias que tornam viável o ensino de assuntos específicos, integra também intervenções distintas que a escola oferece como um projecto unitário, não sendo cada acção isolada das outras, antes todas contribuindo para um processo formativo.

“B. *O currículo deverá colocar em destaque e tecnificação do processo de instrução (...)*” indo mais além do que as determinações de política educativa, pois adicionou ao conceito e à prática de ensinar a ideia de que “(...) não basta saber *o que* ensinar e/ou saber *aquilo* que se ensina; é indispensável saber *para que* se ensina e *como* se ensina (...)”.

“C. *O currículo é uma proposta de acções instrutivas (...), mas é também uma estrutura de referência, um marco de reflexão sobre a acção*”, onde se combate a ideia obsessiva dos professores em cumprir o programa e as actividades prescritas e dando uma abertura a modelos mais dirigidos para a investigação e para a resolução de problemas. Os professores passam assim a construir o currículo, adaptando-o às necessidades reais e específicas de cada situação.

Nodizer do Autor (1992, pp. 97-99) os projectos curriculares concretos de cada escola “(...) representam *a adaptação* do programa oficial às características particulares de cada escola. (...), cumpre falar de *programação*”, que mais não é do que a interpretação e adaptação que cada escola faz do programa oficial.

“D. *O currículo deverá permitir que a escola principie a ter um forte protagonismo (...)*”, quer a nível de construção quer a nível de implementação dos currículos;

“E. *O currículo exige uma visão dinâmica dos estabelecimentos de ensino*”.

Vários dilemas subsistem na função curricular das escolas.

Zabalza (*ibidem*, pp. 99-102) fala do:

“Dilema básico entre regulação estatal e flexibilidade local”, em que modelos curriculares centralizados aliam-se a modelos organizativos burocráticos. Mas se a ideia é flexibilizar o desenho curricular aposta nas necessidades específicas de cada situação social, geográfica e cultural.

A abertura da escola quer em relação ao seu próprio interior ou ao exterior são problemas reais que devem ser combatidos.

A relação de abertura com o interior tem a ver com a quantidade e qualidade de conexões entre os diferentes elementos que constituem a escola e que se traduzirão ou não em possibilidades de projectos inovadores de melhoria do ensino na própria escola, desde que se crie uma mentalidade curricular que vise um projecto formativo integrado.

A relação com o exterior não pode continuar com fronteiras marcantes em que a escola mostra claramente “(...) que os seus elementos defendem firmemente o conceito de “interior” e “exterior”, “os de dentro “ e “os de fora”. Tal postura acarreta escassez de fluxos inovadores. Contudo, uma abertura exagerada leva também a que a escola perca a sua própria identidade, tornando-se refém de influências exteriores.

O Autor (*ibidem*, pp. 103-104) expõe que no “Dilema da eficácia da escola”, é importante referenciar “(...) o papel de *liderança efectiva desempenhado* pelo director nas escolas. (...) *o clima da escola* (...). *A articulação e organização curricular* (...). *A participação das famílias* (...). *O professorado* (...) *a continuidade, a promoção* (...) *e as oportunidades de formação*. (...) *o sentimento de vinculação à escola* (...), *o nível de expectativas de êxito generalizado* (...)”.

Tudo isto são condições para a escola aderir e poder ser dinamizado um projecto curricular de escola.

### **10.3 · Paradigmas metodológicos para elaboração de um Projecto Educativo de Escola**

Broch e Cros (1992, pp. 144-145) referem os paradigmas metodológicos ligados aos projectos de escola que se interligam e influenciam.

“A. *Um paradigma de racionalidade e unilinearidade* (...)” que tem a ver com uma visão progressista do social e da história, onde está presente o processo de resolução de problemas;

“B. *Um paradigma de lógica social* (...)” aliado aos conceitos de interacção e interdependência, aberto ao colectivo e à pluralidade de caminhos, “(...) numa pesquisa de não-contradição entendida como a não-destruição ou a não-anulação através de uma acção empenhada”;

“C. *Um paradigma do aleatório* (...)” que assenta na possibilidade de fins múltiplos em simultâneo e em fractura, sem regras cognitivas, em que o saber não é objectivo porque faz parte do jogo da vida social.

As escolas elaboram os seus projectos tendo por base alguns pressupostos.

Os Autores (*ibidem*, pp. 146-147) referem que podem basear-se em:

- “1. *Projectos que se apoiam numa “análise das necessidades”* como “- *Análises de tipo sociológico*”, “*Análises “estudo-descoberta” do meio*”, “*Análises do funcionamento do estabelecimento*” e “*Análises de dados estatísticos*” que se apoiam em dados qualitativos e quantitativos.
- “2. *Projectos que visam a formulação de finalidades*” que coincidem com orientações nacionais, mas que os professores ao conhecerem bem a realidade local dão ênfase a aspectos educativos e pedagógicos locais.

Há princípios básicos a considerar na elaboração de um projecto educativo e que Broch e Cros (1992, pp. 148-150) consideram como sendo:

- “1. *O projecto de escola tem por vocação essencial procurar sinergias das vontades nas direcções por ele determinadas*” o que implica que o projecto deverá ser aceite pelo maior número possível de intervenientes;
- “2. *O projecto apoia-se em dados*” objectivos, em opiniões, em descrição de situações;
- “3. *O projecto de escola está centrado no próprio aluno – objecto do inquérito*”;
- “4. *O projecto de escola abrange directamente actores muito diferentes*”, com diferentes estatutos e que desempenham diferentes papéis;
- “5. *O projecto indica os objectivos gerais e os objectivos operacionais*”;
- “6. *O projecto associa a concretização prática e a apropriação dos objectivos*” de forma a que todos compreendam as suas causas e consequências;
- “7. *O projecto de escola conduz à assunção da responsabilidade pela sua concretização*”, em que cada uma assume a responsabilidade das actividades que produz;
- “8. *O projecto de escola depende da responsabilidade da direcção do estabelecimento de ensino*”.

Os autores (*ibidem*, pp. 170-171) consideram que não existem saberes particulares para construir um projecto de escola, mas um conjunto de saberes que se articulam e esclarecem as práticas e as relações dos protagonistas.

Esses saberes são:

- “- *saberes teóricos (...)*” que permitem adquirir conhecimentos sobre projectos;
- “- *saberes processuais (...)*” que visam as formas de elaboração dos projectos;
- “- *saberes práticos (...)*” que se ligam directamente à acção.

Cada protagonista deverá ter a capacidade de comunicar aos outros elementos da comunidade escolar e da comunidade local “(...) *o que faz, por que razão o faz e como o faz*”.

“Tudo isto conduz a uma visão de elaboração do *projecto global (e não fragmentada), formalizada (e não tarefista), reflexiva (e não linear)*”.

Para Alves (1992, p. 65) a construção do Projecto Educativo passa por várias formas de abordar o problema de construção do mesmo. Como requisitos necessários de “(...) uma abordagem transformacional (...)” salientam-se, entre outros, “Reconhecer e valorizar os actores da comunidade educativa (...)”, “Identificação e exploração dos fenómenos de sinergia (energia colectiva) (...)”; reconhecimento dos fenómenos de entropia (...)” e “Criar condições para investigar as práticas”.

A prática educativa deve ser perspectivada numa metodologia na e pela acção, no sentido de proporcionar a realização pessoal e social dos alunos e o sucesso educativo.

Para o Autor (*ibidem*, p. 66) é importante o ciclo “Agir - interagir - investigar - interagir - agir: ciclo em espiral”, pois através dele obtém-se resposta para os problemas da comunidade.

## 11 • Metodologia no estudo de problemas educativos

### 11.1 • Investigação quantitativa e qualitativa

Pacheco (1995, pp. 14-15) refere que “O debate investigação quantitativa/qualitativa não é mais que o reflexo do debate entre Ciências Naturais e Ciências Sociais (...)” e cita “(...) Santos (1987, p. 72) “A teorização das relações epistemológicas entre Ciências Sociais e Ciências Naturais deve ser feita em dois registos diferentes: a teoria do objecto e a teoria da justificação do conhecimento. No que respeita à teoria do objecto, o ponto de partida é a hipótese de trabalho de que a distinção entre natureza e sociedade tende a ser superada. O paradigma da ciência moderna está fundado nessa distinção, pelo que pensar a superação desta significa transcender o próprio paradigma”.

A investigação quantitativa pressupõe “(...) uma orientação nomotética, em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas” e cita a perspectiva de “(...)

Biddle & Anderson (1986:231) “As hipóteses confirmadas podem generalizar-se a outras populações ou a situações similares às estudadas. (...). Considera-se sobretudo que a investigação social oferece os meios de criar provas objectivas para evitar a subjectividade e os juízos de valor”.

O Autor (*ibidem*, pp. 16-18) refere que a investigação qualitativa “Ao caracterizar-se por uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação, (...) visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem (Lefèbvre, 1990: 79-88)”.

Tal, leva a que a teoria surja com base não nas concepções prévias do investigador, que estatisticamente as comprovaria e generalizaria, mas depois dos factos e com base na análise dos dados, baseada na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios.

Na defesa do conhecimento qualitativo menciona que “(...) De Landsheere (1986), foca os contributos das ideias de Campbell e de Cronbach” em que aquele diz que o conhecimento quantitativo depende do qualitativo, sendo pena que as Ciências Sociais tenham recusado “(...) no qualitativo a “contra-avaliação” pelo bom senso”, pois os grandes cientistas utilizam o senso comum nas suas investigações em laboratórios.

Cronbach critica a generalização e propõe que se invertam as prioridades, pois a generalização pode não ser a regra da investigação. O observador estará na posição privilegiada de apreciar práticas e propostas e observar os contextos. Ao descrever e explicar terá em conta as variáveis controláveis e incontroláveis, tentando compreender todos os efeitos. “Toda a generalização é uma hipótese de trabalho e não uma conclusão”.

Então a investigação qualitativa contrapõe pontos de vista, levanta questões, procura respostas para a compreensão, valoriza o conhecimento subjectivo. Aspectos a nível do pensamento e da acção como consequência directa da relação com os participantes, o “(...) conhecimento cultural implícito”, deixam de ser marginais para se tornarem centro de interesse.

Pacheco (*ibidem, ibidem*) ao partir do pressuposto que o interesse da investigação se focaliza na vida social, no significado humano e na exposição pelo investigador, refere que “(...) Erickson (1986) prefere a designação de uma investigação interpretativa.”

Segundo Garcia (1992) investigar de forma qualitativa representa um processo sério, rigoroso, mas carregado de inseguranças.

A investigação qualitativa proporciona um conhecimento

intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilita uma melhor compreensão do real subjectivo que lhe é inerente, porque se alia o rigor, a objectividade na recolha, a análise e a interpretação dos dados.

A diversidade da investigação qualitativa apresenta, contudo, e segundo “(...) Smith (1987: 173) (...)” aspectos comuns que se referem a um processo empírico de um estudo qualitativo no seu ambiente social, entendido num contexto particular com significados, descrições e definições. A subjectividade é uma miragem e o que faz sentido é usar o método de forma criativa em cada situação, para conhecer os processos subjectivos.

O pluralismo metodológico é uma necessidade, pois urge chegar a uma perspectiva unificadora do conhecimento qualitativo e quantitativo.

O Autor (1995, pp. 23-25) afirma que “Se o fim de qualquer investigação é a procura da objectividade (...) isso só será possível mediante uma valorização crítica que torne não só inoportunas as questões subjectivas, mas também discutíveis as questões rigorosas e experimentais”.

A dualidade entre qualitativo e quantitativo é apontada pelo “(...) paradigma emergente, ou seja, aplicação dos conhecimentos para transformar a realidade, partindo da síntese dialéctica entre os métodos quantitativo e qualitativo, não apenas para compreender e explicar a educação mas igualmente para a melhorar através de uma atitude reflexiva e crítica”.

Na linha de investigação quantitativa toda a investigação se faz através do “(...) paradigma processo-produto. Inicialmente denominado de critério-eficácia (...)”. Ligado à renovação curricular visa uma melhoria da qualidade do ensino baseado entre outros pressupostos na interacção do comportamento do professor e do comportamento do aluno. Foca as características dos professores, personalidade, experiência e inteligência e procura correlações entre estas e a eficácia obtida através dos resultados dos alunos.

A variável do produto é uma variável dependente e as variáveis do processo são variáveis independentes.

Pacheco (*ibidem*, pp. 28-30) refere várias tendências neste modelo, em que se tem em conta o “O sistema de observação (...)–FIAC, *Flandres Interaction, Analysis Categories* (...)”, o “(...) conceito de tempo de aprendizagem académico – ATL, *Academic Learning Time* (...)”, o “(...) modelo de processo ensino-aprendizagem (...)” e o “(...) de interacção atitude-tratamento – ATI, *Attitude Treatment Interaction* (...)”, que correlaciona as características individuais do aluno com o método escolhido ajustado à individualidade de quem aprende.

O Autor (1995, p. 30) expõe que o modelo de Dunkin & Biddle define quatro tipos de variáveis:

- “a) de processo (onde destacam o comportamento do professor e o comportamento do aluno (...));
- b) de produto – efeitos a curto prazo (...) e longo prazo (...);
- c) de presságio – redefinem-nas enumerando as experiências formativas do professor (...), a formação do professor (...) e as características do professor (...);
- d) de contexto – introduzem estas novas variáveis distinguindo o contexto da escola e da comunidade (...) e da turma (...), além das experiências formativas do aluno (...) e das suas características (...).”

O processo de ensino-aprendizagem quantitativo é uma visão redutora, pois ao incidir nos comportamentos observáveis dos professores sobre os alunos marginaliza outras variáveis, como a intenção dos professores e dos alunos. Ignora, também, as condições contextuais.

Pacheco (1995, pp. 33-35) afirma que metodologicamente a investigação quantitativa apoia-se no modelo hipotético-dedutivo e “Utiliza técnicas de observação sistemática (destacando-se os sistemas de categorias (...))”.

A relação teoria-prática vai no sentido de saber “(...) mais com o que funcionava do que com o porquê desse funcionamento, dado que se buscavam as causas nos comportamentos e não em explicações teoricamente significativas”.

Então, “O ensino é visto como uma habilidade, uma técnica que se adquire mediante o treino (...) e se aplica indistintamente em diversas situações já que a eficácia depende do professor e dos alunos e não do contexto em que se insere”.

## 11.2 · Caracterização global da metodologia qualitativa

Pérez (1988, p. 156) refere que “(...) *la metodología cualitativa*” ou o paradigma qualitativo tem como critério básico de validação os significados imediatos e situações das acções, tal como os define o ponto de vista dos actores que nelas intervêm. Assim sendo, é preferível falar de “(...) *investigación interpretativa* (...)”, pois a investigação qualitativa pode parecer que não usa instrumentos de quantificação.

Segundo Zabalza (1994, p. 18) a investigação por modelos qualitativos ou quantitativos afecta não só “(...) a delimitação do que se pretende analisar (*focus*) como a intenção e o propósito do processo de investigação (*intent*)”.

Na visão do Autor (*ibidem*) os dados qualitativos são descrições pormenorizadas de situações, acontecimentos, atitudes, experiências e pedaços de documentos, histórias de casos. O objectivo

da investigação qualitativa é atingir o significado imediato.

Borg e Meredith (1989) salientam que a investigação qualitativa implica uma pesquisa holística realizada numa situação natural em que as pessoas são o instrumento fundamental de recolha de dados. Dão ênfase aos métodos qualitativos essenciais, a uma amostragem intencional e não aleatória, a uma análise indutiva de dados e ao processo social. A teoria deverá ser fundamentada e o *design* emerge, paulatinamente, com o avanço da investigação. O tema influencia a interpretação dos resultados e há utilização de *insights* intuitivos.

Uma análise feita por Bogdan e Biklen (1992) considera que numa investigação qualitativa o investigador é um instrumento chave. É uma investigação descritiva, os investigadores estão mais empenhados com o processo do que com os resultados ou produto, tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o pensamento autêntico dos participantes é de interesse essencial para a abordagem qualitativa.

As duas concepções de investigação qualitativa, acima referidas, conjugam a vertente processual e humana, quer na forma técnica de recolha de dados e *design* investigacional, quer na sua análise e interpretação por via indutiva.

No entanto, Huberman e Miles (1991) referem a atracção exercida pela natureza e pelo valor dos dados qualitativos, pois permitem a descrição e a explicação com base nas palavras, cujo poder consideram determinante quando comparado com o poder dos números.

Mas, na utilização da metodologia qualitativa, há exigências formais e princípios reguladores, ou seja, há um código normativo e ético a ter em conta aquando do tratamento dos dados.

Para Pacheco (1995, p. 35) a investigação qualitativa apresenta vários paradigmas entre eles o “(...) **paradigma do pensamento do professor** (...)” e o “(...) **paradigma mediacional centrado no aluno** (...)”.

Relativamente ao paradigma do pensamento do professor, mais apoiado no ensino, Zabala (1994, pp. 30-34) considera como seus pressupostos

“a) *Os professores são profissionais racionais*” porque constroem a sua acção de forma reflexiva guiados pelos seus pensamentos, juízos e decisões.

“*A reflexividade opõe-se à reactividade* (...)”.

“b) *A actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc).*”

“c) *Os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da acção docente*”.

O paradigma mediacional centrado no aluno implica o reconhecimento de que o aluno sabe sempre alguma coisa que insere no que aprende sendo o erro um ponto natural da aprendizagem.

O Autor (*ibidem*, pp. 36-37) menciona também o “(...) paradigma ecológico (...)” que, influenciado pelo meio, resulta de interações dos participantes entre si e destes com o meio, completando os paradigmas anteriores numa perspectiva naturalista, numa relação directa com o meio ambiente, numa abordagem multidisciplinar, na comunicação, na multidimensionalidade e numa perspectiva diagnóstica.

Aqui destaca-se “O modelo semântico – contextual (...)” que se apoia em variáveis

- “a) Situacionais: correspondem ao clima físico e psicossocial onde se produzem as mudanças, (...);
- b) Experienciais: referem-se aos significados e experiências prévias que os participantes (alunos e professores) transportam consigo (...);
- c) Comunicativos – (...)
  - i – comunicação intrapessoal (...);
  - ii – comunicação interpessoal (...);
  - iii – comunicação grupal (...).”

Para Pacheco (*ibidem*, pp. 39-43), conceptualmente, na perspectiva qualitativa o objecto de estudo é dado pelas “(...) intenções e situações”, metodologicamente baseia-se no método indutivo em que há uma “(...) diversidade resultante da mediação cognitiva e social dos sujeitos intervenientes”.

Incide sobre o particular, sobre uma relação contextual e complexa, em resultados questionáveis e na observação participante.

Usa por vezes uma metodologia mista que integra o quantitativo e o qualitativo. “É o “modelo ponte” de Shulman (1986) entre a perspectiva quantitativa e a perspectiva qualitativa”.

Na relação teoria – prática a investigação qualitativa é prática, visando a descrição e a compreensão de situações concretas. A teoria surge a partir dos dados e não antes deles “(...) sem intuítos precisos de normatividade”.

Da relação entre investigador e investigado “(...) nasce uma investigação de cooperação e negociação (...)”.

Através deste modelo há um enriquecimento “(...) regulado por relações interdependentes e centrado no desempenho de papéis específicos, marcados por significações próprias e expectativas relativas a cada elemento”.

Privilegia a observação experiencial em que a teoria e prática se complementam.

### 11.3 · Exigências/Problemas colocados à metodologia qualitativa

Zabalza (1994) reconhece que uma das características actuais das metodologias qualitativas está na ausência de cânones de procedimento e regras para recolha e análise da informação. Se os números conferem um certo rigor às análises, a subjectividade inerente a nós próprios e ao juízo crítico dos outros é também uma realidade que nunca devemos esquecer.

Assim sendo o Autor (*ibidem*, p. 17) considera que “(...) o qualitativo e o quantitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se mutuamente para alcançarem uma expressão, mais ajustada e simultaneamente mais rica, dos distintos âmbitos, níveis, variáveis, etc., que se entrecruzam nos fenómenos educativos (Augura, 1985)”, afastando, tanto quanto possível, aquela subjectividade.

Huberman (1981) ao analisar as vantagens e desvantagens da investigação qualitativa, propõe um casamento entre o qualitativo e o quantitativo, em que o negativo de um seria colmatado pelo positivo do outro. Então, a pesquisa estatístico-quantitativa seria um método para tratar uma grande população, nunca igual a um estudo intensivo-qualitativo, ou seja, nunca igual à observação intensiva na análise das relações interpessoais, que nos pode conduzir à não determinação da representatividade de um fenómeno.

A validade da metodologia qualitativa está sujeita a um normativo de exigências formais, que Zabalza (1994, pp. 20-28) define e considera serem três as condições básicas para uma boa investigação qualitativa.

O Autor (*ibidem*, pp. 20-21) refere:

“1.1. EXIGÊNCIAS QUANTO À REPRESENTATIVIDADE, RELEVÂNCIA E PLAUSIBILIDADE DOS DADOS (VALIDADE SEMÂNTICA DA INVESTIGAÇÃO)” em que na recolha e análise da informação considera três aspectos:

“1. Ampliar ao máximo o contexto de análise (...)” de forma a incluir tantas variáveis, factores ou personagens quanto os necessários para a compreensão do que se analisa;

“2. Descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação”, em que a natureza deliberativa da investigação qualitativa, a *standardização* e homogeneidade dos processos seguidos e a confusão de muitos dados ou das condições em que se obtêm exigem que se informe de cada um dos passos seguidos na investigação;

“3. *Configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa (...)*” com zonas claras, obscuras, de segurança, insegurança, evidências e conjecturas.

A imensa quantidade de dados que as entrevistas aportam colocam o entrevistador face ao dilema de como simplificar a informação, sem adular ou ignorar aspectos que possam ser relevantes e clarificadores de certos factos e/ou situações. Então, é importante que o procedimento deliberativo ao longo da investigação seja comunicado, pois é fundamental para que se entenda e se valorizem as afirmações que se relatam.

Zabalza (1994, pp. 22-24) menciona

“1.2. *EXIGÊNCIAS À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO E DAS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES QUE INCLUI (VALIDADE HERMENÊUTICA DA INVESTIGAÇÃO)*” e afirma que “Nenhuma investigação se faz a partir do vazio doutrinal ou sem preconceções sobre a realidade que se pretende estudar”, pelo que o indutivismo puro não existe. Como tal, o investigador observará que “(...) o que o sujeito (o investigador, o intérprete) já conhece de antemão funciona como uma estrutura, como um padrão geral no seio do qual a nova situação ou a nova informação podem ser entendidas”, o que o levará a cair num “(...) certo intuicionismo e descontrolo (...)” pois não existem as “(...) categorias prévias (...)”. Por isso, aconselham-se os observadores qualitativos para que os seus relatos “(...) contem “tudo o que virem” (...) ou então que “escrevam como loucos” (...)”.

Com este modelo contrasta o modelo reflexivo “(...) onde o investigador não trata de “analisar tudo”, mas sim de “analisar de uma certa perspectiva” (...)” teoricamente justificativa do trabalho investigado, com base em modelos ou esquemas organizativos que sirvam de ponto de partida, em que o indutivo se une ao dedutivo, o intuitivo ao racional num desenvolvimento em espiral.

Para o Autor (*ibidem, ibidem*) ocorrem três fases:

- a) começa-se com visões gerais da situação e seus contextos;
- b) desce-se a aspectos concretos e relevantes do ponto de vista dos propósitos do quadro teórico da investigação;
- c) regressa-se às visões gerais que actuam como contexto de significação e de contraste das análises geradas nos níveis mais específicos ou sectoriais”.

O Autor (*ibidem*, pp. 26-28) fala das

“1.3. *EXIGÊNCIAS QUANTO À DINÂMICA RELACIONAL DA INVESTIGAÇÃO (VALIDADE PRAGMÁTICA)*” e considera três temas básicos:

“1. O processo de negociação prévia com os participantes na situação a estudar e a explicitação que se lhes deve fazer dos objectivos do trabalho”;

“2. O tema das audiências”, sempre a ter em conta em qualquer investigação, principalmente na investigação qualitativa, pois concede importância especial à questão de responder às interrogações dos participantes enquanto audiência específica.

A investigação educativa considera cinco tipos de audiências:

“a) a dos cientistas ou investigadores (os especialistas); b) a das administrações educativas e/ou daquelas instâncias capazes de tomar decisões; c) a dos profissionais da educação em geral e/ou daquele campo específico no qual se inscreve a investigação; d) a do público em geral ou de quantos possam estar interessados nos temas estudados (...); e e) a dos participantes no próprio processo de investigação”.

O tipo de audiência a que a investigação se dirige condiciona o estilo, a orientação e a forma como se publicitam os resultados. Então o investigador enfrenta, num dado momento, o dilema de saber a quem dirige o seu trabalho.

Mas a investigação qualitativa dá prioridade à audiência dos participantes no próprio processo de investigação e que segundo o Autor (*ibidem, ibidem*) “Não se trabalha sobre ela, mas com ela e para ela”.

“3. O tema da estrutura relacional entre investigadores e actores da situação estudada (...)”. O investigador, numa situação de investigação qualitativa, não deve colocar-se acima da situação ou do participante, pois o resultado dessa atitude será o de disfunções nos aspectos relacional, conceptual e metodológico.

No campo relacional, o investigador qualitativo socorre-se, por vezes, de uma “(...) relação simétrica (...)” em vez de uma “(...) relação complementar (...)”.

A primeira permite um trabalho no mesmo plano de igualdade, embora tal atitude seja fictícia e a segunda permite que cada um dos participantes esteja na investigação com posturas distintas que se complementam e nenhum dos dois isolado pode levar a bom porto o seu trabalho.

Bogdan e Biklen (1992) salientam a importância de exigências de natureza ético-investigacional numa investigação qualitativa. A conduta a ter deverá ser orientada por alguns princípios que protejam a identidade dos envolvidos. Devem ser respeitados quer na sua comunicação escrita quer oral, bem como nas suas formas de cooperação. Deve ser negociada a permissão para o estudo, deve

ser-se claro quanto ao papel de cada um, ser-se autêntico na redacção e divulgação dos resultados e nunca quebrar a confiança depositada por cada um dos envolvidos.

Os mesmos Autores (*ibidem*) questionam-se sobre alguns aspectos que a investigação qualitativa apresenta relativamente à investigação quantitativa, colocando algumas interrogações e dúvidas.

Não é fácil distinguir em que medida a abordagem qualitativa e quantitativa podem ser usadas em conjunto, nem é fácil saber o que distingue a investigação qualitativa daquilo que outras pessoas fazem, o que pensar das suas opiniões, dos seus juízos de valor e dos seus preconceitos.

E qual o papel do investigador perante aos dados? Se a presença do investigador pode mudar o comportamento das pessoas que está a tentar estudar, também é certo que dois investigadores que estudam o mesmo tema ou as mesmas pessoas podem chegar ou não aos mesmos resultados.

Com grande pertinência, colocam-se algumas questões.

Serão significativos e distintos os objectivos que norteiam a investigação qualitativa e quantitativa?

Poderá haver generalização e cientificidade na avaliação qualitativa?

Huberman e Miles (1991) interrogam-se sobre o investigador qualitativo, pois como pessoa é subjectivo, logo pouco fiável enquanto instrumento de recolha de informações. Mas acreditam que é seguro investir em pessoas que tenham familiaridade com os factos e os casos estudados, que tenham interesse pela dimensão conceptual, que tenham uma atitude pluridisciplinar, com capacidade de fazer falar as pessoas, com capacidade de compreender as condutas dos outros e com capacidade de conduzir as sessões durante o tempo adequado a cada um dos intervenientes.

## **12 · O conceito e uso da triangulação - uma estratégia integrada de investigação**

Pacheco (1995) refere que a abordagem quantitativa e qualitativa não se excluem mas integram-se e complementam-se numa pluralidade metodológica, pois se entrecruzam técnicas de diferentes paradigmas. Esta pluralidade, a triangulação, utilizará estratégias interdependentes que recolherão diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto, ou diferentes perspectivas do mesmo fenómeno.

Os resultados serão independentes do investigador pelo que os resultados serão idênticos para cada vez que a hipótese seja

estudada. Os dados recolhidos num certo momento representarão a população em estudo podendo ser generalizados e o procedimento será o da dedução, verificação, enumeração e objectividade.

Usando o paradigma qualitativo usar-se-á o método descritivo do contexto, actividades captando e perspectivando por via indutiva a subjectividade de uma acção e não de conduta, ou seja, busca a intenção dos participantes.

Palmer (1992) considera que triangulação é um termo fornecido pela etnometodologia, usado na investigação, fundamentalmente centrada na sala de aula, com o objectivo de utilizar múltiplas perspectivas para analisar tudo o que acontece nela. A análise não é feita apenas por um sujeito com uma única perspectiva, mas por um número significativo de perspectivas de professores, alunos e de outros indivíduos.

Pérez (1988, p. 160) confirma este ponto de vista e refere que esta técnica recorre a uma variedade de perspectivas ou ângulos, a fim de obter, como no caso da multiangulação fotográfica, “*uma diversidade de vistas reais sobre a mesma realidade*”, para depois proceder às comparações e contrastes entre as diversas perspectivas.

Yinger e Clark (1988) utilizam a triangulação com o sentido de várias fontes de recolha e análise de dados, sendo a forma tão rigorosa quanto possível, para comprovar a conceptualização proveniente de uma única fonte. Concretamente, se se trabalhar uma ideia a partir de um documento pessoal ela poderá não só ser comprovada ou refutada, com base em dados colhidos por outros documentos pessoais.

Hammersley (1992) relaciona triangulação-navegação-agrimensura e considera uma triangulação relativa às fontes de dados. Se se quiser localizar um dado ponto num mapa com uma única coordenada, ele ficará, algures, como tantos outros. Se se usarem duas coordenadas, a posição é bem definida, pois situa-se no justo ponto onde as duas coordenadas se encontram. No caso da investigação social, se se utilizar apenas uma única fonte de dados, há o risco de não detectar alguns erros, se usadas diferentes fontes de dados o resultado será mais válido.

A triangulação entre diferentes investigadores, feita em equipa em que cada um deverá desempenhar, no terreno, vários papéis, permite que os resultados se complementem, dado serem uma consequência de diferentes pontos de vista sobre uma situação ou sobre situações diferentes.

A triangulação técnica compara os dados produzidos por diferentes técnicas. A conjugação de diferentes técnicas permite verificar a validade, desde o ponto de vista da observação participante, da entrevista e de outros documentos.

O que está implicado na triangulação não é a combinação dos diferentes dados *per se*, mas o esforço de orientar diferentes espécies de dados num sentido tal, de forma a que seja possível a validade da análise.

Guba (1989) salienta que para tornar credível a investigação qualitativa, dever-se-á utilizar a triangulação, pois toda a informação deverá ser verificada, pelo menos, por duas fontes. A triangulação permite a recolha e verificação dos resultados através de dados provenientes de várias perspectivas, pelo recurso a uma multiplicidade de fontes, de formas de confirmação e de métodos.

A triangulação técnica comparativa de dados provenientes de uma diversidade de documentos pessoais é viável, dependendo a sua aplicação de condicionalismos temporais ou mesmo logísticos da investigação. Enquanto triangulação complementar das diferentes análises de vários investigadores, não parece tão praticável, sobretudo se se tiver em conta que grande parte das investigações são conduzidas individualmente, uma vez que a indisponibilidade pessoal e ocupacional não facilita o trabalho de pesquisa colectivo ou em equipa.

Em suma, a triangulação no campo da investigação qualitativa baseia-se na comparação entre diferentes fontes e análises de dados que têm em vista fortalecer a validade e confirmação interpretativas. A não viabilidade da sua aplicação dependerá dos contextos em que a investigação acontece.

Para Pérez (1988, p. 160) a triangulação é uma técnica de recolha de dados e de validação e verificação de hipóteses, sendo então uma triangulação de fontes de dados ou uma triangulação de fontes de evidência. Recorre a uma variedade de perspectivas ou ângulos para obter uma “(...) *una diversidad de vistas reales sobre la misma realidad* (...)”, para depois proceder a comparações e contrastes entre as diversas perspectivas.

## 13 · A análise de conteúdo

### 13.1 · Alguns conceitos de análise de conteúdo e campos de aplicação

Segundo Ghiglione e Matalon (1993, pp. 198-199) “- A prática da análise de conteúdo, considerada tão somente como um método, é, antes de mais, uma prática social. Ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo e procurará validações extrínsecas à sua própria prática”.

A fim de responder a uma procura social de natureza política, económica e terapêutica, a análise de conteúdo desenvolveu um método o mais fiável possível, a fim de se poder relacionar com a objectividade, a sistematização e a generalização.

Os campos de aplicação da análise de conteúdo partem, na opinião dos Autores (1993, pp. 203-204) “(...) do esquema interrogativo clássico – “quem diz, o quê, a quem, como, porquê?”, ao mesmo tempo que permitem, individualmente definir vários objectivos, entre eles:

- “Analisar as características do texto enquanto tal (“plano horizontal”).
- Analisar as causas e antecedentes da mensagem (“plano vertical”).
- Analisar os efeitos da comunicação”.

Uma primeira abordagem permite-nos comparar documentos de uma mesma fonte, documentos de fontes diferentes e documentos e categorias externas.

Uma segunda abordagem permite sustentar que “Se procuram as leis das relações entre os acontecimentos referenciados nas mensagens e os processos sociais mediatizados pelo indivíduo que as produz”, tal como referem os Autores (*ibidem, ibidem*) ao citarem Osgood (1959).

Dois processos de comparação parecem evidentes:

“- Directo - os dados são extraídos da análise de conteúdo e comparados com índices comportamentais captados noutros domínios que não o linguístico”.

“- Indirecto - os dados são igualmente comparados com índices comportamentais captados noutros domínios, mas por intermédio de um raciocínio silogístico (...)”.

O importante é estar consciente de saber “(...) o quê? (...)”, pois ele evidencia a forma de responder a todas as questões, pois “Sabemos “quem” falou e “a quem”. O “como” e “para que fim” (...) acabam por ser relativamente claros: o sujeito fala porque nós lho pedimos e a resposta “como?” encontra-se no seu próprio discurso”.

O entrevistado pode falar de um dos seus papéis, à medida que vai construindo a sua representação através de um processo interactivo, em que os seus objectivos podem ser tão diversificados que extrapolem a mera entrevista, mas a mensagem escrita ou falada está presente.

Para Ghiglione e Matalon (*ibidem*, pp. 205-206) a entrevista leva a que o investigador se confronte “(...) com um *corpus* constituído pelo discurso de um certo número de pessoas, todas interrogadas segundo a mesma técnica”, ou seja “(...) esperamos colocar cada discurso sob uma forma que o torne mais “inteligível” (...). Queremos obter um resumo para, sob uma forma mais cómoda, poder comparar, por exemplo, várias entrevistas”. Isto implica um conjunto de juízos pertinentes, em que o analista se deve apoiar no quadro conceptual sobre o qual trabalha e sobre o que ele pretende, pois a análise de conteúdo

não fará sentido se não for orientada para determinados objectivos. Contudo, a maior ou menor importância manifestada relativamente a certas questões é inerente a cada analista, que se deve orientar por critérios de “(...) pertinência, havendo evidentemente vantagem em explicitá-los.” Isolar em cada discurso o que interessa impõe que se utilize uma codificação, dado o facto nos colocar perante problemas de identificação.

### 13.2 · Metodologia da análise de conteúdo

Para Ghiglione e Matalon (1993, p. 207) “A metodologia geral da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: como codificar? como assegurar a fiabilidade do procedimento?”.

Mas a codificação é central por razões que os Autores (*ibidem*, pp. 207-208) consideram:

- “(...) *por razões teóricas* (...)”, pois os problemas da atribuição do sentido estão sempre subjacentes aos problemas da codificação. Codificar as palavras através da frequência com que aparecem no texto poderá parecer uma operação neutra, mas que encerra um certo número de hipóteses implícitas ou explícitas sobre o significado a atribuir à frequência das palavras. Codificar pressupõe uma operação sobre o sentido do codificador que privilegia o que para ele é importante. “(...) É aqui que está o problema, não existe teoria do sentido que possa dar conta do conjunto sem, ntico-situacional”.

- “(...) *por motivos técnicos*, a codificação deve responder (...) aos critérios de objectividade, sistematicidade e generalidade.

Objectividade, entendida no sentido de ausência de liberdade do codificador, ou ainda, de não-ambiguidade do código retido. Sistematicidade e generalidade, na medida em que o código definido para analisar uma sub-população de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de uma maneira idêntica”.

Quando não existe fundamentação teórica, o acima descrito, não pode ser observado e então surge um certo abuso no tratamento dos resultados, quando se diz que o que se encontra parece querer significar o que nós por bem entendemos.

Se todo o objectivo da investigação é segundo os Autores (*ibidem*, pp. 209-214) “(...) transformável em categorias de análise” é preciso dar um sentido preciso a cada uma dessas categorias.

Após a definição de categorias deve analisar-se a entrevista e ter-se em conta

- “a unidade do registo;
- a unidade de contexto;
- a unidade de numeração”.

“A *unidade de registo* pode ser proveniente de vários campos”, que se classifica arbitrariamente “(...) em semânticas, linguísticas e psicológicas”.

“A *unidade de contexto* é (...) o mais estreito segmento de conteúdo necessário para compreender a unidade de registo”. A sua escolha enferma no sentido de poder modificar os resultados da análise.

“A *unidade de numeração* pode ser de dois tipos: aritmética ou geométrica”. Será usada a unidade de numeração de tipo aritmética que permitirá verificar a frequência com que aparece cada conteúdo. Contudo, nem sempre o que aparece com frequência do discurso do emissor é mais importante para esse emissor, pois dever-se-ão introduzir outros indicadores, como por exemplo a intensidade.

O problema da numeração surge como um obstáculo de dupla face, obstáculo de natureza teórica e de natureza metodológica. Quando tratado de forma inadequada, as conclusões poderão ser obtidas, em cada um dos casos, de forma não fundamentada ou então os instrumentos a utilizar serão desajustados.

Ghiglione e Matalon (1993, p. 216) referem que a credibilidade do instrumento tem a ver com a fidelidade e a validade.

A fidelidade do instrumento depende do processo de codificação e do codificador. “A fidelidade de codificador deve ser procurada nos planos inter-codificador e intra-codificador”.

Trabalhando sobre o mesmo texto um grupo de codificadores deverá alcançar os mesmos resultados, ou o mesmo codificador analisando em momentos distintos o mesmo texto deverá atingir os mesmos objectivos.

Mas a fidelidade depende também “(...) das categorias de análise utilizadas pelo codificador”. Se a categoria utilizada não é ambígua pode classificar-se sem problemas a unidade de registo e então existe fidelidade, mas se a categoria e a unidade de registo estiverem em desacordo falha a fidelidade.

Os meios para reduzir estes riscos são limitados e a sua garantia é de natureza metodológica.

Os Autores (*ibidem*, p. 218) referem que “A validade poderia ser definida como a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos”. Embora se fale em vários tipos de validade “(...) validade do conteúdo, validade preditiva, validade comparativa e validade interpretativa”, em que cada uma tem a ver com pesquisas com objectivos diferentes, “(...) a validade não é mais do que uma noção metodológica, um conceito derivado dos objectivos de cada investigação”.

### 13.3 · Alguns métodos de análise de conteúdo

Entre os vários métodos utilizados na análise de conteúdo destacam-se os utilizados em procedimentos fechados e em procedimentos abertos, ou seja, para os que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e os que não as fazem intervir, tendo assim um carácter exploratório.

Neste estudo utilizar-se-ão os procedimentos abertos, o que significa segundo Ghiglione e Matalon (1993, pp. 232-233) “(...) que nenhum quadro categorial teórico ou empírico serve de suporte à análise. Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando esta isenta de qualquer referência a um quadro pré-estabelecido (...) a metodologia é auto-geradora do sentido do resultado”.

Será usada uma contagem frequencial definida como “(...) o estabelecimento de “uma espécie de inventário das diversas opiniões, ou dos argumentos utilizados”, mas também palavras (...)”.

A análise temática “A sua prática consiste em isolar os temas presentes num texto com o objectivo de, por um lado, o reduzir a proporções utilizáveis e, por outro lado, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira”

Os Autores (*ibidem*, p. 234) definem as concomitâncias temáticas como “(...) método, de cariz estruturalista, consiste em detectar, numa entrevista ou conjunto de entrevistas, os temas que aparecem associados, ou que, pelo contrário, nunca aparecem associados (...)”. Permite-nos suplementos de informação, na medida em que comparamos as frequências teóricas esperadas no *corpus* com as frequências reais. Este tipo de análise “(...) situa-se no cruzamento dos dois métodos (...): a análise temática e a contagem frequencial”.

### 13.4 · A agregação das análises de conteúdo

Quando analisamos um conjunto de entrevistas não existe seguramente um *corpus* homogéneo e não nos podemos dar por satisfeitos apenas com a justaposição dos vários discursos, mas teremos que fazer uma síntese com um discurso único.

Ghiglione e Matalon (1993, pp. 245-246) dizem que o problema das análises de conteúdo podem ser ultrapassados “(...) distinguindo-se as análises “verticais” e “horizontais”.

Na análise vertical há um olhar, em separado, sobre cada sujeito, em que se faz uma síntese individual. Na análise horizontal há um olhar sobre cada um dos temas de forma a evidenciar as diferentes formas em que eles aparecem nas pessoas entrevistadas.

Conseguir a intercessão dos dois tipos de análise seria o ideal, pois conseguir-se-iam encontrar “(...) os *traços comuns* (...) como as suas *diferenças* (...)”.

A inferência de categorias obedeceu a critérios de coerência, homogeneidade e presidirão à elaboração de uma grelha de análise que expressará o conteúdo implícito dos entrevistados.

Na análise de conteúdo das entrevistas deste estudo será feita uma análise:

- Horizontal, pois serão tratados cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais eles aparecem nos dizeres dos entrevistados e;
- Vertical, porque cada sujeito, ou grupo, será observado isoladamente, o que permitirá uma síntese individual ou grupal.

Proceder-se-á à intersecção dos dois tipos de análise, pois tentar-se-ão encontrar traços comuns a todos os entrevistados, focando também as relações entre eles.

# Capítulo III

## Caracterização global dos protagonistas do estudo

---

### 1 · Análise contextual

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986, artº 11, nº4 -, “O Ensino Superior Politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”.

A aquisição de qualificação profissional através de cursos específicos ministrados pela Escolas Superiores de Educação, segundo o artº 31, nº 1, al. a), capacita para a leccionação no 1º Ciclo do Ensino Básico, dispondo aquelas instituições dos mecanismos legais adequados para conferir a atribuição de graus e diplomas académico-profissionais (Portaria nº 352/86, de 8 de Julho de 1986 e a nova redacção dada pela Portaria nº 442-C/86, de 14 de Agosto de 1986) extensíveis ao grau de licenciatura em ensino, específico das variantes e ao grau de bacharelato em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja criação, planos de estudo e início de funcionamento é feito pela Portaria nº 584/86, de 9 de Outubro de 1986.

A Portaria n° 257/99, de 9 de Abril de 1999, aprova o plano de estudos e regulamenta o Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1° Ciclo da Escola Superior de Educação de Bragança, criado pela Portaria n° 413-E/98, de 17 de Julho de 1998 e alterada pela Portaria n° 680-C/98, de 31 de Agosto de 1998.

Os elementos do grupo do estudo pretendem, na sua instituição de formação, adquirir uma capacitação académico-profissional compatível com o seu nível de docência, isto é, poderem ser Professores do 1° Ciclo do Ensino Básico.

A investigação teve lugar na Escola Superior de Educação de Bragança sobre as expectativas e vivências na prática pedagógica do Estudo do Meio Social, dos alunos-professores do 3° e 4° anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1° Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao contexto institucional em que a formação irá decorrer, referir-se-á que a Escola Superior de Educação de Bragança foi criada pelo Dec-Lei n° 513-T/79, de 26 de Dezembro de 1979, e que, juntamente com a Escola Superior Agrária, criada pelo mesmo decreto e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, criada pelo Dec-Lei n° 359/90, de 11 de Dezembro de 1990, integra o Instituto Politécnico de Bragança.

## **2 · Caracterização geral da Escola Superior de Educação de Bragança, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000**

A caracterização global da Escola Superior de Educação, docentes, cursos com número de alunos, grupo de pessoal e escolas cooperantes será feita com base em dados obtidos nos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança.

A distribuição dos docentes por departamentos/áreas científico-pedagógicas será feita de acordo com o estipulado na Secção VIII, Artigo 38° e Artigo 39° dos Estatutos da Escola Superior de Educação, publicados no Diário da República em 31 de Agosto de 1996.

### **2.1 · Número de docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, por Departamento/área e categoria profissional, no ano lectivo de 1998/1999**

O número de docentes por Departamento/área e categoria profissional, no ano lectivo de 1998/1999, pode ser observado no Quadro 14.

**Quadro 14** - Número de docentes por Departamento/Área e categoria profissional, no ano lectivo 1998/1999

Docentes por Departamento/Área disciplinar	Número de docentes do quadro da Escola	Número de docentes requisitados	Número de docentes em acumulação
<b>- Departamento de Português:</b>			
- Área de:			
· Estudos Linguísticos: 3	2	-	1
· Estudos Literários: 7	5	2	-
<b>- Departamento Língua Estrangeira:</b>			
- Área de:			
· Francês: 6	3	1	2
· Inglês: 6	4	-	2
<b>- Departamento de Matemática:</b>			
- Área de Matemática: 11	5	2	4
<b>- Departamento Ciências da Natureza:</b>			
- Área de:			
· Biologia e Saúde: 5	3	2	-
· Ciências da Terra e Ambiente: 5	3	1	1
<b>- Departamento de Ciências Sociais e da Educação:</b>			
- Área de:			
· Ciências Sociais: 4	3	-	1
· Ciências da Educação: 9	5	-	4
· Psicologia: 5	4	-	1
· Prática Pedagógica:			
· 1º Ciclo Ensino Básico: 9	1	3	5
· Educadores de Infância: 2	-	2	-
<b>- Departamento de Artes:</b>			
- Área de:			
· Educação Musical: 3	1	2	-
· Educação Visual e Tecnológica: 7	3	3	1
· Expressão Dramática: 2	2	-	-
<b>- Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física:</b>			
- Área de Ciências do Desporto e Educação Física: 9	5	-	4
<b>Total:</b>			
- Departamentos: 7			
- Áreas: 15			
- Docentes: 93			
	<b>Total: 49</b>	<b>Total: 20</b>	<b>Total: 24</b>

*Fonte: dados obtidos nos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança*

## 2.2 · Número de alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, por curso, no ano lectivo de 1998/1999

Como se pode observar no Quadro 15 o número total de alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1998/1999 estava distribuído por oito cursos da Formação inicial e por quatro Cursos de Educação Superior Especializados (CESEs).

**Quadro 15** – Número de alunos, por curso, no ano lectivo de 1998/1999

<b>Número de alunos por curso</b>	
<b>- Formação inicial variante de:</b>	
· Português/Francês (Portaria nº 823/97, de 5 de Setembro de 1997)	144
· Português/Inglês (Portaria nº 809/97, de 4 de Setembro de 1997)	158
· Matemática/Ciências da Natureza (Portaria nº 352/86, de 8 de Julho de 1986, alterado pela Portaria nº 143/95, de 13 de Fevereiro de 1995)	196
· Educação Visual e Tecnológica (Portaria nº 1482/95, de 27 de Dezembro de 1995)	128
· Educação Física (Portaria nº 1482/95, de 27 de Dezembro de 1995)	118
· Educação Musical (Portaria nº 156/97, de 3 de Março de 1997)	76
· Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Portaria nº 257/99, de 9 de Abril de 1999)	130
· Educadores de Infância (Portaria nº 257/99, de 9 de Abril de 1999)	125
	<b>Total: 1075</b>
<b>- Cursos de Educação Superior Especializados (CESEs):</b>	
· Educação Ambiental (Portaria nº 932/93, de 22 de Setembro de 1993)	27
· Administração Escolar (Portaria nº 1084/97, de 29 de Outubro de 1997)	25
· Educação Infantil (Portaria nº 1084/97, de 29 de Outubro de 1997) - 30	
· Ensino do Francês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Portaria nº 1116/97, de 5 de Novembro de 1997)	28
	<b>Total: 110</b>
	<b>Total de alunos: 1185</b>

*Fonte: dados fornecidos pelos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança*

**2.3 · Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1998/1999**

O Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, por categoria profissional, está sintetizado no Quadro 16.

**Quadro 16** - Grupo de Pessoal, por categoria profissional, no ano lectivo de 1998/1999

<b>Grupo de Pessoal por categoria profissional</b>	
<b>Dirigente:</b>	
· Secretário	1
<b>Técnico Profissional:</b>	
· Especialista	3
· Principal	3
<b>Administrativo:</b>	
· Chefe de secção	1
<b>Operário e Auxiliar:</b>	
· Motorista Ligeiros	1
· Auxiliar administrativo	1
· Auxiliar de manutenção	3
· Telefonista	1
· Operador <i>Offset</i> principal	1
· Fotocopista	1
· Jardineiro principal	1
<b>Informática:</b>	
· Operador de sistemas de 2ª classe	1
	<b>Total: 18</b>

*Fonte: dados fornecidos pelos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança*

## 2.4 · Número de docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, por Departamento/Área e categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000

O Quadro 17 sintetiza o número de docentes da Escola Superior de Educação por Departamento/Área científico-pedagógica e categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000.

**Quadro 17** - Número de docentes por Departamento/Área e categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000

Docentes por Departamento/Área disciplinar	Número de docentes do quadro da Escola	Número de docentes requisitados	Número de docentes em acumulação
<b>- Departamento de Português:</b>			
- Área de:			
· Estudos Linguísticos: 5	5	-	-
· Estudos Literários: 5	3	2	-
<b>- Departamento Língua Estrangeira:</b>			
- Área de:			
· Francês: 5	3	1	1
· Inglês: 5	4	1	-
<b>- Departamento de Matemática:</b>			
- Área de Matemática: 11	6	1	4
<b>- Departamento Ciências da Natureza:</b>			
- Área de:			
· Biologia e Saúde: 4	4	-	-
· Ciências da Terra e Ambiente: 7	3	1	3
<b>- Departamento de Ciências Sociais e da Educação:</b>			
- Área de:			
· Ciências Sociais: 5	3	-	2
· Ciências da Educação: 10	5	-	5
· Psicologia: 6	4	-	2
· Prática Pedagógica:			
· 1º Ciclo Ensino Básico: 9	2	5	2
· Educadores de Infância: 1	1	-	-
<b>- Departamento de Artes:</b>			
- Área de:			
· Educação Musical: 4	1	3	-
· Educação Visual e Tecnológica: 9	5	3	1
· Expressão Dramática: 2	2	-	-
<b>- Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física:</b>			
- Área de Ciências do Desporto e Educação Física: 12	6	1	5
<b>- Departamento de Tecnologia Educativa e Gestão Informática:</b>			
- Área de Tecnologia Educativa e Gestão Informática: 3	3	-	-
<b>Total:</b>			
Departamentos: 8	<b>Total: 60</b>	<b>Total: 18</b>	<b>Total: 25</b>
Áreas: 16			
Docentes: 103			

Fonte: dados obtidos nos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança

## 2.5 · Número de alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, por curso, no ano lectivo de 1999/2000

O número total de alunos, mil trezentos e vinte e sete, como se pode constatar no Quadro 18, estava distribuído por dez cursos, oito da Formação inicial, cuja criação ou alteração já foi referida no ponto 2.2. deste mesmo Capítulo e dois de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para a Educação Básica.

**Quadro 18** - Número de alunos, por curso, no ano lectivo de 1999/2000

Número de alunos por curso	
<b>- Formação inicial, variante de:</b>	
· Português/Francês	163
· Português/Inglês	181
· Matemática/Ciências da Natureza	193
· Educação Visual e Tecnológica:	121
· Educação Física	159
· Educação Musical	96
· Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	173
· Educadores de Infância	149
	<b>Total: 1235</b>
<b>- Complemento de Formação Científica e Pedagógica para a Educação Básica</b> (Portaria nº 281B/99, de 24 de Abril)	
· 1º Ciclo do Ensino Básico	61
· Educadores de Infância	31
	<b>Total: 92</b>
	<b>Total de alunos: 1327</b>

*Fonte: dados fornecidos pelos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança*

**2.6 · Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, por categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000**

Como se pode verificar no Quadro 19, o Grupo de Pessoal da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1999/2000, era constituído por um total de vinte e um elementos distribuídos por várias categorias profissionais.

**Quadro 19** - Grupo de pessoal, por categoria profissional, no ano lectivo de 1999/2000

Grupo de Pessoal por categoria profissional	
<b>- Dirigente:</b>	
· Secretário:	1
<b>- Técnico Profissional:</b>	
· Especialista:	3
· Principal:	3
<b>- Técnico:</b>	
· Chefe de secção:	1
<b>- Operário e Auxiliar:</b>	
· Motorista de Ligeiros:	1
· Auxiliar administrativo:	2
· Auxiliar de manutenção:	3
· Telefonista:	1
· Operador <i>Offset</i> principal:	1
· Fotocopista:	1
· Jardineiro principal:	1
<b>- Informática:</b>	
· Operador de sistemas de 2ª classe:	2
	<b>Total: 21</b>

*Fonte: dados fornecidos pelos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança*

## **2.7 · Comparação entre os anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000**

### **2.7.1 · Número de docentes**

Comparando os dados do Quadros 14 e do Quadro 17 verificou-se que o número de docentes, do ano lectivo de 1998/1999 para o ano lectivo de 1999/2000:

- Aumentou em dez o número total, embora houvesse departamentos que aumentaram, outros que diminuíram e outros ainda que mantiveram estável o seu corpo docente.
- Foi criado o Departamento/Área de Tecnologia Educativa e Gestão com três docentes.
- Foi extinto o Projecto de Formação e Acção Educativa com um docente.

### **2.7.2 · Número de alunos**

No que se refere à distribuição do número de alunos por curso e comparando o Quadro 15 e o Quadro 18, verificou-se que do ano lectivo de 1998/1999 para o ano lectivo de 1999/2000:

- Aumentou o número de alunos num total de 159;
- Foram extintos os Cursos de Educação Superior Especializados (CESEs), no ano lectivo de 1999/2000.
- Foram criados os Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para a Educação Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

### **2.7.3 · Grupo de Pessoal**

No referente ao grupo de pessoal, pela análise do Quadros 16 e do Quadro 19, não se verificaram alterações significativas, tendo aumentado em um elemento as categorias de auxiliar administrativo e de operador de sistemas de 2º classe e foi criada a categoria profissional de técnico com um elemento, no ano lectivo de 1999/2000.

## **3 · Escolas e educadores/professores cooperantes com a Escola Superior de Educação de Bragança, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000**

Como se pode constatar no Quadro 20, cooperaram com a Escola Superior de Educação de Bragança várias instituições. Essa co-opeção teve como objectivo a concretização de práticas pedagógicas dos 3º e 4º anos dos cursos de licenciatura de todas as variantes.

A existência de centros educativos infantis privados deve-se

ao facto da cidade de Bragança ter como oferta, neste campo, apenas um Centro Infantil Público.

O protocolo de colaboração elaborado com os centros privados é feito, tal como com o Centro Infantil Público, pelo estipulado pelo art. 8º e pelo art. 9º da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio.

A colocação dos alunos da formação inicial do Curso de Educadores de Infância nestes centros, permite que a Escola Superior de Bragança garanta, na cidade, a realização das práticas dos seus alunos.

No ano lectivo de 1998/1999, o número total de educadores e de professores cooperantes foi de cento e trinta e três, distribuídos por vinte e três instituições.

No ano lectivo de 1999/2000, o número total de educadores e de professores cooperantes foi de cento e quarenta e oito, distribuídos por vinte e quatro instituições.

Comparando o ano lectivo de 1998/1999 com o ano lectivo de 1999/2000 verificou-se um aumento de uma escola cooperante e de quinze docentes.

Um protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Bragança e a Direcção Regional do Norte, no âmbito geral do desenvolvimento conjunto de projectos na área da educação e no âmbito específico da Educação de Infância Itinerante, permitiu o funcionamento de um curso em Vinhais, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000.

Este protocolo permite a prorrogação automática do funcionamento do curso por igual período, salvo denúncia, comunicada por escrito, por qualquer uma das partes, com pelo menos um mês de antecedência, ou por comum acordo das partes implicadas.

**Quadro 20** - Escolas e educadores/professores cooperantes, nos anos lectivos de 1998/99 e 1999/2000

Nº de educadores/professores cooperantes por cada um dos centros e das escolas cooperantes, no ano lectivo de 1998/1999	Nº de educadores/professores cooperantes por cada um dos centros e das escolas cooperantes, no ano lectivo de 1999/2000
<p><b>- Centros Educativos Infantis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Públicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jardim da Estação: 4</li> </ul> </li> <li>• <b>Privados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Santa Clara: 3</li> <li>• Misericórdia:</li> <li>• S. João de Deus: 2</li> <li>• Coxa: 2</li> <li>• Cinderela: 2</li> </ul> </li> </ul> <p><b>- Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Públicas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beatas: 5</li> <li>• Loreto: 2</li> <li>• Bairro da Mãe de Água: 8</li> <li>• Estação: 4</li> <li>• Estacada: 6</li> <li>• Bairro Artur Mirandela: 3</li> <li>• Cantarias: 2</li> <li>• Campo Redondo: 6</li> <li>• S. Sebastião: 2</li> <li>• Toural: 4</li> </ul> </li> <li>• <b>Privadas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sagrado Coração de Jesus: 2</li> <li>• Misericórdia (D. Diogo Albino Sá Vargas): 4</li> </ul> </li> </ul> <p><b>- Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2.3 Augusto Moreno de Bragança:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês e Português/Inglês: 12</li> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 10</li> <li>• Educação Visual e Tecnológica: 14</li> <li>• Educação Física: 3</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 Paulo Quintela de Bragança:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês e Português/Inglês: 4</li> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 7</li> <li>• Educação Visual e Tecnológica: 8</li> <li>• Educação Física: 3</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Izeda:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 2</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Macedo de Cavaleiros:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês: 3</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Vimioso:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês: 3</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Mirandela:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Inglês: 3</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>Total de escolas: 23      Total de docentes: 133</b></p>	<p><b>- Centros Educativos Infantis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Públicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jardim da Estação: 4</li> </ul> </li> <li>• <b>Privados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Santa Clara: 3</li> <li>• Misericórdia:</li> <li>• S. João de Deus: 3</li> <li>• Coxa: 3</li> <li>• Cinderela: 1</li> <li>• Sagrado Coração de Jesus: 1</li> </ul> </li> </ul> <p><b>- Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Públicas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beatas: 4</li> <li>• Loreto: 2</li> <li>• Bairro da Mãe de Água: 8</li> <li>• Estação: 7. Estacada: 4</li> <li>• Bairro Artur Mirandela: 4</li> <li>• Cantarias: 3</li> <li>• Campo Redondo: 6</li> <li>• S. Sebastião: 2</li> <li>• Toural: 4</li> </ul> </li> <li>• <b>Privadas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Misericórdia (D. Diogo Albino Sá Vargas): 4</li> </ul> </li> </ul> <p><b>- Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2.3 Augusto Moreno de Bragança:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês e Português/Inglês: 10</li> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 11</li> <li>• Educação Visual e Tecnológica: 14</li> <li>• Educação Física: 4</li> <li>• Educação Musical: 1</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 Paulo Quintela de Bragança:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês e Português/Inglês: 2</li> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 7</li> <li>• Educação Visual e Tecnológica: 9</li> <li>• Educação Física: 3</li> <li>• Educação Musical: 2</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Izeda:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 1</li> <li>• Português/Francês: 3</li> <li>• Educação Física: 1</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Macedo de Cavaleiros:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês e Português/Inglês: 8</li> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 2</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Vimioso:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês: 2</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Mirandela:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática/Ciências da Natureza: 2</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>2.3 de Vinhais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português/Francês: 1</li> <li>• Educação Musical: 1</li> <li>• Educação Física: 1</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>Total de escolas: 24      Total de docentes: 148</b></p>

Fonte: dados fornecidos pelos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico de Bragança

## 4 · Características gerais dos participantes no estudo

### 4.1 · Introdução

Antes do registo de qualquer dado foi estabelecido um protocolo, com base numa negociação interpessoal e consensual, entre a autora do estudo e cada um dos protagonistas, de forma a viabilizar a pesquisa e no respeito pela confidencialidade e anonimato das informações colhidas.

Foi atribuído a cada participante um código, de forma a preservar a sua identidade, que era constituído, por três letras seguidas de um dígito indicativo do número de entrevistados no grupo de professores cooperantes, nos subgrupos de alunos-professores, na docente da disciplina de Prática Pedagógica e na Responsável de Área da Prática Pedagógica.

Segundo Pérez (1988, pp. 172-173) a codificação para análise de dados, dado o seu carácter qualitativo, requer “(...) grandes dosis de racionalidad y organizaci3n l3gica (...)”.

Tem uma estreita rela33o com a fiabilidade e validade de investigar e com a decis3o sobre as unidades de an3lise, pois adverte “(...) que “ning3n an3lisis es inocente” (...)”.

Assim, no caso do/a(s):

- Grupo de **P**rofessores **C**ooperantes da Escola do 1º Ciclo do Ensino B3sico do Bairro da **M**3e de 3gua, da **E**stacada e das **B**eatas, foram atribuídos, respectivamente, os c3digos PCM1, PCE2 e PCB3;
- Oito **S**ubgrupos dos **A**lunos-**P**rofessores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino B3sico das escola do Bairro da **M**3e de 3gua (quatro subgrupos), da **E**stacada (dois subgrupos) e das **B**eatas (dois subgrupos), foram atribuídos, respectivamente, os c3digos SAM1, SAM2, SAM3, SAM4, SAE5, SAE6, SAB7 e SAB8;
- **D**ocente da disciplina de **P**r3tica **P**edag3gica do curso em estudo, foi atribuído o c3digo DPP1;
- **R**espons3vel de 3rea da **P**r3tica **P**edag3gica da Escola Superior de Educa33o, foi atribuído o c3digo RPP1.

Em suma, os c3digos atribuídos foram:

PCM1, PCE2, PCB2, SAM1, SAM2, SAM3, SAM4, SAE5, SAE6, SAB7, SAB8, DPP1 e RPP1.

## **4.2 · Características gerais do grupo de alunos-professores em estudo**

O grupo em análise era constituído, no 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, por vinte e três alunos-professores, com uma idade média de vinte e quatro anos, compreendida entre uma idade mínima de vinte e um anos e uma idade máxima de trinta e seis anos. Vinte e dois alunos eram do sexo feminino e um dos alunos era do sexo masculino. Apenas um aluno tinha o estatuto de estudante trabalhador e onze alunos eram estudantes bolsheiros. Dois alunos eram casados, vinte e um solteiros e eram provenientes de vários concelhos do País (dois alunos do concelho de Alfândega da Fé, um de Castro Daire, um de Marco de Canaveses, um de Bragança, dois de Vila Flor, um de Celorico de Bastos, um de Cinfães, um de Mogadouro, um de Ponta Delgada, três de Mirandela, um de Angra do Heroísmo, um do Funchal, um de Torre de Moncorvo, um de Ilhavo, um de Estarreja, um de Vila Nova de Gaia, um de Vinhais, um de Oeiras e um de Miranda do Douro).

As suas vivências científico-pedagógicas foram, formalmente, adquiridas na Escola Superior de Educação de Bragança.

No 4º ano do curso, o grupo era o mesmo e apresentava as mesmas características globais, sendo um grupo homogéneo nas suas classificações académicas.

No 3º ano do curso, na disciplina semestral de Metodologia de Ensino do Meio (constituída pelos módulos de Metodologia do Ensino do Meio Físico e Metodologia do Ensino do Meio Social), cada um dos módulos contribuiu com 50% da classificação final, conforme o estipulado pelo regime de frequência e avaliação da Escola Superior de Educação, no Capítulo III, artº 15º - Classificação Final das Disciplinas Compostas por Módulos.

A classificação média final obtida foi de catorze valores, em que na disciplina de Ensino do Meio Social a classificação média final foi de dezasseis valores, como demonstram.

No 4º ano do curso, na disciplina anual de Seminário Interdisciplinar de Língua Portuguesa, Educação Matemática e Estudo do Meio (constituída pelos módulos de Seminário Interdisciplinar de Língua Portuguesa, Educação Matemática, Meio Físico e Meio Social), cada um dos módulos contribuiu com 25% da classificação final, conforme o estipulado pelo já referido regime de frequência e avaliação da Escola Superior de Educação de Bragança.

A classificação média final obtida foi de quinze valores, sendo a classificação média final do Seminário Interdisciplinar de Estudo do Meio Social de catorze valores.

O grupo de vinte e três alunos-professores foi dividido em

oito subgrupos, tendo sido atribuído a cada subgrupo um código, como foi referido nos pontos 4.1 deste mesmo Capítulo.

Assim:

- SAM1, SAM2, SAM3 e SAM4 eram constituídos por três elementos cada um e realizaram as suas práticas de Metodologia do Ensino do Meio Social na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água;
- SAE5 era constituído por dois elementos e SAE6 era constituído por três e realizaram as suas práticas na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Estacada,
- SAB7 e SAB8 era formado por três elementos cada um realizaram as suas práticas na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro das Beatas.

A fim de que o trabalho de equipa pudesse ser feito de forma responsável, com partilha, entreajuda, rigor, participação activa e dado o número de alunos *versus* número de escolas e professores cooperantes, conduziu a que a distribuição do grupo de alunos-professores fosse feita em subgrupos de três elementos cada um, à excepção de SAE5 que era constituído, apenas, por dois elementos.

### 4.3 · Características gerais dos professores cooperantes

Os professores cooperantes que participaram neste estudo pertenciam a diferentes escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, como foi referido no ponto 4.1 deste Capítulo e eram todos professores do quadro das respectivas escolas.

Só um professor era do sexo masculino e todos os outros eram do sexo feminino. Apresentavam uma idade média de cinquenta anos e tinham em média vinte e oito anos de serviço, como se pode constatar no Quadro 21.

**Quadro 21** - Características gerais dos grupos de professores cooperantes por categoria profissional, sexo, idade média e anos de serviço

Código dos Professores cooperantes	Categoria profissional	Número por Sexo	Idade média(anos)	Anos de serviço(anos)
PCM1	Professores do quadro	Feminino - 4	50	29
PCE2	Professores do quadro	Feminino - 1 Masculino - 1	50	28
PCB3	Professores do quadro	Feminino - 2	50	28

*Fonte: dados obtidos nos Serviços Administrativos do Instituto Politécnico*

A cada grupo de professores cooperantes em cada escola foi atribuído um código já mencionado no ponto 4.1 deste mesmo Capítulo.

Todos os professores possuíam como habilitação académico-profissional o curso do Magistério Primário obtido na Escola do Magistério Primário de Bragança.

#### 4.4 · Características gerais dos alunos das escolas cooperantes

O Quadro 22 sintetiza a distribuição por sexo, idade média e ano de escolaridade dos alunos das escolas cooperantes pelos oito subgrupos de alunos-professores que integraram o presente estudo.

**Quadro 22** - Distribuição por sexo, idade média e ano de escolaridade dos alunos das escolas cooperantes pelos subgrupos de alunos-professores

Código dos Subgrupos	Sexo masculino	Sexo feminino	Idade média (anos)	Ano de escolaridade
SAM1	12	7	10	4º
SAM2	5	6	9	3º
SAM3	7	10	7	2º
SAM4	13	10	9	3º
SAE5	9	-	9	4º
SAE6	13	2	10	4º
SAB7	9	12	8	2º
SAB8	11	10	8	3º

*Fonte: dados obtidos por inquérito por questionário*

Com base no Quadro acima referido:

- Os subgrupos SAM1, SAM2, SAM3 e SAM4, tal como já foi mencionado nos pontos 4.1 e 4.2 deste Capítulo realizaram as suas práticas de Metodologia do Ensino do Meio Social na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água.

É uma escola, que relativamente ao centro da cidade de Bragança, nomeadamente à Praça da Sé, fica situada a Noroeste, num bairro cujo crescimento clandestino permitiu uma proliferação de habitações que albergam famílias carenciadas económica e culturalmente:

- Os subgrupos SAE5 e SAE6 realizaram as suas práticas de Metodologia do Ensino do Meio Social na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Estacada, que fica situada a Nordeste, utilizando o mesmo ponto de referência acima mencionado.

Era uma escola frequentada por crianças órfãs ou abandonadas pelos pais, por conseguinte, com dificuldades sócio-económicas, sendo a maioria delas pertencentes à Casa de Trabalho/Patronato:

- Os subgrupos SAB7 e SAB8 realizaram as suas práticas de Metodologia do Ensino do Meio Social na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro das Beatas, que tomando como referência o mesmo ponto que o utilizado para a localização das outras escolas, situa-se a Sudoeste.

Era frequentada por crianças pertencentes a famílias com condições sócio-económicas médias.

As escolas, geograficamente dispersas pela cidade, apresentaram características populacionais, professores e alunos, muito próximas o que não terá, com é óbvio, reflexos distintos sobre a percepção dos problemas a abordar no Ensino do Meio Social.

A Escola Superior de Educação de Bragança, instituição de formação, com as suas componentes internas e externas e as escolas cooperantes constituirão o meso-contexto do presente estudo, que irá evidenciar, embora com graus diferentes de intensidade, as percepções e vivências do grupo em estudo, durante o seu período de realização das práticas pedagógicas de Metodologia do Ensino do Meio Social, no 1º semestre do ano lectivo de 1998/99 e da reflexão sobre o trabalho realizado, no 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000.

No âmbito de um micro-contexto será importante salientar o papel vivido e sentido no contacto com as diferentes realidades das escolas e que no macro-contexto do Sistema Educativo Português, com as suas atribuições sócio-culturais e económicas, não deixará de ter um papel importante na participação dos cidadãos na realização do seu trabalho, no complicado mundo de atitudes, vivências e interacções comportamentais, bem como nos vários papéis desempenhados por todos os protagonistas.

#### **4.5 · Características gerais da docente da disciplina de Prática Pedagógica**

A docente da disciplina de Prática Pedagógica dos alunos-professores em estudo era professora do quadro da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Felgueiras (Porto) e encontrava-se em regime de requisição na Escola Superior de Educação de Bragança.

Tinha vinte e um anos de serviço docente, onze dos quais ao serviço da Escola em que se encontrava requisitada.

Como habilitação académico-profissional possuía equiparação a licenciada com a obtenção do diploma dado pelo Curso de Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão da Formação de Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1995/1996.

Concluiu a parte curricular do Mestrado em Educação e

Especialização da Educação para a Saúde, na Universidade do Minho, no ano de 1999/2000.

O código que lhe foi atribuído foi referido no ponto 4.1 deste Capítulo.

#### **4.6 · Características gerais da Responsável de Área da Prática Pedagógica**

A Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança era Professora Coordenadora do Instituto Politécnico, com o grau de Doutor atribuído pela Universidade de Salamanca e integrava o corpo docente do referido Instituto.

Tinha trinta anos de serviço e assumia a coordenação da Prática Pedagógica nesta instituição, desde 1996/1997.

O código que lhe foi atribuído foi referido no ponto 4.1 deste mesmo Capítulo.



# Capítulo IV · Metodologia

---

## 1 · Introdução

Com o objectivo de analisar e interpretar os dados foi necessário escolher uma metodologia, o mais rigorosa possível, que tornasse exequível o estudo em causa.

Procurou-se evidenciar a conexão entre os dados obtidos, as questões e as hipóteses formuladas, tornando amplamente significativas as respostas e clarificando o seu significado.

Para tal, partiu-se da escolha intencional do trabalho de análise e reflexão sobre Ensino do Meio Social, realizado por um grupo de vinte e três alunos-professores, dividido em oito subgrupos, dos 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, nas escolas cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Bairros da Mãe-de-Água, da Estacada e das Beatas, tendo-se optado pela metodologia de um multiestudo de caso com base na análise de uma situação.

Como tal, a população e amostra do estudo foram delimitadas, em que a recolha de dados quantitativos e qualitativos recaiu em vinte e três alunos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, em oito professores cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico dos

Bairros da Mãe-de-Água, da Estacada e das Beatas, na docente da disciplina de Prática Pedagógica e na Responsável de Área da Prática Pedagógica.

## 2 · Natureza e objectivos do estudo

Segundo o ponto de vista metodológico e de acordo com Huberman e Miles (1991) a investigação em causa identifica-se com um estudo de caso único, *intra-site* e com um estudo de caso múltiplo, *inter-site*.

Estudo de caso único porque fará a análise de fenómenos circunscritos a um pequeno grupo, isto é, o grupo que, no seu todo, é formado pelos alunos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estudo de caso múltiplo, porque cada um dos oito subgrupos em que o grupo de alunos-professores foi dividido e já referido no ponto 4.1 do Capítulo III, poderá ser considerado como um caso que poderá reforçar a generalização da análise.

Um estudo de caso é o estudo pormenorizado de uma situação bem definida, em que cada caso, embora semelhante a outros, tem sempre um carácter único, que forma uma unidade dentro de um sistema, residindo o interesse do estudo no que ele apresenta de singular. Pode não ser representativo de um universo determinado e o seu interesse pode não ser o da generalização, mas será o da investigação sistemática de uma situação específica.

Para León e Montero (1993) o estudo de caso não permite estabelecer relações nem generalização, mas pode apresentar informações de uma importância tal que obriguem a colocar novas hipóteses não consideradas, levando a uma revisão de conhecimentos que pareciam firmes.

Almeida e Pinto (1995, p. 95) dizem que “O (...) - estudo de casos ou análise intensiva – “consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (...), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes de forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”. Uma característica do método é “(...) a intensidade que tem a ver com a multiplicidade das facetas a explorar na análise da unidade de investigação e com a profundidade do estudo (...). Outra característica é a flexibilidade do método, que se traduz numa selecção e utilização normalmente mais livres e amplas (...)”. Uma outra característica tem a ver com a “(...) grande quantidade de material informativo recolhido sobre a unidade de análise (...)”.

A análise e relação dos dados torna-se assim bastante difícil e exigente.

Yin (1986) refere que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do contexto da vida real, quando as fronteiras entre os fenómenos e os contextos não são claramente evidentes, e em que são usadas múltiplas fontes de informação de provas.

Stake (1987) define estudo de caso como uma investigação intensiva em que a responsabilidade recai sobre o investigador, pois é dele que depende a interpretação e a compreensão do que se estuda.

Para Pacheco (1995, p. 75) “(...) são características do estudo de caso a totalidade, a particularidade, a realidade, a participação, a negociação, a confidencialidade e a acessibilidade”. Contudo, ele representa uma parte mínima de uma totalidade e tem uma limitada possibilidade de generalizar.

Para o Autor (*ibidem*, p. 212) “A investigação longitudinal caracteriza-se pelo estudo das mesmas situações em pessoas ou pessoas em distintos momentos (...)”, sendo um estudo feito numa perspectiva sincrónica comparativa com casos contextuais e numa perspectiva diacrónica em anos consecutivos.

O estudo será feito em contextos diferentes, dado que cada uma das escolas cooperantes, onde se realizará o trabalho de análise e reflexão do Estudo do Meio Social, apresentará realidades sócio-culturais distintas, mas permitirá identificar alguns aspectos comuns que irão aumentar o conhecimento sobre o que se pretenderá estudar, comparando situações e evidenciando alguns contrastes.

A dimensão temporal do estudo abrangerá dois anos lectivos, 1998/1999 e 1999/2000, perspectivando-se o trabalho segundo uma técnica evolutivo-longitudinal, com análises qualitativo-comparativas e sempre que possível serão utilizados, se relevantes, tratamentos quantitativos.

Nóvoa (1992<sup>a</sup>, pp. 20-21) constrói uma matriz com “(...) *nove tipos de estudos*, que não devem ser encarados como “categorias exclusivas”, mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objecto de uma maior atenção”.

De acordo com esta matriz, este trabalho situar-se-á próximo da abordagem número 2, ou seja, próximo de uma abordagem com “Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* práticas (dos professores)”, que no presente caso serão os alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com uma preocupação de pesquisa, o fulcro dessa abor-

dagem estará na problemática do Estudo do Meio Social e versará fundamentalmente os grandes vectores, dificuldades ou facilidades da abordagem do Estudo do Meio Social, enquanto alunos-professores da Prática Pedagógica de Ensino do Meio Social, em formação na Escola Superior de Educação de Bragança.

O grupo em estudo, constituído por vinte e três alunos será dividido em oito subgrupos que realizarão o seu trabalho em diferentes escolas cooperantes que se localizarão na cidade de Bragança, tal como já foi referido no ponto 4.2 do Capítulo III.

Assim, os subgrupos:

- SAM1, SAM2, SAM3 e SAM4 realizarão o seu trabalho na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água;
- SAE5 e SAE6 na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Estacada e;
- SAB7 e SAB8 na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro das Beatas.

Todos os subgrupos serão constituídos por três elementos cada um, à excepção de SAE5 que será formado apenas por dois elementos.

Focalizando a atenção sobre os oito subgrupos, pretender-se-á fazer uma análise pormenorizada do Estudo do Meio Social desenvolvido pelos alunos-professores do 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999 e uma reflexão sobre o trabalho realizado pelos mesmos alunos-professores, no 4º ano do referido curso, feita no 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000.

Ao passar para o problema da definição de objectivos específicos do estudo, não poderão deixar de ser formuladas algumas questões sobre a pesquisa que se pretende fazer, questões que, segundo Huberman e Miles (1991), nos irão permitir operacionalizar o quadro conceptual e explicitar as hipóteses deduzidas do mesmo.

As questões que presidirão à investigação em curso foram definidas nos pontos 4 do Capítulo I, como consequência dos objectivos gerais definidos no ponto 5 do mesmo Capítulo e na sequência dos quais será possível enunciar os objectivos específicos. Estes, tal como os objectivos gerais, serão atingidos através do trabalho realizado pelos alunos-professores que se proporão:

- Descrever formas de identificação de problemas sociais concretos da realidade envolvente;
- Deduzir a importância desses problemas para a Comunidade Local;

- Diferenciar estratégias centradas na utilização de recursos endógenos;
- Debater a forma como está elaborado o programa de Estudo do Meio Social;
- Comprovar a relação entre a participação/conteúdos programáticos abordados/resolução de problemas sociais locais;
- Discutir formas de envolver os diferentes protagonistas sociais, desenvolvendo atitudes de responsabilidade e sentido crítico perante o Meio Social;
- Diferenciar formas de participação em actividades de resolução de problemas sociais locais;
- Inferir a relação dinâmica da Escola - protagonistas sociais - resolução de problemas sociais locais;
- Criticar as soluções encontradas a fim de poder resolver problemas sociais locais;
- Concluir da importância do Estudo do Meio Social na formação integral dos alunos.

As hipóteses suscitadas por esta investigação foram apresentadas no ponto 7 do Capítulo I, como consequência de uma comprovação estatística que tentará evitar a subjectividade e os juízos de valor inerentes à descoberta dos significados atribuídos por todos os intervenientes neste estudo.

Para a concretização do estudo em causa será utilizada uma metodologia qualitativa de estudo de caso de análise de uma situação, o que permitirá, como refere Merriam (1988) um estudo particular, descritivo, heurístico e indutivo dos diferentes processos interactivos que interagiram nos oito subgrupos de alunos-professores.

Esta metodologia possibilitará estudar a unidade de análise como processo utilizado para analisar o Estudo do Meio Social pelos diferentes subgrupos e permitirá, através dos instrumentos de recolha de dados, reunir elementos que possibilitarão a concretização dos objectivos deste estudo, acima referidos.

### **3 · Unidade de análise**

A unidade de análise foi o processo utilizado para analisar o Estudo do Meio Social, usou estratégias centradas em recursos endógenos, sendo efectuada uma investigação descritiva e exploratória sobre o papel de cada subgrupo de alunos-professores, em cada escola cooperante. A unidade de análise permitiu comparar situações, produzir inferências e aumentar o conhecimento relativamente ao Estudo do Meio Social.

A viabilidade do estudo exigiu o envolvimento com os subgrupos de alunos-professores em causa, com os professores cooperantes das escolas onde os subgrupos realizaram as suas práticas de Estudo do Meio Social, com a professora Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, com a docente da disciplina de Prática Pedagógica da mesma escola e com os professores cooperantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico seleccionadas para o efeito.

Discutiram-se pontos de vista quanto às metodologias e estratégias de abordagem do Estudo do Meio Social, quanto à forma de recolha e tratamento da informação, quanto aos procedimentos mais adequados de participação de todos os protagonistas.

A fim de tornar viável este multiestudo de caso com base na análise de uma situação, a unidade de análise constou de várias fases, tendo sido necessário:

1. Seleccionar e definir o problema e escolher as escolas onde o estudo ia ser realizado:

O problema em análise surgiu, dado a autora deste estudo ser docente das disciplinas de Metodologia de Estudo do Meio Social e do Seminário Interdisciplinar de Estudo do Meio Social na Escola Superior de Educação de Bragança.

O curso sobre o qual recaiu a escolha intencional foi o Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico, formado por um grupo de vinte e três alunos que foi dividido em oito subgrupos, como já foi referido no ponto 4.1 do Capítulo III e no ponto 2 deste mesmo Capítulo.

Conforme o currículo do 3º ano do curso em análise, a disciplina de Metodologia do Estudo do Meio Social integrava, no 3º ano, a disciplina de Estudo do Meio, conjuntamente com outra disciplina - a Metodologia do Estudo do Meio Físico. Tinha uma carga horária de 2 horas teórico-práticas, por semana e funcionava em regime semestral.

Os cursos de licenciatura das variantes de Matemática/Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança tinham esta disciplina no seu currículo, leccionada no 1º semestre do 3º ano do respectivo curso. Os cursos de licenciatura das variantes de Português/Inglês e Português/Francês tinham esta mesma disciplina no 2º semestre do 2º ano de cada curso. Contudo, o curso escolhido foi o Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, dado que os alunos deste curso, no futuro, serão apenas professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que os alunos das outras variantes serão, em primeira opção, professores do 2º Ciclo do Ensino Básico,

embora, em segunda opção possam também ser professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal, pressupõe, à partida, que os alunos que integravam o curso escolhido, poderão, trabalhar mais atentamente as temáticas abordadas no Estudo do Meio Social, que terão, não só forçosamente que ensinar, mas que servirão também, dadas as características da disciplina, de pólo aglutinador e/ou difusor de muitas temáticas abordadas num grande leque de disciplinas que constituem o currículo do curso, ou de temáticas globais abordadas em actividades curriculares ou extra-curriculares, quer de carácter obrigatório e/ou facultativo.

O módulo de Estudo do Meio Social foi ministrado, pela autora do estudo, no 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999 e nela será feita a abordagem do programa de Estudo do Meio Social e a sua aplicação prática, a abordagem das dinâmicas que as escolas estabelecem com a Comunidade Local e a importância do Estudo do Meio Social, visando conhecer a realidade local e o seu papel na formação integral do aluno.

Conforme o Plano de Estudos do curso no 4º ano em causa o Seminário de Estudo do Meio Social faz parte do Seminário Interdisciplinar de Língua Materna, Educação Matemática e Estudo do Meio, juntamente com os módulos de Língua Materna, Educação Matemática e Estudo do Meio Físico.

Tem uma carga horária de 2 horas teórico-práticas, por semana, e funciona em regime semestral. Foi leccionado no 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000.

Nele será feita a reflexão de todo o trabalho realizado, com o objectivo de avaliar o papel do Estudo do Meio Social no desenvolvimento local.

## 2. Estabelecimento de contactos para a recolha de dados:

Tendo consciência que o Estudo do Meio Social desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, foram estabelecidos alguns contactos que permitissem viabilizar o estudo em causa. Esses contactos foram feitos com os subgrupos de alunos-professores em estudo, com os professores cooperantes das escolas onde os subgrupos iriam realizar a Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social, com a professora Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança e com a docente da disciplina de Prática Pedagógica da referida escola. Todos os intervenientes prestaram o apoio necessário para a obtenção de dados que tornassem viável a investigação em curso, mostrando-se receptivos, empenhados e disponíveis.

A selecção das escolas cooperantes, onde o grupo em análise efectuou o seu trabalho, foi feita segundo o estipulado no artigo 8º da Portaria 336/88 de 28 de Maio, que rege a prática pedagógica,

em que:

“Local de realização

1. Compete à instituição de formação a escolha das escolas em que se realizará a sua prática pedagógica, obtida que seja a sua anuência.
2. A escolha poderá recair em escolas públicas dependentes ou não do Ministério da Educação e em escolas particulares ou cooperativas.
3. A escolha será feita tomando em consideração, nomeadamente os seguintes critérios:
  - a) Adequação da escola às necessidades da realização da prática pedagógica, viabilizando a concretização do projecto educativo da instituição de formação,
  - b) Disponibilidade da escola;
  - c) Diversidade de situações;
  - d) Distância entre a escola e a instituição de formação.”

A concretização da escolha está referida no artigo 9º da referida Portaria que diz

“A escolha concretizar-se-á através de um protocolo de colaboração, a celebrar por um prazo determinado entre a instituição de formação e a escola”.

Nas escolas cooperantes o Professor Cooperante é um professor titular da escola/turma em que o aluno realiza as suas práticas de ensino, cabendo-lhe a tarefa de exemplificação inicial das actividades pedagógicas e sucessivo apoio, com peso na avaliação final dos mesmos, definidas as suas actividades no âmbito da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, artigo 5º, ponto 3 e artigos 14º e 15º.

A responsabilidade e coordenação está definida no artigo 6º da já referida Portaria em que

“Cada unidade curricular de prática pedagógica identificada autonomamente no plano de estudos do curso será da responsabilidade de um docente da instituição de formação, ao qual será cometida a coordenação das actividades respectivas, nos moldes regulamentados por esta instituição”.

No caso específico do presente estudo a responsabilidade e coordenação coube, directamente, à docente da disciplina de Prática Pedagógica, na medida em que acompanhou todas as actividades dos alunos e, indirectamente, à Responsável de Área da Prática Pedagógica, na medida que desenvolveu estratégias concertadas de coordenação global dos diferentes docentes que integram a área, no sentido de viabilizar os objectivos definidos no artigo 3º da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio:

“1 – A prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

a) Ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;

b) À aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;

c) Ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.

2. (...) concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva.

3. (...) deverá em princípio, desenvolver-se nos seguintes aspectos:

a) Observação-análise;

b) Cooperação-intervenção;

c) Responsabilização pela docência”.

3. Procura sistemática dos dados para a compreensão e interpretação do estudo

A procura sistemática dos dados para a compreensão e interpretação do estudo foi feita através de:

- Pesquisa documental;

- Elaboração e aplicação de inquéritos por questionário, em grupo, aos oito subgrupos que constituíram o grupo de alunos-professores do 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/99, anexo 1;

- Entrevistas formais e em grupo feitas aos professores cooperantes das escolas onde os alunos-professores realizaram a sua Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, anexo 2;

- Entrevistas informais individuais e de uma entrevista formal e individual à professora Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, anexo 3;

- Entrevistas informais e individuais e de uma entrevista formal e individual à docente da disciplina de Prática Pedagógica da referida escola, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, anexo 4;

- Uma entrevista formal e colectiva a cada um dos subgru-

pos de alunos-professores, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, anexo 5;

4. A explicação da realidade resultou do contexto em que o trabalho se desenvolveu, tendo em conta a complexidade natural das situações e das inter-relações dos protagonistas, alunos e docentes, tendo em conta as actividades que os intervenientes desenvolveram, tendo em conta o cruzamento da informação obtida pelos diferentes instrumentos de recolha de dados e, finalmente, tendo em conta que a realidade social é pluridimensional, daí o conhecimento e a subjectividade inerente a cada utilizador.

## 4 · Fases e dispositivos dos instrumentos de recolha de dados

### 4.1 · Introdução

O estudo compreendeu trabalhos exploratórios iniciais, de contacto extensivo segundo Gomes (1993, p. 121) “(...) marcados por um olhar do tipo *travelling* e por alguma errância (...)” e trabalhos mais centrados, de tipo intensivo “(...) marcados por um olhar ora de grande plano ora de plano de pormenor”.

Foi praticada uma metodologia de investigação não participante e foram utilizadas técnicas de recolha de dados que incluíram inquéritos por questionário, entrevistas formais e informais, que envolveram os diferentes protagonistas que tornaram possível este estudo.

Esta diversidade de metodologia permitiu a utilização, de acordo com Gomes (1993, p. 122) de “(...) uma estratégia de pesquisa bicéfala (...)”. Uma, formal, científica, apoiada num quadro teórico pré-estabelecido, permitiu definir uma problemática, formular questões, determinar procedimentos e fontes de recolha de informação. Outra mais informal, mais descomprometida, mais livre, sem sistematização a que paulatinamente se foi colando uma linha orientadora.

A progressão do estudo, dado o seu carácter exploratório e qualitativo, combinou, em simultâneo, uma linha orientadora de base e uma flexibilidade e abertura a novas propostas.

Para a recolha de dados foram elaborados e aplicados inquéritos por questionário e realizadas entrevistas formais e individuais, formais e em grupo e informais, cujas perguntas foram formuladas de acordo com Garcia (1992, pp. 15-16) em “a) *Perguntas de experiencia* (...)” em que os sujeitos descreveram opiniões e “c) *Perguntas de language nativo* (...)” em que os sujeitos responderam com as suas próprias palavras.

Para Garcia (*ibidem*) investigar de forma qualitativa representa um processo sério, rigoroso, carregado de dúvidas e inseguranças.

Como o inquérito por questionário e a entrevista, por si só, oferecem vantagens e desvantagens, tentou-se, através da coordenação conjunta destes dois processos de recolha de informação, colmatar deficiências e lacunas relativas a uma utilização individual de cada um destes processos de recolha de informação.

A pesquisa bibliográfica permitiu construir o quadro conceptual de apoio.

#### 4.2 · Inquéritos por questionário

Para Lima (1981, p. 28) o questionário “(...) 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 (...)”.

Almeida e Pinto (1995, p. 112) dizem que o inquérito por questionário se apoia “(...) numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos), (...) nele se recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma *forma* e segundo uma *ordem* prévia estritamente programadas”.

Esta técnica é uma técnica de observação não participante, autonomizada relativamente à entrevista, dado que exclui uma relação de comunicação oral entre inquiridor ou entrevistador e inquirido ou entrevistado, ou seja, é um questionário de administração directa ou auto-administrado, em que o inquirido regista as suas respostas e o inquiridor não é necessário à exequibilidade da técnica.

O inquérito por questionário é total ou predominantemente integrado por perguntas rigidamente formuladas e 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.

Os Autores (*ibidem*, pp. 113-114) consideram várias fases na elaboração de um inquérito por questionário, nomeadamente:

- “*a) Planeamento do inquérito*” em que se delimita o âmbito dos problemas a estudar e o tipo de informação a obter. Definem-se os objectivos, formulam-se as hipóteses teóricas que irão comandar os momentos fundamentais da sua preparação e execução. A tradução destas hipóteses deve ser feita numa linguagem com vocabulário constituído por conceitos classificatórios aptos à medida – variáveis -, cuja sintaxe seja adequada à lógica da explicação científica e recorre-se à delimitação rigorosa do universo.

Para a elaboração dos inquéritos por questionário, em grupo, aplicados aos oito subgrupos, que constituíram o grupo dos alunos-

professores do 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, anexo 1, foram tidos em conta os objectivos, as questões e as hipóteses formuladas neste estudo, apresentados, respectivamente, nos pontos 5, 4 e 7 do Capítulo I, bem como no ponto 2 do Capítulo IV, como se pode constatar no Quadro 23.

**Quadro 23** - Relação entre os objectivos do estudo e as questões do inquérito por questionário

Objectivos do estudo	Questões do inquérito por questionário
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a realidade social local:</li> <li>- Descrever formas de identificação de problemas sociais concretos da realidade envolvente;</li> <li>- Deduzir a importância desses problemas para a Comunidade Local.</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 29, 30 e 31.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o programa de Estudo do Meio Social, debatendo a sua elaboração e a sua aplicação prática, no sentido de adequar conteúdos programáticos/ estratégias pedagógicas/ recursos endógenos/ resolução de problemas sociais locais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar estratégias centradas na utilização de recursos endógenos;</li> <li>- Debater a forma como está elaborado o programa de Estudo do Meio Social;</li> <li>- Comprovar a relação entre a participação/conteúdos programáticos abordados/resolução de problemas sociais locais.</li> </ul> </li> </ul>	23, 24, 32, 36, 37, 38 e 39.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a Comunidade Local levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais:</li> <li>- Discutir formas de envolver os diferentes protagonistas sociais, desenvolvendo atitudes de responsabilidade e sentido crítico perante o Meio Social;</li> <li>- Diferenciar formas de participação em actividades de resolução de problemas sociais locais;</li> <li>- Inferir a relação dinâmica da Escola/protagonistas sociais/resolução de problemas sociais locais.</li> </ul>	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34 e 35.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o papel do Ensino do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno:</li> <li>- Criticar as soluções encontradas a fim de poder resolver problemas sociais locais;</li> <li>- Concluir da importância do Estudo do Meio Social na formação integral dos alunos.</li> </ul>	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41 e 42.

- “*b) Preparação do instrumento de recolha de dados*” em que é feita a redacção do projecto do questionário, compatibilizando os objectivos do conhecimento que o inquérito se propõe com uma linguagem acessível, através de um inquérito-piloto ou pré-teste, ensaiando previamente o tipo, forma e ordem das perguntas, a título provisório, incluídas no projecto do questionário. No caso concreto deste estudo o pré-teste foi aplicado a um aluno-professor de cada uma das variantes, num total de seis, o que equivaliu a cerca de 26% da população em análise. Não houve necessidade de reformular as questões, que de provisórias passaram a definitivas;

- “*c) Trabalho no terreno*” pode ser por administração indirecta, em que são formados e seleccionados os inquiridores, pode ser por auto-administração, em que se deverá ponderar o aspecto gráfico, envio, entrega e devolução do inquérito por questionário. Foi esta a modalidade aplicada no estudo em causa;

- “*d) Análise dos resultados*” em que é necessária a codificação das respostas, apuramento e tratamento manual ou mecanográfico da informação e elaboração das conclusões, que para este estudo será feita no Capítulo V deste trabalho;

-“e) *Apresentação dos resultados*” com redacção do relatório final e que será apresentado nos Capítulos V e VI deste estudo, como corolário do trabalho conseguido.

Para Lima (1981, p. 28) vários são os factores que podem perturbar a validade dos resultados de um inquérito que vão desde os “(...) *conhecidos mecanismos inconscientes de defesa* (fuga, racionalização, projecção, introjecção, identificação, recalçamento, esquecimento selectivo, etc.) (...)” que podem esconder a verdade sobre problemas considerados pelos inquiridos como melindrosos, como problemas de natureza sexual, religiosa, económica ou outros, até às respostas para ser agradável ao entrevistador, à tendência para a resposta positiva ou às considerações de prestígio.

A identificação personalizada de cada grupo de inquiridos será feita por um conjunto de siglas composto por I (Inquérito) seguido do código de cada protagonista, como o indicado no ponto 4.1 do Capítulo III, ou seja ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8.

### 4.3 · Entrevistas

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.

Goode e Hatt (1979, p. 237) consideram que “(...) toda a *entrevista* consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade (...)” de qualquer acto social que tem por base a conversação.

A entrevista, segundo Clapier-Valladon e Poirier (1984) viabiliza a recolha de dados de natureza pessoal que partem do próprio sujeito e pode ser definida como uma interrogação que tem como objectivo conseguir falar. Exige um método, exige preparação e tem regras que vão desde as normas de condução e formação pessoal no que respeita à relação dual ou grupal. Deve adequar-se tecnicamente aos objectivos visados e dado pertencer ao domínio do conhecimento pode ter duas direcções distintas. Quando pretende conhecer a opinião sobre um certo problema, o interesse centra-se sobre o problema, quando pretende fazer falar o sujeito sobre si mesmo, o interesse centra-se na pessoa.

A estruturação da entrevista, no caso da entrevista não directiva, pode ser aberta ou livre, no caso da entrevista directiva, pode ser assente num questionário pré-estabelecido, com o objectivo quantitativo dos dados, no caso da entrevista semi-directiva, pode ser livre, focalizada, centrada, de guião.

Fallet (1984) refere que a entrevista semi-directiva apresenta algumas exigências para o utilizador, pois a relação social estabelecida entre os intervenientes leva ao confronto as capacidades pessoais de diálogo e relacionamento, a disponibilidade para ouvir e a capacidade para não intervir, mesmo quando expectativas são defraudadas, ou seja, é preciso saber escutar e respeitar a lógica do entrevistado.

O entrevistador deve ter sempre uma perspectiva multidimensional, situando-se socialmente, relativamente ao entrevistado, psicologicamente como actor, investigador, profissional. Na perspectiva semântico-linguística o investigador levanta questões. O entrevistador actua em função dos seus objectivos e o entrevistado é colocado perante uma situação que não domina. Então, coloca-se a pertinência da validade semântica das entrevistas, pois a questão que se coloca é se o entrevistado diz o que ele próprio quer e pensa, se diz o que o investigador pensa e quer que ele diga, ou ainda se a quantidade e a diversidade de informações coincidem com as do entrevistador.

Como tal, segundo Fallet (*ibidem*) todo o ser humano é portador da forma como foi produzido, do seu processo de socialização, o que demonstra bem as limitações da entrevista. Ela não permite fazer a descrição exhaustiva do meio sócio-profissional da origem dos entrevistados, pois eles só dizem o que acham que podem dizer e o que eles têm para dizer diz respeito não a todo o tempo de vida mas só a alguns aspectos desse tempo.

As informações podem repetir-se o que pode levar a uma saturação, que dependerá ou não do número de entrevistas realizadas e que é necessário equacionar.

Analisando a questão o Autor (1984) admite a possibilidade de haver repetições e de algumas respostas serem muito comparáveis e idênticas, a que chama hipótese de saturação, o que, na sua perspectiva, torna mais defensável a não-saturação, dado que cada lógica individual é única e subjectiva, traduzindo-se em atitudes e representações distintas conforme os protagonistas.

Neste estudo, o carácter estruturado das entrevistas realizadas para a recolha de dados obedeceram a uma estrutura com guião, previamente elaborado.

Este tipo de entrevista permitiu construir um leque de questões contextualizadas, importantes para a problemática em causa e tratar dos mesmos temas com os diferentes entrevistados. Teve ainda como objectivo facilitar o acto de entrevistar, uniformizar e normalizar a informação recolhida. Contudo, pretendeu-se uma análise intensiva, ou seja mais do que quantificar importou compreender, daí que as perguntas fossem abertas e de natureza qualitativa.

Foram orientadas por uma listagem inicial de questões

estruturantes, mas foi permitida uma certa flexibilidade na sua sequência e no léxico utilizado, o que no dizer de Gomes (1993, p. 125) “(...) permitiu-nos a articulação da problemática inicial com a mundividência de cada entrevistado (...)”.

Ao nível da organização das perguntas teve-se em conta que a entrevista não é um mero conjunto de questões e foi necessário assegurar uma certa coerência na sua sucessão, de forma encadeada. O mesmo princípio esteve presente na passagem de uma tema para outro. A linguagem utilizada era do conhecimento dos entrevistados e procurou-se evitar questões com envolvimento emocional ou que provocassem reacções defensivas ou de prestígio.

Foram realizadas, pela autora do estudo, entrevistas individuais e em grupo com finalidades semelhantes, mas com especificações e procedimentos distintos, conforme o contexto social e escolar em que tiveram lugar.

Segundo Lima (1981, p. 49) as entrevistas de grupo são 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”.

A comunalidade de finalidades teve a ver com os objectivos, as questões definidas e as hipóteses formuladas, respectivamente, nos pontos 5, 4 e 7 do Capítulo I e no ponto 2 deste mesmo Capítulo, havendo uma correspondência entre estes e os tópicos abordados.

O Quadro 24 mostra a relação entre os objectivos do estudo e o número das questões em cada uma das entrevistas realizadas.

Foram realizadas, pela autora do estudo, duas entrevistas individuais e onze entrevistas em grupo, nomeadamente:

- Três entrevistas formais e em grupo aos professores coooperantes das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, em Janeiro de 1999, anexo 2;

- Uma entrevista formal e individual à professora Responsável de Área de Prática Pedagógica, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, ou seja em Janeiro de 2000, anexo 3;

- Uma entrevista formal e individual à docente da disciplina de Prática Pedagógica, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, ou seja em Janeiro de 1999, anexo 4;

- Oito entrevistas formais e em grupo aos alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, em Janeiro do ano 2000, anexo 5.

**Quadro 24** - Relação entre os objectivos do estudo e as entrevistas realizadas

Objectivos do estudo	EPCM1 EPCE2 EPCB3	EDPP1	ESAM1,2,3,4 ESAE5,6 ESAB7,8.	ERPP1
- Conhecer a realidade social local: · Descrever formas de identificação de problemas sociais concretos da realidade envolvente; · Deduzir a importância desses problemas para a Comunidade Local.	1, 3, 10			1, 2.1, 2.2
- Analisar o programa de Estudo do Meio Social, debatendo a sua elaboração e a sua aplicação prática no sentido de adequar conteúdos programáticos/estratégias pedagógicas/resolução de problemas sociais locais: · Diferenciar estratégias centradas na utilização de recursos endógenos; · Debater a forma como está elaborado o programa de Estudo do Meio Social; · Comprovar a relação entre a participação/conteúdos programáticos abordados/resolução de problemas sociais locais.	3, 4, 5, 6, 8	1, 2	1, 2	2.3.1, 2.4, 2.5, 4
- Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem como Comunidade Local levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais: · Discutir formas de envolver os diferentes protagonistas sociais, desenvolvendo atitudes de responsabilidade e sentido crítico perante o Meio Social; · Diferenciar formas de participação em actividades de resolução de problemas sociais locais; · Inferir a relação dinâmica da Escola/protagonistas sociais/resolução de problemas sociais locais.	2, 10, 11, 12	4, 5, 6, 7		5
- Avaliar o papel do Ensino do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno: · Criticar as soluções encontradas a fim de poder resolver problemas sociais locais; · Concluir da importância do Estudo do Meio Social na formação integral dos alunos.	7, 9, 13, 14	3, 8, 9	3, 4	3, 5, 6, 7

A realização das entrevistas foi antecedida de um contrato entre entrevistadora e entrevistados que compreendeu os seguintes requisitos:

- Informação das características da investigação, dos temas a tratar e dos procedimentos a utilizar através de um encontro informal;
- Garantia de anonimato, possibilidade de construir e reformular o texto depois de escrito, através das notas obtidas na conversação oral, liberdade de responder ou não às questões propostas;
- Escolha do local mais apropriado para a realização das entrevistas.

As entrevistas com os professores cooperantes foram realizadas na sala de aula de cada uma das escolas onde os mesmos leccionavam.

As entrevistas realizadas com os alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico foram realizadas numa sala de aula da instituição de formação, ou seja da Escola Superior de Educação de Bragança.

As entrevistas realizadas com a docente e a Responsável de Área da Prática Pedagógica tiveram lugar no gabinete de cada uma delas, na Escola Superior de Educação de Bragança.

Segundo Gomes (1993, p. 128) “A condução das entrevistas seguiu alguns princípios discutidos e sugeridos pela literatura metodológica específica (...)” Destacam-se “(...) os que dizem respeito às relações sociais de observação e aos complexos simbólicos e ideológicos nelas implicadas”.

Dado que a postura do entrevistador pode “(...) induzir estratégias de evitamento ou de minimização dos custos simbólicos da interacção (...) tentámos construir uma relação de simetria (...) com o entrevistado, atenuando a distância criada pela situação formal e pelos procedimentos técnicos próprios desta forma de observação”. Para tal criou-se familiaridade, melhoraram-se as atitudes adaptativas durante a entrevista e adoptaram-se códigos linguísticos, o que não evitou as estratégias defensivas de evitamento, que o Autor (*ibidem*, p. 129) chama de “(...) evitamento minimalista e evitamento maximalista (...)”.

No dizer do Autor (1993) as relações sociais de observação têm impacto sobre a pesquisa, quando se confronta o quadro teórico inicial e os dados empíricos obtidos, o que torna necessário a reformulação de conceitos, terminologia e formas de falar que podem deturpar o sentido das falas dos entrevistados.

Esta situação pode ser ultrapassada pela utilização da estratégia de pesquisa bicéfala, atrás mencionada.

Todos os entrevistados, à excepção da Professora Responsável de Área da Prática Pedagógica, que respondeu oralmente, entenderam responder por escrito, prontificando-se a esclarecer o entrevistador, caso este necessitasse de uma clarificação em relação ao texto apresentado, a fim de combater os mecanismos inconscientes de defesa.

Foram também realizadas algumas entrevistas informais aos diferentes participantes no estudo em análise.

No dizer de Gomes (1993, pp. 123-124) estas permitiram a obtenção de um substancial *corpus* de notas, dado ser uma estratégia “(...) delimitada por um quadro teórico mais descomprometido (...)”, que utiliza uma linguagem mais espontânea, com argumentos que “(...) deixam entre si interstícios abertos às práticas heterogêneas de cada um, às paixões e às estratégias identitárias diferenciadoras”, a que se poderá chamar “(...) a “consciência prática” (...) que sustenta as lógicas de acção”.

É esta lógica de acção que “(...) concede espaços entreabertos às experiências, aos preconceitos e às necessidades de cada um”.

O registo de dados e o seu processamento foi feito realizando uma reflexão permanente de forma a completar os registos descritivos com *insights* analíticos, que permitisse a constituição de modelos interpretativos, que serão feitos mediante análise de conteúdo.

A identificação personalizada de cada entrevistado ou grupo de entrevistados será feita por um conjunto de siglas composto por E (Entrevista) seguido do código de cada protagonista, como o indicado no ponto 4.1. do Capítulo III, ou seja EPCM1, EPCE2, EPCB3, ESAM1, ESAM2, ESAM3, ESAM4, ESAE5, ESAE6, ESAB7, ESAB8, EDPP1, ERPP1.

# Capítulo IV

## Apresentação e análise dos resultados

---

### 1 · Introdução

Como já foi referido no ponto 3 do Capítulo IV foram elaborados inquéritos por questionário que foram aplicados a um grupo de vinte e três alunos-professores, subdividido em oito subgrupos, cujos códigos foram mencionados no ponto 4.1 do Capítulo III e que constituíram o grupo em estudo, a frequentar o 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança.

As questões formuladas nos inquéritos por questionário tiveram como finalidade a resposta a questões que pudessem responder aos objectivos, questões e hipóteses enunciadas, respectivamente, nos pontos 4, 5 e 7 do Capítulo I, tal como se pode constatar no Quadro 23.

Os inquéritos por questionário foram respondidos em grupo, sendo sete subgrupos constituídos por três elementos cada um e um subgrupo formado apenas por dois elementos, tal como foi mencionado no ponto 4.2. do Capítulo III. Os subgrupos formaram-se de acordo com o estabelecido pela docente da disciplina de Prática Pedagógica, tendo em conta afinidades e interesses dos integrantes.

Os inquéritos por questionário 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.

O trabalho foi desenvolvido, durante o 1º semestre do ano lectivo de 1998/99, 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 com os jardins de infância e com as escolas do 1º ciclo do ensino básico dependentes ou tutelados pelo Ministério da Educação carecem de homologação do director escolar respectivo”.

Todos os subgrupos de alunos-professores foram acompanhados pelos docentes cooperantes a leccionar em cada uma das escolas mencionadas e pela docente da disciplina de Prática Pedagógica da instituição de formação, a quem coube a responsabilidade directa pelo acompanhamento da Prática Pedagógica, como define a Portaria acima referida no seu artigo 5º, pontos 2 e 3.

Assim sendo, os subgrupos de alunos-professores SAM1, SAM2, SAM3, SAM4 realizaram as suas práticas de Estudo do Meio Social na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água, os subgrupos SAE5 e SAE6 na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Estacada e os subgrupos SAB7 e SAB8 na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico das Beatas, como referido no ponto 2 do Capítulo IV.

O seu trabalho teve como finalidade cumprir os objectivos da Prática Pedagógica, já referidos no ponto 3 do Capítulo IV, ou seja uma observação, intervenção e reflexão sobre os conteúdos curriculares dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Não foram descuradas actividades de complemento curricular de carácter obrigatório, inseridas na Área-Escola, nem outras actividades de carácter facultativo que ao visarem a formação integral do aluno o insiram na comunidade e o eduquem para a cidadania. A cooperação manifestou-se também no contributo ou ajuda para a concretização do Projecto Educativo e na planificação estratégica e operatória do plano de actividades de cada uma das escolas.

A fim de poderem realizar o seu trabalho, os alunos-professores em estudo terão de se envolver com as classes que lhe foram

distribuídas, indo de encontro aos seus interesses, às suas necessidades, jogando com todos os recursos disponíveis, aproveitando as oportunidades, modificando estratégias e implementando outras, reflectindo sobre o trabalho desenvolvido, em suma ensinando e aprendendo.

Para completar a recolha de informação considerada pertinente para o estudo foi feita, tal como se refere no ponto 3 do Capítulo IV, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, em Janeiro de 1999, uma entrevista formal e em grupo aos professores cooperantes em cada uma das escolas atrás referidas. Foi uma entrevista previamente planeada, estruturada, com tópicos considerados pertinentes para obtenção de respostas aos objectivos, às questões e às hipóteses formulados nos pontos 5, 4 e 7 respectivamente, do Capítulo I, como se pode verificar no Quadro 24.

No final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000, em Janeiro de 2000, foi feita uma entrevista formal e em grupo aos alunos-professores, agora no 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, referida no ponto 3 do Capítulo IV. Foi uma entrevista estruturada, com guião, semi-directiva, tendo em conta completar as informações já obtidas através dos inquéritos por questionário e através da qual se pretendeu fazer uma reflexão sobre o trabalho realizado. Assim sendo, as questões formuladas neste instrumento de recolha de dados foram orientadas no sentido de possibilitar a consecução dos objectivos, das questões e das hipóteses já referidos, como se pode constatar no Quadro 24.

Foi usada uma metodologia que permitiu uma visão plurifacetada, com questões que serão tratadas qualitativa e quantitativamente, tendo as categorias sido determinadas *à priori*.

A fim de cruzar informação e clarificar determinadas situações foram ainda realizadas mais duas entrevistas, com questões previamente elaboradas de acordo com os princípios acima referidos, com se pode constatar, também, no Quadro 24.

Assim, foi realizada 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;

- 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 sócio-cultural das escolas cooperantes.

Com base nestes dados irá ser feita a análise do estudo em causa, seguindo o modelo proposto nas questões e hipótese formula-

das, respectivamente, nos pontos 4 e 7 do Capítulo I, na definição dos objectivos enunciados no ponto 5 do mesmo Capítulo, interligados com os objectivos específicos necessários à sua consecução, definidos no ponto 2 do Capítulo IV e com as hipóteses formuladas no ponto 7 do mesmo Capítulo.

O tratamento dos dados com vista a inferir resultados do grupo em estudo será orientado partindo da análise das respostas obtidas através dos instrumentos de recolha de dados atrás mencionados.

A interpretação dos resultados será feita com base na triangulação técnica que confirmará os resultados, baseando-se em diferentes fontes de dados que permitirão comparar o sentido dos resultados provenientes dos vários documentos.

A visão será holística, de forma a encontrar linhas de convergência que validem ou confirmem as hipóteses e que através do número de frequências ocorridas das variáveis independentes, definidas no ponto 6 do Capítulo I, permitirão uma revisão das ideias essenciais dos documentos produzidos, inferindo relações de proximidade frequencial e implicação com a variável resultado, O Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local.

## 2 · Condensação, apresentação e interpretação dos dados

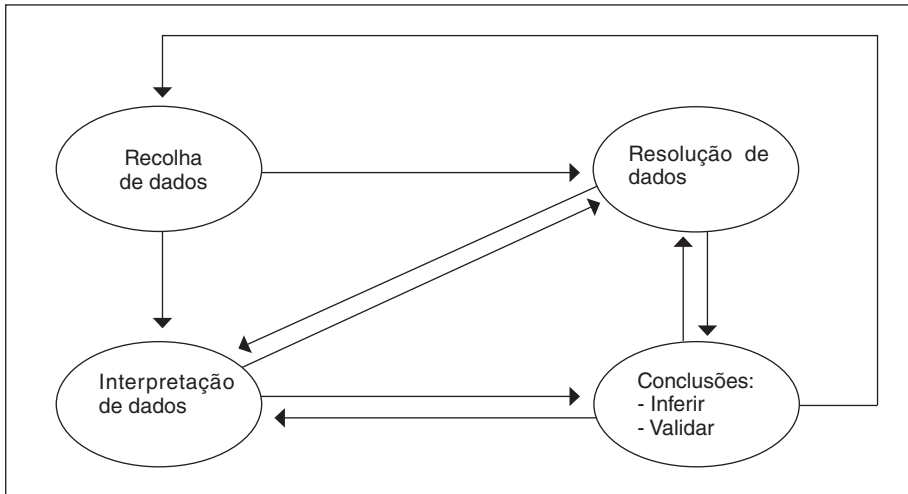
Como já foi dito aquando do enquadramento teórico, no ponto 11 do Capítulo II, numa investigação de natureza qualitativa a variedade de instrumentos de recolha de dados coloca alguns problemas pela quantidade de elementos fornecidos. Daí a necessidade de síntese que torne viável uma apresentação e análise 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 interrelacionam-se e influem uns nos outros, formando “(...) un proceso interactivo y cíclico”.

Segundo Huberman e Miles (1991) neste modelo interactivo, criado pelos três fluxos acima referidos – redução, estruturação e extracção de conclusões -, o investigador acompanha esses fluxos como se evidencia no Quadro 25.

**Quadro 25** – Modelo interactivo das componentes de análise de dados



Fonte: Adaptado de Garcia (1992, p. 17)

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

As conclusões serão perspectivadas na dimensão de dar sentido à diversidade dos elementos apresentados, embora seja no decurso do trabalho que as significações serão testadas com base na sua viabilidade.

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.

Assim, os instrumentos de recolha de dados foram elaborados para os dois momentos do estudo, - final do 1º semestre do ano lectivo de 1997/1999 e final do 1º semestre do ano lectivo de 1999/2000 -, com uma certa similitude conceptual e estrutural, a fim de poder analisar as várias situações dos subgrupos de alunos-professores, quer a nível de inquéritos por questionário quer a nível de entrevistas.

### 3 · Análise das respostas aos inquéritos por questionário

#### 3.1 · Introdução

Como já foi referido no ponto 3 do Capítulo IV, foram aplicados inquéritos por questionário, em grupo, a oito subgrupos

de alunos-professores, tendo sido pedido a cada subgrupo que escrevesse, assinalasse com uma cruz (nas questões sim/não) ou com um círculo em volta do número (nas questões que apresentam escala numérica), as respostas consideradas mais adequadas às questões formuladas, anexo1.

A análise dos dados colhidos será feita evidenciando sempre as opiniões demonstradas pelos inquiridos, de forma quantitativa, no caso de questões fechadas e de forma qualitativa, no caso de questões abertas, sendo criado um sistema de siglas formado pelo I (Inquirido) seguido do código atribuído a cada inquirido e já referido no ponto 4.1. do Capítulo III.

Assim os códigos atribuídos serão: ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7 e ISAB8.

Esta análise terá também presente a relação estabelecida entre as questões e as hipóteses formuladas neste instrumento de recolha de dados e referidas, respectivamente, nos pontos 4 e 7 do Capítulo I e os procedimentos de acordo com os objectivos referidos no ponto 5 do Capítulo I, no ponto 2 do Capítulo IV e evidenciados no Quadro 23.

### **3.2 · Conhecer a realidade social local**

**3.2.1.** Relativamente às questões “1. Escreve o nome da Escola onde realizaste as práticas pedagógicas de Estudo do Meio Social” e;

“2. Menciona os anos de escolaridade e o número de alunos que frequentaram a classe onde realizaste as referidas práticas”.

O Quadro 22 mostra-nos a síntese das respostas dadas pelos diferentes subgrupos de alunos-professores às perguntas formuladas e analisadas no ponto 4.4 do Capítulo III.

**3.2.2.** Como se pode verificar no Quadro 26 e no Gráfico 1, para a pergunta

“3. Indica se a Escola onde realizaste a tua Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social tinha um Projecto Educativo”, responderam:

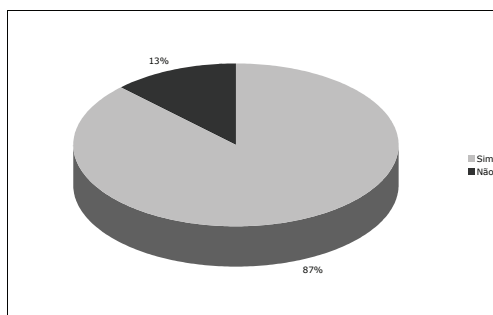
- Afirmitivamente ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6 e ISAB8, o que equivale a 87,5% dos inquiridos e;

- Negativamente ISAB7, o que equivale a 12,5% do total das respostas dadas.

**Quadro 26** - Escolas com Projecto Educativo

Subgrupos	Escola com Projecto Educativo
ISAM1	Sim
ISAM2	Sim
ISAM3	Sim
ISAM4	Sim
ISAE5	Sim
ISAE6	Sim
ISAB7	Não
ISAB8	Sim

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 1** - Escolas com Projecto Educativo

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Mas na resposta à questão

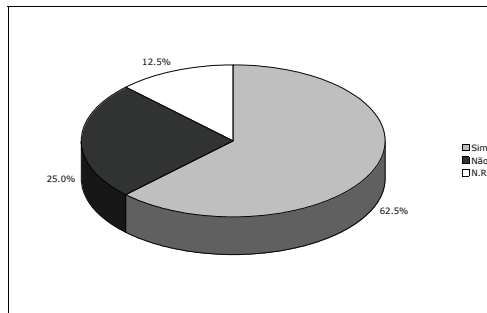
“4. Indica se esse Projecto Educativo estava inserido no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local”, verificável no Quadro 27 e no Gráfico 2:

**Quadro 27** - Projecto Educativo no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local

Subgrupos	Projecto Educativo no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local
ISAM1	Sim
ISAM2	Sim
ISAM3	Não
ISAM4	Sim
ISAE5	Sim
ISAE6	Não
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	Sim

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 2** - Projecto Educativo no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

- Dizem ter conhecimento dessa inserção ISAM1, ISAM2, ISAM4, ISAE5 e ISAB8, 62,5% dos inquiridos.

- Dizem desconhecer tal facto ISAM3 e ISAE6, 25% do total dos inquiridos e;

- ISAB7, ou seja 12,5% do total dos inquiridos, não respondeu 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 consecussão 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”.

### 3.2.3. O Quadro 28 sintetiza as respostas à questão

“5. Escreve o tipo de actividades circum-escolares que a Escola definiu como complemento curricular” e que foram identificadas por:

- ISAM1 como a “Assembleia a Palavra aos mais Novos” e “O Estudo do Bairro”;

- ISAM2 mencionou “Festas Comemorativas” e “Acções de Solidariedade - Campanha de recolha de brinquedos e material escolar aquando da festa do Natal”;

- ISAM4 que apontou o desenvolvimento de várias actividades, das quais salientou “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”;

- ISAE5 que mencionou “Visitas de estudo” e “Actividades Desportivas”;

- ISAE6 que referiu actividades que apenas surgem e par-

tem de alguns professores, não especificando, contudo, o tipo dessas mesmas actividades;

- ISAB8 que enumerou “Intercâmbio escolar” e “Visitas de Estudo”.

**Quadro 28** - Actividades circun-escolares que as escolas definiram como complemento curricular

Subgrupos	Tipo de actividades circun-escolares que a Escola definiu como complemento curricular
ISAM1	“Assembleia a palavra aos mais novos” e “O estudo do bairro”
ISAM2	“Festas comemorativas” e “Acções de solidariedade – campanha de recolha de brinquedos e material escolar aquando da festa do Natal”
SAM3	“Não nos foram dadas a conhecer essas actividades”
ISAM4	“Interação escolar: escola/família/meio através da participação dos pais nas actividades da escola: - 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 e 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 dos mais novos (projecto da Câmara Municipal em colaboração com a paróquia do Santo Condestável”
ISAE5	“Visitas de estudo” e “Actividades desportivas”
ISAE6	“Essas actividades apenas surgem e partem de alguns professores”
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	“Intercâmbio escolar” e “Visitas de estudo”

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

ISAM3 não identificou nenhuma actividade, pois referiu não lhe terem dado a conhecer essas actividades na Escola onde realizaram as suas práticas pedagógicas e ISAB7 não respondeu, simplesmente, à questão formulada.

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 circun-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!”.

### 3.2.4. Na resposta

“6. Assinala se a Escola estabeleceu relações com Outras escolas que tenham definido as mesmas actividades circun-escolares”,

responderam tal como se pode observar no Quadro 29 e no Gráfico 3:

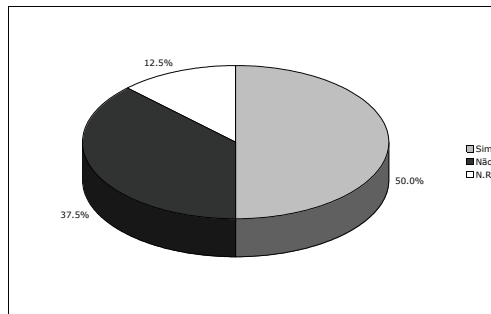
- Afirmativamente ISAM1, ISAM3, ISAM4 e ISAB8, 50% dos inquiridos;
- Negativamente ISAM2, ISAE5, ISAE6, 37,5% do total dos inquiridos;
- Apenas ISAB7, 12,5% não respondeu à questão.

**Quadro 29** - Relação com Outras escolas com as mesmas actividades circun-escolares

Sub-grupos	Relações com Outras escolas com as mesmas actividades circun-escolares
ISAM1	Sim
ISAM2	Não
ISAM3	Sim
ISAM4	Sim
ISAE5	Não
ISAE6	Não
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	Sim

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 3** – Relação com Outras escolas com as mesmas actividades circun-escolares



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Na resposta à pergunta

“7. Se respondeste afirmativamente indica o nome dessas escolas”,

como se pode constatar no Quadro 30, as escolas indicadas foram as abaixo discriminadas.

**Quadro 30** – Nomes das escolas com as mesmas actividades circum-escolares

Subgrupos	Nome das escolas
ISAM1	Escola do 1º Ciclo de Vinhais
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	Vinhais e Macedo de Cavaleiro
ISAM4	Todas as escolas da cidade
ISAE5	Não respondeu
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	Escola do 1º Ciclo de Vinhais

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

- ISAM1 e ISAB8 referiram as escolas do “1º Ciclo do Ensino Básico de Vinhais”;

- ISAM3 as escolas de “Vinhais e de Macedo de Cavaleiro”;

- ISAM4 “Todas as escolas da cidade”.

ISAM2, ISAE5, ISAE6 e ISAB7 não referiram nenhuma escola com a qual tivesse havido actividades circum-escolares.

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.

**3.2.5.** Na pergunta, como se pode observar no Quadro 31 e no Gráfico 4,

“**8.** Consideras que essas relações foram estabelecidas de: **8.1.** Forma formal **8.2.** Forma informal”:

- ISAM2, ISAE5, ISAE6 e ISAB7, 50% não responderam à questão;

- ISAM1 e ISAM3 responderam de Forma formal, ou seja, 25% do total dos inquiridos e;

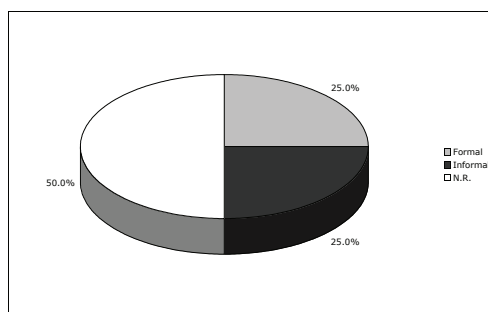
- ISAM4 e ISAB8, 25% do total, responderam de Forma informal.

**Quadro 31** - Relações estabelecidas com outras escolas de Forma formal ou informal

Sub-grupos	Relações estabelecidas de Forma formal ou informal
ISAM1	Formal
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	Formal
ISAM4	Informal
ISAE5	Não respondeu
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	Informal

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 4** – Relações estabelecidas com outras escolas de Forma formal ou informal



Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

### 3.2.6. Relativamente a

“9. Que grau de estímulo atribuis ao papel da Escola no incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização?”,

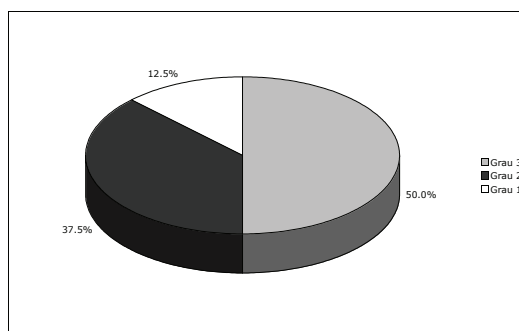
como é visível no Quadro 32 e no Gráfico 5:

ISAM1, ISAM3, ISAM4 e ISAB8, 50% do total de inquiridos, acharam que esse estímulo é de grau elevado.

**Quadro 32** - Estímulo ao incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização

Sub-grupos	Estímulo da Escola no incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização?
ISAM1	3
ISAM2	2
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	2
ISAE6	1
ISAB7	2
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 5** – Estímulo ao incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Como justificação a

“**10.** 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”;
- SAM4 “A escola aberta permite um melhor conhecimento das famílias, do meio, dos problemas que afectam a comu-

nidade 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 o justificaram, no caso do:
  - ISAM2 “Ser na escola que se vai educar através de regras e normas para a socialização, estabelecendo a relação meio/escola e escola/aluno”;
  - ISAE5 “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;
  - ISAB7 “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 o 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 interações 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.

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”.

**3.2.7.** O Quadro 33 e o Gráfico 6, mostram os dados obtidos pela resposta à questão

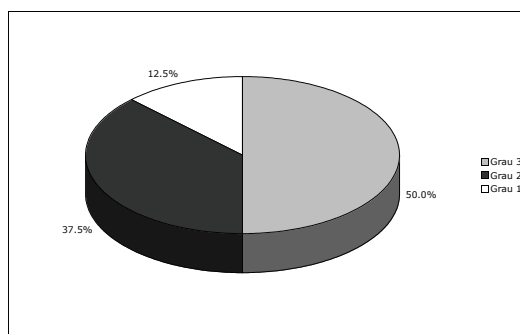
“**11.** Refere se a Educação Escolar tem efeitos no Desenvolvimento Local”.

Quadro 33 - Efeitos da Educação Escolar no Desenvolvimento Local

Sub-grupos	Efeitos da Educação Escolar no Desenvolvimento Local
ISAM1	Sim
ISAM2	Sim
ISAM3	Sim
ISAM4	Sim
ISAE5	Sim
ISAE6	Não
ISAB7	Sim
ISAB8	Sim

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

Gráfico 6 – Efeitos da Educação Escolar no Desenvolvimento Local



Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

- ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAB7 e ISAB8 responderam que sim, o que equivale a 87,5% do total dos inquiridos;
- ISAE6 respondeu que não, ou seja, apenas 12,5% do total dos inquiridos.

Na resposta à questão

“**12.** Se respondeste afirmativamente, indica o grau de importância que atribuis à/ao: **12.1.** Educação formal, **12.2.** Educação informal, **12.3.** Educação constante (contínua), 12.4. Sistema educativo ligado ao sistema social”.

Como se pode constatar, respectivamente, nos quadros 34, 35, 36 e 37 e nos gráficos 7, 8, 9 e 10, houve diferentes graus de importância atribuídos pelos diferentes subgrupos.

Assim, 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.

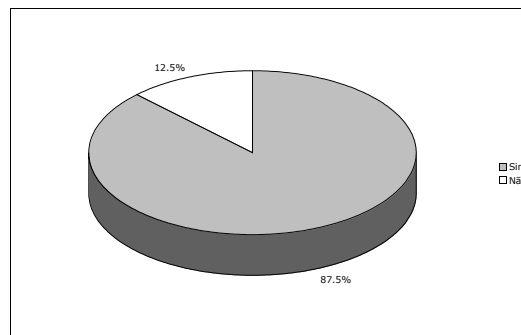
- À Educação informal por ISAM3 e ISAB8, ou seja 25% do total dos inquiridos e;
- À Educação formal por ISAM1, ou seja 12,5% dos inquiridos.

**Quadro 34** - Grau de importância atribuído à Educação formal

Subgrupos	Educação formal
ISAM1	3
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	1
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 7** - Grau de importância atribuído à Educação formal



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

O grau médio de importância foi atribuído por:

- ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAB7 e ISAB8, num total de 62,5% à Educação formal;
- ISAM1, ISAM2, ISAM4, ISAE5 e ISAB7, 62,5% dos inquiridos, à Educação informal;
- ISAB7, 12,5% do total dos inquiridos, ao Sistema educativo ligado ao sistema social.

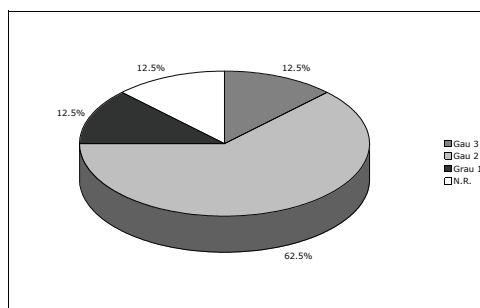
Não foi atribuído grau de importância médio à Educação contínua.

**Quadro 35** - Grau de importância atribuído à Educação informal

Subgrupos	Educação informal
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	3
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	2
ISAB8	3

*Fonte. Dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 8** - Grau de importância atribuído à Educação informal



*Fonte - Dados obtidos através de inquérito por questionário*

O grau mais baixo de importância foi atribuído:

- À Educação formal e referido por ISAE5, ou seja apenas 12,5% do total inquirido.

Não foi atribuído o grau de importância baixo:

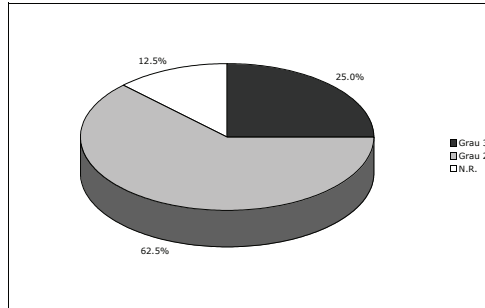
- À Educação informal;
- À Educação contínua e;
- Ao Sistema educativo ligado ao sistema social.

**Quadro 36** - Grau de importância atribuído à Educação contínua

Subgrupos	Educação contínua
ISAM1	3
ISAM2	3
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	3
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	3
ISAB8	3

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 9** - Grau de importância atribuído à Educação contínua



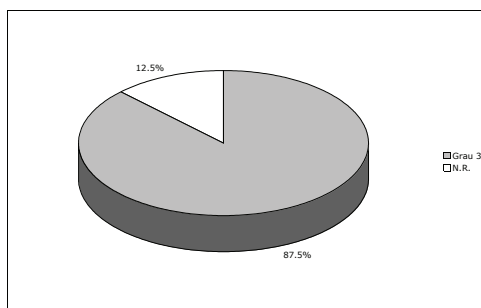
Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

ISAE6, igual a 12,5% dos inquiridos não respondeu a nenhum dos itens formulados.

**Quadro 37** - Grau de importância do Sistema educativo ligado ao sistema social

Subgrupos	Sistema educativo ligado sistema social
ISAM1	3
ISAM2	3
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	3
ISAE6	Não respondeu
ISAB7	2
ISAB8	3

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 10** - Grau de importância do Sistema educativo ligado ao sistema social

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

À questão

“**13.** Como explicas os graus de importância atribuídos?”, foram dadas as seguintes justificações por:

- ISAM1 “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”;
- ISAM2 “A escola contribui de forma importante para a formação do indivíduo, para a cidadania, assim, é positivo a atribuição de tais graus por forma a que essa formação resulte”;
- ISAM3 “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 que 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 “ Não é novidade que a educação deve ser contínua e constante, tendo sempre em vista uma abordagem individualizada e socializante”;
- ISAE5 que para explicar o grau de importância mais baixo atribuído à educação formal mencionou que “Relativamente à Educação formal não teve grande importância nessa escola”. “Quanto aos outros pontos achamos que têm um papel mais relevante, daí atribuímos o grau médio e elevado”;

- ISAB7 “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”;
- ISAB8 “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”.
- ISAE6 como não respondeu à questão, não apresentou, como é óbvio nenhuma justificação.

### 3.2.8. Relativamente a

“29. Quais os problemas sociais concretos da realidade escolar com a qual conviveste?”,

foram mencionados os seguintes por:

- ISAM1 “As escolas onde estagiámos estavam inseridas em bairros pobres, daí existirem todos os problemas, muita miséria e muita fome, com os quais tivemos que conviver”;
- ISAM2 “O principal problema é certamente o meio em que os alunos estão integrados, pois, na sua maioria, eram oriundos de um nível sócio-económico baixo (etnia cigana, alunos carenciados, etc.)”;
- ISAM3 “Alcoolismo, droga, prostituição, famílias monoparentais”;
- ISAM4 “Problemas de ordem social, económica e cultural. Os alunos provêm na sua maioria de famílias com graves problemas financeiros e afectivos”;
- ISAE5 “Crianças fora do contexto familiar, crianças mal tratadas, abandonadas, entregues a uma instituição, neste caso o Patronato”;
- ISAE6 “Exclusão social, problemas sócio-económicos”;
- ISAB7 “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”;
- ISAB8 “Problemas familiares, crianças que tinham de manter um papel de “adultos” em sua casa (cuidar dos irmãos e da casa) e vinham para a escola completamente exaustos e sem fazer os trabalhos de casa”.

**3.2.9.** Na resposta à questão

“**30.** Que grau de importância tinham esses problemas para a Comunidade Local?”,

como se pode verificar no Quadro 38 e no Gráfico 11, foi considerado grau de importância:

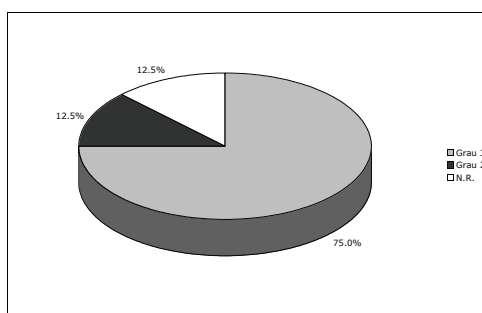
- Médio por ISAM2, ISAM3, ISAE6 e ISAB7, igual a 50% dos inquiridos;
- Mais elevado por ISAM1 e ISAE5, 25% dos inquiridos;
- Mais baixo por ISAM4 e ISAB8, num total de 25%.

**Quadro 38** - Grau de importância dos problemas sociais para a Comunidade Local

Sub-grupos	Que grau de importância tinham esses problemas para a Comunidade Local?
ISAM1	3
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	1
ISAE5	3
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	1

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 11** – Grau de importância dos problemas sociais para a Comunidade Local



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Para

“**31.** Comenta a resposta dada”,

as justificações aos graus de importância acima referidos, foram apresentados por:

- ISAM1 “Estes problemas têm uma incidência decisiva para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”;
- ISAM2 “Não seria um grande problema, mas era necessário agir de acordo com a mesma”;
- ISAM3 “A comunidade local não dava o valor necessário a este tipo de problemas”;
- ISAM4 “A comunidade local está enferma com todos esses problemas, e em alguns casos, por pior que seja, não tentam superá-los quando têm oportunidade. Mas para que esta situação continue muito tem contribuído os diminutos apoios”;
- ISAE5 “Achamos que a comunidade local se preocupa com este tipo de problemas”;
- ISAE6 “Os alunos sentem-se por vezes desprezados pelo meio social, que os reprime”;
- ISAB7 “Esses problemas por vezes influenciam a comunidade local, porque ao haver “discriminação” nas escolas faz com que isso influencie a comunidade local; ou seja, os alunos reflectem tais vivências no dia a dia”;
- SAB8 “Supomos que a comunidade pouco se preocupava com estes problemas, caíram na rotina”.

Em suma:

As interações 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.

### **3.3 · Analisar o programa de Estudo do Meio Social e a sua aplicação prática, no sentido de adequar conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas e recursos endógenos**

#### **3.3.1. À pergunta**

“**23.** Qual o grau de adequação de recursos que a Escola possui, nomeadamente: **23.1.** Recursos materiais, **23.2.** Recursos financeiros, **23.3.** Recursos humanos”,

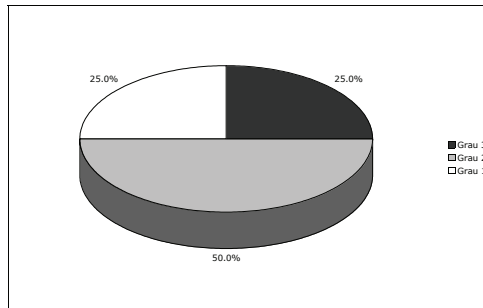
como mostram os quadros 39, 40 e 41 e os gráficos 12, 13 e 14, foi dito que o grau de adequação dos recursos materiais era:

- Mais elevado para ISAM4, com 12,5% do total dos inquiridos;
- Médio para ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAB7 e ISAB8, com 75% dos inquiridos e;
- Mais baixo para ISAE6, com 12,5% do total.

**Quadro 39** - Grau de adequação dos recursos materiais

<b>Sub-grupos</b>	<b>Grau de adequação de recursos materiais</b>
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	3
ISAE5	2
ISAE6	1
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 12** - Grau de adequação dos recursos materiais

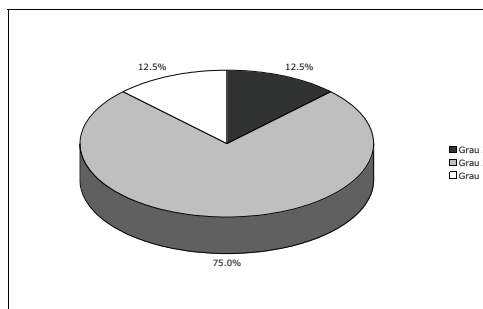
*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

No que se refere ao grau de adequação dos recursos financeiros foi dito que era médio por todos os subgrupos à exceção de ISAM1 que mencionou ser baixo, ou seja um total de 87,5% e de 12,5%, respectivamente, na totalidade dos inquiridos.

**Quadro 40** - Grau de adequação dos recursos financeiros

Subgrupos	Grau de adequação de recursos financeiros
ISAM1	1
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 13** – Grau de adequação dos recursos financeiros

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

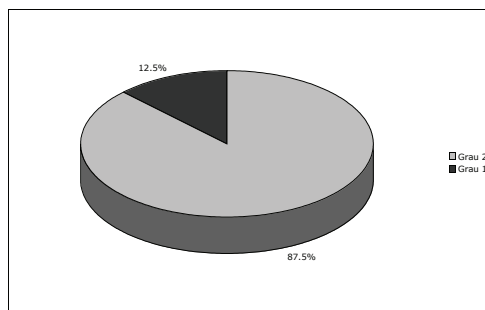
No referente ao grau de adequação dos recursos humanos todos os subgrupos mencionaram que era médio, à excepção de ISAM3 que referiu ser baixo, o que significa um valor percentual de 87,5% contra 12,5%, respectivamente.

#### Quadro 41 - Grau de adequação dos recursos humanos

Sub-grupos	Grau de adequação de recursos humanos
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	1
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	2

Fonte: dados através de inquérito por questionário

#### Gráfico 14 - Grau de adequação dos recursos humanos



Fonte: dados através de inquérito por questionário

Para a questão

“24. 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 que “Não há nada de relevante de modo a possibilitar a classificação elevada do grau de adequação dos recursos que a escola possui”;

- ISAM3 que “ Não é do nosso conhecimento se as escolas têm poucos recursos financeiros e poucos recursos materiais”;
- ISAM4 que “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”;
- ISAE5 que “Os recursos acima apontados relativamente à escola onde estagiámos não são muitos, no entanto podemos contar com alguns”;
- SAE6 que “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”;
- ISAB7 que “Pensamos que a escola ainda não tem os meios suficientes e adequados às diferentes realidades. Ainda são precisos mais e variados recursos”;
- ISAB8 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”.

### 3.3.2. Na questão

“32. Que estratégias usaste para envolver os diferentes protagonistas sociais na resolução desses problemas?”,

foram indicadas as seguintes:

- ISAM1 “Ao longo do nosso estágio, sempre que possível, levamos elementos (diferentes protagonistas) à escola”;
- ISAM2 “Nunca houve nenhuma acção levada a cabo nesse sentido”;
- ISAM3 “O nosso 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”;
- ISAM4 “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”;
- ISAE5 “Fizemos visitas de estudo (projecto desenvolvido ao longo do ano), promovemos inter-relação entre as turmas da escola”;
- ISAE6 “Tentamos 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;
- ISAB7 “Dialogámos com os alunos e enquanto uns desenvolviam determinadas tarefas outros realizavam outras. Para tal diversificávamos as estratégias tendo em conta as necessidades dos alunos (ex. teatro, filmes de vídeo...)”;
- ISAB8 “Tentávamos minorar as diferenças entre outras crianças, tentávamos falar com elas, apoiávamos afinadamente aquando da realização de algum trabalho, sempre com a preocupação de os integrar totalmente na turma”.

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.

### 3.3.3. Para responder à pergunta

“36. Que grau de participação atribuis ao empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução desses problemas?”,

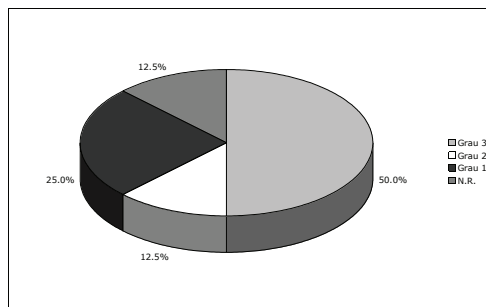
como se pode verificar no Quadro 42 e no Gráfico 15:

- 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.

**Quadro 42** - Empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução de problemas

Sub-grupos	Grau de participação do empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução de problemas?
ISAM1	3
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	3
ISAM4	1
ISAE5	1
ISAE6	2
ISAB7	3
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 15** - Empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução de problemas

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Para

“37. Fundamenta o grau de participação assinalado”,

as respostas foram para:

- ISAM1 “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”;
- ISAM3 “Os alunos devem ter um elevado grau de participação, pois são eles as primeiras vítimas desses problemas”;
- ISAM4 “Os alunos não têm tido grande voto na matéria”;
- ISAE5 “É praticamente nula”;
- ISAE6 “Muitos alunos trabalham e lutam para isso, mas infelizmente esta sociedade é muito selectiva e cruel”;
- ISAB7 “Se os alunos forem mais abertos, acolhedores e compreensivos podem ajudar os colegas com mais dificuldades e problemas”;
- ISAB8 “Têm 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”.

ISAM2 não apresentou qualquer tipo de fundamentação para esta questão.

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.

### 3.3.4. Em relação à questão

“38. Que grau de adequação existe entre a articulação a nível dos programas/conteúdos programáticos/objectivos definidos/temas a tratar?”,

como mostra o Quadro 43 e o Gráfico 16:

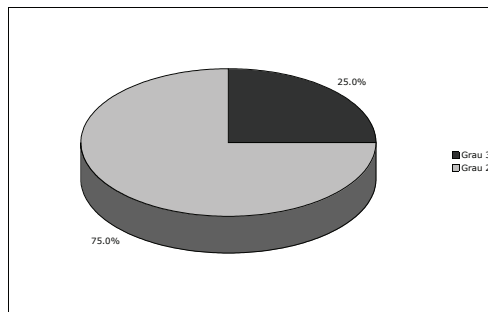
- ISAM2 e ISAE6, igual a 25% do total dos inquiridos, consideraram esse grau de adequação elevado;
- ISAM1, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAB7 e ISAB8, igual a 75%, consideraram esse grau de adequação médio.

**Quadro 43** - Grau de adequação de programas/conteúdos/objectivos/temas a tratar

Sub-grupos	Grau de adequação entre a articulação dos programas/conteúdos/objectivos/temas a tratar
ISAM1	2
ISAM2	3
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	3
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 16** - Grau de adequação de programas/conteúdos/objectivos/temas a tratar



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Para

“39. Especifica a questão anterior de acordo com o grau de adequação assinalado”,

foi obtida a seguinte resposta de:

- ISAM1 “Por vezes esta adequação não é conseguida. Existe um desfasamento grande entre os diferentes aspectos. O programa é uma proposta flexível, pode ter diversas formas de organização que dependem do professor e tendo em conta a realidade dos alunos”;
- ISAM2 “Pela experiência que tivemos não notamos qualquer dificuldade.  
A adequação, na nossa óptica, existe na subjectividade de como os conteúdos são (podem ser) tratados e eventualmente de uma determinada turma”;
- ISAM3 “Pensámos que a articulação é razoável, mas poderia ser feita de uma forma mais clara”;
- ISAM4 “Essa adequação é realizada razoavelmente, uma vez que temos que ter em conta quais as necessidades dos alunos, para posteriormente estabelecermos os objectivos que pretendemos que sejam atingidos”;
- ISAE5 “Consegue-se fazer e promover a interdisciplinaridade nas principais áreas de estudo, tornando-se mais difícil na área das expressões devido à inexistência de matérias”;
- ISAE6 “Enquanto estagiárias coube-nos apenas articular os objectivos/temas a tratar dados pelas professoras orientadoras. Contudo, não é fácil definir conteúdos face aos programas do 1º Ciclo, uma vez que o programa não sugere actividades nem nenhuma forma de como articular temas, conteúdos, objectivos, áreas...”;
- ISAB7 “Por vezes os programas ao estarem definidos para que se alcancem determinados conteúdos e objectivos, não põem em questão as individualidades, os ritmos de aprendizagem e as necessidades de cada aluno;
- ISAB8 “Por vezes sentimos que os colegas que trabalham connosco no grupo não são os melhores para desenvolver um tema ou um conteúdo, a rotina prevalece”.

A integração dos temas deve no dizer de Roldão (1995) evitar a abordagem disciplinarizante, dado ser necessária uma visão global e não fragmentada dos fenómenos. Os conteúdos surgem integrados em forma de objectivos operacionais, o que permite precisar os resultados da aprendizagem.

No entanto os Princípios Orientadores do Programa do 1º

Ciclo do Ensino Básico (1990) apontam no sentido dos conteúdos serem integrados da forma considerada mais adequada. Devem ser utilizados de forma integrada saberes transversais multidisciplinares e linguagens e suportes de informação diversificados conforme as situações.

### **3.4 · Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a Comunidade, levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais**

**3.4.1.** A análise às questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 foi feita aquando do tratamento do objectivo “Conhecer a realidade social”, nos pontos 3.2.2., 3.2.3., 3.2.4., 3.2.5. e 3.2.6. deste mesmo Capítulo e a análise às questões 23 e 24 aquando da explicação do objectivo “Analisar o programa de Estudo do Meio Social e a sua aplicação prática no sentido de adequar conteúdos programáticos, recursos endógenos e estratégias pedagógicas”, no ponto 3.3.1. também deste Capítulo.

A explicação é considerada válida para a resposta ao objectivo “Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a comunidade levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais” pois, para a sua concretização, terá que ser, prioritariamente, considerado o conhecimento real do meio e os recursos de que este dispõe.

**3.4.2.** Como se pode constatar no Quadro 44 e no Gráfico 17, as respostas a que se refere a pergunta

“**25.** Que grau de importância atribuis à participação dos actores locais no processo de dar visibilidade aos recursos locais?”,

foram dadas por:

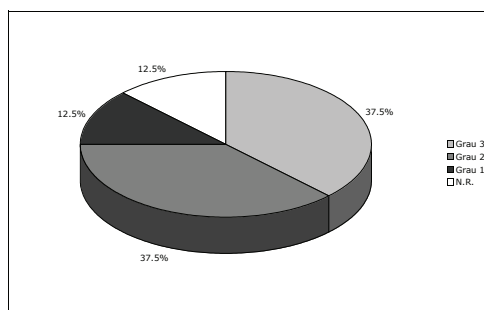
- ISAM1, ISAB7 e ISAB8, numa percentagem de 37,5% como sendo o grau de importância mais elevado;
- ISAM2, SAM4 e ISAE5, também igual a 37,5% como grau de importância médio;
- ISAE6 com o valor de 12,5% como grau de importância mais baixo.

Não respondeu a esta questão ISAM3, ou seja 12,5% do total dos grupos inquiridos.

**Quadro 44** - Importância da participação dos actores locais na visibilidade dos recursos sociais

Sub-grupos	Grau de importância da participação dos actores locais para dar visibilidade aos recursos sociais locais?
ISAM1	3
ISAM2	2
ISAM3	Não respondeu
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	1
ISAB7	3
ISAB8	3

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 17** - Importância da participação dos actores locais na visibilidade dos recursos sociais

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

Para

“26. Justifica o grau de importância escolhido”,

foi afirmado por:

- ISAM1 “Os actores locais estiveram sempre prontos a dar o seu contributo, no sentido da aprendizagem se tornar mais motivadora e ir de encontro às vivências do aluno”;
- ISAM2 “Pode dizer-se que a participação não é nula mas também não merece nenhum destaque em particular”;
- ISAM4 “Ao longo da nossa prática pedagógica fomos confrontados com vários desafios que tivemos que resolver sozinhos. Os apoios tínhamos que os procurar, pois só sabemos deles através de terceiros. Portanto os recursos locais não estão assim tão visíveis quanto era necessário”;
- ISAE5 “Atribuímos o grau médio porque durante a nossa

prática pedagógica tivemos algum apoio, mas não tanto quanto necessitávamos”;

- ISAE6 “As pessoas apenas sabem que ali existe uma escola e que é frequentada pelos meninos da Casa de Trabalho. Nada é feito”;
- ISAB7 “Era mais uma fonte a que professores e alunos podiam recorrer para uma melhor formação. Mas isto ainda é muito pouco, ainda não há uma abertura, uma frontalidade e apoio suficiente;
- ISAB8 “É importante para manter sempre uma boa interligação entre a comunidade escolar e a comunidade local, a fim de todos “lucrarem” com esta situação”.

ISAM3 diz não ter conhecimento de dados referentes à participação dos actores locais no processo de dar visibilidade aos recursos sociais locais.

Em síntese:

Os actores locais não se mostraram demasiado empenhados, mas também não fogem à responsabilidade de tornarem visíveis os recursos locais, 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, escola-contexto sociocultural, escola-comunidade local” deixando de ser “(...) entendida como um miccosmos 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.

O Autor (ibidem, ibidem) diz que enquanto agente formativo e cultural “(...) é sempre uma unidade social inquieta, divergente, dinamizadora (...)” da realidade local em que se insere.

### 3.4.3. Os dados obtidos relativamente à pergunta

“**27.** Que grau de dificuldade atribuis ao diálogo com os Órgãos Locais, nomeadamente: **27.1.** Família, **27.2.** Órgãos do Poder Local, **27.3.** Associação de Pais, **27.4.** Outras escolas”,

estão sintetizados nos quadros 45, 46, 47 e 48 e nos gráficos 18, 19, 20 e 21, respectivamente.

Assim, foi atribuído o grau de dificuldade de diálogo com a Família:

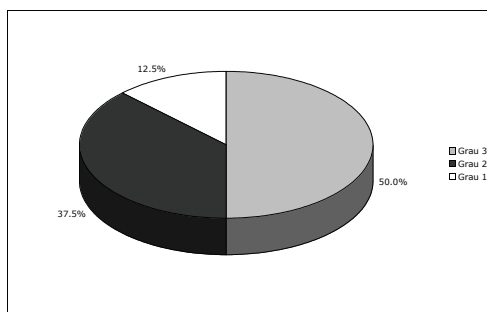
- Mais elevado por ISAM2, ISAM3, ISAE5 e ISAE6, 50% do total;
- Médio por ISAM1, ISAB7 e ISAB8, 37,5% do total;
- Mais baixo por ISAM4, equivalente a 12,5% do total dos subgrupos inquiridos.

#### Quadro 45 – Grau de dificuldade de diálogo com a Família

Sub-grupos	Grau de dificuldade de diálogo com a Família
ISAM1	2
ISAM2	3
ISAM3	3
ISAM4	1
ISAE5	3
ISAE6	3
ISAB7	2
ISAB8	2

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

#### Gráfico 18 - Grau de dificuldade de diálogo com a Família



Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

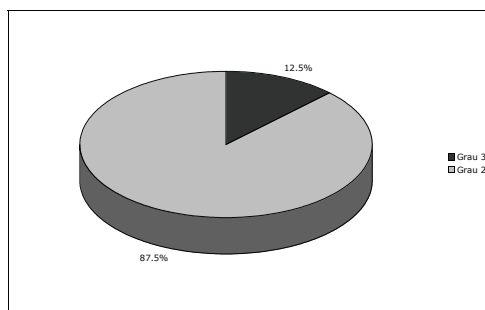
O grau de dificuldade de diálogo com os Órgãos do Poder Local foi considerado elevado por ISAM3, 12,5% do total de inquiridos e médio pelos restantes subgrupos, ou seja 87,5% da totalidade dos inquiridos.

Nenhum grupo referiu que o grau de dificuldade de diálogo com os Órgãos do Poder Local era de grau um, ou seja o grau considerado mais baixo.

**Quadro 46** - Grau de dificuldade de diálogo com os Órgãos do Poder Local

Sub-grupos	Grau de dificuldade de diálogo com os Órgãos do Poder Local
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	3
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 19** - Grau de dificuldade de diálogo com os Órgãos do Poder Local

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

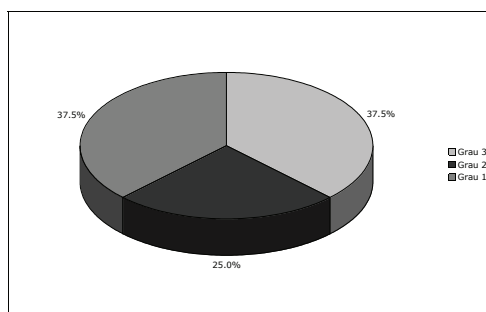
Foi atribuído o grau de dificuldade de diálogo com a Associação de Pais:

- Mais elevado, que obteve um valor de 37,5%, por ISAM3, ISAE5 e ISAE6;
- Médio, de 25%, por ISAM1 e ISAM2 e;
- Mais baixo, de 37,5%, por ISAM4, ISAB7 e ISAB8.

**Quadro 47** - Grau de dificuldade de diálogo com a Associação de Pais

Sub-grupos	Grau de dificuldade de diálogo com a Associação de Pais
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	3
ISAM4	1
ISAE5	3
ISAE6	3
ISAB7	1
ISAB8	1

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 20** - Grau de dificuldade de diálogo com a Associação de Pais

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

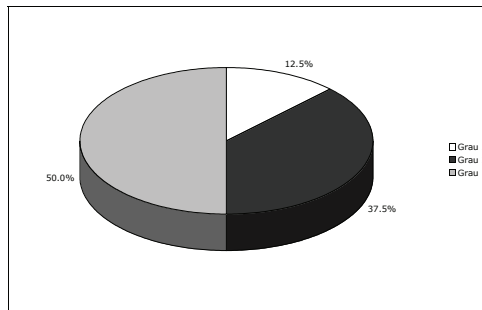
Foi atribuído o grau de dificuldade de diálogo com Outras escolas:

- Mais elevado, ou seja 12,5% dos inquiridos, por ISAM3;
- Médio, 37,5%, por ISAM1, ISAE5 e ISAE6 e;
- Mais baixo 50% dos inquiridos, por ISAM2, ISAM4, ISAB7 e ISAB8.

**Quadro 48** - Grau de dificuldade de diálogo com Outras escolas

Subgrupos	Grau de dificuldades de diálogo com Outras escolas
ISAM1	2
ISAM2	1
ISAM3	3
ISAM4	1
ISAE5	2
ISAE6	2
ISAB7	1
ISAB8	1

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 21** - Grau de dificuldade de diálogo com Outras escolas

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Quando foi respondida esta questão, várias foram as razões apresentadas para estas escolhas.

“28. Aponta razões justificativas para as tuas escolhas”.

Assim:

- ISAM1 comentou “Ao longo do nosso estágio o diálogo com os diferentes órgãos locais foi conseguido. Poderia ser melhor, mas mesmo assim valeu a pena. Os diferentes órgãos colaboraram sempre que foi possível, no sentido de tornar a aprendizagem activa, significativa, diversificada, como está prevista no programa do 1º Ciclo”;
- ISAM2 disse “Quanto aos itens mencionados a família pareceu ser a mais presente no que respeita à sua relação com a escola”;
- ISAM3 referiu “Verificamos que existiam muitas dificuldades no que diz respeito ao diálogo com os órgãos locais. Isto é, nem as famílias envolvidas nem os outros órgãos

- demonstravam interesse em dialogar para resolver os problemas locais”;
- ISAM4 afirmou “O diálogo deveria ser o motor do sucesso, no entanto, dado o meio em que nos encontramos as pessoas tendem a afastar-se, preferindo ficar caladas. Os órgãos de poder local dão mais importância à burocracia do que às necessidades prementes da sociedade. Com a Associação de Pais é difícil o contacto, pois nem todos dispõem do mesmo tempo e dos mesmos interesses. O diálogo com outras escolas não é que seja impossível, até porque como estagiários distribuídos pelas várias escolas da cidade, podemos contactar-nos facilmente, mas por iniciativa das próprias escolas é raro”;
  - ISAE5 revelou “Dada a situação das crianças existentes na nossa turma (da Casa de Trabalho) tornou-se muito difícil estabelecer um diálogo com as famílias e a Associação de Pais. Essa dificuldade já não foi tão grande a nível dos órgãos do poder local e de outras escolas”;
  - ISAE6 expôs “A família, para muitos alunos, ou lhes é desconhecida, ou esta não se interessa, o que leva à não existência da Associação de Pais. A ajuda com órgãos do poder local é o suficiente para a escola, tal como o apoio de outras escolas, não sendo, por vezes, este apoio necessário”;
  - ISAB7 argumentou “Ainda há pouco contacto com esses órgãos. Penso que deveria haver um contacto mais directo. Deveria haver uma relação mais aberta, o que não se verifica. Na escola das Beatas não existe Associação de Pais. O contacto com outras escolas só se faz de tempos a tempos, logo torna difícil o diálogo”;
  - ISAB8 retorquiu “Regra geral o diálogo é sempre fácil com todos os órgãos constituintes da comunidade escolar, todavia, existem casos de maior dificuldade, como por exemplo algumas famílias e alguns órgãos do poder local”.

Em conclusão:

O grau de dificuldade diálogo com a Família foi manifestado por 50% dos inquiridos, mas com o Poder Local essa dificuldade foi considerada muito mais elevada, pois manifestaram-se 87,5% dos inquiridos.

Dialogar com a Associação de Pais foi referido como sendo mais fácil e também não foi manifestada dificuldade de diálogo com Outras escolas, sendo até considerado fácil por 50% dos inquiridos.

Contudo, o que se depreende das justificações dadas para os níveis atribuídos é de que os diferentes Órgãos Locais se mostraram um pouco renitentes ao diálogo, o que não viabilizou o diálogo conjunto de empenhamento para a resolução de problemas.

**3.4.4.** Os quadros 49, 50, 51 e 52 e os gráficos, 22, 23, 24, e 25 evidenciam os dados obtidos, respectivamente, quanto à questão

“**33.** Que grau de importância atribuis à participação dos protagonistas abaixo designados na participação em actividades de resolução de problemas sociais locais? **33.1.** Família, **33.2.** Órgãos do Poder Local, **33.3.** Associação de Pais, **33.4.** Outras escolas”.

Assim, à Família foi atribuído um grau de importância:

- Mais elevado por ISAM1, ISAM3 e ISAB8, equivalente a 37,5% do total;
- Médio, de 37,5%, por ISAM4, ISAE6 e ISAB7 e;
- Mais baixo, de 12,5%, por ISAE5.

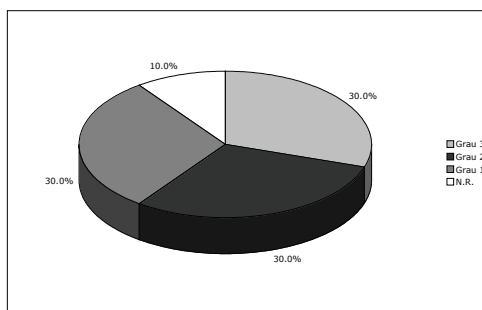
ISAM2 não respondeu à questão.

#### Quadro 49 - Grau de importância da Família

Subgrupos	Grau de importância da Família
ISAM1	3
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	3
ISAM4	2
ISAE5	1
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	3

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

#### Gráfico 22 - Grau de importância da Família



Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

Aos Órgãos do Poder Local foi atribuído um grau de importância:

- Mais elevado por ISAM1, ISAE6, ISAB7 e ISAB8, 50% do total;
- Médio por ISAM3, ISAM4 e ISAE5, 37,5% do total.

Não respondeu ISAM2.

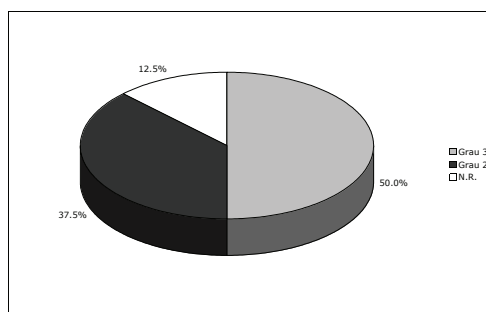
Nenhum subgrupo considerou o grau mais baixo de importância.

**Quadro 50** - Grau de importância dos Órgãos do Poder Local

Sub-grupos	Grau de importância dos Órgãos do Poder Local.
ISAM1	3
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	2
ISAE6	3
ISAB7	3
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 23** - Grau de importância dos Órgãos do Poder Local



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

À Associação de Pais foi atribuído um grau de importância de participação:

- Mais elevado por ISAM1, ISAM3 e ISAB8, 37,5% do total;
- Médio por ISAE6 e ISAB7, de 25%;

- Mais baixo por ISAM4 e ISAE5, com um valor de 25% do total.

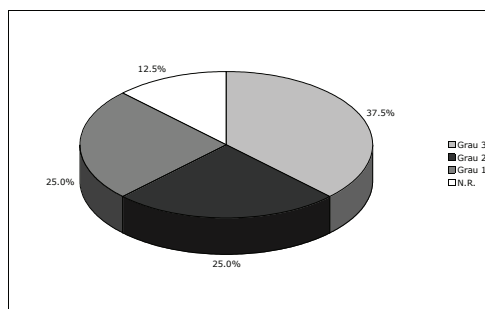
ISAM2 não respondeu à questão.

### Quadro 51 - Grau de importância da Associação de Pais

Sub-grupos	Grau de importância da Associação de Pais
ISAM1	3
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	3
ISAM4	1
ISAE5	1
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

### Gráfico 24 - Grau de importância da Associação de Pais



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

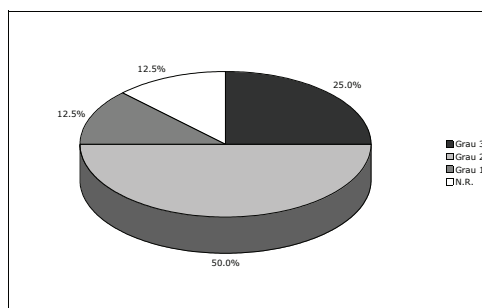
A Outras escolas foi atribuído um grau de importância:

- Mais elevado por ISAB7 e ISAB8, com 25% do total;
  - Médio por ISAM1, ISAM3, ISAE5 e ISAE6, 50% do total e;
  - Mais baixo por ISAM4, 12,5% do total:
- Não respondeu a esta questão ISAM2.

**Quadro 52** - Grau de importância de Outras escolas

Sub-grupos	Grau de importância de Outras escolas
ISAM1	2
ISAM2	Não respondeu
ISAM3	2
ISAM4	1
ISAE5	2
ISAE6	2
ISAB7	3
ISAB8	3

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 25** – Grau de importância de Outras escolas

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**3.4.5.** Para responder às perguntas

“**34.** Enumera os motivos que te levaram à escolha dos diferentes graus de importância atribuídos às questões acima formuladas” e

“**35.** 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. O mesmo se pode dizer em

relação aos outros protagonistas”, embora “Não tenhamos conhecimento de nenhuma solução encontrada”;

- 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 com a comunidade local”;
- ISAE6 “As crianças sentem falta de apoio por não terem família, ou se a têm pouco lhes é “acessível”, 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 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...”;
- ISAB8 “Para nós todos eles 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”.

ISAM2 não respondeu a nenhuma das questões acima referidas.

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, como se pode verificar através da caracterização sócio-económica de cada turma, em cada escola, como foi referido no ponto 4.4. do Capítulo III.

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.

### **3.5 · Avaliar o papel do Estudo do Meio Social na procura de soluções para a resolução de problemas sociais locais e para a formação integral do aluno**

**3.5.1.** As questões 30 e 31 enquadradas para a compreensão deste objectivo foram analisadas aquando do tratamento do objectivo “Conhecer a realidade social local”, no ponto 3.2.9. deste Capítulo.

As questões 33, 34 e 35 também enquadradas para a compreensão deste objectivo foram analisadas aquando do tratamento do objectivo “Compreender as dinâmicas que as escolas estabelecem com a comunidade levando ao envolvimento dos diferentes protagonistas sociais”, nos pontos 3.4.4. e 3.4.5. deste mesmo Capítulo.

As questões 36 e 37 foram analisadas na consecução do objectivo “Analisar o programa de Estudo do Meio Social e a sua aplicação prática no sentido de adequar conteúdos programáticos, recursos endógenos e estratégias pedagógicas”, no ponto 3.3.3. do presente Capítulo.

Todas elas permitem também uma resposta para a clarificação do objectivo “Avaliar o papel do Estudo do Meio Social na procura de resolução de problemas sociais locais e como factor determinante na formação integral do aluno”.

#### **3.5.2. Quanto à pergunta**

“**14.** Que grau de importância atribuis ao aproveitamento que a Escola faz dos recursos existentes na Comunidade Local?”,

foi salientado, como se pode verificar no Quadro 53 e no Gráfico 26, um grau de importância:

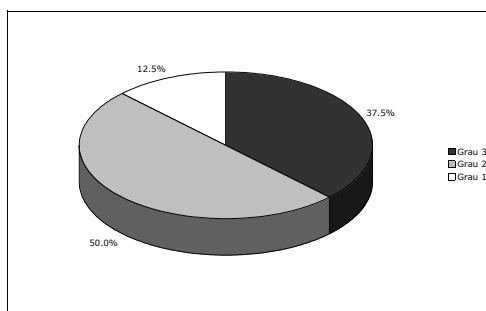
- Médio, por ISAM2, ISAE5, ISAB7 e ISAB8, igual a 50% dos inquiridos;
- Mais elevado, por ISAM1, ISAM3 e ISAM4, 37,5% do total inquirido;
- Mais baixo, por ISAE6, 12,5% do total dos grupos inquiridos.

**Quadro 53** - Grau do aproveitamento que a Escola faz dos recursos da Comunidade Local

Sub-grupos	Grau do aproveitamento que a Escola faz dos recursos da Comunidade Local
ISAM1	3
ISAM2	2
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	2
ISAE6	1
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 26** - Grau do aproveitamento que a Escola faz dos recursos da Comunidade Local



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Para a questão

“15. Justifica a tua escolha” foram apresentados os seguintes argumentos por:

- ISAM1 “A aprendizagem só se tornará mais significativa se o professor utilizar todos os recursos humanos e materiais existentes na comunidade do aluno”;
- ISAM2 “O grau de importância é médio, porque embora os recursos existentes até sejam elevados, a escola não faz

- o aproveitamento devido deles, de forma a contribuir para um ensino mais dinâmico e eficaz”;
- ISAM3 “Se não soubermos rentabilizar o que já temos nunca saberemos utilizar correctamente o que de novo nos surge. Devemos adaptar-nos constantemente”;
  - ISAM4 “Atribuímos o grau três, pois várias foram as vezes em que nós como estagiárias recorremos aos recursos existentes na comunidade local para que os alunos compreendessem a importância que tem na sociedade aquilo que aprendem na escola”;
  - ISAE5 “Devido a certas condicionantes a escola não consegue aproveitar todos os recursos existentes na comunidade local, contudo, ela tem feito algum esforço nesse sentido”;
  - ISAE6 “A escola apenas se lembra da comunidade em épocas festivas, como o Natal, para vir em busca de ajuda monetária”;
  - ISAB7 “Pensamos que a escola poderia aproveitar mais recursos que a comunidade lhe oferece, o que por vezes não acontece nas escolas do 1º Ciclo, tornando-se as aulas um pouco expositivas, com métodos monótonos, não aproveitando os recursos da comunidade” e finalmente;
  - ISAB8 “Algumas escolas (professores) mantêm-se ainda muito pouco receptivas (receptivos) à ideia da inter-relação com a comunidade e o meio social envolvente, que cada vez mais se define como preponderante na educação das crianças”.

Poder-se-á concluir-se que a Escola não aproveita na totalidade os recursos existentes na Comunidade, mas apenas alguns, que na perspectiva de 50% dos inquiridos tem a ver, entre outras coisas, com a falta de capacidade de inovação e de resistência à mudança, mostrando-se o(a)s professor(a)s pouco receptivo(a)s à ideia de promover um envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem, na gestão do currículo e na aprendizagem sistemática das técnicas do trabalho intelectual e das formas de o comunicar.

**3.5.3.** Foram apresentados os seguintes relatos pelos diferentes subgrupos para descrever o solicitado pela pergunta

“**16.** Descreve o grau de preocupação da tua Escola na valorização das: **16.1.** Experiências escolares dos alunos, **16.2.** Experiências não escolares dos alunos”.

Relativamente às experiências escolares dos alunos foi relatado por:

- ISAM1 que “Esta preocupação esteve presente nas escolas

onde estagiámos. A articulação dos diversos conteúdos permite uma maior assimilação por parte dos alunos”;

- ISAM2 que “É uma preocupação um pouco limitada, mas é certo que a experiência escolar é valorizada”;
- ISAM3 que “Não sabemos o processo que acompanha a valorização das experiências escolares dos alunos, pois ainda decorre à margem dos estagiários”;
- ISAM4 que “Da nossa experiência como estagiárias temos verificado que essa é a primeira preocupação da escola, pois se se pretende que haja sucesso escolar e que este seja significativo há que partir daquilo que os alunos aprenderam na escola”;
- ISAE5 que “A preocupação é média”;
- ISAE6 que “Apenas alguns professores têm este aspecto em conta, independentemente do estrato social dos alunos”;
- ISAB7 que “Pensamos que 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 já os seus conhecimentos”;
- ISAB8 que “São mais valorizadas, uma vez que estão intimamente ligadas com os professores e os conteúdos programáticos”.

Relativamente às experiências não escolares dos alunos foi relatado por:

- ISAM1 que “São sem dúvida fundamentais, pois as vivências dos alunos são o ponto de partida para novas aprendizagens”;
- ISAM2 que “A experiência não-escolar dos alunos poderia ter uma preocupação mais acentuada, visto ser o princípio do ser de uma criança”;
- ISAM3 que “Não sabemos como são valorizadas as experiências não-escolares”;
- ISAM4 que “Nas turmas onde temos estagiado, as orientadoras dizem-nos sempre que os alunos gostam de falar das suas vidas, do seu dia a dia. Esse facto é importantíssimo pois permite uma boa comunicação dentro da sala de aula”;
- ISAE5 que “A preocupação é média”;
- ISAE6 que “Apenas os professores têm este aspecto em conta, nomeadamente quando lidam com turmas “problemáticas”;

- ISAB7 que “Há uma certa preocupação, mas não é suficiente. Pensamos que se deveria dar mais importância, porque é a partir da realidade da criança que se podem incutir novas vivências”,
- ISAB8 que “Não são tão valorizadas quanto deviam, uma vez que os professores ainda não conseguem ouvir muito os alunos”.

Das respostas dos inquiridos poder-se-á inferir que nem sempre as experiências escolares e não escolares dos alunos 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 o exposto por Roldão (1995) que diz ser importante o reconhecimento das 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.

#### 3.5.4. As respostas dadas à questão

“17. Qual o grau de preocupação da Escola no respeito pelas diferenças individuais dos alunos?”,

em síntese no Quadro 54 e no Gráfico 27, foram apresentadas por:

- ISAM1, ISAM2 e ISAM4, 37,5% dos inquiridos como grau de preocupação mais elevado;
- ISAE5, ISAB7 e SAB8, 37,5% dos inquiridos como grau de preocupação médio ;
- ISAE6, 12,5% dos inquiridos como grau de preocupação baixo.

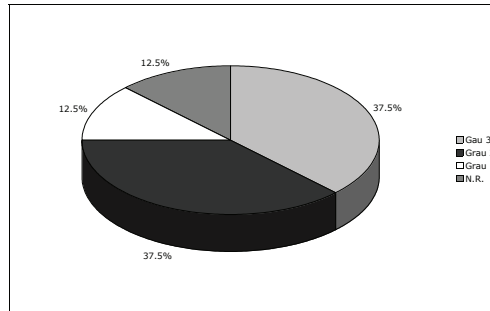
Não respondeu ISAM3, equivalente a 12, 5% dos inquiridos.

**Quadro 54** - Grau de preocupação da Escola pelas diferenças individuais dos alunos

Sub-grupos	Grau de preocupação da Escola no respeito pelas diferenças individuais dos alunos?
ISAM1	3
ISAM2	3
ISAM3	Não respondeu
ISAM4	3
ISAE5	2
ISAE6	1
ISAB7	2
ISAB8	2

Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 27** - Grau de preocupação da Escola pelas diferenças individuais dos alunos



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Para

“18. Aponta as razões da tua opção”

foram mencionadas as seguintes pelo:

- ISAM1 “É importante diferenciar os conteúdos e estratégias de acordo com a diversidade dos alunos. O professor deve variar o grau de aprofundamento dos conteúdos de acordo com as características específicas dos alunos”;
- ISAM2 “Os dossiers individuais que apontam tudo ou quase tudo o que se deve saber acerca do aluno, nível motor, meio social, etc.”;
- ISAM3 “Não temos conhecimento desses dados”;
- ISAM4 “A escola onde estagiámos está inserida num meio sócio-económico baixo, rodeado de graves problemas que afectam os alunos e condiciona a sua aprendizagem, daí que os professores tenham em consideração esse aspecto, diversificando as suas estratégias de ensino de forma a atingir todos os alunos;
- ISAE5 “Escolhemos o grau médio porque constatamos que ainda existe uma certa diferença entre as crianças, ou seja, que ainda se faz uma certa distinção entre elas”;
- ISAE6 “Pela nossa experiência ao longo do ano, apenas se vê diferenciação partindo do estrato social, alunos de nível mais baixo frequentam a escola no período da tarde e os de nível mais elevado no período da manhã. Só são feitas actividades (e as poucas que são feitas) para aumentar essa diferenciação”;
- ISAB7 “Por vezes não se desenvolvem estratégias diversificadas tendo em atenção as diferenças individuais”;
- ISAB8 “A preocupação pelo respeito das diferenças indi-

viduais dos alunos não é tão grande como deveria ser, mas também não chega ao nível de total ignorância”.

O grau de preocupação da Escola em respeitar as diferenças individuais e culturais dos alunos é média e elevada para 37,5% dos inquiridos, pois adoptam-se mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos e ao seu ritmo de aprendizagem.

Tal confirma o dizer de Roldão (1995) que frisa dever diferenciar-se os conteúdos e estratégias conforme os ritmos de aprendizagem, pois não é necessário todos os alunos seguirem os mesmos percursos.

### 3.5.5. Para a pergunta

“19. Qual o grau de importância que atribuis à relação origem social dos alunos/integração escolar?”,

cujos dados estão compilados no Quadro 55 e no Gráfico 28, manifestaram-se:

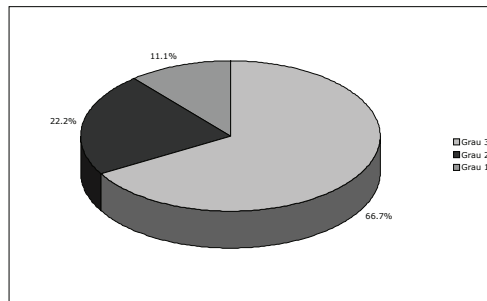
- ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAB7 e ISAB8, 75% do total, como sendo um grau de importância elevado;
- ISAM1, 12,5% com um grau de importância médio;
- ISAE6, com o mesmo valor percentual do anterior, mas com um grau de importância mais baixo.

**Quadro 55** - Grau de importância atribuído à origem social dos alunos/integração escolar

Subgrupos	Grau de importância que atribuis à relação origem social dos alunos/integração escolar
ISAM1	2
ISAM2	3
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	3
ISAE6	1
ISAB7	3
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 28** - Grau de importância atribuído à origem social dos alunos/integração escolar



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

A fim de obter argumentos para a questão

“20. Explica como vês essa relação”,

foi avançado por:

- ISAM1 “Cada vez mais a escola está a tornar-se multicultural. É importante a preocupação da escola relativamente às diferenças culturais e étnicas”;
- ISAM2 “Esta relação é extremamente importante na integração escolar do indivíduo”;
- ISAM4 “A escola existe para todos de igual forma, tendo no entanto especial atenção com aqueles que mais precisam, de forma a minorar todas as desigualdades”;
- ISAE5 “Relativamente à questão acima formulada achamos que é extremamente importante fazer tudo para que os alunos se sintam bem integrados na escola, de forma a não se sentirem discriminados”;
- ISAE6 “Não interessa a origem, mas aquilo que podemos fazer com os alunos. Há que superar, fazer ver outras realidades e assim ajudar a formar homens sociais”;
- ISAB7 “Porque quando o aluno entra para a escola o professor deve ter em atenção as individualidades existentes e deve desenvolver estratégias que integrem o aluno no seu “local”, ou seja, este deve sentir-se bem, independentemente da sua origem;
- ISAB8 “Para promover cada vez mais a educação na sociedade, para educar para a cidadania e para que no futuro o aluno seja um adulto totalmente integrado na sociedade”.

ISAM3 não apresentou argumentos justificativos para esta questão.

Ou seja:

A importância da relação origem social dos alunos/integração social foi elevada na opinião de 75% dos inquiridos, pois cada vez mais a escola é multicultural dada a sua abertura a novas realidades sociais e naturais.

Zabala (1998) defende que os conteúdos conceituais ligados a conflitos da vida real poderão fazer compreender melhor a realidade social e os conteúdos atitudinais serão fundamentais na construção de opiniões sobre valores e atitudes que orientarão os alunos para uma plena cidadania.

**3.5.6.** As respostas foram dadas por:

- ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7 e ISAB8, 75% do total, como um grau de importância elevado;
- ISAM1, 12,5%, com um grau de importância médio e;
- ISAE6 com mesmo valor percentual do subgrupo anterior, para um grau de importância baixo,

para responder à questão

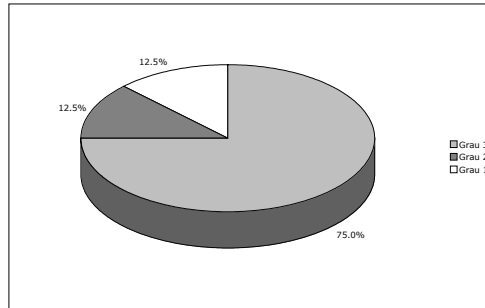
“**21.** Qual o grau de importância que atribuis à relação origem social dos alunos/influência no sucesso escolar?”,  
como se pode constatar no Quadro 56 e no Gráfico 29.

**Quadro 56** - Grau de importância da relação origem social dos alunos/sucesso escolar

Sub-grupos	Grau que atribuis à relação origem social dos alunos/influência no sucesso escolar
ISAM1	2
ISAM2	3
ISAM3	3
ISAM4	3
ISAE5	3
ISAE6	1
ISAB7	3
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 29** - Grau de importância da relação origem social dos alunos/sucesso escolar



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Ao exporem o porquê da sua escolha, como resposta à questão

“**22.** Expõe o porquê da tua escolha”,

foi referido por:

- ISAM1 “Na nossa opinião a origem social dos alunos não influencia directamente o sucesso escolar. O ambiente familiar é que é um factor importante para o sucesso do aluno”;
- ISAM2 “Os alunos oriundos de um “estrato” social mais baixo que não têm uma relação muito próxima com o meio escolar (material, pré-escolaridade, etc.) devido a estas carências não se mostram tão preparados, logo com um desempenho menos eficaz em relação aos outros, dificultando um pouco a acção do professor”;
- ISAM3 “Como é do nosso conhecimento a origem social dos alunos influencia o sucesso escolar. Pois uma origem social desfavorecida pode prejudicar o sucesso escolar”;
- ISAM4 “Quando os alunos chegam à escola levam consigo todo um conhecimento da vida quotidiana que irá condicionar o seu sucesso escolar. Depende pois dos professores incentivar esses alunos de forma a que a aprendizagem seja gradual e significativa para todos eles”;
- ISAE5 “Porque a origem social dos alunos pode determinar o sucesso ou insucesso da criança, daí que o grau de importância atribuído seja elevado”;
- ISAE6 “Qualquer um pode progredir se assim tiver capacidades e delas souber usufruir”;
- ISAB7 “Porque se o professor não dá importância às vi-

vivências e à cultura dos alunos, se excluir todo o leque de vivências vindas da sua vida quotidiana pode ser um factor que leve ao insucesso escolar”;

- ISAB8 “É óbvio que a origem social dos alunos é preponderante no seu desempenho/sucesso escolar, pois é visível que os alunos que têm apoio social/familiar têm mais êxito do que os que são provenientes de uma família/núcleo social que não se interessa muito em dar esse apoio”.

De salientar a importância elevada, para 75% dos inquiridos, de que o sucesso escolar tem muito a ver com a origem social dos alunos, dadas ou não as carências afectivas, económicas e sociais que constituem um obstáculo ou não à integração escolar do aluno, pelas experiências negativas ou positivas que carregam nas suas histórias de vida.

Compete à escola minimizar ou incentivar, aproveitando sempre as experiências vividas quer no bom quer no mau sentido como recurso e não como fatalidade.

### 3.5.7. Os dados obtidos para a questão

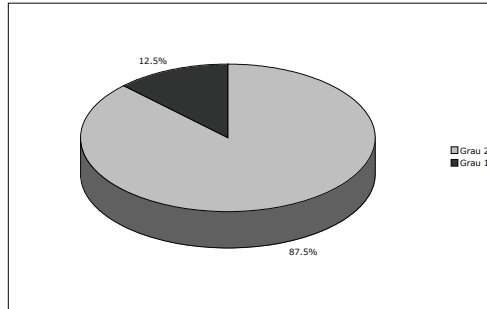
“**40.** Qual o grau de responsabilidade que consideras que os agentes da Comunidade Local adoptaram perante o Meio Social, nomeadamente: **40.1.** Família, **40.2.** Associação de Pais, **40.3.** Autarquia Local, **40.4.** Outras instituições culturais”;

podem ser observados nos quadros 57, 58, 59 e 60 e nos gráficos 30, 31, 32 e 33, respectivamente.

## Quadro 57 - Grau de responsabilidade da Família

Sub-grupos	Grau de responsabilidade da Família
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	1
ISAE6	2
ISAB7	2
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 30** - Grau de responsabilidade da Família

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Assim para a questão a Família:

- ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE6, ISAB7 e ISAB8, ou seja 87,5% do total, responderam ser de grau dois 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;
- ISAM4, ISAE5, ISAE6 e ISAB7, 50% do total, ser de grau baixo.

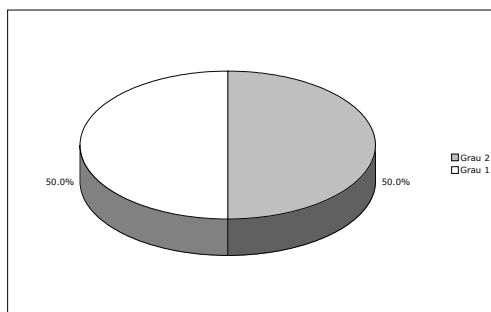
Nenhum subgrupo referiu o nível mais elevado de responsabilidade.

**Quadro 58** – Grau de responsabilidade da Associação de Pais

Sub-grupos	Grau de responsabilidade da Associação de Pais
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	1
ISAE5	1
ISAE6	1
ISAB7	1
ISAB8	2

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 31** - Grau de responsabilidade da Associação de Pais



Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário

Para a questão Autarquia Local:

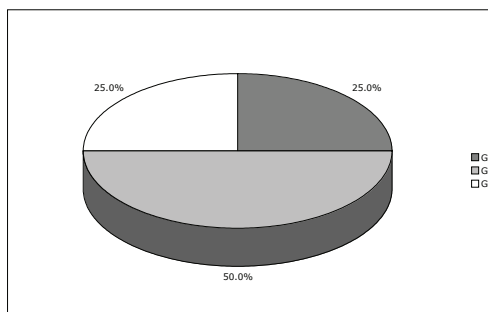
- ISAM1, ISAM3, ISAM4 e ISAB7, 50% do total responderam ser de grau médio;
- ISAM2 e ISAB8, 25% ser de grau elevado;
- ISAE5 e ISAE6, 25% do total, de grau baixo.

**Quadro 59** - Grau de responsabilidade da Autarquia Local

Sub-grupos	Grau de responsabilidade da Autarquia Local
ISAM1	2
ISAM2	3
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	1
ISAE6	1
ISAB7	2
ISAB8	3

Fonte: Dados obtidos através de inquérito por questionário

**Gráfico 32** – Grau de responsabilidade da Autarquia Local



Fonte: Dados obtidos através de inquérito por questionário

Para a questão Outras instituições culturais responderam:

- ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4 e SIAE6, 62,5% do total, ser de grau médio;
- ISAE5 e ISAB8, 25% do total ser de grau mais elevado.
- ISAB7, 12,5%, não respondeu.

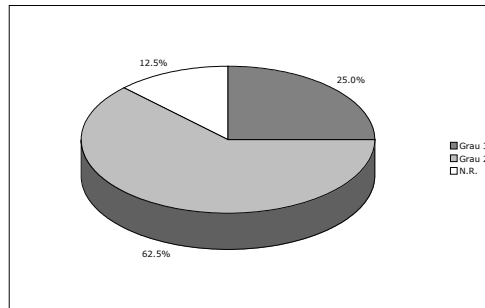
Nenhum grupo considerou o grau de responsabilidade mais baixo.

**Quadro 60** - Grau de responsabilidade de Outras instituições culturais

Sub-grupos	Grau de responsabilidade de Outras instituições culturais
ISAM1	2
ISAM2	2
ISAM3	2
ISAM4	2
ISAE5	3
ISAE6	2
ISAB7	Não respondeu
ISAB8	3

*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

**Gráfico 33** – Grau de responsabilidade de Outras instituições culturais



*Fonte: dados obtidos através de inquérito por questionário*

Na resposta à pergunta

“41. Que razões te levaram a escolher os graus assinalados”,

foram apontadas por:

- ISAM1 “O ideal seria uma responsabilidade total dos diferentes agentes. Ao longo do nosso estágio, a participação dos diferentes agentes esteve no nível dois. A escola não pode estar sozinha”;

- ISAM2 “Salientamos a Autarquia local, visto ter um papel mais activo, nomeadamente, cedendo espaços para momentos lúdicos, como a festa de Carnaval, que envolveu todas as escolas da cidade”;
- ISAM3 “Pelo facto de acharmos que estas contribuem e tem um grau de responsabilidade médio”;
- ISAM4 “Todos os agentes acima referidos não têm um grande poder de decisão na resolução de problemas sociais graves: No entanto, a autarquia local, que é o órgão, à partida com maior poder, vê-se limitada pelo poder central que descara muito os problemas do interior”;
- ISAE5 “Consideramos que apenas o Patronato se preocupa em integrar essas crianças na sociedade”;
- ISAE6 “Por vezes, esquece-se que existem pais ingratos, por outro lado, por vezes, quem tenta ajudar - instituições - não é compreendido mas julgado”;
- ISAB7 “As razões que nos levaram a tal escolha foi o facto de verificar que ainda há pouca participação destes agentes perante o meio social”;
- ISAB8 “A família e a associação de pais ainda vão assumir um papel que é deles por direito e dever perante a sociedade, de forma a terem maior responsabilidade”.

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”.

**3.5.8.** No sentido de obter dados que permitam resposta à questão

“**42.** Apresenta o teu ponto de vista, de forma global, assinalando aspectos positivos e negativos do trabalho sobre Estudo do Meio Social, que desenvolveste com os alunos, com o professor cooperante e com a coordenadora da Prática Pedagógica, bem como sugestões para melhorar no futuro **42.1.** Aspectos positivos, **42.2.** Aspectos negativos, **42.3.** Sugestões para melhorar no futuro”,

foram apresentados como:

Aspectos positivos por:

- ISAM1 “O trabalho que desenvolvemos foi positivo, na medida em que houve a necessidade de diferenciar conteúdos e estratégias, de acordo com a diversidade dos alunos. Partimos de situações iniciais diversas, percorremos caminhos de aprendizagem diferentes e adequados às necessidades de cada um para que todos alcançassem o nível de aprendizagem considerado necessário”;
- ISAM2 “Visitas de estudo (meio local) e actividades lúdicas”;
- ISAM4 “Um maior conhecimento da realidade que rodeia os alunos fazendo-os compreender de que forma é útil o que aprendem na sala de aula para um dia poderem desempenhar um papel de responsabilidade na sociedade”;
- ISAE5 “Verificámos que as crianças gostam da Área de Meio Social. É uma Área que ajuda a trazer as vivências das crianças para dentro da sala de aula”;
- ISAE6 “Tentámos fazer o máximo. Fizemos muitos projectos, o que nos fez envolver ainda mais no nosso desempenho enquanto estagiárias. Captamos o máximo destes alunos. Vivemos outra realidade, vivemos nela um ano. Enfim, ajudamo-nos muito, o que nos fez sentir muito bem connosco próprias! É muito bom fazer por quem tanto precisa!”;
- ISAB7 “Fizemos visitas de estudo, o que é importante para o aluno estar em contacto com o próprio meio local e em interacção uns com os outros. Fizemos trabalhos de grupo. Elaboramos cartazes”;
- ISAB8 “Apesar de algumas contrariedades os nossos professores apoiaram-nos no possível, compreendendo as situações que se nos apresentavam”.

ISAM3 não mencionou nenhum aspecto considerado positivo no trabalho que desenvolveu.

Foram apresentados como aspectos negativos por:

- ISAM2 “Falta de recursos”;
- ISAM4 “A maioria das aulas é expositiva e dentro da sala de aula, limitando a visão global que os alunos deveriam ter do meio social que os envolve e no qual irão desenvolver uma actividade”;
- ISAE6 “Por vezes não é fácil trabalhar com o meio social, “puxa” muito por nós! Não é qualquer coisa que faz sentido

e provoca muitas reacções. Os alunos vivem num mundo simples, por vezes triste e só... mas, temos ao mesmo tempo não só grandes compensações, como também aprendemos e muito!!!”;

- ISAB7 “Pensamos que por vezes deveríamos utilizar outras estratégias e atender mais às necessidades dos alunos”;
- ISAB8 “Por vezes foi difícil modificar as estratégias, os recursos quer humanos, financeiros e materiais eram muito reduzidos. Era frustrante não conseguirmos atingir os nossos objectivos e vemos que muito mais poderia ter sido feito”.

ISAM1, ISAM3 e ISAE5 não mencionaram nenhum aspecto negativo do trabalho que desenvolveram sobre o meio social.

Quanto a sugestões para melhorar no futuro, foram apresentadas as seguintes por:

- ISAM1 “O meio é visto pela criança como a sua rotina, não como um objecto de estudo interessante em si mesmo. É fundamental que nós como futuras professoras levemos os alunos à descoberta do lado fascinante do meio, é preciso levar a criança a adquirir o sentido da relação homem/meio e a compreender as suas implicações, é fundamental o envolvimento afectivo da criança com o meio, levando-o a redescobrir as realidades do meio envolvente”;
- ISAM2 “Mais iniciativa por parte da comunidade escolar. Mais interacção entre escola/meio (família, comunidade instituições, etc.). Informatização”;
- ISAM4 “As aulas dos alunos deveriam ser práticas, levá-los a visitar os locais importantes do seu meio, ver como funcionam, para que servem. Cada conteúdo abordado deveria concretizar-se no exterior”;
- ISAE5 “Promover aulas ao ar livre, onde as crianças possam observar e manipular à vontade. Trazer pessoas da comunidade para dentro da sala de aula: Envolver as crianças na resolução de problemas da comunidade local e debatê-los na sala de aula”;
- ISAE6 “Há que acima de tudo nunca nos esquecermos que temos de fazer algo para e por alguém, fazemos tudo o que podemos e o que não podemos, enquanto homens sociais e professores. Há que nunca ignorar voltar costas ao que nos é bem familiar, com o que nos deparamos nesta sociedade que por vezes se esquece que somos e temos todos os mesmos direitos e deveres!!!”;
- ISAB7 “Pensamos que esta área deve ser dada com gosto e

podem-se utilizar novas estratégias, como narrações. Deve-se dar atenção às vivências dos alunos, partir do concreto para que este saiba dar valor ao meio social que o rodeia e integrar-se de uma forma mais participante e cooperante com os colegas e pessoas que o rodeiam”;

- ISAB8 “Mais responsabilidade da família, nomeadamente dos pais, não responsabilizar tanto os professores. Variar estratégias no sentido de contactar mais directamente com o meio social envolvente”.

ISAM3 não apresentou nenhuma sugestão para melhorar no futuro o trabalho realizado.

Como balanço:

Uma auto-avaliação dos inquiridos sobre o trabalho realizado contrapôs aspectos positivos e negativos, onde os negativos estiveram em supremacia, pois a vontade de fazer mais, de outra forma ou melhor ocupou o espírito dos inquiridos.

Se, por um lado, o conhecer a realidade social dos alunos foi aliciante, por outro lado, foi sentido que a falta de recursos, as dificuldades em lidar com o meio social, tão complexo e subjectivo, a necessidade de utilizar outras estratégias que fossem de encontro às necessidades dos alunos e que permitissem atingir os seus objectivos, constituíram obstáculos ao bom desempenho da sua actividade.

No sentido de minorar esses entraves os inquiridos propõem mais iniciativas por parte da comunidade escolar, estratégias que visem a relação directa com a realidade local, maior envolvimento dos alunos na resolução dos problemas locais e a assunção de maior responsabilidade por parte das famílias.

De acordo com Zabalza (1992, p. 35) a Escola tem um sentido e funções a desempenhar na sociedade actual, pois

“A ideia, hoje bastante generalizada no seio do corpo docente, é a de que se deve partir, no projecto e desenvolvimento curricular, de um discurso geral sobre a escola, sobre o seu papel social”.

É importante que o professor “(...) assuma a sua própria actuação profissional como um processo com sentido, para além do espaço físico e pessoal da sua própria aula e dos seus alunos”, devendo ajustar-se às características institucionais, sócio-ambientais, culturais ou políticas, que actuam, directa ou indirectamente, no processo educativo em que ele próprio, os seus alunos e a escola se encontram envolvidos.

Um professor precisa de ter uma ideia clara sobre o papel da escola e de estar “(...) plenamente consciente do que, (...) se espera do seu trabalho (...) ser mais “dono” da posterior operativização e aplicação dessas expectativas, (...)”, pois ele sabe qual é o papel de cada passo

educativo que dá a fim de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, desenvolvendo a escola no âmbito sociocultural.

Para o Autor (*ibidem*, p. 36) os actos ou momentos do ensino são elementos de um processo que actua num “(...) *contexto próximo* (...) que lhe dá *significado* (...)” e num “(...) *contexto mais distante* que lhe dá *justificação*”.

Tal significa que um tema de estudo na aula se amplie segundo anéis concêntricos no contexto de uma disciplina, de uma turma, numa escola, no meio geográfico e cultural e num determinado sistema político e educativo, ou seja “(...) a análise da função da escola actua sobre as diversas acções educativas como um contexto de legitimação e constitui-se como fonte de sentido e de clarificação de finalidades para as diferentes acções concretas que se levem a efeito no desenvolvimento curricular”.

Por isso a função da Escola desenvolve-se à volta de três eixos, pessoal, instrutivo e social, que interagem entre si.

#### 4 · Análise das entrevistas

Todas as entrevistas, já mencionadas no ponto 3 do Capítulo IV, foram analisadas da mesma forma, tendo as respostas às questões formuladas, após uma conversação oral, sido apresentadas por escrito, de forma pessoal, em colaboração com a autora do estudo, por todos os entrevistados. Estes responderam às perguntas da forma que acharam mais conveniente, pois foi dada plena liberdade de opção de resposta.

Dado que os entrevistados perfaziam um total de treze elementos, foram feitos treze protocolos, para cuja identificação foi criado um sistema de siglas formado pela letra E (Entrevista) seguida do código atribuído a cada entrevistado.

Assim, os códigos dos entrevistados foram:

EPCM1, EPCE2, EPCB3, ESAM1, ESAM2, ESAM3, ESAM4, ESAE5, ESAE6, ESAB7, ESAB8, EDPP1, ERPP1.

Foi elaborado um protocolo de procedimentos 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 à 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;

“**Responsabilidade**” em que os participantes serão activos,

poderão rectificar dados e não formularão juízos de valor sobre o trabalho dos outros.

Os protocolos, elaborados com cada um dos entrevistados, constituíram um *corpus* de quarenta e nove páginas, sobre o qual serão realizados os subsequentes tratamentos.

A metodologia seguida para o tratamento do *corpus* das entrevistas foi a de análise de conteúdo, já teoricamente enquadrada nos pontos 13, 13.1, 13.2, 13.3 e 13.4 do Capítulo II 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 detectar temas comuns que serão especificados através de categorias mais ou menos relevantes, conforme a frequência de ocorrência dos seus indicadores.

Os grandes temas identificados foram:

- Conhecer a Realidade Social
- Analisar o Programa de Estudo do Meio Social
- Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade
- Avaliar o papel do Estudo do Meio Social

- Foi feito um levantamento temático de cada uma das treze entrevistas, registando-se as respectivas categorias, que foram desdobradas em subcategorias explicitadas por 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 leitura horizontal das grelhas, elaboradas com os dizeres de cada entrevistado, permitirá verificar o enunciado dos aspectos considerados na análise e a leitura vertical permitirá comparar a especificação daquele segundo a frequência que os entrevistados lhes atribuem.

Foram construídos, para o efeito, os anexos 6, 7, 8, e 9, respectivamente, para os entrevistados dos grupos de professores cooperantes, dos subgrupos de alunos-professores, da docente da disciplina de Prática Pedagógica e da Responsável de Área da Prática Pedagógica.

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, como por exemplo **CRS** - Conhecer a **R**ealidade **S**ocial, seguida por um subcódigo que indica as categorias, como por exemplo **CRS-PSC** - **P**roblemas **S**ociais **C**oncretos, seguida de subcódigos que indicam as subcategorias, como por exemplo **CRS-PSC-PEE** – **P**rojecto **E**ducativo de **E**scola. 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**.

Os diferentes códigos aparecem na grelha de análise a seguir aos temas, categorias, subcategorias e depois aparecem destacados numa grelha de codificação com a sua definição, para permitir uma operacionalização mais consentânea com um tratamento estatístico, como mostram os quadros 61, 62, 63 e 64 do sistema de codificação das entrevistas feitas aos diferentes protagonistas.

Estes quadros mostram de forma condensada a multiplicidade de opiniões dos entrevistados e viabilizam um tratamento interpretativo qualitativo e quantitativo mais eficaz do que a reprodução de todas as grelhas de análise de conteúdo que constam dos anexos anteriormente referidos.

- De seguida procedeu-se à testagem para validação das categorias, tendo dois colegas servido de juizes para uma análise das categorias e subcategorias.

Foi registado, relativamente aos temas, um número diferente de categorias e em cada categoria um número diferente de subcategorias para cada uma das entrevistas feitas aos professores cooperantes, aos subgrupos de alunos-professores, à docente da disciplina de Prática Pedagógica e à Responsável de Área da Prática Pedagógica.

Este método, considerado o método dos juizes, 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.

- Com base nos dados anteriores foi feito o estudo comparativo das categorias através de quadros e gráficos que foram elaborados para o efeito e cuja interpretação foi feita de acordo com a frequência do discurso considerado mais pertinente por cada um dos entrevistados.

As treze entrevistas, que se apresentam em grelha, nos anexos 6, 7, 8 e 9, construídos para o efeito, encontram-se condensadas nos quadros 61, 62, 63 e 64, a seguir apresentados, seguido cada um da clarificação sobre o sistema de códigos atribuídos.

#### 4.1 · Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores cooperantes

Na entrevista realizada aos professores cooperantes foram considerados quatro temas:

- **CRS** - Conhecer a **R**ealidade **S**ocial, formado por duas categorias, **CRS-PSC** - **P**roblemas **S**ociais **C**oncretos e **CRS-ICL** - **I**mportância para a **C**omunidade **L**ocal, em que cada uma apresentou, respectivamente, dez e uma subcategorias;
- **APM** - Analisar o **P**rograma de **E**studo do **M**eio **S**ocial, formado por três categorias, **APM-EPM** - **E**laboração do **P**rograma de **E**studo do **M**eio, **APM-CRP** - **R**elação entre os **C**ontéudos abordados e **R**esolução de **P**roblemas sociais locais e **APM-ERE** - **D**iferenciar **E**stratégias centradas em **R**ecursos **E**ndógenos, em que cada uma apresentou, respectivamente, três, quatro e três subcategorias;
- **DEC** - **D**inâmicas entre a **E**scola e a **C**omunidade, formado por duas categorias, **DEC-DIE** - **D**inâmicas no **I**nterior da **E**scola e **DEC-DEE** - **D**inâmicas no **E**xterior da **E**scola, com três e cinco subcategorias, respectivamente;
- **AEM** - **A**valiar o papel do **E**studo do **M**eio **S**ocial, com duas categorias, **AEM-CSP** - **C**riticar as **S**oluções encontradas para a resolução dos **P**roblemas e **AEM-FIA** - **I**mportância do **E**studo do **M**eio na **F**ormação **I**ntegral dos **A**lunos, com cinco e três subcategorias, respectivamente.

O Quadro 61 sintetiza a codificação utilizada para a análise dos temas, categorias e subcategorias, cuja especificação de códigos se encontra no seguimento do mesmo.

**Quadro 61** - 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
<b>CRS</b>	<b>CRS-PSC</b>	22	1	<b>CRS-PSC-PEE</b>	PEE1.1; PEE2.1; PEE3.1	3	
				<b>CRS-PSC-OPE</b>	OPE1.1; OPE2.1; OPE3.1	3	
				<b>CRS-PSC-CPP</b>	CPP1.1; CPP2.1; CPP3.1	3	
				<b>CRS-PSC-IPE</b>	IPE1.1; IPE2.1; IPE3.1	3	
				<b>CRS-PSC-APE</b>	APE1.1; APE2.-1; APE3.1	2	1
				<b>CRS-PSC-PNE</b>	PNE1.1; PNE2.1; PNE3.1	3	
				<b>CRS-PSC-PNA</b>	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			
APM	APM-EPM	6	3	APM-EPM-SEC	SEC1.-1; SEC2.-1; SEC3.-1		3		
				APM-EPM-SES	SES1.1; SES2.1; SES3.1	3			
				APM-EPM-SEA	SEA1.1; SEA2.1; SEA3.1	3			
	APM-CRP	8			APM-CRP-ONM	O N M 1 . 1 ; ONM2.1;ONM3.1	3		
					APM-CRP-OND	OND2.1	1		
					APM-CRP-ONE	ONE2.1	1		
					APM-CRP-DIC	DIC1.1; DIC2.1; DIC3.1	3		
	APM-ERE	4	4		APM-ERE-EUN	EUM1.1; EUN2.-1; EUN3.-1	1	2	
					APM-ERE-ERP	ERP1.1; ERP3.1	2		
APM-ERE-EHP					EHP1.1; EHP2.-1; EHP3.-1	1	2		
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	
AEM	AEM-CSP	8	3		AEM-CSP-CIC	CIC1.1; CIC2.1	2		
					AEM-CSP-CIR	CIR1.1; CIR2.1	2		
					AEM-CSP-CDC	CDC1.1; CDC3.1	2		
					AEM-CSP-EEP	EEP1.-1; EEP2.-1; EEP3.-1		3	
					AEM-CSP-SMT	SMT1.1; SMT3.1	2		
	AEM-FIA	5				AEM-FIA-FSA	FSA1.1; FSA2.1; FSA3.1	3	
						AEM-FIA-FCR	FCR1.1	1	
						AEM-FIA-FAC	FAC1.1	1	

\* *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*

**Definição dos códigos por temas, categorias e subcategorias:**

- **CRS – Conhecer a Realidade Social**
  - **CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos**  
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.**
  - **CRS-ICL – Importância para a Comunidade Local.**  
CRS-ICL-VRL – **Valorização dos Recursos Locais.**
- **APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social**
  - **APM-EPM - Elaboração do Programa de Estudo do Meio.**  
APM-EPM-SEC - **Saberes e Experiências Científicos dos alunos.**
  - APM-EPM-SES - **Saberes e Experiências baseados no Senso comum.**
  - APM-EPM-SEA - **Saberes e Experiências por adesão Afectiva.**
  - **APM-CRP - Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais.**  
APM-CRP-ONM - **Obstáculos de Natureza Material que impedem a abordagem de conteúdos para resolução de problemas sociais locais.**
  - APM-CRP-OND - **Obstáculos de Natureza Didáctica que impedem a abordagem de conteúdos para resolução de problemas sociais locais.**
  - APM-CRP-ONE - **Obstáculos de Natureza Económica que impedem a abordagem de con-**

teúdos para resolução de problemas sociais locais.

APM-CRP-DIC - Os conteúdos são adaptados de forma a respeitar as **Diferenças Individuais e Culturais** dos alunos.

· APM-ERE – Diferenciar **Estratégias** centradas em **Recursos Endógenos**.

APM-ERE-EUN – **Estratégia** o **Uso da Narrativa**.

APM-ERE-ERP - **Estratégia** **Resolução de Problemas**.

APM-ERE-EHP - **Estratégia de Humanização e Personalização** dos conteúdos.

- **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**.

- **AEM** – **Avaliar** o papel do **Estudo** do **Meio Social**.

· AEM-CSP – **Criticar** as **Soluções** encontradas para a resolução dos **Problemas**.

AEM-CSP-CIC – O meio como **Concepção** de **Intervenção** do **Cidadão** na sua comunidade.

AEM-CSP-CIR – O meio como **Concepção** de **Investigação Reflexiva**.

AEM-CSP-CDC – O meio como **Concepção** de **ligação**

às **Disciplinas Científicas**.

**AEM-CSP-EEP** – **Relação Estagiários – Escola – Prática pedagógica**.

**AEM-CSP-SMT** – **Sugestões para Melhorar o Trabalho**.

**AEM-FIA** - **Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos**.

**AEM-FIA-FSA** - **Importância na Formação para a Socialização do Aluno**.

**AEM-FIA-FCR** - **Importância na Formação para Compreender a Realidade**.

**AEM-FIA-FAC** – **Importância na Formação para Aquisição de Conhecimentos**.

#### **4.2 · Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dado que os alunos-professores do 4º ano do Curso de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico, após a realização da Prática Pedagógica do Ensino do Meio Social, no 3º ano do referido curso, regressaram à instituição de formação para reflectirem sobre o trabalho realizado, impôs-se um comentário sobre alguns pontos consignados nos objectivos deste trabalho. Para tal, foi elaborada uma entrevista formal e em grupo, a cada um dos oito subgrupos em análise, como referido no ponto 3 do Capítulo IV.

Assim sendo, e tendo em conta as questões, os objectivos e as hipóteses deste trabalho, definidos, respectivamente, nos pontos 4, 5 e 7 do Capítulo I, foram estruturadas algumas questões que obedeceram a tópicos, previamente equacionados e para aos quais se obtiveram respostas colectivas, dadas por cada um dos subgrupos que constituíram o grupo de alunos-professores em análise.

Nesta entrevista foram considerados apenas dois temas:

1. **APM** - **Analisar o Programa de Estudo do Meio Social**, com duas categorias, **APM-EPM** - **Elaboração do Programa de Estudo do Meio** e **APM-ERE** - **Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos**, em que cada uma apresentou, respectivamente, oito e seis subcategorias.

A categoria **APM-EPM** - **Elaboração do Programa de Estudo do Meio** apresentou, neste caso, oito subcategorias enquanto que a análise feita à mesma categoria no ponto 4.1. deste mesmo Capítulo apresentou apenas três. Embora aparentemente diferentes, são considerados, nestas subcategorias, aspectos pertinentes para a elaboração

do programa. A análise feita no ponto acima referido teve mais a ver com uma questão que, no campo da tradição, serve de base global à elaboração do programa de Estudo do Meio.

Segundo Roldão (1995) a preparação para a cidadania com a transmissão de valores que servem de referência para a tomada de decisões deve utilizar o método de investigação reflexiva, onde cada disciplina científica deve actuar isolada ou integradamente, com os seus métodos, conceitos e conteúdos.

No caso presente, a análise da elaboração do programa teve mais a ver com a forma como teoricamente está concebido, mas que como tal pode ser questionado, tendo em conta a sua aplicação prática em função do desenvolvimento mental dos alunos.

A categoria **APM-ERE** - Diferenciar Estratégias centradas em **Recursos Endógenos** apresentou neste caso mais três subcategorias que as analisadas no ponto 4.1. deste mesmo Capítulo. Tal, teve a ver com o facto dos oito subgrupos de alunos-professores terem identificado a diferenciação de mais estratégias centradas nos recursos locais, em consonância com o trabalho realizado com a docente da disciplina de Prática Pedagógica.

2. **AEM** - Avaliar o papel do Estudo do Meio Social, formado por duas categorias, **AEM-CSP** - Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos **Problemas** e **AEM-FIA** - Importância do Estudo do Meio na **Formação Integral dos Alunos**, com três subcategorias cada uma.

A categoria **AEM-CSP** - Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos **Problemas** tem menos duas subcategorias que a analisada no ponto 4.1. deste Capítulo e foi analisada no ponto 3.5.8 deste mesmo Capítulo, quando da análise aos inquéritos por questionário aplicados aos subgrupos de alunos-professores.

Pela mesma razão, não foram analisados neste ponto os temas, categorias e subcategorias abaixo mencionados, dado terem sido analisados, nos pontos a seguir discriminados e pertencentes a este mesmo Capítulo.

Assim:

- No tema **CRS** - Conhecer a **Realidade Social**, as categorias **CRS-PSC** - **Problemas Sociais Concretos** e **CRS-ICL** - **Importância para a Comunidade Local** foram tratados nos pontos 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6, 3.2.7, 3.2.8 e 3.2.9;
- No tema **APM** - Analisar o **Programa de Estudo do Meio Social**, a categoria **APM-CRP** - **Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais** foi analisada nos pontos 3.3.1, 3.3.4, 3.5.2, 3.5.4, 3.5.5 e 3.5.6;

- No tema **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, a categoria **DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** foi tratada nos pontos 3.3.2, 3.3.3, e 3.5.3 e a categoria **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola** foi analisada nos pontos 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4, 3.4.5 e 3.5.7;
- No tema **AEM - Avaliar o papel do Estudo do Meio Social**, a categoria **AEM-CSP – Criticar as Soluções** encontradas para a resolução dos **Problemas** apresentou duas subcategorias tendo **AEM-CSP-SMT – Sugestões para Melhorar o Trabalho** sido analisada no ponto 3.5.8;

A subcategoria **AEM-FIA-FSA - Importância na Formação para a Socialização dos Alunos** foi analisada nos pontos 3.5.5 e 3.5.6 e a subcategoria **AEM-FIA-FAC - Importância na Formação para a Aquisição de Conhecimentos** foi analisada no ponto 3.2.7.

O Quadro 62 sintetiza a codificação utilizada para a análise dos temas, categorias e subcategorias, cuja especificação de códigos se encontra no seguimento do mesmo.

**Quadro 62** - Sistema de codificação das entrevistas aos subgrupos de alunos-professores, com condensação da análise de conteúdo em função da interpretação

Temas	Categorias	∑Frequências positivas	∑Frequências negativas	Subcategorias	Indicadores	Frequência positiva	Frequência negativa
<b>APM</b>	<b>APM-EPM</b>	40	14	<b>APM-EPM-EAP</b>	EAP1.1; EAP2.1; EAP4.-1; EAP5.1-1; EAP6.1-1; EAP7.1; EAP8.1	6	3
				<b>APM-EPM-EPD</b>	EPD1.1; EPD2.1; EPD4.-1; EPD5.1; EPD6.-1; EPD7.1; EPD8.1	5	2
				<b>APM-EPM-EFD</b>	EFD1.1; EFD3.1; EFD4.-1; EFD5.-1; EFD6.1-1; EFD7.1; EFD8.-1	4	4
				<b>APM-EPM-EPP</b>	EPP1.1; EPP4.-1; EPP5.1; EPP6.-1; EPP8.1-1	3	3
				<b>APM-EPM-EEO</b>	EEO1.1; EEO2.1; EEO4.1; EEO5.-1; EEO6.1; EEO8.-1	4	2
				<b>APM-EPM-EMD</b>	EMD1.1; EMD2.1; EMD4.1; EMD5.1; EMD6.1; EMD8.1	6	
				<b>APM-EPM-EOO</b>	EOO2.1; EOO4.1; EOO5.1; EOO6.1; EOO8.1	5	
				<b>APM-EPM-EVH</b>	EVH1.1; EVH2.1; EVH4.1; EVH5.1; EVH6.1; EVH7.1; EVH8.1	7	

	APM-ERE	43	1	APM-ERE-EUN	EUN1.1; EUN2.1; EUN3.1; EUN4.1; EUN5.1; EUN6.1; EUN7.1; EUN8.1	8	
				APM-ERE-ERP	ERP1.1; ERP2.1; ERP3.1; ERP4.1; ERP5.1; ERP6.1; ERP7.1; ERP8.1	8	
				APM-ERE-EHP	EHP1.1; EHP2.1; EHP3.-1; EHP4.1; EHP5.1; EHP6.1; EHP7.1; EHP8.1	7	1
				APM-ERE-ECA	ECA1.1; ECA2.1; ECA3.1; ECA4.1; ECA5.1; ECA6.1; ECA7.1; ECA8.1	8	
				APM-ERE-EPI	OPI1.1; OPI2.1; OPI3.1; OPI4.1; OPI5.1; OPI6.1; OPI8.1	7	
				APM-ERE-OEQ	OEQ1.1; OEQ3.1; OEQ4.1; OEQ5.1; OEQ8.1	5	
AEM	AEM-CSP	24		AEM-CSP-CIC	CIC1.1; CIC2.1; CIC3.1; CIC4.1; CIC5.1; CIC6.1; CIC7.1; CIC8.1	8	
				AEM-CSP-CIR	CIR1.1; CIR2.1; CIR3.1; CIR4.1; CIR5.1; CIR6.1; CIR7.1; CIR8.1	8	
				AEM-CSP-CDC	CDC1.1; CDC2.1; CDC3.1; CDC4.1; CDC5.1; CDC6.1; CDC7.1; CDC8.1	8	
	AEM-FIA	16		AEM-FIA-FSA	FSA1.1; FSA3.1; FSA4.1; FSA5.1; FSA6.1; FSA7.1; FSA8.1	7	
				AEM-FIA-FCR	FCR1.1; FCR2.1; FCR4.1; FCR6.1	4	
				AEM-FIA-FAC	FAC3.1; FAC4.1; FAC6.1; FAC7.1; FAC8.1	5	

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

### **Definição dos códigos por temas, categorias e subcategorias:**

Os códigos foram definidos e apresentados no ponto 3.1 deste Capítulo, à exceção dos abaixo discriminados.

- **APM** - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social.
- **APM-EPM** - Elaboração do Programa de Estudo do Meio.

**APM-EPM-EAP** - Elaboração por Alargamento Progressivo.

- APM-EPM-EPD - Elaboração do **Próximo** para o **Dis-**  
**tante**.
- APM-EPM-EFD - Elaboração do **Familiar** para o **Des-**  
**conhecido**.
- APM-EPM-EPP - Elaboração do **Presente** para o **Pas-**  
**sado**.
- APM-EPM-EEO - Elaboração do **Eu** para os **Outros**.
- APM-EPM-EMD - Elaboração por **Metodologia** por  
**Descoberta**.
- APM-EPM-EOO - Elaboração por **Objectivos** **Ope-**  
**racionais**.
- APM- EPM- EVH - Elaboração por articulação **Vertical**  
e **Horizontal**.
- APM-ERE – Diferenciar **Estratégias** centradas em **Re-**  
**recursos** **Endógenos**.
- APM-ERE-ECA – **Estratégia** de **Concepções** **Alterna-**  
**tivas** dos alunos.
- APM-ERE-EPI – **Estratégia** de organização de um  
**Projecto** **Investigativo**.
- APM-ERE-OEQ - **Outras** **Estratégias** **Quais**.

#### **4.3 · Análise de conteúdo da entrevista feita à docente da disciplina da Prática Pedagógica na instituição de formação**

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, consignados nas questões, nos objectivos e hipóteses formuladas neste trabalho, definidos, respectivamente, nos pontos 4, 5 e 7 do Capítulo I, pelo que foi elaborada uma entrevista formal e individual, como já foi referido no ponto 3 do Capítulo IV.

A entrevista foi previamente estruturada e nela foram considerados quatro temas:

1. **CRS** - Conhecer a **Realidade Social**, apenas formado por uma categoria, **CRS-ICL** - **Importância** para a **Comunidade Local**, com uma subcategoria, pois EDPP1 não foi questionada sobre a categoria **CRS-PSC** - **Problemas Sociais Concretos**;
2. **APM** - Analisar o **Programa** de Estudo do **Meio Social**, formado por quatro categorias, **APM-EPM** - Elaboração do **Programa** de Estudo do **Meio**, **APM-APP** - **Abordagem** da **Prática Pedagógica**, **APM-CRP** - **Relação** entre os

Conteúdos abordados e **Resolução de Problemas** sociais locais e **APM-ERE** - Diferenciar **Estratégias** centradas em **Recursos Endógenos**, em que cada uma apresentou, respectivamente, oito, três, três e seis subcategorias.

A categoria **APM-EPM** – **Elaboração do Programa** de Estudo do **Meio** apresentou o mesmo número de subcategorias do ponto 4.2 deste Capítulo, sendo a diferença relativamente à mesma categoria do ponto 4.1 deste mesmo Capítulo justificada porque o trabalho de EDPP1 desenvolvido com os subgrupos de alunos-professores identificou um maior número de estratégias.

A categoria **APM-CRP** – **Relação** entre os **Conteúdos** abordados e **Resolução de Problemas** sociais locais apresentou menos uma subcategoria que a correspondente no ponto 4.1 deste Capítulo, dado EDPP1 não ter identificado a subcategoria **APM-CRP-ONM** – **Obstáculos de Natureza Material** que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais.

Foi introduzida a categoria **APM-APP** - **Abordagem da Prática Pedagógica**, pois foi considerada pertinente dadas as funções inerentes ao papel desempenhado pela entrevistada;

3. **DEC** - **Dinâmicas** entre a **Escola** e a **Comunidade**, formado por duas categorias, **DEC-DIE** - **Dinâmicas no Interior da Escola** com três subcategorias e **DEC-DEE** - **Dinâmicas no Exterior da Escola** com cinco subcategorias;
4. **AEM** - **Avaliar** o papel do **Estudo do Meio Social**, formado por duas categorias, **AEM-CSP** - **Criticar as Soluções** encontradas para a resolução dos **Problemas** e **AEM-FIA** - **Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos**, com cinco e duas subcategorias, respectivamente, cada uma.

O Quadro 63 sintetiza a codificação utilizada para a análise dos temas, categorias e subcategorias, cuja especificação de códigos se encontra no seguimento do mesmo.

**Quadro 63** - Sistema de codificação de EDPP1, com condensação da análise de conteúdo em função da interpretação

Temas	Categorias	$\Sigma$ Frequências positivas	$\Sigma$ Frequências negativas	Subcategorias	Indicadores	Frequência positiva
<b>CRS</b>	<b>CRS-ICL</b>	1		<b>CRS-ICL-VRL</b>	VRL1.1	1
<b>APM</b>	<b>APM-EPM</b>	8		<b>APM-EPM-EAP</b>	EAP1.1	1
				<b>APM-EPM-EPD</b>	EPD1.1	1
				<b>APM-EPM-EFD</b>	EFD1.1	1

				APM-EPM-EPP	EPP1.1	1
				APM-EPM-EEO	EEO1.1	1
				APM-EPM-EMD	EMD1.1	1
				APM-EPM-EOO	EOO1.1	1
				APM-EPM-EVH	EVH1.1	1
	APM-APP	2		APM-APP-OPD	-	-
				APM-APP-OOD	OOD1.1	1
				APM-APP-OCP	OCP1.1	1
	APM-CRP	3		APM-CRP-OND	OND1.1	1
				APM-CRP-ONE	ONE1.1	1
				APM-CRP-DIC	DIC1.1	1
	APM-ERE	5		APM-ERE-EUN	EUN1.1	1
				APM-ERE-ERP	ERP1.1	1
				APM-ERE-EHP	EHP1.1	1
				APM-ERE-ECA	ECA1.1	1
				APM-ERE-EPI	EPI1.1	1
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
AEM	AEM-CSP	5		AEM-CSP-CIC	CIC1.1	1
				AEM-CSP-CIR	CIR1.1	1
				AEM-CSP-CDC	CDC1.1	1
				AEM-CSP-EEP	EEP1.1	1
				AEM-CSP-SMT	STM1.1	1
	AEM-FIA	2		AEM-FIA-FSA	FSA1.1	1
				AEM-FIA-FAC	FAC1.1	1

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

### **Definição dos códigos por temas, categorias e subcategorias:**

Os códigos foram os mesmos definidos nos pontos 4.1 e 4.2 deste Capítulo, à excepção das categorias e subcategorias acrescentadas às já existentes e de seguida explicitadas.

- **APM** - Analisar o **P**rograma de Estudo do **M**eio **S**ocial.
- **APM-APP** – Abordagem da **P**rática **P**edagógica.
- **APM-APP-OPD** – Objectivos **P**rioritários **D**efinidos.

APM- APP-**OOD** – Articulação dos **Objectivos** com os **Objectivos** de outras **Disciplinas**.

APM-APP-**OCP** – **Objectivos** **Concretizados** na **Prática**.

#### **4.4 · Análise de conteúdo da entrevista feita à Responsável de Área da Prática Pedagógica na instituição de formação**

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 intrapessoais, tornou-se fundamental obter a sua visão sobre a temática em estudo.

Para tal, foi elaborada uma entrevista formal e individual, já referenciada no ponto 3 do Capítulo IV que, concordante com as questões, os objectivos e as hipóteses deste trabalho, definidos, respectivamente, nos pontos 4, 5 e 7 do Capítulo I, teve um cariz mais abrangente dada a especificidade da função desta entrevistada.

A entrevista foi previamente estruturada e nela foram considerados os temas:

1. **CRS** - Conhecer a **Realidade Social**, formado por duas categorias, **CRS-PSC** - **Problemas Sociais Concretos** apenas com uma subcategoria e **CRS-ICL** - **Importância para a Comunidade Local** também com uma subcategoria;
2. **APM** - Analisar o **Programa de Estudo do Meio Social**, formado por duas categorias, **APM-EPM** - **Elaboração do Programa de Estudo do Meio** e **APM-APP** - **Abordagem da Prática Pedagógica**, em que cada uma apresentou, respectivamente, oito e seis subcategorias;
3. **DEC** - **Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, formado por uma categoria, **DEC-DEE** - **Dinâmicas no Exterior da Escola** com cinco subcategorias;
4. **AEM** - **Avaliar o papel do Estudo do Meio**, formado por uma categoria, **AEM-CSP** - **Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas** com cinco subcategorias.

O Quadro 64 sintetiza a codificação utilizada para a análise dos temas, categorias e subcategorias, cuja especificação de códigos se encontra no seguimento do mesmo.

**Quadro 64** - 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
<b>CRS</b>	CRS-PSC	1		CRS-PSC-IPE	IPE1.1	1
	CRS-ICL	1		CRS-ICL-VRL	VRL1.1	1
<b>APM</b>	APM-EPM	8		APM-EPM-EAP	EAP1.1	1
				APM-EPM-EPD	EPD1.1	1
				APM-EPM-EFD	EFD1.1	1
				APM-EPM-EPP	EPP1.1	1
				APM-EPM-EEO	EEO1.1	1
				APM-EPM-EMD	EMD1.1	1
				APM-EPM-EOO	EOO1.1	1
				APM-EPM-EVH	EVH1.1	1
	APM-APP	6		APM-APP-CPP	CPP1.1	1
				APM-APP-CSI	CSI1.1	1
				APM-APP-EPA	EPA1.1	1
				APM-APP-QQC	QQC1.1	1
				APM-APP-HCQ	HCQ1.1	1
				APM-APP-PQE	PQE1.1	1
<b>DEC</b>	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	
<b>AEM</b>	AEM-CSP	5	AEM-CSP-CIC	CIC1.1	1	
			AEM-CSP-CIR	CIR1.1	1	
			AEM-CSP-CDC	CDC1.1	1	
			AEM-CSP-EEP	EEP1.1	1	
			AEM-CSP-SMT	SMT1.1	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:**

Já definidos e apresentados nos pontos 4.1, 4.2 e 4.3 deste Capítulo, mas dada a especificidade da entrevista, foram introduzidas outras questões que levaram à formulação de outras categorias e subcategorias cuja codificação foi:

- **APM** – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social.
- **APM-APP** – Abordagem da Prática Pedagógica.
- **APM-APP-CPP** – Conteúdos e Práticas Pedagógicas.

APM- APP-**CSI** – **C**onhecimento **S**ocial **I**mplícito.

APM-APP-**EPA** – **E**xpectativas **P**ositivas que transmitem aos **A**lunos.

APM-APP-**QQC** – **O** **Q**ue, **Q**uando e **C**omo se ensina.

APM-APP-**HCQ** – **H**abilidades **C**omunicativas de **Q**uem ensina.

APM-APP-**PQE** – **P**ersonalidade de **Q**uem **E**nsina.

#### 4.5. Síntese das componentes de análise de conteúdo de todas as entrevistas

A partir dos elementos obtidos pela codificação referida nos pontos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 deste Capítulo, foram obtidos os seguintes dados globais, apresentados no Quadro 65.

O Quadro mostra que nas entrevistas feitas:

- Aos professores cooperantes, o universo do número de temas foi quatro, com nove categorias, trinta e sete subcategorias, setenta indicadores positivos e onze indicadores negativos;
- Aos subgrupos de alunos-professores do 4o ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1o Ciclo do Ensino Básico foi de dois temas com quatro categorias, vinte subcategorias, cento e vinte e três indicadores positivos e quinze indicadores negativos;
- À docente da disciplina da Prática Pedagógica o número de temas foi de quatro, com nove categorias, trinta e seis subcategorias e trinta e quatro indicadores positivos;
- À Responsável de Área da Prática Pedagógica foi de quatro temas com seis categorias, vinte e seis subcategorias e vinte e seis indicadores positivos.

**Quadro 65** - Síntese das componentes da análise de conteúdo de todas as entrevistas

	EPCM1, EPCE2, EPCB3	ESAM1,2,3,4; ESAE5,6; ESAB7,8	EDPP1	ERPP1
Temas	4	2	4	4
Categorias	9	4	9	6
Subcategorias	37	20	36	26
Indicadores:				
Frequências positivas	70	123	34	26
Frequências negativas	11	15		

## 4.6 · Interpretação das entrevistas por temas, categorias e subcategorias

A interpretação das entrevistas será feita incidindo sobre cada um dos temas e dos seus elementos contextualizadores, tentando, sempre que possível, respeitar a espontaneidade e autenticidade dos entrevistados.

Cada tema, com as respectivas categorias e subcategorias, será analisado per si com base na condensação dos dados dos quadros 61, 62, 63 e 64 e com base no comentário emitido pelos entrevistados.

### 4.6.1 · Tema CRS - Conhecer a Realidade Social

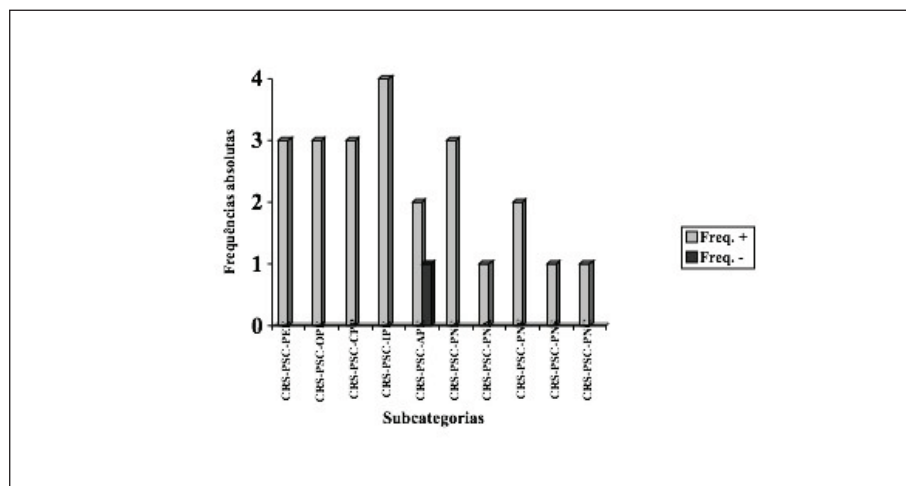
Os entrevistados para o tema **CRS - Conhecer a Realidade Social** emitiram opiniões usando duas categorias com um total de vinte e oito indicadores positivos e apenas um indicador negativo.

Embora as temáticas abordadas nas subcategorias das categorias deste tema já tivessem sido tratadas aquando do tratamento dos inquéritos por questionário, no ponto 3.2 deste Capítulo, será acrescentado o contributo dado pelos entrevistados para uma melhor compreensão do tema em causa.

#### 4.6.1.1 · Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos

Como se pode observar no Gráfico 34 a categoria em análise é formada por dez subcategorias que reuniram vinte e três frequências positivas e apenas uma negativa, traduzidas em opiniões explicativas dadas pelos diferentes entrevistados.

**Gráfico 34** – Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos



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

A temática abordada nesta subcategoria foi analisada no ponto 3.2 deste Capítulo.

Contudo, os três grupos de entrevistados reconheceram que o Projecto Educativo de Escola foi definido em Conselho Escolar.

EPCE2 focou também que 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,

EPCB3 indicou o nome do tema que serviu de base de apoio ao Projecto Educativo “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 e as formas de investigação para alcançar sucesso.

Enquanto que EPCM1 referiu que esses objectivos visaram:

- “Promover o sucesso educativo;
- Construir saberes desenvolvendo capacidades”;

EPCB3 disse ter apostado em:

- “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”.

EPCE2 mencionou, sem definir, que “Os objectivos foram elaborados de acordo com a realidade escolar e do meio envolvente”.

· **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, usando para o efeito estratégias adequadas.

“Através da investigação e da pesquisa” afirmou EPCM1;

“Dando cumprimento a todos os objectivos planificados” referiu EPCE2;

“(…) através de actividades desenvolvidas na sala de aula, visitas de estudo, projecção de filmes, debates em grande grupo” retorquiu 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 para o futuro .

“Preparar os alunos para o futuro” foi a razão apontada por 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” foi a voz de EPCB3.

ERPP1 comentou que é importante os alunos conhecerem e participarem no Projecto Educativo das escolas cooperantes “(…) 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”.

· **Subcategoria CRS-PSC-APE – Apoios ao Projecto Educativo**

Os apoios para que o Projecto Educativo de Escola seja possível tem 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, tendo todos ou outros constituído obstáculos à sua implementação.

Enquanto que EPCM1 mencionou que os apoios foram da “Autarquia, Comunidade, Governo Civil e Paróquia”,

EPCE2 considerou que os apoios “(...) são insuficientes, na medida em que se limitam a apoios logísticos, por vezes impossíveis, tornando inviável a concretização do projecto na sua globalidade”.

Mas 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 disse haver “Crianças desfavorecidas com proble-

mas (...) económicos” e EPCE2 mencionou “Crianças com elevado número de carências a nível (...), económico (...)”.

EPCB3 detectou “Carências económicas e ambientes familiares degradados” que “Tentamos resolver (...) pedindo apoio às assistentes sociais, aos serviços de enfermagem e dialogando com a própria família”. Os apoios dados para a resolução desses problemas, acrescentou serem da “(...) Autarquia Local e (...) 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 “Crianças desfavorecidas com problemas familiares (...)” e de

EPCE2 que confirmou, dizendo haver

“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**

EPCM1 referiu haver “Crianças desfavorecidas com problemas (...) sociais e culturais”.

Este grupo de entrevistados apresentou uma resposta global quanto à resolução de todos os problemas acima descritos, dizendo que

“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”.

Frisou ainda que “São aproveitados ou pouco aproveitados no sentido de os trabalhar no âmbito dos programas curriculares”.

Mesmo assim, “São usadas várias estratégias - entrevistas, visitas de estudo, investigação, etc...”.

Os apoios recebidos “(...) são da Autarquia, Paróquia e Governo Civil”.

**Em síntese:**

Pelo que atrás foi exposto, hierarquizando por ordem decrescente os dados positivos obtidos para esta categoria, como mostra o Quadro 66, 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 66 - Categoria CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos**

Subcategorias de CRS-PSC	Frequência 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
	$\Sigma=23$	$\Sigma=99,7$

**4.6.1.2 · Categoria CRS-ICL - Importância para a Comunidade Local**

Esta categoria apresentou apenas uma subcategoria com cinco frequências positivas, como se pode constatar através da leitura dos quadros 61, 63 e 64.

**· Subcategoria CRS-ICL-VRL – Valorização dos Recursos Locais**

Pelas opiniões emitidas para esta categoria 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.

EPCM1, EPBE2 e EPCB3 responderam que os recursos sociais locais são aproveitados, mas EDPP1 explicou o seu ponto de vista tendo afirmado que “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”.

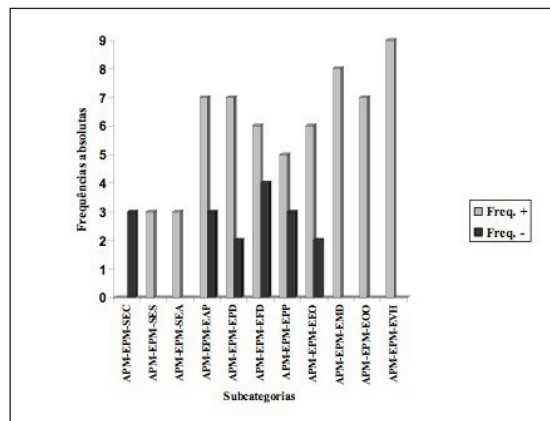
#### 4.6.2 · Tema APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social

Os entrevistados para o tema **APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social** emitiram opiniões sobre quatro categorias, cuja distribuição foi explicada nos pontos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 deste Capítulo.

##### 4.6.2.1 · Categoria APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio

O Gráfico 35 mostra as onze subcategorias que constituem esta categoria com sessenta e dois indicadores positivos e dezassete negativos.

**Gráfico 35** – Categoria APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio



Assim para a:

· **Subcategoria APM-EPM-SEC – Saberes e Experiências Científicos dos alunos**

Registaram-se três frequências negativas, dadas por EPCM1 e por EPCE2 que referiram que os saberes e as experiências dos alunos “Não são rigorosos e científicos (...)” e por EPCB3 que mencionou “Não são rigorosos (...)”.

· **Subcategoria APM-EPM-SES - Saberes e Experiências baseados no Senso comum**

Com três frequências positivas, as justificações apresentadas foram de que “ (...) são baseados no senso comum (...)” (EPCM1, EPCE2 e EPCB3).

· **Subcategoria APM-EPM-SEA - Saberes e Experiências por adesão Afectiva**

Contemplada com três frequências positivas as respostas foram:

- “(...) às vezes são saberes adquiridos por adesão afectiva” (EPCM1);

- “(...) são baseados (...) por adesão afectiva” (EPCE2);

“(..) são baseadas (...) nas vivências familiares”(EPCB3).

Todas as respostas indicaram que os saberes que as crianças trazem para a escola são empíricos e adquiridos por adesão afectiva. Tais opiniões estão de acordo com o defendido por Roldão (1995). Esses saberes devem ser aproveitados para a partir deles construir novas concepções que desmontem as existentes e as substituam pelo conceito científico.

· **Subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo**

Não tendo ESAM3 respondido, esta subcategoria obteve a concordância de oito entrevistados e a discordância de três, pois dois dos entrevistados manifestaram-se simultaneamente a favor e contra, pelo que são contemplados com duas respostas cada um.

Segundo Wheeler (1981) o Estudo do Meio pode começar pelo visível, partir de realidades observadas no meio próximo, para depois se alargar em anéis concêntricos, progredindo e ampliando o conhecimento, abarcando o global quer social quer ambiental. Mas tal não implica que o distante não possa ser um ponto de partida para ampliar também os horizontes dos alunos.

ERPP1 concordou e justificou globalmente que todos os princípios mencionados na elaboração do programa de Estudo do Meio são “Princípios de aprendizagem sempre velhos e sempre novos, portanto actuais”.

No entanto, alertou para a necessidade de “(...) flexibilidade do currículo, pois esta visão pode ser considerada um pouco redutora, dado que o meio local é “fonte de aprendizagem”.

Nesta perspectiva, EDPP1 enquadrou a sua resposta nas novas concepções psicopedagógicas que “(...) encaram o aluno como o interveniente primordial do processo-aprendizagem-sujeito interpretativo que constrói e reconstrói activamente os seus conhecimentos em função dos seus padrões auto-organizativos (...)”.

Acrescentou que “(...) esta construção cognitiva pelo sujeito implica a rotura com metodologias onde impere a uniformidade (...)”, mas esta construção cognitiva reconhece “(...) abordagens metodológicas múltiplas o mais diversificadas possível, (...) ao encontro da diversidade e pluralidade de intervenientes e respectivas estruturas cognitivas”.

Depois deste enquadramento, a entrevistada posicionou a sua resposta dizendo que “Os alunos não são “tábuas rasas”, trazem consigo saberes, vivências que é necessário rentabilizar, potenciar e desenvolver”. Frisou que “Os saberes, o conhecimento, vão-se, vai-se, estruturando e sistematizando, tendo em consideração (...) o princípio lógico da complexidade crescente – do simples para o mais complexo, pelo qual o alargamento e aprofundamento dos temas e conteúdos se faz progressivamente”.

Enquanto que ESAM1 comentou pela afirmativa referindo “(...) que pensamos que a aprendizagem se torna mais significativa para a criança, partindo da elaboração do meio próximo para o que lhe está mais distante”, ESAM2 apenas disse “(...) concordamos que seja feita conforme a sua elaboração (...)”.

“(...) também aproveitando outras (por vezes distantes)” foi a forma de ESAE5 se expressar sobre a elaboração do programa de Estudo do Meio por alargamento progressivo.

Se ESAE6 referiu “Concordamos (...), pois o alargamento progressivo começa pela exploração do meio próximo para daí se alargar progressivamente à casa, à rua, ao bairro, etc. e em certos casos ao contexto mundial”, ESAB7 frisou que “(...) a abordagem dos temas deve ser feita do mais simples para o mais complexo”.

“Concordamos, na medida em que os conteúdos são estudados de uma forma progressiva, que se inicia no meio próximo, ou seja nas realidades observáveis e experienciadas, para posteriormente ser alargado gradualmente ao meio mais distante da criança” foi a voz de ESAB8.

Pela negativa mas explicando o seu ponto de vista manifestou-se ESAM4 que explicou que a elaboração do programa de Estudo do Meio por alargamento progressivo “Pode levar a uma leitura reduzida

e limitadora do aluno que se deseja educar (...)”. Para o entrevistado é importante “(...) enriquecer o aluno com perspectivas mais amplas e abertas acerca do mundo, dos outros e de si próprio”.

“Em algumas situações a abordagem deve ser feita conforme o programa (...)” foi a outra opinião manifestada por ESAE5, enquanto que ESAE6 também se manifestou dizendo “(...) não concordamos, (...) pois o alargamento progressivo levar a uma leitura reduzida e limitadora (...). O Estudo do Meio (...) deve ser entendido num sentido mais universal e menos localista”.

· **Subcategoria APM-EPM-EPD – Elaboração do Próximo para o Distante**

No Estudo do Meio é importante partir da realidade próxima, palpável, vivenciada, mas o distante pode também dar uma visão distinta do mundo, que pode ser recriada localmente.

A generalidade das respostas foram de encontro ao preconizado por Roldão (1995) que considera que a realidade próxima faz a história da vida real da criança, mas esta também necessita de ficcionar o seu quotidiano.

Com a argumentação de que “(...) é importante ajudar os alunos a construir novos significados sobre situações e fenómenos que lhes são familiares, partindo de problemas do dia a dia e dando um sentido ao que o aluno “já sabe” e indo “Contra a metáfora da “redoma de vidro” que preconiza que um dos objectivos/funções principais do professor é criar ambientes educativos ricos, que propiciem “experiências exploratórias” ou seja, considerar que o aluno é impelido naturalmente a descobrir, pouco a pouco, inicialmente a nível familiar, na rua, no pré-escolar e na escola (continua por toda a vida), outros mundos, outros pontos de vista, divergentes, mas tão aceitáveis quanto os seus, que o fazem crescer a considerar a tentativa e o erro na exploração do mundo à sua volta” e sendo esta ideia reforçada pela “(...) teoria do desenvolvimento ecológico (...), referindo o nível micro, meso e macro sistémico que a pessoa ao longo da vida (educação permanente) vai desbravando, inventando e reconstruindo criativamente”, conduz a que “Este processo lógico de compreensão e domínio real realiza-se do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, do próximo para o distante, do conhecido para o desconhecido (...)” foi o referido por EDPP1.

Apesar de ESAM3 ter ignorado esta questão, ESAM1 foi claro ao dizer “Concordamos (...). Partir do meio próximo da criança para daí se alargar gradualmente à vila ou cidade, à região ou país e posteriormente ao mundo”.

ESAM2 confirmou que esta forma de elaboração do programa “ (...) proporciona para a criança, para o aluno, uma progressão da realidade próxima para o distante, quer espacial quer temporal”

e ESAE5 concordou ao salientar que “(...) partindo do que o aluno conhece (o próximo) é mais fácil partir para o distante”.

ESAB7 concordou “(...) na medida em que (...) a abordagem dos temas deve ser feita do concreto para o abstracto” e ESAB8 explicou que “De facto é mais motivante (...). É importante saber fazer o “elo” de ligação entre o que se passa no seu meio com o meio dos outros”.

Estes comentários não inviabilizaram que outros fossem manifestados questionando o afirmativo e que, neste caso, foi tido como um discurso negativo.

ESAM4 adiantou que “Partir do próximo por se supor que este constitui a experiência mais relevante da criança pode não ser exacto. A experiência não é feita apenas do que se observa directamente, ela é constituída pelo que se ouve contar e pelo que se imagina (...). É questionável que a realidade próxima seja mais sugestiva, embora muitas situações próximas se possam revestir de maior interesse se forem exploradas de forma a ir ao encontro do que é significativo para o aluno”;

ESAE6 não esqueceu que “(...) é importante pensar na criança sobre todos os pontos de vista (...) pois a experiência é não só o que se observa mas também o que se vive interiormente. É importante repensar a obrigatoriedade de partir do próximo para o distante, pois esta pode não constituir a experiência mais relevante para a criança, pode não ser exacto. A experiência não é feita apenas do que se observa directamente, ela é construída”.

Focando a perspectiva do entrevistado anterior acrescentou “Por vezes é falso pensar que o que se encontra mais próximo é mais aliciante e significativo para o aluno. É questionável que a realidade próxima seja mais sugestiva que a distante”.

ERPP1 concordou e apresentou a justificação global já referenciada na subcategoria anterior.

· **Subcategoria APM-EPM-EFD - Elaboração do Familiar para o Desconhecido**

Se a aprendizagem deve ser feita do familiar para o desconhecido, também pode ser importante trazer o desconhecido ao familiar. De acordo com Roldão (1995) as crianças que ensinamos interessam-se e aderem às duas situações, o que se traduziu no número de entrevistados que concordaram, seis frequências positivas, ou discordaram, quatro frequências negativas, que a elaboração do programa de Estudo do Meio se fizesse do familiar para o desconhecido.

ERPP1 ao concordar justificou através do já mencionado na subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo.

EDPP1 justificou a sua concordância utilizando a mesma argumentação da subcategoria anterior.

ESAM1 disse “(...) concordamos perfeitamente (...). O programa de Estudo do meio vai no sentido de que as aprendizagens se organizem com base nos assuntos que fazem parte da realidade familiar do aluno, ou seja daquilo com que o aluno está habituado a lidar. (...) um assunto torna-se mais significativo para um aluno quando se aproxima do meio familiar (...)”.

“Sim, concordamos, pois permite que se parta de vivências, do quotidiano, do que é conhecido (...) para que se inicie uma nova aprendizagem”, justificou ESAM3.

Se ESAE6 referiu que “As aprendizagens organizam-se com base na realidade familiar do aluno. Partir da experiência da criança se se pretende que o acto de aprender seja real e haja interiorização de saberes, experiências”, ESAB7 disse concordar pois “(...) a abordagem dos temas deve ser feita do conhecido para o desconhecido”.

Outros pontos de vista foram contrários e manifestados por:

ESAM4 que referiu “Por vezes os interesses das crianças giram mais em torno de situações dramáticas vividas fora do seu quadro quotidiano, de mundos desconhecidos e novos para elas do que no quadro familiar”, e por ESAE5 que apenas pronunciou “(...) o desconhecido, a ficção torna-se familiar”.

Mas se ESAE6 esgrimiou argumentos a favor, também se manifestou discordante ao referir que “Quando a criança se interessa por temas da sua realidade familiar, esse interesse desencadeia-se a partir da descoberta do desconhecido no familiar”.

ESAB8 discordou dizendo “Pensamos que os conteúdos devem ser estudados tendo em conta o desconhecido e transportá-los para casos reais da turma, mais propriamente para as crianças. (...) pois não são confrontadas directamente com a sua realidade, que muitas vezes a criança não se sente à vontade para falar dela”.

ESAM2 não se pronunciou quanto a esta questão.

· **Subcategoria APM-EPM-EPP – Elaboração do Presente para o Passado**

Os juízos emitidos pelos entrevistados mostraram que embora a criança não tenha muito a noção de tempo, é importante partir do presente para o passado, mas também trazer o passado ao presente. É preciso que a criança construa referentes temporais estruturantes do conceito de tempo actual e tempo remoto.

Com cinco frequências positivas e três negativas, os argumentos foram positivamente apontados por ERPP1, EDPP1, ESAM1, ESAE5 e ESAB8.

ERPP1 manifestou-se utilizando a argumentação inserida na subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo.

Ao manifestar-se a favor desta subcategoria EDPP1 inseriu a noção de tempo e de espaço na teoria piagetiana dizendo que “(...) são as últimas noções a serem interiorizadas e incorporadas pelos sujeitos”. Daí que “Os alunos do 1o Ciclo centram-se no momento, no agora, no presente, sendo a noção de passado e futuro suportada nas vivências actuais. A cronologia, a linha do tempo é construída em função do presente, aspecto que deve ser considerado nas propostas de actividades a realizar pelos alunos”.

“A aprendizagem do aluno deve partir sempre que possível do presente para o passado. (...), a noção de tempo nos alunos do 1o ciclo é um conceito bastante difícil de apreender e como tal deve partir-se do tempo presente ou seja de um tempo conhecido do aluno (tempo em que ele vive) para um tempo que lhe fica distante mas que lhe é importante” foi o sentir de ESAM1.

“Sim, pois o passado é história e torna-se complicado para o aluno recuar” mencionou ESAE5.

Mas ESAB8 apontou que “Esta questão coloca-nos a dúvida (...). Relativamente à primeira parte da questão achamos que sim (...)”.

Negativamente opinou ESAM4 referindo que “As crianças são atraídas por factos e situações vividas em épocas passadas porque imaginam o seu mundo. Não se devem excluir os temas da história dos primeiros anos, é preciso cuidado, rigor científico e pedagógico em relação ao nível etário dos alunos. É fundamental alargar horizontes do aluno dando-lhe a possibilidade de lidar com situações significativas do passado” e, ESAE6 que considerou “(...) o passado muito distante pode ser tão relevante quanto o passado próximo. A criança não consegue operar concretamente com o conceito de tempo, no entanto, sabemos que ela se interessa muito mais por aquilo que já aconteceu há muito tempo. Por isso não concordamos com esta abordagem”.

Para ESAB8 “Esta questão coloca-nos a dúvida: o passado pode ser tão relevante para a criança como o presente (...)”, apresentando aqui uma dupla resposta, pois já tinha referido também a sua concordância.

ESAM2, ESAM3 e ESAB7 ignoraram esta questão.

· **Subcategoria APM-EPM-EEO – Elaboração do Eu para os Outros**

Embora ESAM3 e ESAB7 não se tivessem pronunciado quanto a esta problemática, seis manifestações positivas e duas negativas foram justificadas pelos entrevistados.

Partindo da compreensão de si próprio para a análise de outros papéis e de quadros sociais globais, implica que tanto se deva partir do eu para os outros como dos outros para o eu. Este foi o mote apresentado pelos entrevistados.

Discordando que a elaboração do programa parta do conhecimento de eu para ir ao encontro dos outros pronunciaram-se ESAE5 e ESAB8.

“Por vezes partir do eu pode tornar-se embaraçoso para esse mesmo eu. Partir sim de um eu comum a muitos, para os outros, sendo esses imaginários” (ESAE5).

“Deveremos estudar primeiro os outros e depois o eu. A criança pode sentir-se alvo de estudo que não pretendia ser e sentir-se retraída” (ESAB8).

De acordo com a questão mostraram-se os restantes entrevistados.

EDPP1 referiu que “O carácter egocêntrico desta faixa etária fá-los centrar no “eu” acima de tudo e só depois os outros”. Mas se esta idade e contraditoriamente ao egocentrismo manifestado, é também a “(...) idade da socialização por excelência (...)” ela é factor determinante pelo qual “(...) as aprendizagens deverão ser socializadoras no sentido de desenvolver e ou promover as relações interpessoais”.

Na sociedade em mudança que vivemos impõe-se “Apostar no trabalho de pares, no trabalho de grupo, no trabalho cooperativo (...)” o que significa “(...) investir em óptimas estratégias de promoção de hábitos e atitudes sociais (...)”.

A opinião de ESAM1 foi de que é “Sem dúvida importante partir das próprias experiências da criança, partir do seu corpo para o corpo dos outros e para as experiências dos outros (comunidade em geral).

ESAM2 retorquiu ser importante partir de “O eu para os outros para que ao alunos sejam convidados a iniciar a maioria dos temas por uma análise de si próprios para posteriormente referenciar os mesmos temas aos outros, valorizar ou dar prioridade às experiências do quotidiano da criança, que fazem parte da realidade familiar do aluno”, mas ESAM4 considerou que “As actividades de aprendizagem para serem significativas devem focar-se no indivíduo como ponto de partida, para a partir daí aprender acerca dos outros. (...) através das quais se vai definindo e reestruturando o eu. Partir do que é significativo para construir novos conhecimentos”.

“Achamos que não faz nenhum sentido esperar que o eu seja a realidade melhor para ser tomada como ponto de partida. (...) concordamos com o partir do eu do indivíduo. O aluno traz uma

vivência (...) partir de algo que tenha significado e sentido para o aluno, que permita alargar os seus horizontes (...) para construir novos conhecimentos” foi o considerado por ESAE6.

ERPP1 remeteu a sua opinião para o comentado aquando da análise da subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo.

· **Subcategoria APM-EPM-EMD – Elaboração por Metodologia por Descoberta**

A pesar de ESAM3 e ESAB7 não responderem à questão, oito entrevistados manifestaram a sua concordância quanto à elaboração do programa usando a metodologia por descoberta.

ERPP1 manifestou-se de acordo com o já referido para APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo.

EDPP1 defendeu que “Partindo dos pressupostos teóricos enunciados por John Dewey “aprender fazendo” e de Jerome Bruner “aprendizagem por descoberta”, a metodologia de descoberta potencia a aprendizagem, pela implicação dos intervenientes (alunos) em todas as fases do processo. A função do professor, neste tipo de metodologia é a de facilitador, orientador e mediador das aprendizagens”.

Mas a importância desta metodologia, passa na perspectiva da entrevistada por aspectos de natureza cognitiva, de estímulo, de socialização e de atitude na sala de aula.

No aspecto cognitivo “Este tipo de metodologia conduz os alunos a níveis estruturados de conhecimento e de pensamento, desde o conhecimento, a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (taxonomia de Bloom do domínio cognitivo) contra a simples memorização – alvo das metodologias mais reducionistas e tradicionalistas”.

A nível de estímulo “(...) aprimora a estimulação pela possibilidade de os alunos poderem sentir valorizados os seus saberes e aptidões. Desenvolve a auto-estima, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo trabalho”.

No campo da socialização “Na medida em que há partilha, troca, regras, comunicação, decisões a tomar, promove a socialização de todos os intervenientes no processo”.

Quanto à atitude na sala de aula “Esta metodologia concebe a aula como um espaço de intercessão de diferentes modos de ser e de saber e consequentemente de manifestações não uniformizadas. A aula converte-se, assim, num espaço e tempo de novo estilo de trabalho e de relação na escola, deixando de ser um espaço de assimilação de conhecimentos”.

Se para ESAM1 a importância da metodologia por descoberta está “(...) em que as crianças gostam de investigar, (...) forma

de motivação para elas os próprios temas apresentados desta maneira (...) construindo aprendizagens activas/significativas”, para ESAM2 “É, pois, importante valorizar e levar aos alunos à prática frequente de actividades de descoberta, incentivando atitudes de pesquisa, competências de observação, de busca e selecção de informação, ou seja, de construção do seu próprio conhecimento”.

“Os blocos temáticos iniciam-se todos pela descoberta, isto é, para incentivar no aluno atitudes de pesquisa e construção do próprio conhecimento, o que proporciona uma aprendizagem activa, em que o sujeito é construtor dos seus conhecimentos” comentou ESAM4.

ESAE5 considerou que “(...) a aprendizagem é activa e significativa, não só através da manipulação, mas também através de actividades. Desenvolve também a capacidade cognitiva”.

“(…) toda a metodologia por descoberta procura dar concretização a uma aprendizagem activa” opinou ESAE6 e ESAB8 defendeu “Deve evitar-se uma abordagem separada das restantes áreas. Para isso deve-se optar por diversos conteúdos globais, a fim de se tornar um todo para as crianças, ou seja, o professor deve contemplar a interdisciplinaridade”.

As respostas frisaram que a metodologia por descoberta proporciona aprendizagens activas, o que está em concordância com todos os blocos temáticos do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico que apelam à descoberta dos saberes e competências dos alunos.

#### · **Subcategoria APM-EPM-EOO – Elaboração por Objectivos Operacionais**

ESAM1, ESAM3 e ESAB7 não emitiram qualquer opinião sobre o conteúdo desta subcategoria e de forma concordante expressou-se ESAM2 referindo que “Os objectivos operacionais visam tornar claros os níveis a que se pretende que os conteúdos sejam tratados”.

Mas ESAM4 evocou que “Os conteúdos são expressos em termos de objectivos comportamentais ou operacionais que se traduzem em resultados observáveis. Isto permite objectivar de forma rigorosa o tipo de resultados pretendidos ao definir um dado conteúdo curricular”.

ESAE5 sugeriu que “(...) devemos gerir o programa tornando os objectivos em comportamentos observáveis”, ESAE6 considerou que “(...) facilitam a tarefa do professor. Estão estruturados, de fácil compreensão e de fácil execução” e ESAB8 foi de opinião ser importante “(...) que os conteúdos apareçam integrados em formulações de objectivos que os alunos terão de alcançar”.

Para EDPP1 “A consideração de objectivos operacionais concorre para ditar o processo de ensino-aprendizagem de maior

cientificidade, uma vez que à tarefa da sua definição presidem critérios científicos, metodológico-didáticos, psicológicos e psicopedagógicos”.

A opinião de ERPP1 foi a mesma apresentada aquando da análise da subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo.

As respostas indicaram que com a elaboração do programa por objectivos operacionais pretende-se atingir e objectivar os resultados pretendidos, acentuando uma nítida preocupação com o sucesso educativo.

· **Subcategoria APM-EPM-EVH – Elaboração por articulação Vertical e Horizontal**

Apenas ESAM3 ignorou esta questão e todos os outros entrevistados se manifestaram positivamente.

Enquanto que ERPP1 se manifestou de acordo com o comentário global referido para a análise da subcategoria APM-EPM-EAP – Elaboração por Alargamento Progressivo, EDPP1 explicou que “A articulação vertical dos conteúdos promove a sequencialidade e continuidade entre fases e ciclos, em que cada fase prepara a seguinte e aprofunda a anterior.

Por seu lado a estruturação em áreas disciplinares, - disciplinas – objectivos – blocos – actividades - ou seja, a articulação horizontal contribui para um sentido integrador e a construção de aprendizagens significativas e globalizantes”.

ESAM1 concordou “(...) na medida em que os diferentes conteúdos devem ser leccionados de uma forma articulada e não compartimentada dentro do mesmo ano. Daí que os conteúdos estejam articulados horizontalmente. Mas todos os conteúdos devem ser leccionados de uma forma progressiva (do simples para o complexo), ao longo dos quatro anos – articulação vertical”.

ESAM2 mencionou que “A articulação (...) vertical apresenta-se como instrumento facilitador da organização lógica dos conteúdos, mas requer do professor um trabalho de reconstrução dos temas e dos conteúdos. A articulação horizontal, deve considerar a abordagem interdisciplinar de conteúdos temáticos”.

ESAM4 reafirmou que “A articulação horizontal permite uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. A articulação vertical permite uma aprendizagem em espiral. Seria fundamental incorporar a progressão vertical na integração horizontal. O programa é uma proposta flexível, diversas formas de organização que dependem do professor em conformidade com a realidade dos alunos”.

ESAE5 opinou que permite gerir “(...) o programa progressivamente, articulando os conhecimentos dos quatro anos”.

ESAE6 defendeu que “(...) a articulação horizontal e vertical do programa também está bem organizada”.

ESAB7 sugeriu que “(...) os temas deverão ser abordados numa perspectiva vertical e horizontal, de acordo com as capacidades e evolução cognitiva dos alunos”.

ESAB8 apoiou “A forma como se combinam e integram os conteúdos de um mesmo ano de escolaridade relativos a diferentes temas ou mesmo diferentes blocos é louvável (articulação horizontal). Os conteúdos devem obedecer também a uma articulação vertical, ou seja, a uma progressão ao longo dos quatro anos do 1º ciclo”.

Foi notório, pelas respostas dadas, que é importante a articulação horizontal e vertical dos conteúdos, pois permite a interdisciplinaridade e a progressão em espiral. A harmonia entre essa articulação permite também a integração de temas e de novos conhecimentos em conhecimentos anteriores.

#### **Em síntese:**

Após a análise da categoria **APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio** e hierarquizando os dados positivos das diferentes subcategorias por ordem decrescente, como mostra o Quadro 67, constata-se que na análise do programa de Estudo do Meio Social foi importante ter em consideração a elaboração do programa com articulação vertical e horizontal dos conteúdos para 14,5% dos entrevistados, seguido da elaboração do programa por alargamento progressivo e por metodologia por descoberta para 12,9%.

**Quadro 67 – Categoria APM-EPM - Elaboração do Programa de Estudo do Meio**

Subcategorias de APM-EPM	Frequências absolutas	Frequências relativas %
APM-EPM-EVH	9	14,5
APM-EPM-EAP	8	12,9
APM-EPM-EMD	8	12,9
APM-EPM-EPD	7	11,3
APM-EPM-EOO	7	11,3
APM-EPM-EFD	6	9,7
APM-EPM-EEO	6	9,7
APM-EPM-EPP	5	8
APM-EPM-SES	3	4,9
APM-EPM-SEA	3	4,9
	<b>Σ= 62</b>	<b>Σ= 100%</b>

A elaboração do programa do próximo para o distante, assim como a elaboração tendo em conta os objectivos operacionais obtiveram a concordância de 11,3% do total dos entrevistados. Do familiar para

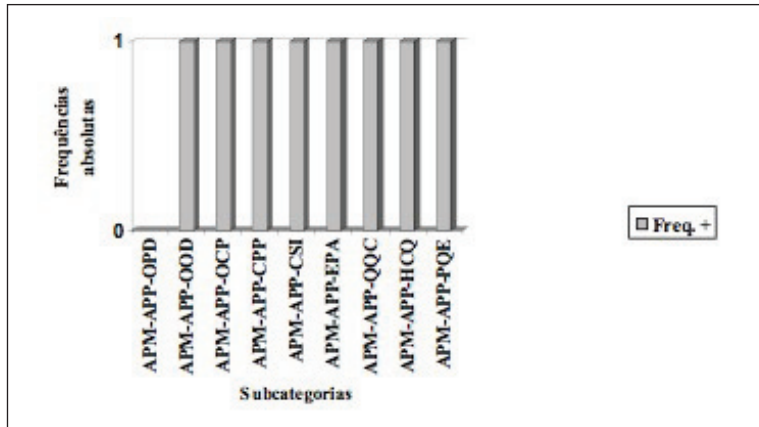
o desconhecido e do eu para os outros 9,7% concordaram, seguido do valor favorável de 8% para a elaboração do programa partindo do presente para o passado.

De acordo com a elaboração do programa, tendo em conta se os saberes e as experiências dos alunos são baseadas no senso comum ou se são por adesão afectiva apenas 4,9% se pronunciaram favoravelmente.

#### 4.6.2.2 · Categoria APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica

Como se pode verificar no gráfico 36, esta categoria era formada por nove subcategorias e um total de oito frequências positivas, sendo cada uma das subcategorias analisadas em seguida.

**Gráfico 36 - Categoria APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica**



· **Subcategoria APM-APP-OPD – Objectivos Prioritários Definidos.**

EDPP1 ignorou esta pergunta, pelo que não foi possível analisar que objectivos prioritários foram definidos para a abordagem da Prática Pedagógica.

· **Subcategoria APM-APP-OOD - Articulação dos Objectivos com os Objectivos das outras Disciplinas**

A resposta positiva dada por EDPP1 defendeu uma visão sistémica e não atomizada do saber ao considerar:

“A valorização do saber holístico, total, contra a visão reducionista, compartimentada do saber da perspectiva tradicional – instrutiva de educação, aponta no sentido da convergência entre todas as áreas do saber. O saber único, global resulta da interdisciplinaridade e da confluência entre todos os ramos do saber, da ciência.

Nesse sentido, no 1o ciclo, a articulação dos objectivos do Estudo do Meio com os das outras disciplinas faz-se de forma globalizante, uma vez que o regime de monodocência facilita essa articulação.

Seleccionados os conteúdos e definidos os objectivos de Estudo do Meio, funcionando como tema aglutinador, procura-se que as outras áreas venham complementar e concorram para aprofundar as noções a tratar”.

· **Subcategoria APM-APP-OCP – Objectivos Concretizados na Prática**

EDPP1 comentou que os objectivos são concretizados na prática desde que se usem estratégias e se promovam actividades conducentes a uma práxis curricular, onde todas as áreas do conhecimento são envolvidas de uma forma trans e interdisciplinar.

Para tal indicou que o processo parte da selecção de “(...) textos de Língua Portuguesa referentes à temática (...).

É importante promover “(...) a hora do conto, a hora das novidades, o texto livre, textos colectivos, diálogos, debates, entrevistas, a resolução de situações problemáticas relacionadas envolvendo ou reforçando as noções trabalhadas (...)”.

No âmbito da Educação e Expressão Dramática fazem-se “(...) jogos dramáticos, teatros, dramatizações, simulações (...)”.

Na área de Expressão Plástica usam-se a “(...) colagem, recortes, dobragens, painés colectivos, maquetes, registos fotográficos, registo vídeo, diapositivos, transparências (...)”

É também frequente na área de Expressão Musical “(...) o entoar de canções sobre o tema (...)”, apurar “(...) a audição de sons da natureza (...)”.

No âmbito da Expressão Física realizam-se “(...) circuitos, visitas de estudo, percursos na natureza (...)”.

· **Subcategoria APM-APP-CPP – Conteúdos e Práticas Pedagógicas**

ERPP1 respondeu que sempre foi sua preocupação a relação entre o que se transmite e como se transmite “(...) porque a transmissão de conteúdos substantivos está dentro de uma linha de pedagogia de processo situado, em que todo o conteúdo tem em si potencialidades para ser transmitido”.

E acrescenta que “É a parte substantiva do conhecimento que tem em si “modos de lidar com ele”.

· Para as **Subcategorias APM-APP-CSI – Conhecimento Social Implícito, APM-APP-EPA – Expectativas Positivas** que transmitem aos Alunos, **APM-APP-QQC – O Que, Quando e Como**

se ensina, APM-APP-**HCQ** – **H**abilidades **C**omunicativas de **Q**uem ensina e APM-APP-**PQE** – **P**ersonalidade de **Q**uem **E**nsina,

ERPP1 comentou que a eficácia da prática pedagógica “(...) depende não só do que o aluno sabe, conhecimento científico, mas do modo como o transmite, tendo em conta de que o professor é uma pessoa que se move num contexto próximo e com determinadas características próprias”.

Referiu ainda que é preciso não descurar “(...) o lado “artístico” do professor, que serve para criar relações empáticas” tão importante num processo de comunicação.

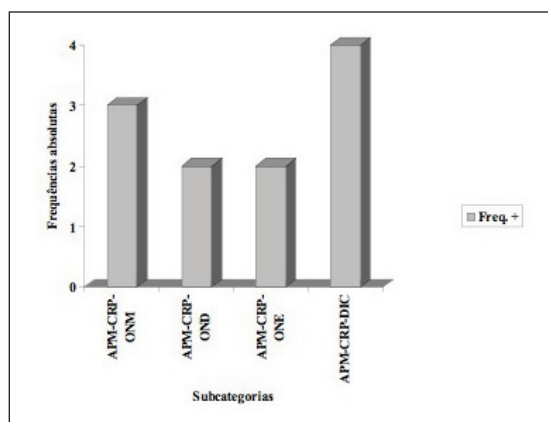
#### **Em síntese:**

Dado que a categoria APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica só foi analisada através das respostas de EDPP1 e de ERPP1, com subcategorias diferentes para cada uma das entrevistadas, a importância de cada uma das subcategorias na abordagem da Prática Pedagógica foi a mesma, pois obtiveram todas o mesmo valor quer absoluto, 1, quer percentual, 11%, à excepção da subcategoria APM-APP-**OPD** – **O**bjectivos **P**rioritários **D**efinidos, dado que EDPP1 não respondeu à questão.

#### **4.6.2.3 · Categoria APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais**

Esta categoria evidenciou, como se pode constatar no Gráfico 37, quatro subcategorias com um total de onze frequências positivas. Ela só foi respondida por EPCM1, EPCE2, EPCB3 e EDPP1.

**Gráfico 37 - Categoria APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais**



· **Subcategoria APM-CRP-ONM – Obstáculos de Natureza Material**

Esta subcategoria apresentou positivamente três 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 (...)” referiu EPCM1;

“Consideramos a existência de alguns obstáculos nomeadamente ao nível dos recursos materiais (...)” retorquiu 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 APM-CRP-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 que se manifestaram dizendo:

“Consideramos a existência de alguns obstáculos nomeadamente ao nível dos recursos (...) didácticos (...)” (EPCE2);

EDPP1 referiu que um dos obstáculos 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 facturas de facilitação”.

EPCM1 e EPCB3 ignoraram esta questão.

· **Subcategoria APM-CRP-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 em que EPCE2 se manifestou dizendo “Consideramos a existência de alguns obstáculos nomeadamente ao nível dos recursos (...) económicos”.

Para EDPP1 “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 APM-CRP-DIC** – Os conteúdos são adaptados de forma a respeitar as **Diferenças Individuais e Culturais** dos alunos

O respeito pelas diferenças individuais e culturais dos alunos foi analisado aquando do tratamento dos dados dos inquéritos por questionário aplicados aos subgrupos de alunos-professores e apresentados no ponto 2.5.4 deste mesmo Capítulo.

Contudo, neste caso, 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 idiosincrasias, 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.

Embora a resposta fosse positiva EPCM1 e EPCB3 não apresentaram justificativa alguma, mas pelas respostas dadas, infere-se o respeito pela individualidade de cada aluno.

#### **Em síntese:**

Após a análise da categoria **APM-CRP** – Relação entre os Conteúdos abordados e **Resolução de Problemas** sociais e hierarquizando os dados positivos das diferentes subcategorias, por ordem decrescente, como mostra o Quadro 68, constata-se que na análise da relação entre os conteúdos abordados e a 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.

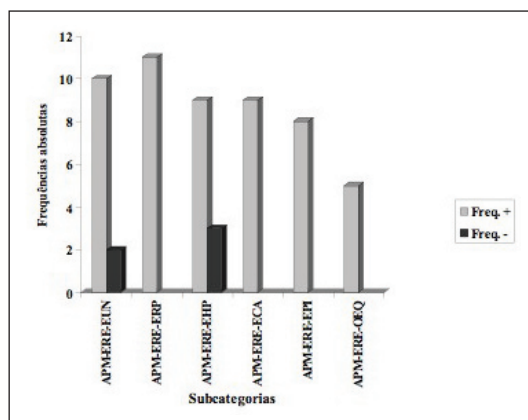
### Quadro 68 – Categoria APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais

Subcategorias de APM-CRP	Frequências absolutas	Frequências relativas %
APM-CRP-DIC	4	36,3
APM-CRP-ONM	3	27,2
APM-CRP-OND	2	18,1
APM-CRP-ONE	2	18,1
	$\Sigma = 11$	$\Sigma = 99,7\%$

#### 4.6.2.4 · Categoria APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos

Esta categoria apresentou seis subcategorias com um total de cinquenta e duas ocorrências positivas e cinco negativas, como é visível no gráfico 38, que servirá de análise a cada uma das subcategorias que constituem a categoria em causa.

### Gráfico 38 - Categoria APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos



ERPP1 não diferenciou nenhuma estratégia centrada em recursos endógenos mas referiu que na coordenação de Prática Pedagógica privilegia a realidade social e os recursos endógenos pois, na sua perspectiva, o paradigma ecológico-contextual é importante para a obtenção de informação contextualizada.

· **Subcategoria APM-ERE-EUN – Estratégia o Uso da Narrativa**

Apresentou dez frequências positivas e duas negativas, tendo-se manifestado negativamente EPCE2 e EPCB3 e positivamente

EPCM1 e os restantes entrevistados que justificaram globalmente a sua opção tendo considerado importante o uso da narrativa como estratégia a utilizar na abordagem do Estudo do Meio Social.

ESAM1 considerou que “(...) é uma das estratégias mais importantes para trabalhar os vários conteúdos programáticos, pois através de uma simples história podem-se apresentar os vários conteúdos de uma forma motivadora (...)”.

ESAM2 afirmou que são “(...) poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, fantasia, crenças, costumes, valores, daí a importância certa” e ESAM3 comentou a estratégia uso da narrativa utilizando a mesma argumentação dos colegas ESAM2.

Mas já ESAM4 referiu que “A estrutura narrativa pode ser usada como estratégia de contextualização”. Exemplificou que “O sucesso na resolução de problemas de matemática aumenta significativamente se o enunciado assumir uma forma narrativa”. Mas pode ainda ser utilizada em outros casos, nomeadamente “(...) para iniciar um assunto, motivar os alunos”. A organização dos conteúdos temáticos em forma de narrativa torna-os, na opinião deste grupo “(...) mais significativos e acessíveis”.

“Muito interessante e apelativa” recordou ESAE5.

“(...). As histórias consideram-se como estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias para que os temas em estudo se tornem acessíveis e significativos para as crianças. Constituem um veículo cultural muito poderoso pelo seu formato narrativo, esta estrutura corresponde com bastante proximidade ao modo como as crianças aprendem e atribuem sentido à realidade” frisou ESAE6.

Já ESAB7 explicitou “(...) todas as estratégias devem ser utilizadas para trabalhar os conteúdos programáticos de Estudo do Meio uma vez que nos permite fazer a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas”, enquanto a opinião de ESAB8 foi de que “(...) o uso de histórias no 1o ciclo atrai as crianças. Estas histórias são úteis para fins educativos, tornando os conteúdos acessíveis e significativos”.

EDPP1 apresentou esta estratégia frisando que “Como abordagem pedagógico-didáctica inovadora a narrativa permite às crianças aprenderem a lidar com as acções e os problemas a que atribuem sentido, porque integra componentes espaciais, temporais, personagem, acções e até temáticas. (...) recurso pedagógico integrador; promove a interacção social; reproduz pela simulação situações simples de conflito do mundo real; proporciona aprendizagens activas, integradas, com significado e baseadas em valores”.

· **Subcategoria APM-ERE-ERP – Estratégia Resolução de Problemas**

Obteve onze frequências positivas e EPCE2 ignorou esta estratégia.

Foi comentada afirmativamente por:

EPCM1 e EPCB3 salientando estes grupos de entrevistados que é importante partir “(...) de problemas e investigar para os resolver”.

A interpretação “Permitindo o desenvolvimento do pensamento reflexivo, (...) a valorização do ensino para a descoberta” foi dada por ESAM1.

ESAM2 referiu que esta estratégia “(...) prende-se com a preocupação relativamente à promoção de um ensino activo em que os alunos são estimulados a pensar e a reflectir sobre os problemas, face aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo”. Pois considera que “Todo o saber que o aluno adquire deve conduzir a algum resultado na vida prática, deve ter aplicação na realidade da vida social, ser importante para resolver situações do quotidiano”.

Mas para ESAM3 “(...) possibilita, sobretudo, o exercício e desenvolvimento das capacidades de reflexão e análise e também a promoção de um espírito de rigor e sentido crítico”.

ESAM4 foi da opinião que “(...) desenvolve nos alunos um ensino activo, a capacidade de pensar e reflectir, sendo importante o confronto com problemas, para concretizar a orientação do programa no sentido de valorizar a descoberta. O problema possibilita a descoberta e é um meio para uma aprendizagem activa. Promove um espírito de rigor e sentido crítico”.

ESAE5 expressou ser “(...) mais utilizada no Estudo do Meio Físico” e ESAE6 comentou prender-se “(...) com a preocupação relativamente à promoção de um ensino activo, em que os alunos são estimulados a pensar e a reflectir com problemas do quotidiano e como tal deve ser estimulado, pois todo o saber que um aluno adquire deve conduzir a algum resultado na vida prática”.

ESAB7 deu-lhe importância “(...) porque estimula o raciocínio e permite ao aluno desenvolver capacidades que tornam os alunos mais autónomos e capazes de desenvolver um projecto educativo”, enquanto que ESAB8 considerou-a necessária por “(...) colocar aos alunos situações problemáticas, o que incentiva a resolver problemas reais do seu quotidiano”.

Para EDPP1 “A resolução de problemas (...) conduz os alunos à metodologia do trabalho científico, o que pressupõe colocá-los intencionalmente perante situações diversas e concretas, encorajando-os a levantarem questões, realizarem experiências, fazerem previsões e estimativas, testarem hipóteses, utilizarem uma pluralidade de técnicas e métodos, apresentarem e defenderem as suas ideias e procederem à avaliação dos resultados obtidos”.

Para a entrevistada “A introdução de novos conceitos e ideias a partir de situações reais, devidamente estruturadas, constitui uma base concreta para o desenvolvimento desses conceitos, assumindo um papel motivador que promove a aprendizagem activa e ajuda a melhorar os processos cognitivos”.

Pelas palavras dos entrevistados foi confirmado que é uma estratégia que permite o ensino activo, a descoberta e a resolução de problemas reais, permitindo a aplicação do método científico.

· **Subcategoria APM-ERE-EHP - Estratégia de Humanização e Personalização dos Conteúdos**

EPCE2 e EPCB3 não se pronunciaram sobre esta subcategoria, mas das respostas dos outros entrevistados emerge, sobretudo, a ideia de que há uma adaptação pedagógica aos problemas que se tentam resolver através da pesquisa.

Sendo considerada uma estratégia adequada, desde que adaptada ao nível etário dos alunos, permitindo partir de factos referenciados com pessoas reais ou imaginárias é comentada como “(...) permitindo tornar acessíveis noções de carácter mais abstracto e viabilizar o significado de determinados temas a estudar, pelo facto de os referenciar a pessoas reais, isto é, tornar as aprendizagens significativas” por ESAM1.

Mas ESAM2 referiu que “Permite tornar acessíveis noções de carácter mais abstracto e dar visibilidade ao significado de determinados temas a estudar, funcionando como facilitador na compreensão, memorização, função necessária à consolidação das aprendizagens”.

“(…) tornar acessível noções de carácter mais abstracto pelo facto de se referenciar a pessoas reais ou imaginadas, com uma individualidade própria com vivências e sentimentos”. Ao mesmo tempo “É facilitadora para a compreensão e memorização”. Na opinião dos entrevistados “A criança retém facilmente conhecimentos associados a pessoas e compreende-os melhor” foram as referências de ESAM4.

Enquanto ESAE5 considerou esta estratégia “Apelativa”, ESAE6 comentou que “(...) deve ser aplicada a alunos de níveis etários baixos, na medida em que os seus referentes afectivos e cognitivos se situam predominantemente no domínio das vivências e experiências pessoais – suas ou de outras pessoas”. É também verdade que “Permite tornar acessíveis noções de carácter mais abstracto, pelo facto de relacionar os temas com pessoas reais”.

ESAB7 evocou que a estratégia “(...) é importante porque adequa os conteúdos à realidade em que o aluno está inserido” e ESAB8 referiu-a como sendo “(...) usada em alunos de níveis etários baixos,

uma vez que esta não possuiu a estrutura cognitiva suficientemente capaz de os transportar para outras realidades, daí o uso a temas e factos referenciados a pessoas reais ou imaginadas”.

ESAM3 referiu “Não foi considerada ainda esta estratégia”.

A opinião de EDPP1 foi manifestada no sentido em que “As simulações, os diálogos, os jogos sociais, os jogos dramáticos, as canções, os teatros de fantoches, as dramatizações, os “julgamentos”, são actividades que contribuem para uma interiorização mais eficaz dos conteúdos. Associando o lúdico, o jogo, a brincadeira e a competição sadia, o processo torna-se mais rico, mais motivador e estimulante e a escola converte-se num local agradável onde os alunos vão pelo prazer de aprender ou seja “aprender brincando”.

A todas as subcategorias acima mencionadas, como foi referido, EPCE2 não respondeu, mas globalmente, salientou que os saberes que os alunos trazem são trabalhados “Partindo da realidade, adaptando-a à prática pedagógica e didáctica”.

Em nenhuma ocasião se pronunciou se esses saberes partiam da narrativa de histórias que tenham a ver com situações em causa, se partiam de problemas que eram investigados a fim de serem resolvidos ou se centravam as questões em personagens identificadas.

#### · **Subcategoria APM-ERE-ECA – Estratégia de Concepções Alternativas dos alunos**

Quanto a esta estratégia foram obtidas nove frequências positivas dadas pelos subgrupos de alunos-professores e pela docente da disciplina de Prática Pedagógica.

Estratégia adequada desde que trabalhada com a capacidade de levar o aluno ao rigor científico, rejeitando conscientemente os saberes empíricos assimilados, colheu as várias explicações, embora todas elas vão de encontro à mesma perspectiva.

“Toda a aprendizagem deve partir daquilo que o aluno sabe. Como tal, cabe ao professor escolher as melhores estratégias que permitam promover um processo de desconstrução das representações do aluno construídas a partir do senso comum e da vivência empírica, partindo da análise das justificações que eles lhes atribuem” foi o exposto por ESAM1.

“(…) promove um processo de desconstrução das concepções alternativas dos alunos partindo da análise das justificações que eles lhes atribuem (...)” referiram ESAM2 e ESAM3, mas ESAM2 acrescentou“(…)possibilitando introduzir procedimentos conducentes à substituição progressiva da concepção alternativa pela concepção científica.

“As crianças já possuem conhecimentos antes de serem

confrontados com os conceitos científicos relativos aos mesmos assuntos. As representações dos alunos são construídas com base no senso comum. A não consideração dessas concepções alternativas pelo professor pode dificultar a aquisição de conceitos científicos, porque os alunos mantêm-se apegados às concepções anteriores. É preciso uma desmontagem das concepções dos alunos e introduzir uma concepção científica” foi o comentário de ESAM4.

“(…) utilizando o senso comum, reconstruir poderá tornar complicada a mudança para o aluno” foi a opinião de ESAB5.

“(…) boa alternativa para trabalhar os conteúdos programáticos, visto que se baseia na necessidade de promover um processo de desconstrução das concepções alternativas dos alunos, partindo da análise das justificações que os alunos lhe atribuem” enfatizou EASE6.

Para “Evidenciar sempre as concepções alternativas, ou seja, as vivências pessoais dos alunos porque é a partir destas que as aprendizagens significativas se verificam” foi o manifestado por ESAB7 e; ESAB8 opinou que “A criança quando inicia a sua vida académica é acompanhada por um vasto campo de experiências e vivências que até aí foi assimilando. Estas representações dos alunos funcionam como alternativa para o professor. Deverá partir delas para introduzir novos conceitos”.

EDPP1 argumentou “O estar consciente que há diferentes formas de perceber ou compreender o mundo, o real, é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem. As crenças, as sensações vividas pelo aluno, as ideias adquiridas, ou seja, os potenciais modelos explicativos designados por concepções alternativas (Cas), contribuem para facilitar e ou enriquecer a organização do ensino na sala de aula. Estas construções pessoais devem ser alvo de tratamento (debate de ideias) no sentido dos alunos chegarem à conclusão das suas limitações e ao reconhecimento da existência de uma versão científica sobre o assunto e que conduz à mudança conceptual”.

· **Subcategoria APM-ERE-EPI - Estratégia de Organização de um Projecto Investigativo**

Respondida por todos os entrevistados dos subgrupos de alunos-professores, à excepção de ESAB7, obteve oito frequências positivas resultantes de nove respostas concordantes, apoiadas em diversos comentários.

Uma forma “(…) a ser implementada sempre que possível, isto porque permite que os alunos se tornem autónomos nas suas pesquisas” foi a opinião de ESAM1.

Para ESAM2 e ESAM6 “A organização de estratégias centradas em projectos pode potenciar dimensões relevantes de aprendizagem”.

O sentir de ESAM3 foi de que “(...) permite a interdisciplinaridade com outras áreas, leva os alunos a uma maior autonomia na gestão individual das tarefas e das aprendizagens”.

Possibilidade de “(...) poder potenciar situações integradas de aprendizagem, diferenciação das aprendizagens de acordo com as características, necessidades e ritmos dos indivíduos” lembrou ESAM4.

ESAE5 considerou que esta estratégia só faz sentido quando aplicada a “(...) projectos pequenos, como na Área-Escola, pois, no 1o ciclo, projectos de curto prazo funcionam melhor”.

“É importante criar situações de pesquisa que os alunos autonomamente investiguem, embora com o apoio do professor”. Esta estratégia permite “(...) tornar os nossos alunos em pequenos cientistas” opinou ESAB8.

EDPP1 respondeu a esta questão usando a mesma argumentação referida na subcategoria APM-ERE-ERP – Estratégia Resolução de Problemas, apresentada neste mesmo ponto deste Capítulo.

Da análise realizada ficou a ideia que é uma estratégia a ter em conta para diversificar as aprendizagens, mas, sobretudo, em projectos de curta duração, de acordo com os níveis etários dos alunos.

#### · **Subcategoria APM-ERE-OEQ – Outras Estratégias Quais?**

Apesar de outras estratégias serem possíveis desde que devidamente aplicadas aos contextos cognitivos, afectivos e psicomotores dos alunos, apenas cinco frequências positivas foram obtidas, tendo-se destacado como mais importantes o diálogo e o recurso a material audiovisual.

“Diálogo, Recurso a Audiovisuais, Dramatização, etc.” respondeu ESAM1.

“Existem muitas mais estratégias importantes tais como o diálogo, actividades de discussão, actividades baseadas na utilização de material audiovisual, o trabalho de campo, entre outras” considerou ESAM3.

“O diálogo é uma pedra angular no ensino activo, é possível aprender com os outros. O Material audiovisual diminui o tempo de aprendizagem, aumenta a retenção e tem poder afectivo. As actividades de discussão levam ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno. O trabalho de campo motiva e favorece a relação professor/aluno” mencionou ESAM4.

“(…) actividade facultativas como o inglês, a música, o teatro;...” foi a voz de ESAE5.

“O uso dos Rav's (recursos audiovisuais)” emitiu ESAB8.

EDPP1, ESAM2, ESAE6 e ESAB7 não mencionaram nenhuma outra estratégia.

#### **Em síntese:**

Após a análise da categoria APM-ERE –Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos e hierarquizando os dados positivos das diferentes subcategorias por ordem decrescente, como mostra o Quadro 69, constata-se que na análise do programa de Estudo do Meio Social foi considerada importante para 21,5% dos entrevistados o uso da estratégia resolução de problemas, seguida da estratégia o uso da narrativa considerada por 19,2%.

**Quadro 69** – Categoria APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos

Subcategorias de APM-ERE	Frequências absolutas	Frequências relativas %
APM-ERE-ERP	11	21,1
APM-ERE-EUN	10	19,2
APM-ERE-ECA	9	17,3
APM-ERE-EHP	9	17,3
APM-ERE-EPI	8	15,3
APM-ERE-OEQ	5	9,6
	$\Sigma= 52$	$\Sigma= 99,8\%$

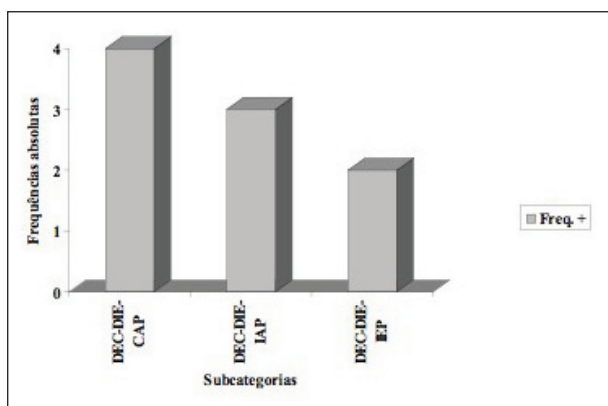
A estratégia de concepção alternativa dos alunos obteve o apoio de 17,3% do total dos inquiridos. As estratégias de humanização e personalização dos conteúdos e elaboração de um projecto investigativo obtiveram a mesma concordância, cada uma, 15,3% dos inquiridos. Apenas 9,6% dos entrevistados referiram outras estratégias possíveis na abordagem de Estudo do Meio Social.

#### **4.6.3 · 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 4.1e 4.3 deste mesmo Capítulo.

##### **4.6.3.1 · Categoria DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola**

Esta categoria apresentou três subcategorias com um total de nove ocorrências positivas, como se pode observar no Gráfico 39.

**Gráfico 39** – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

Para cada uma das subcategorias que a constituem apresentar-se-ão os pontos de vista dos entrevistados.

Já analisada nos pontos 3.3.2, 3.3.3, e 3.5.3 e referida no ponto 4.2 deste Capítulo, a análise de cada uma das subcategorias permitirá obter mais dados que completarão a informação já recolhida.

· **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.

EPCM1 retorquiu “Sim”.

“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” foi a resposta de EPCE2.

“Sim, os alunos esforçam-se, acompanhados e incentivados pelos orientadores” opinou EPCB3.

EDPP1 disse simplesmente que “Sim”.

Ou seja, foi possível inferir 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 ao solicitado, manifestaram-se positivamente com alguns comentários, EPCM1

que referiu “São aceites as iniciativas dos alunos e dadas sugestões” e, EPCE2 que mencionou “São sempre aceites as iniciativas dos alunos, mas têm de obedecer a uma orientação que vá de encontro às necessidades da turma. De um modo geral, nunca são impostas estratégias específicas”.

EDPP1 referiu 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. Sempre que se verifica qualquer aspecto menos claro, incorrecto ou rotineiro, 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 (...)”.

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

Conquistou duas frequências positivas em que EPCE2 referiu “De um modo geral, nunca são impostas estratégias específicas. Poderá haver uma abertura entre o orientador e o aluno na maneira de conduzir os trabalhos” e;

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 a estabelecer 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 a opinião de 22,2% de todos os inquiridos, como se pode constatar no Quadro 70.

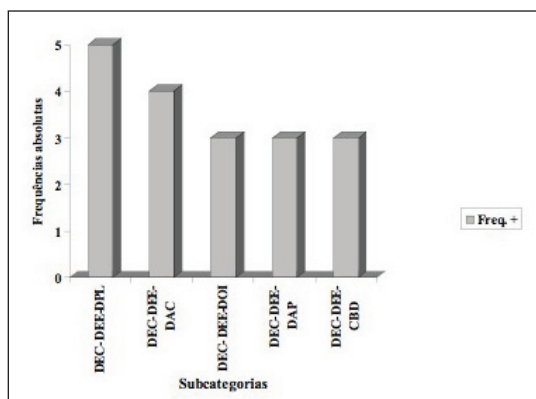
**Quadro 70** – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

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
	$\Sigma= 9$	$\Sigma= 99,9\%$

**4.6.3.2. 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 40.

Embora as dinâmicas no exterior da escola já tenham sido abordadas nos pontos 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4, 3.4.5 e 3.5.7 deste Capítulo e como foi referido no ponto 4.2 também deste Capítulo, a análise de cada uma das subcategorias permitirá colher mais dados justificativos sobre os resultados obtidos.

**Gráfico 40** - Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

· **Subcategoria DEC-DEE- DPL – Dinâmicas com o Poder Local**

Obteve a aprovação de cinco ocorrências positivas que foram explicitadas de forma sucinta e ERPP1 não apresentou justificação à sua resposta afirmativa.

“(…) o poder local deu bastante apoio” no dizer de EPCM1;

“Apenas é de salientar a colaboração com o poder local” referiu EPCE2;

“A nossa escola trabalhou em parceria com (…) o poder local que nos apoiou nos transportes” mencionou EPCB3.

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”.

ERPP1 respondeu “Sim”.

· **Subcategoria DEC-DEE- DAC – Dinâmicas com Associações Culturais**

Obteve a aprovação de quatro dos grupos entrevistados tendo sido referido:

“(…) Apoio do teatro, nomeadamente do “Teatro em Movimento” por EPCM1 e;

“Apenas é de salientar a colaboração com (…) o Teatro em Movimento” (…)” por EPCE2.

EDPP1 referiu que “Sim. Região do Turismo, Parque Natural de Montesinho, Quercus, Clube de Caça e Pesca, Centro Cultural, APA-DI, Arquivo Distrital, Centro de Saúde Desportivo de Bragança”.

ERPP1 apenas mencionou “Sim”.

· **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 disse “Sim. 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” e de ERPP1 que respondeu afirmativamente.

· **Subcategoria DEC-DEE-DAP – Dinâmicas com Associação de Pais**

Foi apenas mencionada por EPCM1 que disse “A Associação de Pais apoiou com muita pouca frequência (…)” e por EDPP1 que

referiu “Sim. O grupo de professores estagiários promoveu 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”.

ERPP1 respondeu que “Sim”.

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” e por EDPP1 que 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 didáticos 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 71, 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 71** – Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

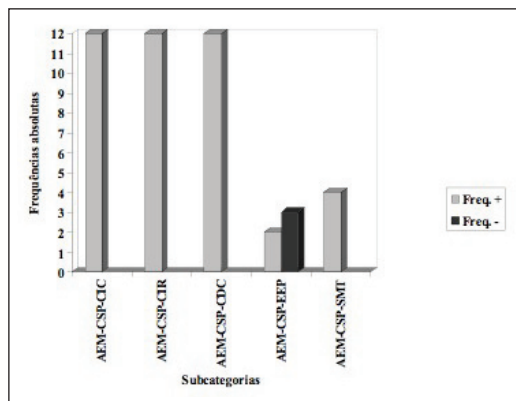
Subcategorias de DEC-DEE	Frequências absolutas	Frequências relativas %
DEC-DEE-DPL	5	27,7
DEC-DEE-DAC	4	22,2
DEC-DEE-DOI	3	16,6
DEC-DEE-DAP	3	16,6
DEC-DEE-CBD	3	16,6
$\Sigma= 18$		$\Sigma= 99,7\%$

**4.6.4 · Tema AEM – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social**

O tema **AEM** – Avaliar o papel do **Estudo do Meio** manifestou-se com duas categorias, oito subcategorias, com um total de sessenta e cinco frequências positivas e três negativas, tendo a sua distribuição sido mencionada nos pontos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 deste Capítulo.

**4.6.4.1 · Categoria AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução de Problemas**

Como se pode observar no Gráfico 41, esta categoria apresentou cinco subcategorias, que serão analisadas de acordo com as opiniões emitidas pelos entrevistados.

**Gráfico 41** - Categoria AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução de Problemas

· **Subcategoria AEM-CSP-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 e EPCB3 não respondeu a esta questão.

“Sim”, sem qualquer argumento foi dito por EPCM1.

“Sim, para uma melhor formação integral do indivíduo” retorquiu EPCE2.

ESAM1 concordou “Porque o Estudo do Meio deve contribuir para a formação total do indivíduo, preparando-o para agir em sociedade”.

ESAM2 argumentou “(...) deve ter em conta a aprendizagem significativa para o aluno, para que este cresça no processo de cidadania”.

“(...) não esquecendo nunca de formar as crianças enquanto pessoas, (...) fazendo das crianças homens que um dia terão a possibilidade de participar e intervir mais responsabilmente na comunidade em que estão inseridos” foi o comentário de ESAM3.

“Conhecer muito bem a sua comunidade é o primeiro passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo em formação deve intervir e participar. Preparara o indivíduo para a cidadania através da transmissão de valores correctos para a tomada de decisões” foi a opinião de ESAM4.

ESAE5 respondeu “Sim, ajudando o aluno a compreender e analisar o que o rodeia (a sociedade), criando valores e atitudes para que participe activamente na vida da sua comunidade, fomentando o seu desenvolvimento integral”.

ESAE6 manifestou a sua concordância “(...), porque a escola é um agente de transformação da sociedade, no sentido de uma maior justiça social, logo a escola deve educar para a vida com o objectivo de preparar futuros cidadãos”.

ESAB7 reafirmou “Sim, claro uma vez que o aluno (Homem) é um ser social e que só se justifica vivendo em sociedade, para tal ter-se-á que reger por algumas regras sociais e intervindo no sentido de melhorar a comunidade”, mas ESAB8 apenas disse que “Sim”.

EDPP1 teceu um comentário positivo assinalando que “Tendo em consideração o perfil do aluno, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo “crítico, responsável, autónomo, cidadão civicamente responsável e democraticamente interveniente na vida comunitária” a área de Estudo do Meio, pelos objectivos e conteúdos que preconiza, é uma área, por excelência, potenciadora do desenvolvimento e aprimoramento desse perfil”.

ERPP1 concordou na medida em que “(...) deve contemplar as três vertentes de decisão curricular, pois deve estar ligado ao currículo enquanto fonte de desenvolvimento social”.

· **Subcategoria AEM-CSP-CIR** – O meio como Concepção de Investigação Reflexiva

Obteve doze frequências positivas e as mesmas justificações referidas no ponto anterior. Contudo, a explicitação foi um pouco mais consistente por parte de alguns entrevistados.

ESAM1 referiu “Sim. Porque o aluno deve investigar de forma a conduzir a sua própria aprendizagem e torná-la em aprendizagens significativas”.

ESAM2 mencionou “(...) devemos estar presentes de modo contínuo em relação à realidade inerente, pois esta está em constante transformação (...)”.

ESAM3 frisou “(...) despertar nos alunos uma atitude de investigação reflexiva, (...) não os vendo como agentes passivos do processo (...)”.

ESAM4 disse “Devemos promover o aluno para a cidadania através do processo de investigação no qual os conhecimentos resultam do que os cidadãos necessitam de conhecer para tomarem decisões e resolverem problemas”.

ESAE5 argumentou “Sim, para que o aluno através da descoberta e análise critique, formando ideias que o ajudem na formação da sua personalidade”.

ESAE6 opinou “Sim, porque o aluno ao ir para a escola para adquirir conhecimentos prepara-se para a cidadania através de processos de investigação”.

ESAB7 comentou “(...) que esta investigação não deve ser vista apenas por uma abordagem científica e sim mais humana, no sentido de resolução de problemas que concernem a toda a humanidade, por exemplo a violência, poluição, etc.”.

ESAB8 referiu apenas “Sim”.

ERPP1 considerou a importância da “(...) investigação na e sobre a acção”.

Pelas respostas obtidas foi evidente a constatação do papel do Estudo do Meio na formulação de juízos críticos e análise reflexiva para compreender o mundo de hoje em função do mundo de ontem, perspectivando o mundo de amanhã.

· **Subcategoria AEM-CSP-CDC** – O meio como Concepção de ligação às Disciplinas Científicas

Apesar de EPCE2 não ter respondido, esta subcategoria obteve doze frequências positivas.

As manifestações positivas foram de EPCB3 que referiu “Deve ser abordado ligado às diferentes disciplinas”, de EPCM1 e de ESAB8 que não teceram qualquer comentário.

Mas houve outras opiniões que foram emitidas, no sentido de clarificar a resposta formulada.

“Sim, porque não há áreas estanques, todo o ensino deve formar no seu conjunto um todo (interdisciplinaridade)” foi o comentário de ESAM1.

Para ESAM2 “(...) é de certa forma inerente à vida do aluno, devendo manifestar-se esta prioridade nas outras disciplina ou na abordagem destas” e para ESAM3. “(...) deve articular-se com todas as outras áreas e estas umas com as outras (...)”.

“Promover para a cidadania pelo exercício da tomada de decisões, baseado no domínio de conceitos. Cada disciplina tem o seu método de obter conhecimentos. Os alunos devem descobrir e aplicar o método de cada ciência” acrescentou ESAM4.

“Sim, devemos trabalhar para a interdisciplinaridade o que facilita a aprendizagem, a formação pessoal do aluno e a multiculturalidade, ou seja o conhecimento de outros povos e de outras culturas” evocou ESAE5.

“(...) concordamos (...) porque é importante promover a interdisciplinaridade em todas as áreas, pois permitirá ao aluno uma melhor compreensão e aquisição de conhecimentos” foi a voz de ESAE6.

“Claro que sim, tendo em conta que é a área curricular que tem uma maior ligação com outras áreas. É sempre possível ligar um tema de Estudo do Meio com as restantes disciplinas” foi a convicção de ESAB7.

ESAB8 retorquiu que “Sim”.

EDPP1 comentou que “Sendo reconhecida pela comunidade científico-pedagógica a necessidade de apostar na formação harmónica, holística, ou seja, em todas as dimensões da pessoa, é contraproducente a compartimentação, a fragmentação do saber que a abordagem por disciplinas implica. Assim, o Estudo do Meio deverá funcionar como motivo e motor de aprendizagem associado sempre às outras áreas, que no 1o ciclo é simples de conseguir”.

ERPP1 considerou que o Estudo do meio ao estar ligado às diferentes disciplinas é uma “Visão do currículo académico, embora as metodologias devam ser diversificadas”.

O Estudo do Meio mais do que qualquer outra área dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico permite a interdisciplinaridade de conteúdos e de objectivos e a pluridisciplinaridade.

Pressupõe a sensibilização para a intervenção na Comunidade, investigando e reflectindo sobre o contributo dos saberes dados pelas diferentes áreas curriculares do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

· **Subcategoria AEM-CSP-EEP – Relação Estagiários – Escola - Prática Pedagógica**

Três frequências negativas, justificadas, dão o mote para a dificuldade em conciliar as vertentes Estagiários, Escola, Prática Pedagógica. Mas o problema mais referido foi a falta de mais aulas práticas e a carga horária dos alunos na instituição de formação.

No dizer de EPCM1 “É um trabalho violento para os alunos. Por vezes o estágio não tem grande sucesso devido à carga horária dos alunos na Escola Superior de Educação.

Queixam-se de falta de tempo para preparação de determinadas aulas e concepção de certos materiais”;

EPCE2 referiu “Em nosso entender não resulta, as alunas estagiárias deveriam ter mais aulas práticas”, em quanto que;

EPCB3 disse que “Torna-se difícil conciliar essa trilogia”.

EDPP1 considerou que “O sucesso dos professores estagiários e consequentemente dos alunos do 1º ciclo passa por uma pedagogia de conjunto – trabalho concertado entre professores estagiários, professores orientadores e professor coordenador”, mas não destacou se esse sucesso existe ou não, pelo que não foi possível deduzir se essa relação é positiva ou negativa.

ERPP1, com vários anos de experiência no terreno, detectou, vários constrangimentos, nomeadamente “(...) o não conhecimento do meio, a não aderência dos professores, a não publicitação, os professores não se movem e não sabem como mover-se, têm dificuldades no trabalho colaborativo, dificuldades em como elaborar e desenvolver projectos, em procurar fundos e parcerias e optam quase sempre pelo rotineiro”. Como tal os constrangimentos existem a nível político-administrativo e a nível sócio-pedagógico “(...) a reflexão das práticas enquanto acto individual e social, nos momentos em que professores, em grupo, reflectem no sentido de melhorarem o acto educativo”.

· **Subcategoria AEM-CSP-SMT – Sugestões para Melhorar o Trabalho**

Não havendo grandes sugestões apresentadas pelos entrevistados a não ser a redução da carga horária dos alunos na instituição de formação, para que os mesmos possam ter mais tempo disponível para a parte pedagógica nas escolas cooperantes, foram obtidas quatro frequências positivas esclarecidas com os seguintes comentários:

“Redução da carga horária dos alunos, mas não em relação ao estágio” proferiu EPCM1;

“O trabalho consegue-se com grande esforço e boa vontade de toda a equipa, embora seja difícil apontar sugestões” contestou EPCB3.

EPCE2 não respondeu a esta questão.

EDPP1 indicou “Formação em supervisão aos professores cooperantes; formação em metodologias específicas; menor número de estagiários/coordenador; maior envolvimento dos professores de metodologias na prática pedagógica”.

ERPP1 apresentou como sugestões para melhorar o trabalho realizado “Mais saber, mais e melhor formação, ultrapassar os conflitos institucionais, trabalhar solidariamente num clima onde a competitividade seja saudável”.

#### **Em síntese:**

Ao observar o Quadro 72 verifica-se que ao avaliar o papel do Estudo do Meio Social a categoria AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução de Problemas evidenciou que o Estudo do Meio deve estar ligado a uma concepção de intervenção do cidadão na sua Comunidade, pois obteve a concordância de 30% dos entrevistados, bem como com igual valor foram consideradas as perspectivas que o mesmo deve estar ligado a uma concepção de investigação reflexiva e às diferentes disciplinas científicas.

As sugestões para melhorar o trabalho realizado no Estudo do Meio passaram apenas e só pela opinião de 10% dos entrevistados.

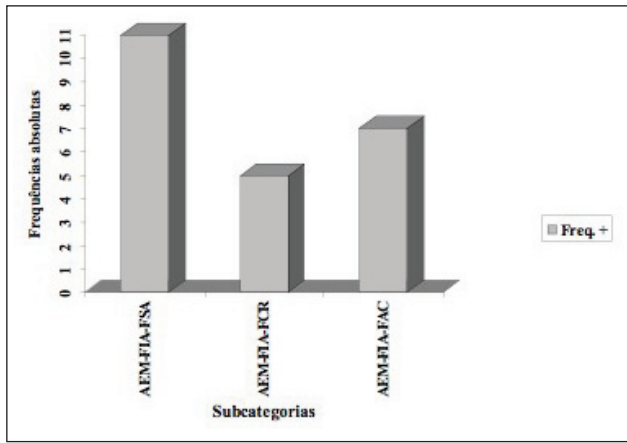
#### **Quadro 72 – Categoria AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução de Problemas**

Subcategorias de AEM-CSP	Frequências absolutas	Frequências relativas %
AEM-CSP-CIC	12	30
AEM-CSP-CIR	12	30
AEM-CSP-CDC	12	30
AEM-CSP-SMT	4	10
	$\Sigma= 40$	$\Sigma= 100\%$

#### **4.6.4.2 · Categoria AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos**

Esta categoria, como mostra o Gráfico 42, apresentou três subcategorias, com vinte e três indicadores positivos.

**Gráfico 42 - Categoria AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos**



· **Subcategoria AEM-FIA-FSA – Importância na Formação para a Socialização do Aluno**

Só EASM2 não respondeu, tendo sido explicitado de forma positiva por:

EPCM1 “(...) é fundamental na formação do aluno para melhor compreender o que o rodeia”.

“Serve para uma melhor formação integral do indivíduo” retorquiu EPCE2.

“O Estudo do Meio contribui para a formação integral do aluno e sua socialização” mencionou EPCB3.

ESAM1 informou que “(...) contribui em grande escala para a formação do indivíduo como cidadão, na medida em que ajuda a criança a conhecer-se a ela própria e a conhecer o mundo que a rodeia (...)” resumindo “Em poucas palavras, ajuda a criança a pouco e pouco ir afirmando-se como cidadão”.

“A área de Estudo do Meio, nomeadamente o social, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos. Isto porque não nos podemos esquecer, como professores, que os alunos são seres humanos que vivem em constante interacção com o mundo que os rodeia. É através desta área que os podemos preparar e informar sobre comportamentos, atitudes e hábitos a terem como cidadãos” argumentou ESAM3.

ESAM4 comentou que “(...) permite o desenvolvimento integral do aluno, da sua personalidade, enriquecendo-o como pessoa, na medida em que oferece ao aluno o contacto com uma diversidade

de áreas temáticas e a mobilização de aprendizagens (...)”. salientou que tal é conseguido desde que haja “(...) envolvimento afectivo do aluno naquilo que aprende, dando-lhe uma genuína curiosidade pelo saber”. E conclui que “É através do confronto com os problemas da sua comunidade e com a pluralidade de opiniões que os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade e compreendem o seu papel de agentes dinâmicos na transformação da realidade que os cerca”.

ESAE5 considerou que “A realidade, as vivências e experiências dos alunos, não só as que fazem parte das suas “bagagens”, mas também as que vão adquirindo ao longo das aulas, ajudam-no a saber agir social, cultural e economicamente”.

Essa ajuda é também dada “(...) na sua formação pessoal, quer de atitudes, quer de valores, desenvolvendo os seus conhecimentos quer do eu, quer dos outros, quer do mundo em geral”.

“(…), promovendo o desenvolvimento integral como pessoa, nas suas múltiplas dimensões e ainda fomentar competências relacionadas para o desempenho consciente da cidadania” foi a opinião de ESAE6.

ESAB7 considerou “(...) muito importante para a (...) a sua formação tanto a nível de realização pessoal como a nível profissional”.

ESAB8 destacou “O aluno deve-se formar enquanto pessoa, construindo a sua identidade através da identidade/modelo do(s) outro(s) com que se confronta no seu dia a dia. Urge promover no aluno atitudes dirigidas para a intervenção na realidade natural e social. O aluno ao longo da sua vida académica vai interiorizar vários valores que vão ser úteis para se integrar e para se relacionar melhor com a sociedade e com os outros. Assim, aprende valores como atitude crítica, identidade, liberdade, igualdade, respeito, solidariedade, cooperação, entre outros”.

EDPP1 referiu que “A educação pessoal e social dos alunos (...), é a pedra angular dos nossos paradigmas educativos. Mais importante que “saber” é “saber fazer”, “saber agir”; “saber ser”. Mais importante que dar o peixe é ensinar a pescar, conforme a filosofia popular”.

Assim, a formação de hábitos e comportamentos socialmente aceites e atitudes positivas deverão ser preocupação de todo o educador. A formação a nível intrapessoal, interpessoal e comunitária é conseguida através da realização de actividades de participação e envolvimento dos alunos em que a criatividade, a responsabilidade, a solidariedade, a partilha, a comunicação, a amizade, a tolerância, o civismo, a autonomia, o sentido crítico, o respeito pela natureza, o valor do trabalho, são algumas das temáticas que vêm sendo valorizadas na área de Desenvolvimento Pessoal e Social”.

· **Subcategoria AEM-FIA-FCR** – Importância na **F**ormação para **C**ompreender a **R**ealidade

Cinco respostas positivas estiveram na base dos argumentos que justificaram a evidência da importância do Estudo do Meio na formação do aluno para compreender a realidade.

“Consideramos que é fundamental na formação do aluno para melhor compreender o que o rodeia” foi a voz de EPCM1.

ESAM1 “Permite, assim, alertar o aluno para o mundo em que vive, a realidade que o rodeia e a sociedade da qual faz parte”.

EASM2 foi de opinião que “ (...) deve encarar-se como uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que permitam fazer crescer no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referência” e ESAM4 considerou que se o Estudo do Meio “É uma área de abertura ao mundo, à realidade física e social permite ao aluno a compreensão do mundo em que vive e permite ampliar as suas experiências”. Partindo do princípio que “(...) educar significa alargar horizontes, expandir os conhecimentos e experiências que o aluno possui ao chegar à escola, então é preciso proporcionar o contacto com realidades e situações que saiam dos limites do meio local, sob pena de limitarmos as suas experiências, empobrecendo a educação a que têm direito”.

ESAE6 “Esta área permite ao indivíduo conhecimento e compreensão da realidade social, através da promoção de atitudes, de respeito pela diversidade e pelo outro”.

Não responderam à questão ESAM3, ESAE5, ESAB7 e ESAB8.

· **Subcategoria AEM-FIA-FAC** – Importância na **F**ormação para a **A**quisição de **C**onhecimentos

Não se pronunciaram sobre esta questão EPCE2, EPCB3, ESAM1, ESAM2, ESAE5.

Positivamente manifestaram-se:

EPCM1 que achou “Muito importante porque interfere nas restantes disciplinas – interdisciplinaridade”, o que justifica, na sua óptica, o contributo global de cada disciplina para que o que rodeia o aluno só ser entendido desde que o conhecimento seja adquirido através de um contributo interdisciplinar.

ESAM3 evidenciou que “O programa de Estudo do Meio permite que as crianças adquiram conhecimentos de modo a se tornarem autónomos e por outro lado a respeitarem as regras para uma participação social activa e “saudável””.

ESAM4 referiu que “ O Estudo do Meio funciona como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo e permite articular as aprendizagens das restantes áreas. É motivo e motor para as diversas aprendizagens”.

ESAE6 salientou que“(…)tem como função contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento (…)”.

ESAB7 frisou “Permite-lhes não só a aquisição de novos conhecimentos (…)”.

ESAB8 manifestou que“ Uma das preocupações fundamentais do professor será desenvolver nos alunos competências ligadas ao conhecimento cognitivo e à aquisição de conhecimentos”.

EDPP1 manifestou que“(…) a aquisição de conhecimentos permite a aprendizagem para a formação individual e colectiva dos alunos”.

O Estudo do Meio permite que o aluno desenvolva os aspectos cognitivo, afectivo e psicomotor, tonado-o responsável, crítico, solidário, cooperativo, democrático, intervindo activamente na sociedade em que se insere.

#### **Em síntese:**

O Quadro 73 mostra a hierarquização das subcategorias presentes na análise da categoria Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos.

**Quadro 73 – Categoria EAM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos**

Subcategorias de EAM-FIA	Frequências absolutas	Frequências relativas %
EAM-FIA-FSA	11	47,8
EAM-FIA-FAC	7	30,4
EAM-FIA-FCR	5	21,7
	$\Sigma = 23$	$\Sigma = 99,9\%$

Essa importância foi destacada na formação para a socialização com 50% de opiniões favoráveis, seguida da formação para aquisição de conhecimentos, com 27,3% e finalmente da formação para compreender a realidade com 22,7% do total das opiniões emitidas.

## **5 · Prioridade dos temas e das categorias dos entrevistados**

O Quadro 74 sintetiza a sequência de prioridades dada a cada tema e cada categoria com base no pensamento de todos os en-

trevistados expresso nos pontos 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6 deste mesmo Capítulo.

O tema considerado prioritário por todos os entrevistados foi **APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social** que colheu no total 155 frequências absolutas, embora 133 mostrassem um discurso favorável e 22 um discurso negativo.

Contudo, é de salientar que a categoria **APM-EPM - Elaboração do Programa de Estudo do Meio** foi a mais discutida pois manifestaram-se a favor 62 frequências e contra 17.

A segunda categoria na ordem de prioridades foi **APM-ERE - Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos** que obteve 52 frequências a favor e 5 contra.

Na ordem de prioridades vem em terceiro lugar a categoria **APM-CRP - Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais** com 11 frequências positivas e finalmente **APM-APP - Abordagem da Prática Pedagógica** com 8 frequências positivas.

#### Quadro 74 – Prioridade dos temas e das categorias dos entrevistados

Temas	Categorias	Frequência positiva	Frequência negativa
1º - <b>APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social</b>  Σ=155 frequências absolutas	1ª - <b>APM-EPM - Elaboração do Programa de Estudo do Meio</b>	62	17
	2ª - <b>APM-ERE - Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos</b>	52	5
	3ª - <b>APM-CRP - Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais</b>	11	
	4ª - <b>APM-APP - Abordagem da Prática Pedagógica</b>	8	
		Σ=133	Σ=22
2º - <b>AEM - Avaliar o papel do Estudo do Meio Social</b>  Σ=68 frequências absolutas	1ª - <b>AEM-CSP - Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas</b>		
	2ª - <b>AEM-FIA - Importância do Estudo do meio na Formação Integral dos Alunos</b>	Σ=65	Σ=3
3º - <b>CRS - Conhecer a Realidade Social</b>  Σ=29 frequências absolutas	1ª - <b>CRS-PSC - Problemas Sociais Concretos</b>	23	1
	2ª - <b>CRS-ICL - Importância para a Comunidade Local</b>	5	
		Σ=28	Σ=1
4º - <b>DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade</b>  Σ=27 frequências absolutas	1ª - <b>DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola</b>	18	
	2ª - <b>DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola</b>	9	
		Σ=27	

O segundo tema considerado prioritário foi **AEM - Avaliar o papel do Estudo do Meio Social** para o qual se manifestaram globalmente 68 vezes os entrevistados, embora predominassem as ocorrências positivas, 65, houve ainda 3 negativas.

A categoria considerada mais importante foi **AEM-CSP** - **Criticar as Soluções** encontradas para a resolução de **Problemas** que obteve um discurso favorável de 42 frequências e desfavorável de 3, seguida da categoria **AEM-FIA** - **Importância do Estudo do Meio na Formação Integral do Aluno** que conseguiu 23 frequências positivas.

Sem grande diferença de valores absolutos foram considerados menos prioritários os temas **CRS** - **Conhecer a Realidade Social** com 29 frequências e **DEC** - **Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade** com 27.

No primeiro deste dois últimos temas a categoria prioritária foi **CRS-PSC** - **Problemas Sociais Concretos** com 23 ocorrências positivas, seguida de **CRS-ICL** - **Importância para a Comunidade Local** com 5.

No último dos temas foi priorizada a categoria **DEC-DEE** - **Dinâmicas com o Exterior da Escola** com 18 frequências positivas, seguida de **DEC-DIE** - **Dinâmicas no Interior da Escola** com 9 ocorrências.

Se analisarmos as categorias consideradas pelos entrevistados como prioritárias elas não têm, necessariamente, a ver com os temas a que cada uma delas pertencia e que foram considerados prioritários.

Assim:

A categoria considerada prioritária pelos entrevistados foi **APM-EPM** - **Elaboração do Programa de Estudo do Meio** com 79 frequências, seguida por ordem decrescente de prioridades da categoria **APM-ERE** - **Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos**, com 57 frequências positivas. Neste caso as duas categorias pertenciam ao mesmo tema.

Mas a terceira prioridade foi dada à categoria **AEM-CSP** - **Criticar as Soluções** encontradas para a **Resolução de Problemas** que obteve 45 frequências e que pertencia ao segundo tema considerado prioritário, **AEM** - **Avaliar o papel do Estudo do Meio Social**.

A categoria **CRS-PSC** - **Problemas Sociais Concretos** com 24 ocorrências foi considerada a quarta prioridade e pertencia ao terceiro tema prioritário, **CRS** - **Conhecer a Realidade Social**, enquanto que a categoria **AEM-FIA** - **Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos** com 23 frequências ocupou a quinta prioridade e pertencia ao tema eleito para segundo lugar, **AEM** - **Avaliar o papel do Estudo do Meio Social**.

A sexta prioridade foi dada à categoria **DEC-DEE** - **Dinâmicas no Exterior da Escola** com 18 frequências positivas, que pertencia ao tema considerado em quarto lugar **DEC** - **Dinâmicas**

entre a **Escola** e a **Comunidade**, a que também pertencia a categoria **DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** que com 9 frequências foi a oitava prioridade, pois o sétimo lugar foi ocupado por **APM-CRP - Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais do tema APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social**, com 11 frequências positivas.

A categoria **APM-APP - Abordagem da Prática Pedagógica** que pertencia ao tema considerado prioritário, foi relegada para a nona posição, com 8 ocorrências.

A categoria **CRS-ICL - Importância para a Comunidade Local** com 5 frequências positivas ocupou a última prioridade **CRS - Conhecer a Realidade Social** considerado em terceiro lugar de importância pelos diversos entrevistados.

## 6 · A linguagem dos entrevistados nos mesmos temas

Dado ser diferente a formação dos diversos entrevistados, pois diferentes são as suas histórias de vida, o seu percurso profissional e o seu percurso e ou em formação, impõe-se a análise das suas opiniões que poderão ou não ser coincidentes, bem como poderão ou não levantar novas questões.

Serão analisadas todas as entrevistas efectuadas aos protagonistas do estudo, num total de três entrevistas colectivas aos três grupos de professores cooperantes, **EPCM1, EPCE2 e EPCB3** e duas entrevistas individuais a **EDPP1 e ERPP1**, todos com formação específica na problemática em estudo e oito entrevistas colectivas aos oito subgrupos de alunos-professores em formação.

O Quadro 75 evidencia o discurso favorável dos diversos entrevistados relativamente a cada um dos temas, com as suas categorias descritas nos pontos 4.1, 4.1. 4.3 e 4.4 deste mesmo Capítulo.

A sua leitura permite constatar que:

- O tema **APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio** foi contemplado pelos grupos de entrevistados com um discurso positivo, pois obteve um total de 133 frequências positivas.
- O tema **AEM - Avaliar o papel do Estudo do Meio Social** aparece logo a seguir ao tema acima referido, com 65 frequências absolutas positivas;
- O tema **CRS - Conhecer a Realidade Social** obteve um total de 28 frequências positivas;
- O tema **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local** apenas apresentou menos uma frequência positiva que o tema anteriormente assinalado, 27 no total.

**Quadro 75** - Discurso positivo dos entrevistados em relação a cada um dos temas com as suas categorias

	EPCM1, E2, B3	Subgrupos dos alunos	EDPP1	ERPP1	Σ
Temas com categoria	Frequência +	Frequência +	Frequência +	Frequência +	
<b>CRS – Conhecer a Realidade Social:</b>	<b>Σ=25</b>		<b>Σ=1</b>	<b>Σ=2</b>	<b>28</b>
CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos	22			1	23
CRS-ICL – Importância para a Comunidade Local	3		1	1	5
<b>APM – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social:</b>	<b>Σ=18</b>	<b>Σ=83</b>	<b>Σ=18</b>	<b>Σ=14</b>	<b>133</b>
APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio	6	40	8	8	62
APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais	8		3		11
APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos	4	43	5		52
APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica			2	6	8
<b>DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade:</b>	<b>Σ=14</b>		<b>Σ=8</b>	<b>Σ=5</b>	<b>27</b>
DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola	6		3		9
DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola	8		5	5	18
<b>AEM – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social:</b>	<b>Σ=13</b>	<b>Σ=40</b>	<b>Σ=7</b>	<b>Σ=5</b>	<b>65</b>
AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas	8	24	5	5	42
AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos	5	16	2		23

- O tema **AEM – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social** aparece logo a seguir ao tema acima referido, com 65 frequências absolutas positivas;
- O tema **CRS – Conhecer a Realidade Social** obteve um total de 28 frequências positivas;
- O tema **DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local** apenas apresentou menos uma frequência positiva que o tema anteriormente assinalado, 27 no total.

O Quadro 76 mostra o discurso negativo dos entrevistados em relação a cada um dos temas com as suas categorias.

Como se pode observar, comparativamente, com o discurso positivo proferido pelos entrevistados presente nos dados do quadro anterior, não é significativo o discurso negativo dos mesmos, à excepção do tema **APM - Analisar o Programa de Estudo do Meio Social** que foi contemplado na opinião dos entrevistados com 22 frequências negativas.

**Quadro 76** - Discurso negativo dos entrevistados em relação a cada um dos temas com as suas categorias

	EPCM1, E2, B3	Subgrupos dos alunos	EDPP1	ERPP1	Σ
<b>Temas com categorias</b>	Frequência -	Frequência -	Frequência -	Frequência -	
<b>CRS</b> – Conhecer a Realidade Social:	Σ=1				1
CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos	1				1
CRS-ICL – Importância para a Comunidade Local					
<b>APM</b> – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social:	Σ=7	Σ=15			22
APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio	3	14			17
APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais					
APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos	4	1			5
APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica					
<b>DEC</b> – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade:					
DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola					
DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola					
<b>AEM</b> – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social:	Σ=3				3
AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas	3				3
AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos					

O Quadro 77 apresenta por ordem decrescente, a importância do discurso positivo por cada tema.

**Quadro 77** – Importância do discurso positivo por temas

<b>Temas</b>	<b>Frequências absolutas</b>	<b>Frequências relativas</b>
<b>APM</b> – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social	133	52,5%
<b>AEM</b> – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social	65	25,6%
<b>CRS</b> – Conhecer a Realidade Social	28	11%
<b>DEC</b> – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade	27	10,6%
	Σ= 253	Σ= 99,7%

Contudo, as opiniões demonstradas pelos entrevistados mostram que as diferentes categorias obtiveram valores percentuais de discurso positivo que variam entre 1,9% e 24,5%, como se pode observar no Quadro 78.

**Quadro 78** – Categorias e valores absolutos e relativos

<b>Categorias</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>	<b>Escala</b>
APM-EPM – Elaboração do Programa de Estudo do Meio	62	24,5%	Muito favorável
APM-ERE – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos	52	20,5%	
AEM-CSP – Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas	42	16,6%	Favorável
CRS-PSC – Problemas Sociais Concretos	23	9,0%	
AEM-FIA – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos	23	9,0%	
DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola	18	7,1%	Pouco favorável
APM-CRP – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais	11	4,3%	
DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola	9	3,5%	
APM-APP – Abordagem da Prática Pedagógica	8	3,1%	
CRS-ICL – Importância para a Comunidade Local	5	1,9%	
$\Sigma= 253$	$\Sigma=99,5\%$		

Assim:

- No tema **APM** – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social, a categoria:

· **APM-EPM** – Elaboração do Programa de Estudo do Meio, apresenta 24,5% de discurso positivo;

· **APM-ERE** – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos é contemplada com 20,5%.

- No tema **AEM** – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social, a categoria:

· **AEM-CSP** – Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas, atinge 16,6% de discurso positivo.

- No tema **CRS** – Conhecer a Realidade Social, a categoria:

· **CRS-PSC** – Problemas Sociais Concretos apenas obtém 9% de discurso positivo das opiniões dos entrevistados.

- No tema **AEM** – Avaliar o papel do Estudo do Meio Social, apenas a categoria:

· **AEM-FIA** – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos obtém o valor percentual de 9%, igual ao valor verificado na categoria anterior.

- No tema **DEC** – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade, a categoria:

· **DEC-DEE** – Dinâmicas no Exterior da Escola obtém 7,1%.

- No tema **APM** – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social, a categoria:

· **APM-CRP** – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais atinge 4,3% do discurso positivo.

- No tema **DEC** – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade, a categoria:

· **DEC-DIE** – Dinâmicas no Interior da Escola apresenta um valor percentual um pouco mais baixo, 3,5% de opiniões favoráveis.

- No tema **APM** – Analisar o Programa de Estudo do Meio Social, a categoria:

· **APM-APP** – Abordagem da Prática Pedagógica apenas é assinalada positivamente por 3,1% dos entrevistados e;

- No tema **CRS** – Conhecer a Realidade Social, a categoria:

· **CRS-ICL** – Importância para a Comunidade Local só consegue 1,9% do discurso positivo dos dizeres dos inquiridos.

Considerando três níveis de escala, muito favorável, favorável e pouco favorável, pelo acima exposto e como se pode ainda constatar no Quadro 75 e no Quadro78, infere-se que alguns dos temas e categorias obtiveram um discurso positivo mais favorável que outros(as), na opinião dos diversos grupos de entrevistados.

Assim:

- As categorias de discurso muito favorável não se verificaram nos temas considerados com um discurso mais positivo, à exceção das categorias **APM-EPM** – Elaboração do Programa de Estudo do Meio e **APM-ERE** – Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos, que apresentaram um total de 45% da opinião manifestada pelos entrevistados;
- As categorias **AEM-CSP** – Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas, **CRS-PSC** – Problemas Sociais Concretos e **AEM-FIA** – Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos apresentaram um discurso positivo favorável num total de 34,6%;
- As categorias **DEC-DEE** – Dinâmicas no Exterior da Escola, **APM-CRP** – Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais, **DEC-DIE** – Dinâmicas no Interior da Escola, **APM-APP** – Abordagem da Prática Pedagógica e **CRS-ICL** – Importância para a Comunidade Local evidenciaram um discurso positivo pouco favorável, num total de apenas 19,9%.

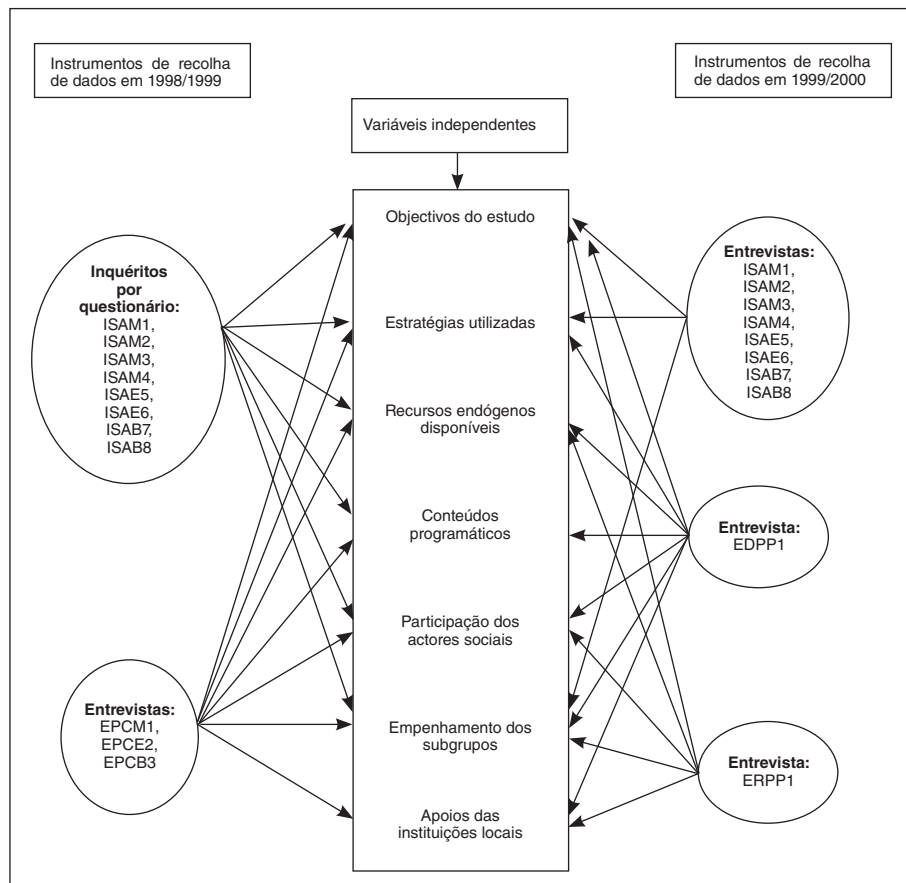
## 7 · As variáveis na análise dos resultados

De acordo com as variáveis definidas no ponto 6 do Capítulo I que possibilitaram o desenvolvimento de opiniões acerca dos objectivos deste estudo definidos no ponto 5 do mesmo Capítulo e no ponto 2 do Capítulo IV, importa salientar o tipo de fontes a partir das quais foi possível inferir e definir as variáveis deste estudo.

Pela convergência triangular as variáveis independentes da pesquisa foram viabilizadas pelas fontes expressas no Quadro 79, onde se pode verificar que todas foram viabilizadas, no mínimo, por três fontes de dados, o que revela a coerência dos instrumentos de recolha de dados usados no presente estudo.

Tal, está de acordo com o pressuposto de Guba (1989) que afirma que para que seja credível a investigação qualitativa deverá usar a triangulação, pois toda a informação deverá ser verificada, pelo menos, por duas fontes de dados.

**Quadro 79** – Relação entre as variáveis independentes e as fontes de dados



O Quadro 80 mostra o peso frequencial das variáveis relativamente a cada entrevistado ou grupo de entrevistados.

**Quadro 80** – Peso frequencial das variáveis em relação a cada fonte de dados

Variáveis	Frequências de indicadores (fi)		
Objectivos	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	70	-11
	· ESAM1, ESAM2, ESAM3, ESAM4, ESAE5, ESAE6, ESAB7, ESAB8	123	-15
	· EDPP1	35	
	· ERPP1	26	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, SAB7, ISAB8	274	-57
	<b>Σ=527</b>	<b>-83</b>	
Estratégias utilizadas	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	4	-4
	· ESAM1, ESAM2, ESAM3, ESAM4, ESAE5, ESAE6, ESAB7, ESAB8	43	-1
	· EDPP1	5	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ESAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8	6	-2
	<b>Σ=58</b>	<b>-7</b>	
Recursos endógenos disponíveis	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	25	-1
	· EDPP1	1	
	· ERPP1	2	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, SAB7, ISAB8	95	-15
	<b>Σ=123</b>	<b>-16</b>	
Conteúdos programáticos	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	8	
	· EDPP1	3	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8	8	
	<b>Σ=19</b>		
Participação dos actores sociais	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	14	
	· EDPP1	8	
	· ERPP1	5	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8	88	-21
	<b>Σ=115</b>	<b>-21</b>	
Empenhamento dos subgrupos	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	8	-3
	· ESAM1, ESAM2, ESAM3, ESAM4, ESAE5, ESAE6, ESAB7, ESAB8	24	
	· EDPP1	5	
	· ERPP1	5	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8	53	-12
	<b>Σ=95</b>	<b>-15</b>	
Apoio das instituições locais	· EPCM1, EPCE2, EPCB3	8	
	· EDPP1	5	
	· ERPP1	5	
	· ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAE6, ISAB7, ISAB8	24	-7
	<b>Σ=42</b>	<b>-7</b>	

O sinal (-) indica que a frequência é negativa

O Quadro 81 e o Gráfico 43 mostram, em síntese, o peso que cada variável tem, ou seja o peso frequencial total das variáveis e a sua proximidade.

**Quadro 81** – Peso frequencial de proximidade das variáveis

Variáveis	Peso frequencial		Número de Frequências positivas e negativas	
Objectivos		$\Sigma=527$		-83
Estratégias utilizadas		$\Sigma=58$		-7
Recursos endógenos disponíveis		$\Sigma=123$		-16
Conteúdos programáticos		$\Sigma=19$		
Participação dos actores sociais		$\Sigma=115$		-21
Empenhamento dos subgrupos		$\Sigma=95$		-15
Apoios das instituições locais		$\Sigma=42$		-7

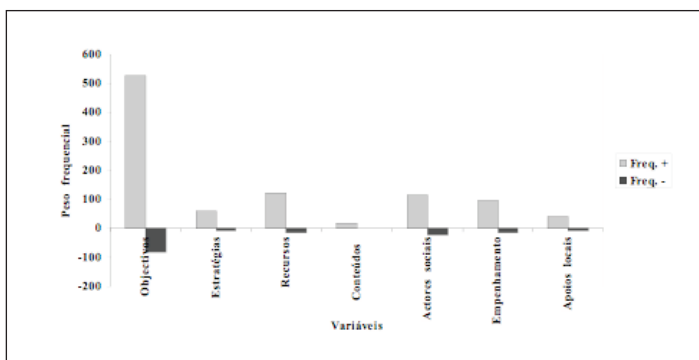
O sinal (-) indica que a frequência é negativa

A análise do quadro e do gráfico acima referidos permite verificar que nem todas as variáveis se aproximam frequencialmente de uma forma elevada, média ou baixa.

Merece destaque o peso frequencial favorável de todas as variáveis, embora sobressaia a variável Objectivos pelo peso máximo registado, em contraste com a variável Conteúdos programáticos que regista o peso mais baixo.

A proximidade frequencial desfavorável é total entre as variáveis Estratégias utilizadas e Apoios das instituições, pois ambas apresentam o mesmo peso frequencial negativo.

**Gráfico 43** - Peso frequencial das variáveis



Uma proximidade frequencial média pode ser considerada entre as outras variáveis à excepção de todas estas e a variável Objectivos, pois neste caso a proximidade frequencial é elevada.

A mais baixa proximidade frequencial é verificada entre a variável Conteúdos programáticos e a variável Objectivos, sendo a proximidade desta com as outras variáveis baixa, embora com valores que oscilam conforme o peso frequencial de cada uma das variáveis.

Tal pressupõe que esta variável estará, obviamente, relacionada com todas as outras variáveis, mas que deverá ser aliada a uma conjugação concertada e melhorada de forma a tornar mais significativa a sua proximidade frequencial.

Outras leituras e interpretações poderão ser feitas, interligando as diferentes variáveis e assinalando uma outra proximidade frequencial, conforme essa mesma conjugação. Contudo, a análise efectuada é uma entre tantas outras igualmente possíveis.

O Quadro 82 mostra o coeficiente de correlação de Kendall's dos indicadores positivos das variáveis, com base nos dados do Quadro 80 e do Quadro 81.

**Quadro 82** – Coeficientes de correlação dos indicadores positivos entre as variáveis

	Estratégias utilizadas	Recursos endógenos disponíveis	Conteúdos programáticos	Participação dos actores sociais	Empenhamento dos subgrupos	Apoios das instituições
Objectivos	0,600	0,200	0,447	0,400	0,949	0,316
	Estratégias utilizadas	-0,200	0,000	0,000	0,527	-0,105
		Recursos endógenos disponíveis	0,671	0,800	0,316	0,949
			Conteúdos programáticos	0,894	0,354	0,825
				Participação dos actores sociais	0,316	0,949
					Empenhamento dos subgrupos	0,333
						Apoios das instituições

A sua leitura permite verificar:

- Quatro correlações quase perfeitas, de sentido positivo, altamente significativas, quando analisados os indicadores positivos, entre as variáveis:

Objectivos	<i>versus</i>	Empenhamento dos subgrupos
Recursos endógenos disponíveis		Apoios das instituições
Conteúdos programáticos		Participação dos actores sociais
Participação dos actores sociais		Apoios das instituições

- Cinco correlações acentuadas, de sentido positivo, mediamente significativas, quando analisados os indicadores positivos entre as variáveis:

Objectivos	<i>versus</i>	Estratégias utilizadas
Estratégias utilizadas		Empenhamento dos subgrupos
Recursos endógenos disponíveis		Conteúdos programáticos
Recursos endógenos disponíveis		Participação dos actores sociais
Conteúdos programáticos		Apoios das instituições

- Oito correlações menos acentuadas, de sentido positivo, pouco significativas, quando da análise dos indicadores positivos no caso das variáveis:

Objectivos	<i>versus</i>	Recursos endógenos disponíveis
Objectivos		Conteúdos programáticos
Objectivos		Participação dos actores sociais
Objectivos		Apoios das instituições
Recursos endógenos disponíveis		Empenhamento dos subgrupos
Conteúdos programáticos		Empenhamento dos subgrupos
Participação dos actores sociais		Empenhamento dos subgrupos
Empenhamento dos subgrupos		Apoios das instituições

- Duas correlações menos acentuadas, de sentido negativo, pouco significativas, quando da análise dos indicadores negativos no caso das variáveis:

Estratégias utilizadas	<i>versus</i>	Recursos endógenos disponíveis
Estratégias utilizadas		Apoios das instituições

- Duas correlações nulas quando analisados os indicadores positivos entre as variáveis:

Estratégias utilizadas	<i>versus</i>	Conteúdos programáticos
Estratégias utilizadas		Participação dos actores sociais

O Quadro 83 mostra o coeficiente de correlação de Kendall's dos indicadores negativos das possíveis formas de combinação das variáveis, com base nos dados do Quadro 80 e do Quadro 81.

**Quadro 83** – Coeficientes de correlação dos indicadores negativos entre as variáveis

	Estratégias utilizadas	Recursos endógenos disponíveis	Conteúdos programáticos	Participação dos actores sociais	Empenhamento dos subgrupos	Apoios das instituições
Objectivos	0,556	0,630	0,000	0,667	0,630	0,667
	Estratégias utilizadas	-0,630	0,000	0,333	0,630	0,333
		Recursos endógenos disponíveis	0,000	0,756	1,000	0,756
			Conteúdos programáticos	0,000	0,000	0,000
				Participação dos actores sociais	0,756	1,000
					Empenhamento dos subgrupos	0,756
						Apoios das instituições

A sua leitura permite verificar:

- Duas correlações positivas perfeitas, de sentido positivo, totalmente significativas, quando analisados os indicadores negativos entre as variáveis:

Recursos endógenos disponíveis	<i>versus</i>	Empenhamento dos subgrupos
Participação dos actores sociais		Apoios das instituições

- Onze correlações acentuadas, de sentido positivo, mediantemente significativas, quando analisados os indicadores negativos entre as variáveis:

Objectivos	<i>versus</i>	Estratégias utilizadas
Objectivos		Recursos endógenos disponíveis
Objectivos		Participação dos actores sociais
Objectivos		Empenhamento dos subgrupos
Objectivos		Apoios das instituições
Estratégias utilizadas		Recursos endógenos disponíveis
Estratégias utilizadas		Empenhamento dos subgrupos
Recursos endógenos disponíveis		Participação dos actores sociais
Recursos endógenos disponíveis		Apoios das instituições
Participação dos actores sociais		Empenhamento dos subgrupos
Empenhamento dos subgrupos		Apoios das instituições

- Duas correlações menos acentuadas, de sentido positivo, pouco significativas, quando analisados os indicadores negativos entre as variáveis:

Estratégias utilizadas	<i>versus</i>	Participação dos actores sociais
Estratégias utilizadas		Apoios das instituições

- Seis correlações nulas quando analisados os indicadores negativos entre as variáveis:

Objectivos	versus	Conteúdos programáticos
Estratégias utilizadas		Conteúdos programáticos
Recursos endógenos disponíveis		Conteúdos programáticos
Conteúdos programáticos		Participação dos actores sociais
Conteúdos programáticos		Empenhamento dos subgrupos
Conteúdos programáticos		Apoios das instituições

### **Em síntese:**

Verificaram-se entre as variáveis:

- Duas correlações positivas perfeitas, de sentido positivo, totalmente significativas, quando analisados os indicadores negativos;
- Quatro correlações quase perfeitas, de sentido positivo, altamente significativas, quando da análise dos indicadores positivos;
- Dezasseis correlações acentuadas, de sentido positivo, mediamente significativas, sendo cinco verificadas quando analisados os indicadores positivos e onze quando analisados os indicadores negativos;
- Doze correlações menos acentuadas, pouco significativas, sendo oito de sentido positivo e duas de sentido negativo quando analisados os indicadores positivos e duas de sentido positivo quando analisados os indicadores negativos;
- Oito correlações nulas, sendo duas verificadas quando analisados os indicadores positivos e seis verificadas quando analisados os indicadores negativos.

Os variados coeficientes de correlação entre as variáveis permitiram evidenciar o grau de consistência das opiniões dos entrevistados com a interpretação dada no decurso deste trabalho, partindo do princípio que essa relação pode apresentar múltiplas leituras.

A variável resultado, Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local, surge como uma consequência da implicação que cada uma das variáveis independentes exercem sobre ela, apresentando essa implicação pontos mais ou menos fortes conforme a forma como cada uma delas actuou sobre as outras e sobre a resultante, de acordo com as frequências absolutas manifestadas em cada uma delas, bem como com o seu peso e proximidade frequenciais e os seus coeficientes de correlação.

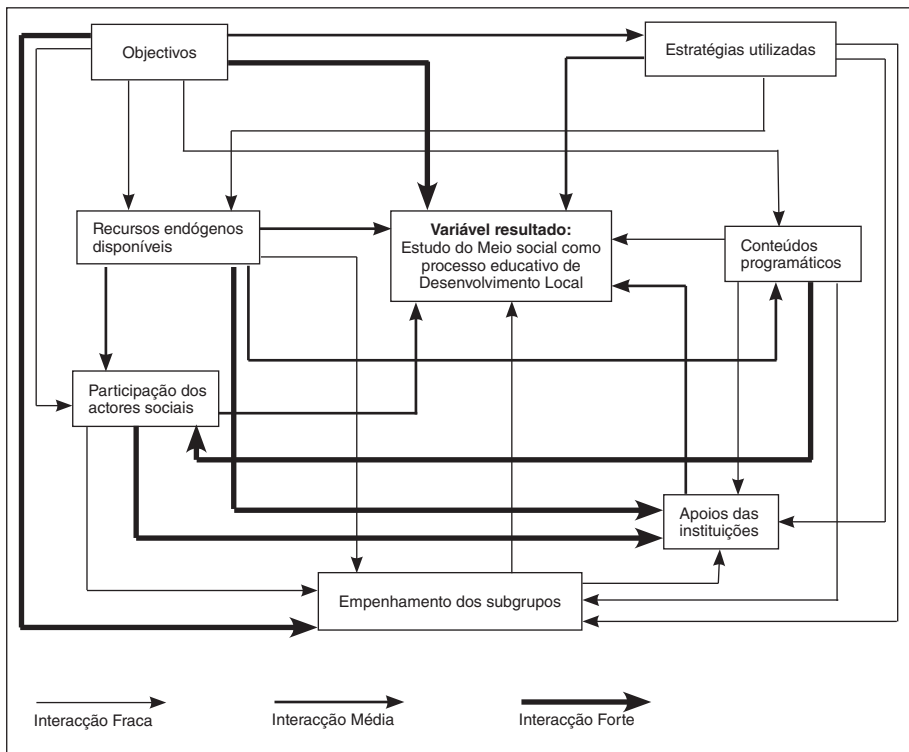
O Quadro 84 mostra a implicação das variáveis independentes entre si e a variável resultado.

Como se pode observar é visível a forte dependência directa da variável resultado da variável Objectivos.

Contudo, verifica-se uma dependência directa menos acentuada com a variável Recursos endógenos disponíveis e uma dependência directa fraca com a variável Conteúdos programáticos.

De salientar, entre outras, a forte interacção da variável Participação dos actores sociais versus Apoios das instituições, a média interacção da variável Conteúdos versus Recursos endógenos disponíveis e a fraca interacção entre esta última variável e a variável Empenhamento dos subgrupos.

**Quadro 84** - Implicação das variáveis independentes entre si e a variável resultado



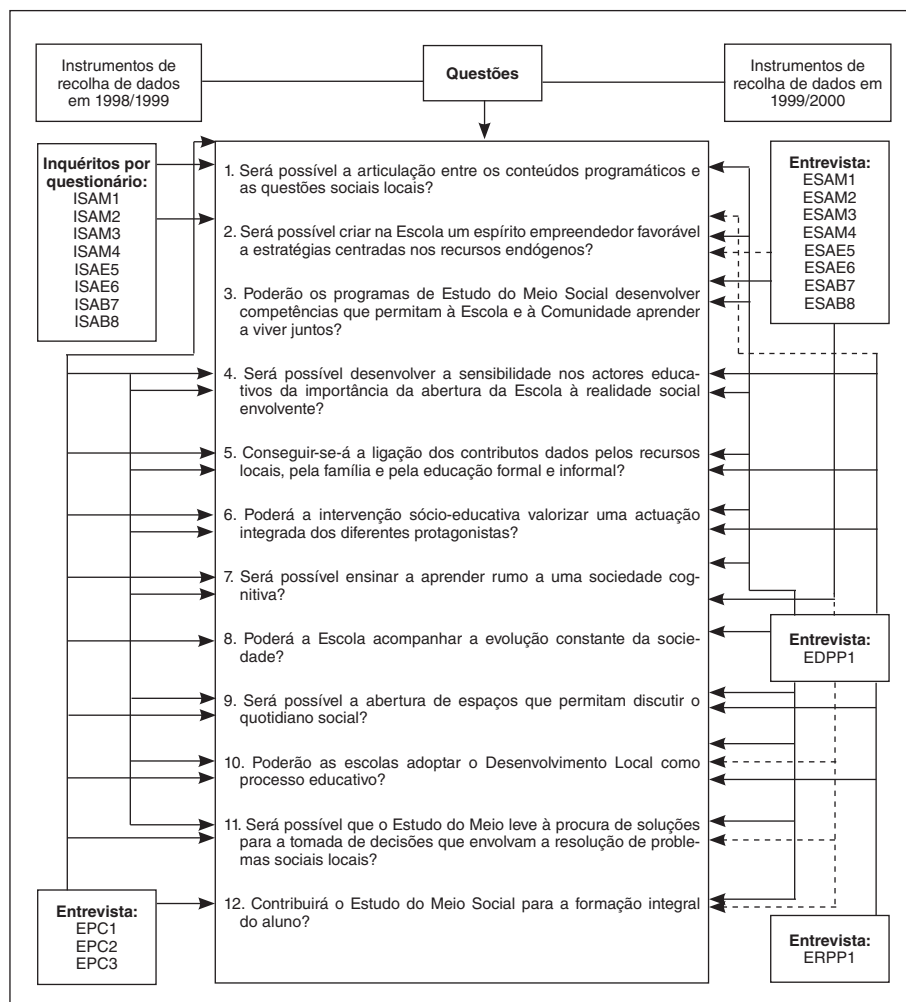
## 8 · As questões e as hipóteses formuladas

As questões enunciadas no ponto 4 do Capítulo I e as hipóteses formuladas no ponto 7 do mesmo Capítulo foram confirmadas, em alguns casos, pela convergência dos resultados, noutros casos,

pela não contradição existente entre os mesmos, sendo a explicação possível através dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

O Quadro 85 mostra a relação entre as questões formuladas e as fontes de dados.

**Quadro 85** - Relação entre as questões e as fontes de dados



————— *Confirmado na totalidade*

- - - - - *Confirmado parcialmente*

- Os inquéritos por questionário aplicados aos oito subgrupos de alunos-professores, no ano lectivo de 1998/1999, deram resposta integral às questões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11;

- As entrevistas realizadas aos grupos de professores cooperantes, no ano lectivo de 1998/1999, deram resposta, de forma total, a todas as questões enunciadas;
- As entrevistas realizadas aos oito subgrupos de alunos-professores, no ano lectivo de 1999/2000, deram integralmente resposta às questões 3, 8 e 12 e parcialmente às questões 2, 10 e 11;
- A entrevista realizada à docente da disciplina de Prática Pedagógica, no ano lectivo de 1999/2000, deu resposta na totalidade a todas as questões enunciadas,
- A entrevista realizada à Responsável de Área da Prática Pedagógica, no ano lectivo de 1999/2000, deu resposta cabal às questões 4, 5, 6, 9 e 10 e resposta parcial à questão 2.

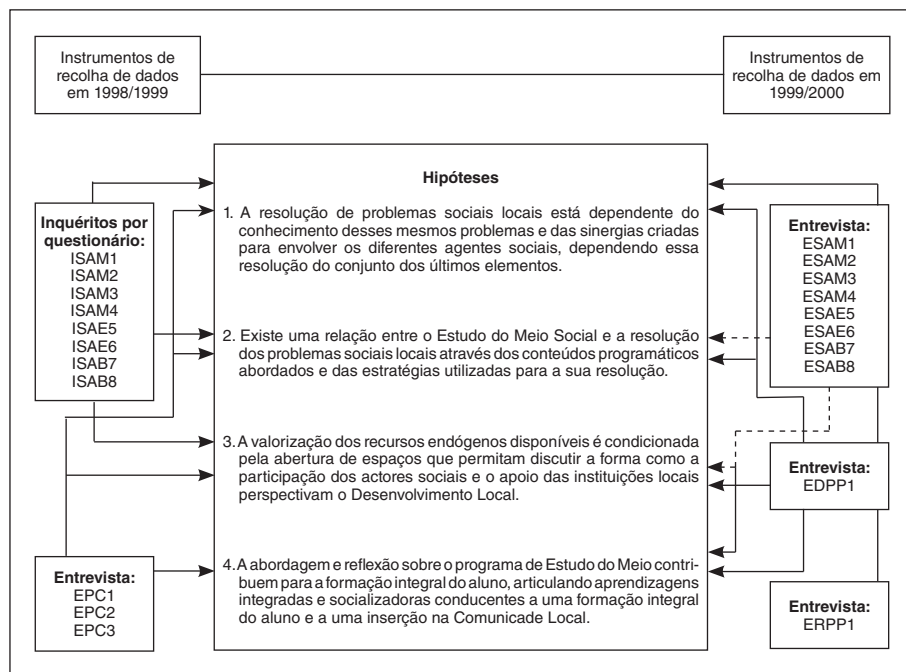
Como se pode constatar no Quadro 86 as hipóteses foram validadas pelos diferentes instrumentos recolha de dados, no entanto, nem todas foram igualmente confirmadas.

Assim, a:

**Hipótese 1:** A resolução de 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 últimos elementos, foi validada na totalidade por quatro instrumentos de recolha de dados, pelos inquéritos por questionário aplicados aos oito subgrupos de alunos-professores, no ano lectivo de 1998/1999, e pelas entrevistas aos grupos de professores cooperantes realizadas no mesmo ano, bem como pelas entrevistas realizadas à docente da disciplina de Prática Pedagógica e à Responsável de Área da Prática Pedagógica realizadas no ano lectivo de 1999/2000.

**Hipótese 2:** Existe uma relação entre o Estudo do Meio Social e a resolução dos problemas sociais locais através dos conteúdos programáticos abordados e das estratégias utilizadas para a sua resolução, foi validada na totalidade por três instrumentos de recolha de dados, pelos inquéritos por questionário aplicados aos oito subgrupos de alunos-professores, no ano lectivo de 1998/1999, e pelas entrevistas aos grupos de professores cooperantes realizadas no mesmo ano, bem como pela entrevista realizada à docente da disciplina da Prática Pedagógica e, foi validada parcialmente por um instrumento de recolha de dados, as entrevistas realizadas aos oito subgrupos de alunos-professores.

**Hipótese 3:** A valorização dos recursos endógenos disponíveis é condicionada pela abertura de espaços que permitam discutir a forma como a participação dos actores sociais e o apoio das institui-

**Quadro 86** - Relação entre as hipóteses e as fontes de dados

————— *Confirmado na totalidade*

- - - - - *Confirmado parcialmente*

ções locais perspectivam o Desenvolvimento Local, foi integralmente validada por todos os instrumentos de recolha de dados, à excepção das entrevistas realizadas aos subgrupos de alunos-professores, no ano lectivo de 1999/2000, que a validaram parcialmente;

**Hipótese 4:** A abordagem e reflexão sobre o programa de Estudo do Meio contribuem para a formação integral do aluno, articulando aprendizagens integradas e socializadoras conducentes a uma formação integral do aluno e a uma inserção na Comunidade Local, foi validada integralmente por três instrumentos de recolha de dados, pelas entrevistas realizadas aos grupos de professores cooperantes, no ano lectivo de 1998/1999, e pelas entrevistas aos oito subgrupos de alunos-professores e à docente da disciplina de Prática Pedagógica, no ano lectivo de 1999/2000.

## Capítulo V · Conclusões finais

---

Como nota introdutória às conclusões finais da investigação sobre o tema O Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local dever-se-á salientar que elas serão fruto da apresentação e análise dos resultados que seguiu o modelo proposto:

- Nas questões formuladas no ponto 4 do Capítulo I;
- Na definição dos objectivos enunciados no ponto 5 do mesmo Capítulo e no ponto 2 do Capítulo IV;
- Na formulação de hipóteses referidas no ponto 7 do Capítulo I;
- Na análise das variáveis do estudo referidas no ponto 6 do Capítulo V;
- No tratamento dos dados obtidos:
  - Pelas respostas aos inquéritos por questionário aplicados, em grupo, a cada um dos oito subgrupos de alunos-professores do 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;
  - Pela análise da entrevista:
    - Em grupo, efectuada aos três grupos de professores co-

operantes e aos oito subgrupos de alunos-professores do 4º ano do curso acima referido;

- Individual, efectuada à docente da disciplina de Prática Pedagógica;

- Individual, efectuada à Responsável de Área da Prática Pedagógica.

1. O quadro conceptual que permitiu organizar e estruturar a planificação deste trabalho teve por base um enquadramento teórico que constituiu a coluna vertebral ao longo da análise, condensação e interpretação dos dados colhidos. O mesmo permitiu o enfoque, sobretudo, na problemática de como o Estudo do Meio Social poderá valorizar uma intervenção sócio-educativa que favoreça a participação e crie sinergias entre os diferentes actores educativos, através dos seus conteúdos articulados com a utilização e valorização dos recursos endógenos.

Nessa linha foram realizadas leituras orientadas para temas que a autora do estudo considerou serem os mais adequados, no sentido dar uma resposta cabal à orientação definida.

Assim:

1.1. Educação e Desenvolvimento Local foram perspectivados no sentido de que o desenvolvimento não pode existir desligado de uma realidade cultural e social, de valores e de conhecimentos que serão transmitidos pela Escola.

Mas a Escola faz uma distinção social que está presente na hierarquia dos níveis de escolaridade e do conhecimento, dos espaços sociais, das famílias e das comunidades locais. É uma porta aberta para a mobilidade social, um garante da pluralidade cultural, de combate à exclusão social.

É motor chave na promoção de igualdade de oportunidades pelas metodologias que utiliza, pela qualidade dos conteúdos que ministra, pela relação pedagógica intercultural dos professores, pelo papel das famílias na formação dos filhos e pelas dinâmicas que consegue entre Escola-Família-Comunidade.

Alunos e famílias são os utilizadores directos e indirectos das escolas, pelo que se impõe a necessidade de programas educativos adequados, visando a resolução conjunta de problemas sociais concretos.

1.2. O Estudo do Meio Social como área curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico foi perspectivado na sua organização, nas formas de abordagens, no significado que tem para os alunos, nas metodologias e nas estratégias para a prática docente de uma formação de professores contextualizada, adequada e eficaz.

Esta eficácia passa pelos juízos que os professores fazem

sobre os alunos, na medida em que estes, simultâneamente observadores e observados, são parte integrante do meio social envolvente e o processo de conhecimento social segue um itinerário cognitivo que passa por diferentes fases. Esta eficácia também se relaciona com o conhecimento que os professores deverão ter dos alunos e que será traduzido na transmissão de resultados positivos. Obedece a sinergias que fluem através do currículo exposto e do currículo oculto não ensinado pelas matérias e traduzido na transmissão de valores, de iniciativa, de responsabilidade, de vontade de aprender, de cooperação, de autonomia.

1.3. Mas o desenvolvimento de uma Comunidade interliga saberes formais e informais, transmitidos pela Escola e latentes na sociedade.

O Projecto Educativo de Escola deverá traduzir uma interacção com o Projecto de Desenvolvimento Local, de forma endógena e aberta que vise melhorar a qualidade de vida das populações.

2. Todo o trabalho empírico foi sustentado por uma estratégia de pesquisa bicéfala.

Uma metodologia qualitativa que obedeceu a uma descrição pormenorizada das situações, atitudes e experiências com o objectivo de atingir o significado imediato, em que o tema influenciou a interpretação dos resultados. As pessoas foram o instrumento essencial de uma pesquisa holística realizada numa situação natural, em que o paradigma qualitativo usou o método descritivo do contexto.

Uma metodologia quantitativa permitiu integrar e complementar a abordagem qualitativa numa pluralidade metodológica, usando a triangulação técnica, como forma de comprovar a conceptualização proveniente de uma única fonte.

3. Através da unidade de análise, que usou como metodologia um multiestudo de caso com base na análise de uma situação, foi possível fazer uma investigação descritiva e exploratória que permitiu discutir os diferentes pontos de vista dos protagonistas envolvidos.

Um estudo de caso múltiplo e único, pois cada um dos oito subgrupos de alunos-professores constituíram um caso individual, que reforçará a generalização da análise e que formaram um todo único delimitado a um total de vinte e três indivíduos analisados, longitudinalmente, nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000.

Para o efeito foram cumpridas as etapas consideradas necessárias, que foram desde:

- A definição do problema;
- À selecção das escolas cooperantes e do estabelecimento de contactos para a recolha sistemática de dados que viabilizasse a compreensão e interpretação do estudo;

- À explicação contextualizada da realidade, cruzando a informação obtida através das várias fontes de dados;
- À relação das variáveis independentes que se reflectiram na variável resultado e;
- À construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados para este estudo.

4. A construção dos instrumentos de recolha de dados, inquéritos por questionário e entrevistas foi feita tendo em conta os objectivos do estudo, as questões formuladas e a validação das hipóteses propostas e foram elaborados de acordo com o enquadramento teórico deste trabalho. Apresentou uma certa similitude conceptual e estrutural e permitiu uma análise multifacetada de natureza qualitativa e quantitativa.

Os inquéritos por questionário foram elaborados por perguntas fechadas e abertas, por ordem programada e foram aplicados em grupo.

As entrevistas foram tratadas através de uma análise de conteúdo vertical e horizontal, em que o corpus constituído pelo discurso dos entrevistados permitiu que a autora do estudo tornasse essa linguagem mais inteligível através de uma codificação usada para o efeito.

Para a condensação, apresentação e interpretação dos dados foi tida em conta uma estratégia concertada de construção dos instrumentos de recolha de dados, acima referidos, no sentido de reforçar, completar, comparar ou confrontar os diversos pontos de vista dos diferentes protagonistas.

A informação foi organizada usando tabelas, gráficos e quadros, tornando-a desta forma mais compreensível.

Mesmo assim, apesar de algumas lacunas resultantes de respostas pouco explícitas por parte dos intervenientes e de algumas falhas dos próprios instrumentos, tal pareceu não afectar o resultado final pretendido e permitiu evidenciar a fiabilidade dos resultados.

5. As variáveis independentes foram viabilizadas pelo menos por três fontes de dados e influenciaram com pesos diferentes a variável resultado, O Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local.

A variável independente que mais influenciou positivamente a variável resultado, foi a variável Objectivos, tendo-se verificado entre as duas uma interacção forte.

As variáveis independentes, Recursos endógenos disponíveis, Participação dos actores sociais, Empenhamento dos subgrupos, Estratégias utilizadas, Apoios das instituições locais e Conteúdos programáticos interagiram entre si e tiveram também o seu grau de

influência e interação forte ou fraca sobre a variável resultado. Contudo, a interação destas variáveis sobre a variável resultado não foi tão determinante como a interação anteriormente referida.

De salientar que o efeito negativo do discurso emitido pelos entrevistados não foi relevante, quando comparado com as opiniões positivas manifestadas pelos mesmos.

Mesmo assim, as variáveis independentes com efeito mais negativo sobre a variável resultado, foram, com decrescente grau de importância a(s) variável(is):

- Objectivos que mostrou o seu efeito mais elevado;
- Participação dos actores sociais, Recursos endógenos disponíveis e Empenhamento dos subgrupos, com um efeito menos acentuado e muito próximo uns dos outros;
- Estratégias utilizadas e Apoios das instituições locais tiveram o mesmo efeito de negatividade e;
- Conteúdos programáticos não fez sentir o seu efeito negativo.

6. Os recursos humanos, vinte e três alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a docente da disciplina de Prática Pedagógica, a Responsável de Área da Prática Pedagógica, três grupos de professores cooperantes, cento e trinta e seis alunos das escolas cooperantes, elementos da comunidade educativa, foram diversificados, tendo o seu envolvimento empenhado tornado possível este estudo.

A formação científico-pedagógica dos protagonistas era distinta, pois enquanto a docente da disciplina de Prática Pedagógica, a Responsável de Área da Prática Pedagógica e os oito professores cooperantes possuíam formação específica no âmbito do Estudo do Meio Social, os vinte e três alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico pretendiam adquirir essa competência, com formação teórico-prática ministrada por aqueles e usando estratégias centradas em recursos endógenos disponíveis na Comunidade Educativa Local.

Os vinte e três alunos-professores, divididos em oito subgrupos, ao realizarem as suas práticas de Estudo do Meio Social em três escolas cooperantes geograficamente dispersas pela cidade de Bragança, mas com características muito semelhantes, permitiram uma abordagem similar dos problemas sociais inerentes a cada Escola.

7. Os recursos materiais disponíveis foram poucos e obstaculizaram o trabalho de alguns protagonistas do estudo, pois 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 conseguiram que as escolas cooperantes envolvessem a Comunidade Local com o seu Projecto Educativo. Para tal, utilizaram estratégias diversificadas centradas em recursos locais, que permitiram um conhecimento dos problemas sociais concretos da comunidade educativa.

Com o envolvimento afectivo, o conhecimento teórico e prático, o empenhamento e o apoio dos oito subgrupos de alunos-professores em formação na Escola Superior de Educação de Bragança, foi conseguida uma discussão dirigida para a resolução desses problemas, tendo sido utilizado O Estudo do Meio como processo educativo de Desenvolvimento Local.

8. As conclusões foram conseguidas porque o processo utilizado na abordagem da problemática em causa, O Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local, assim o permitiu.

A apresentação do problema, com as questões suscitadas pelo mesmo e as hipóteses formuladas, obteve respostas concretas através dos objectivos definidos e através do equacionamento das variáveis, que permitiram a eclosão de opiniões dos vários inquiridos e entrevistados inseridos em dois contextos distintos.

Por um lado, a Escola Superior de Educação de Bragança, com a docente da disciplina de Prática Pedagógica e a Responsável de Área da Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico, os vinte e três alunos-professores do 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto instituição de formação, com uma realidade própria e contextualizada;

Por outro lado, as escolas cooperantes, com os professores cooperantes e os seus alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, também locais de formação para os alunos-professores, anteriormente referidos, mas com uma outra realidade, igualmente contextualizada.

O modelo, anteriormente mencionado, permitiu concluir que:

8.1. As três escolas cooperantes onde foi realizada a Prática Pedagógica tinham um Projecto Educativo de Escola aprovado em Conselho Escolar.

Os objectivos desse Projecto foram definidos tendo em conta as características do meio, visaram a promoção do sucesso educativo e usaram estratégias adequadas para a sua concretização.

A sua finalidade foi a de preparar os alunos para o futuro ou

para os vários futuros que poderão ser problematizados.

A concretização prática do Projecto Educativo foi conseguida com uma pesquisa e com várias actividades desenvolvidas nesse sentido, que permitiram cumprir os objectivos planificados.

A importância do Projecto Educativo de Escola 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.

A aprendizagem do social deverá partir da experiência directa e indirecta dos alunos, partir do presente para chegar ao passado e sempre no presente para construir o futuro.

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.

8.2. O Projecto Educativo de Escola encontrava-se inserido no quadro de um Projecto de Desenvolvimento Local. 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, exequo, 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, de forma a que não haja desajustamentos entre o que se ensina, o que se aprende e o que se pratica, abrindo horizontes e perspectivas.

8.3. 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.

Contudo, foi sentido que nem sempre essas parcerias foram estabelecidas de forma clara e óbvia para alguns intervenientes, que mostraram mesmo um total desconhecimento acerca das mesmas.

Apesar das parcerias estabelecidas, na prática, o intercâmbio entre escolas não foi totalmente conseguido. Quando existentes, o seu envolvimento foi conseguido por via formal e por via informal, mas a maioria desconheceu a forma como tal se processou.

8.4. 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 menospreza a sua importância, não apoiando projectos de vida e de formação dos alunos, nem 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.

8.5. Houve uma valorização dos recursos locais e as experiências e os saberes dos alunos foram aproveitados para construir uma identidade cultural, utilizando uma informação que faz sentido e não uma informação descontextualizada das vivências próprias, através de uma Prática Pedagógica adequada.

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.

Então, será importante uma intervenção pedagógica baseada na reflexão.

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.

Embora os saberes empíricos de que os alunos são portadores não sejam rigorosos, mas baseados no senso comum ou adquiridos por adesão afectiva, terão de ser trabalhados racionalmente pelos professores que com eles construirão concepções alternativas.

A Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico deverá envolver o professor na sala de aula, deverá também 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.

8.6. 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.

8.7. O programa de Estudo do Meio Social foi considerado bem concebido, pois teve em conta a articulação vertical e horizontal dos conteúdos, que permite a interdisciplinaridade e a progressão em espiral.

Não foi descurada a elaboração por alargamento progressivo e usando a metodologia por descoberta. Esta actua como estímulo porque desenvolve a auto-estima, a responsabilidade e o respeito. A nível cognitivo permite a aquisição de níveis de conhecimento que combatem a simples memorização. A nível social promove a partilha, a troca, a comunicação e a decisão e a problematização. A nível de atitude cruza diferentes formas de ser, de saber, incentiva a pesquisa, busca a informação sobre o que se deverá saber e sobre como e porquê fazer e inovar.

Menos relevante foi considerada a elaboração por objectivos operacionais e do próximo para o distante. Aquele, para alguns, facilita a tarefa dos professores, dota o processo de ensino-aprendizagem de maior cientificidade, pretende sempre atingir os resultados pretendidos e como tal combater o insucesso educativo. A este é acrescentada a capacidade de ficcionar o quotidiano.

A elaboração do programa partindo do familiar para o desconhecido e a elaboração partindo do eu para os outros, foi a manifestação menos evidente por parte dos intervenientes.

Contudo, foi acrescentado que no primeiro caso será também importante trazer o desconhecido de encontro à realidade presente e no segundo caso será também pertinente partir dos outros em direcção ao eu, promovendo as relações interpessoais e a socialização.

Finalmente, foi considerado como menos importante a elaboração do programa de Estudo do Meio Social partindo do presente para o passado, embora fosse referida a importância de trazer o passado ao presente, pois a noção de tempo não é nítida nos grupos etários dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

8.8. A abordagem Pedagógica do Estudo do Meio Social mostrou haver articulação dos seus objectivos com os objectivos das outras disciplinas.

O Estudo do Meio ao exercer um papel aglutinador é privilegiado pelo contributo das outras áreas de conhecimento de forma trans, multi e interdisciplinar.

A preocupação foi evidente entre o que é transmitido e como se transmite, porque é importante a transmissão de conteúdos substantivos dentro de uma pedagógica de processo. A eficácia da Prática Pedagógica depende não só do que se ensina, quando e

como se ensina, cabendo ao professor pôr à prova as capacidades de comunicação de forma a criar empatia, indispensável no processo de comunicação.

Para este efeito será importante o conhecimento social implícito do professor, as expectativas positivas transmitidas aos alunos, a habilidade em transmitir e a personalidade de quem transmite.

Será preciso aprender contra e com a experiência, numa alternância entre o simbólico e o experiencial. Será preciso aprender com o erro, desconstruindo as concepções anteriores, produzir e não repetir informação à medida que o nível de aprendizagem muda, promover a inserção social do que se aprende, aprendizagem esta feita na acção, em que o paradigma de resolução de problemas substitui o paradigma da análise de necessidades.

A Prática Pedagógica, pela sua natureza multi e transdisciplinar poderá reforçar os laços com o Estudo do Meio, pois directa ou indirectamente eles estão em contínua interacção com os contextos dinâmicos em que se situam e actuam.

8.9. Vários constrangimentos de natureza material foram sentidos a nível da relação entre conteúdos e resolução de problemas, só ultrapassáveis se os próprios professores comprarem e construírem os materiais necessários.

Também foram detectados obstáculos de natureza didáctica, pois a inexistência de suportes pedagógico-didácticos imprescindíveis ao bom desempenho dos alunos-professores e dos professores foi uma realidade.

Mas os obstáculos de natureza económica, também existentes, foram considerados difíceis de ultrapassar devida à pouca autonomia financeira das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Eles obstaculizam que os projectos se concretizem através da diversidade temática, metodológica e de recursos que o Estudo do Meio pode proporcionar.

A constituição de um centro de recursos locais ligado à Escola Superior de Educação, como instituição de formação, com o apoio da Autarquia e ou de outras instituições, poderá colmatar as lacunas verificadas nos apoios pedagógico-didácticos a fornecer às escolas.

Dever-se-ão combater todos os obstáculos, de natureza institucional, científica e pedagógica, que se inter cruzam e interligam numa relação de causa e efeito.

8.10. O respeito pelas diferenças individuais e culturais dos alunos foi considerado como uma realidade e os conteúdos foram considerados adaptados a essa realidade.

A preocupação pelas diferenças individuais dos alunos foi

considerada elevada e média pelos inquiridos, pois consideraram importante a adaptação aos ritmos de aprendizagem e à diversidade étnica e cultural dos mesmos.

Cada vez mais a Escola multicultural é real e a oportunidade de expressar os sentimentos, conhecimentos, de ser aceite, da valorização das experiências escolares e não escolares através da troca e da partilha permitirão atenuar as diferenças.

Dever-se-á dar atenção e encarar positivamente o pluralismo cultural na Escola como relação estreita entre esta e o espaço social em que se insere, construindo uma Escola para todos, que valorize as diferenças e não menospreze as aquisições cognitivas e sociais.

8.11. Quanto às estratégias mais utilizadas no Estudo do Meio Social foram salientadas, por ordem decrescente de importância, a estratégia:

- De resolução de problemas, dado permitir o desenvolvimento reflexivo, valorizar o ensino para a descoberta, promover a aprendizagem activa e ajudar a melhorar os processos cognitivos;

- O uso da narrativa, dado permitir trabalhar os conteúdos programáticos de forma motivadora, proporcionar aprendizagens activas e significativas e promover a interacção social;

- De humanização e personalização dos conteúdos, por permitir tornar acessíveis noções mais abstractas;

- De concepção alternativa dos alunos porque trabalhada com rigor científico rejeita conscientemente os saberes empíricos assimilados, levando o aluno ao reconhecimento da existência desse rigor que o conduz a uma mudança conceptual;

- De organização de um projecto investigativo por permitir diversificar, de acordo com os níveis etários, as aprendizagens em projectos de curta duração.

Embora outras estratégias fossem consideradas possíveis quando aplicadas aos contextos cognitivos, afectivos e psicomotores dos alunos, só foram destacadas o diálogo e o recurso a material audiovisual. Para outras estratégias, não especificadas, foi frisado que todas tinham como objectivo, de acordo com situações contextuais, envolver a Comunidade Local.

As tarefas e as actividades a desenvolver no Estudo do Meio Social deverão obedecer a um método globalizador e evitar uma perspectiva disciplinarizante.

Deverão ter como base a multidisciplinaridade de conteúdos, ou seja, a sua apresentação por matérias independentes sem conexões específicas entre elas, a interdisciplinaridade como interacção entre disciplinas a nível de conceitos, conhecimentos, metodologia ou dados de pesquisa e a transdisciplinaridade numa integração global

que edifica a ciência única.

8.12. Os recursos financeiros, humanos e materiais que a Escola possui foram considerados mediamente adequados pela maioria dos inquiridos.

Contudo, nenhum dos inquiridos pareceu conhecer os apoios que a Escola Superior de Educação pode dar no âmbito do protocolo estabelecido através da Portaria 336/88 de 26 de Maio.

8.13. 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.

Assim, a participação dos actores locais 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 agentes sociais locais não se desresponsabilizam da sua atitude e, teoricamente, dizem contribuir quando necessário.

A maior dificuldade de diálogo foi considerada com a Família e com outras escolas, mas com a Associação de Pais nem sempre o diálogo foi igualmente fácil e com o Poder Local foi considerado nem muito difícil nem muito fácil.

Pouco dialogantes na e sobre a resolução de problemas, a participação em actividades de resolução dos mesmos foi considerada mais elevada que média no que respeita à Associação de Pais e ao Poder Local, elevada e média para alguns protagonistas no que diz respeito à Família, média no que se refere a outras escolas.

Dada a proveniência sócio-económica deficitária dos alunos, a Família nem sempre ajudou como queria mas como lhe foi possível, pois os ambientes familiares eram degradados e profundamente carenciados, o que cria profundas lacunas afectivas e emocionais difíceis de preencher.

8.14. 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 origem social dos alunos pesou na integração escolar, mas a Escola preocupou-se com a definição de políticas educativas conducentes à integração e à formação que visa uma orientação para uma cidadania plena.

A origem social dos alunos influiu, de forma elevada, no sucesso escolar, pois as origens são determinantes, dado elas traduzirem as histórias de vida, esforçando-se a Escola por ultrapassar esses obstáculos que usa como recurso para os combater.

8.15. 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.

A responsabilidade 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 interajuda e de assunção das responsabilidades pelos erros e pela glórias.

8.16. 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.

O empenhamento dos alunos-professores na resolução de problemas sociais locais foi elevado, pois a resolução de problemas usada como estratégia foi activa, significativa e integrou saberes interdisciplinares.

Contudo, a articulação dos programas/conteúdos/objectivos/temas não foi considerada tão eficaz como se pretendia, pois se o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico aponta para saberes transversais, a integração dos conteúdos tem de ser feita horizontal e verticalmente, de uma forma holística e não atomizada, em forma de objectivos operacionais que precisem os resultados.

Entre os métodos globalizadores, o método do estudo do meio será fundamental porque será o mais completo para que os alunos exponham e troquem toda a sua bagagem cultural.

Através dele conseguir-se-á que todos os conteúdos procedimentais, desde regras, técnicas, métodos, destrezas e estratégias, estejam sempre presentes, não só na procura de informação como no domínio cognitivo; que os conteúdos conceituais estejam ligados a

conflitos da vida real, imprescindíveis para a compreensão da realidade local e que os conceitos atitudinais, como os valores, as atitudes e as normas estruturam a metodologia, no sentido de construir opiniões para a cidadania.

8.17. As dinâmicas com o exterior, nomeadamente com o Poder Local foram conseguidas, mas mais sob o ponto de vista financeiro.

As dinâmicas com as Associações Culturais foram igualmente conseguidas.

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.

8.18. O Estudo do Meio Social foi considerado imprescindível para a formação integral do aluno e sua socialização. O aluno é uma pedra angular na sociedade em que se insere e nela deverá manifestar-se de forma activa.

A aquisição de hábitos socialmente aceites e atitudes positivas são a preocupação de todos os educadores.

Nesse sentido e de forma a frisar a importância da Área do Estudo do Meio, estão não só os objectivos e os conteúdos que este preconiza como também o facto de ser uma área potenciadora do papel que o aluno deverá ter como participante e interveniente na vida comunitária.

O Estudo do Meio ao ser visto como uma concepção de investigação reflexiva irá permitir a investigação na e sobre a acção.

Quando encarado como concepção de ligação às disciplinas científicas defenderá a não fragmentação e a interdisciplinaridade.

Ao funcionar como eixo estruturante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolverá os aspectos cognitivo, afectivo e psicomotor, levando a uma intervenção activa na sociedade o que será importante para a aquisição de conhecimentos.

Mas o Estudo do Meio foi ainda considerado importante no sentido de compreender a realidade, uma vez que ao levar o aluno a olhar a realidade física e social envolvente leva-o a expandir e a alargar os seus horizontes e as suas experiências, partindo do meio local.

8.19. A relação Estagiários-Escola-Prática Pedagógica foi difícil de conciliar e teve a ver com factores tão diversos como o desconhecimento do meio e dos projectos, pouca visibilidade do que se faz, pouca participação dos professores e dificuldades em conseguir parcerias.

Também será necessário reflectir sobre as condições da formação dos alunos-professores, pois condicionalismos de várias ordens bloqueiam o sistema.

Assim, um menor número de estagiários por supervisor, mais e melhor formação, trabalho de grupo solidário, embora competitivo, relação mais estreita entre o que se ensina e se aprende, entre a escola e a vida em sociedade, responsabilização de todos os protagonistas, melhor colaboração interinstitucional, serão aspectos a considerar para o efeito.

Dever-se-á combater a dificuldade prática de adaptação de alguns professores em adequar o seu método de ensino ao pensamento dos alunos-professores, indo de encontro aos valores sociais dominantes, sem preconceitos de usar a prática tradicional ou actual, superando constrangimentos de natureza política e administrativa, de natureza material, social e pedagógica.

Constrangimentos de insucesso escolar intrínsecos à Escola, às suas práticas e às suas relações com o exterior, ao universo conceptual dos professores, em que os próprios alunos são culpados pelo seu próprio insucesso deverão também ser combatidos.

Esta mudança deverá ser real e não apenas de intenções, com uma reflexão sobre o que se faz e como se faz.

Deverá valorizar-se na formação dos alunos-professores o paradigma da ecologia na sala de aula, em que as modalidades de aprendizagem por observação se explicam pela teoria da aprendizagem social e pela psicologia cognitiva.

Será necessário ultrapassar conflitos inter e intrapessoais, conflitos institucionais, rever a carga horária dos alunos-professores e adequá-la aos horários das escolas cooperantes, para que possa haver uma boa conciliação entre Estagiários-Escola-Prática Pedagógica.

8.20. Para o Estudo do Meio Social como processo educativo de Desenvolvimento Local foi muito importante a análise do programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico, a forma como foi elaborado, as concepções que determinaram essa elaboração e a discussão sobre outras concepções possíveis, para daí inferir da

importância do Estudo do Meio e do seu papel na formação integral e na socialização dos alunos.

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.

A análise dos resultados permitiu fazer um estudo longitudinal e transversal do Estudo do Meio Social através de todos os protagonistas envolvidos, cujo contributo se reflectiu positivamente nos resultados. Estes poderão ser generalizáveis, dadas as semelhanças verificadas entre as escolas cooperantes e o meio local em que se inserem, dada a homogeneidade de formação dos professores cooperantes e das características dos alunos das escolas cooperantes.

O grupo de alunos-professores envolvido neste estudo foi um grupo orientado científica e pedagogicamente pela mesma docente da instituição de formação, o que favoreceu a atitude como os mesmos trabalharam as temáticas e utilizaram as metodologias.

Este grupo foi o motor de todo o processo pela iniciativa e dedicação demonstradas, pela capacidade de enfrentar as surpresas, de inventar soluções, de saber ler e traduzir a realidade local, pela capacidade e humildade em aprender, fertilizando o seu próprio conhecimento. Ele conseguiu que o trabalho na Escola fizesse sentido para professores e alunos.

Os resultados traduziram-se positivamente num(a):

- Melhor conhecimento do Meio Social, dos problemas que afectam a Comunidade Local e num maior envolvimento das famílias no processo educativo;

- Troca frutífera de experiências porque se contactaram e conheceram outras realidades;

- Criação de interacções sociais de construção participada na gestão de problemas intra e interpessoais;

- Valorização da função social das instituições promovendo aprendizagens socializadoras.

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. (1980). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1987). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. A. e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. Em Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Arnal, J.; Rincón, D. e Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S. A Escolles Pies.
- Ausubel, N. e Hanesian (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editorial Interamericana Lda.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões Sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, M. I. A. (1999). Algumas reflexões em torno do projecto de formação de professores do I Ciclo do Ensino Básico. Em Moreira, A.; Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M. H.; Pedrosa de Jesus, M. H. e Neves, R. (coords.) *Supervisão na Formação – Contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração De Projectos De Acção E Planificação*. Porto: Porto Editora Lda.
- Barrio, O. S. (1991). *Práticas de Ensenanza. Projectos Curriculares y de Investigación-Acción*. Alcoy: Marfill.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. Em Canário, R. (org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Bedoya, M. N. (1993). El Curriculum Oculto Em La Transmision Del Conocimiento Social. Em Castillo, J. L. A. e Bedoya, M. N. (orgs) *El Conocimiento Social Del Profesorado Y Los Materiales Curriculares*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1991). Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e Resistência à Mudança. Em Stoer, S. R. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Berger, P. e Luckman, T. (1987). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bodgan, R. C. e Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boisier, S. (1990). *Territorio, estado y sociedad: Reflexiones sobre*

- descentralización y desarrollo regional en Chile*. Santiago do Chile: Imprenta Alborada.
- Boisier, S. (1995). *Post Modernismo Territorial y Globalización: Regiones Pivotaes y Regiones Virtuales*. Documento 93/19, Serie Ensayos. Santiago do Chile: ILPES.
- Bordenave, J. e Pereira, A. M. (1985). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Borg, W. R. e Meredith, D. G. (1989). *Educational Research: An Introduction*. New York and London: Longman.
- 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.
- Burgess, R. G. (1984). *The Research Process in Educational Settings: ten case studies*. Londres: Falmer Press.
- Burgess, R. G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. Londres: Falmer Press.
- 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.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). *Desenvolvimento local e educação não-formal*. Educação e Ensino, 11, pp. 31-34.
- Caria, T. (1992). As finalidades sociológicas da educação na formação de professores. Em Esteves, A. J. e Stoer, S. R. (orgs.). *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Castillo, J. L. A. e Bedoya, M. N. (1993). *El Conocimiento Social Del Profesorado Y Los Materiales Curriculares*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Castillo, J. L. A. (1993). El Conocimiento Social Implícito De Los Profesores. Em Castillo, J. L. A. e Bedoya, M. N. (orgs.) *El Conocimiento Social Del Profesorado Y Los Materiales Curriculares*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Clapier-Valladon, S. (1984). Le Récit de Vie comme Méthode de Recherche. Em Clapier-Valladon, S. e Poirier, J. (eds) *L'Approche*

*Biographique – Reflexions Epistémologiques sur une Méthode de Recherche.* Nice: Centre Universitaire Méditerranéen.

- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores.* Porto: Edições Asa.
- Coser, L. (1982). *Les fonctions du conflit social.* Paris: PUF.
- Costa, A. F. (1987). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, L. D. (1997). *Culturas e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Cros, F. (1986). L'Interdisciplinarité, Plusieurs définitions, un consensus. *Cahiers Pedagogiques*, no 244-245, Maio/Junho, pp. 18-22.
- Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1989). *As Escolas e Famílias em Portugal – realidade e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D.; Marques, R. e Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, G. e Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Madrid: Ediciones La Muralla.
- Debesse, M. e Mialaret, G. (1980). *La Función Docente.* Barcelona: oikos-tau, s.a. - ediciones.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Detry, B. e Cardoso, A. (1996). *Construção Do Futuro E Construção Do Conhecimento.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Edwards, D. e Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido.* Barcelona: Paidós/MEC.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Ediciones Morata.
- Erasmie, T. e Lima, L. C. (1988). *Investigação e projecto de desenvolvimento.* Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Esteves, A. J. e Stoer, S. R. (1992). *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento.* Porto: Edições Afrontamento.
- Fallet, M. (1984). L'Entretien Biographique Educatif. Em Fallet, M.; Dominicé, P. e Finger, M. (eds.) *Approches Biographiques de Processus de Formation.* Université de Genève: Cahiers de

- la Section des Sciences de l'Education, Recherches n° 8, pp. 1-19.
- 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.
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de Investigacion*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A..
- Garanderie, Antoine de La (2000). *Crítica da Razão Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, C. M. (1992). *La Investigacion Sobre La Formacion Del Profesorado. Metodos De Investigacion Y Analisis De Datos (em maiúsculas)*. Argentina: Editorial Cincel.
- Gervilla, A. C. (1986). *Projecto Educativo de caracter Curricular*. Madrid: Editorial magisterio Español, S.A..
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Goode, W. J. e Hatt, P. K. (1979). *Métodos Em Pesquisa Social*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. Em Sacristán, G. e Gómez, P. (eds). *La Enseñanza: su Teoria y su Prática*. Madrid: Akal.
- 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.
- Hammersley, M. (1992). *Ethnography, Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Honoré, B. (1980). *Pour une Pratique de la Formation: La Reflexion sur les Pratiques*. Paris: Payot.
- Huberman, M. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck–Wesmael, S. A..
- Infante, M. J.; Silva, M. S. e Alarcão, I. (1996). *Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os Casos Como Estratégia de Supervisão Reflexiva*. Em Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra – Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1988). *Fundamentos de Metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender Por Objectivos Centrados em Problemas*. Porto: Edições
- León, O. G. e Montero, I. (1993). *Diseño De Investigaciones. Introducción A La Lógica De La Investigación En Psicología Y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lima, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Porto: Editorial Presença.
- Lima, M. J. (1993). As Componentes Regionais e Locais do Currículo – Um Instrumento para a Consecução dos Objectivos do PEPT. Em *A Escola é para Todos*, Caderno no 2. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 3-4.
- Lopes, A. S. (1995). *Desenvolvimento Regional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ludke, M. e André; M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- Madeira, A. I. (1994). *Projecto educativo de escola e desenvolvimento local*. Noesis, 31, pp. 34-37.
- Madeira, A. I. e Ribeiro, M. (1996). *Acção Educativa e Desenvolvimento Local: Uma Abordagem*. Inovação, 9, pp. 299-304.
- 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.
- Mateus, M. N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD – Departamento de Economia e Sociologia.
- Mateus, M. N. E. (2001). O Estudo do Meio Como Recurso e Como Conteúdo Curricular: Formas De Abordagem E Estratégias Para A Prática Docente Do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em cadernos de Geografia *Actas Do Segundo Colóquio De Geografia de Coimbra*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Universidade de Coimbra.

- Melo, A. (1991). *Educação e formação para o desenvolvimento rural*. Forum, 9/10, pp. 137-149.
- Mendes, C. (1993). Reforma Educativa e Educação Ambiental – o reforço da perspectiva integradora. Em CNE *Educação Ambiental Actas do Colóquio*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. S. Francisco, Ca, Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edição do ME.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e Classes Sociais (antologia)*. Lisboa: Edição Presença.
- Monteiro, M. e Santos, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Neves, E e Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógica-Didáctica*. Porto: Editora Lda.
- Noronha, Z. e Noronha, M. (1992). *Escola Conflitos. Como Evitá-los? Como Geri-los?* Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Os Professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? Em Stoer, S. R. *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992a). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. Em Nóvoa, A *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, A. S. (1973). *Questões preliminares em Ciências Sociais*. Lisboa: G.I.S..
- OCDE (1983). *Education, Urban Development and Local Initiatives*. Paris: CERL.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Palmer, C. H. (1992). Diaries for Self-assessment and INSET (InService Teachers) Programme Evaluation. *European Journal of Teacher Education*, v.15, no3, pp. 227-238.
- Patrício, M. F. (1993). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pérez, M. F. (1988). *La Profesionalizacion Del Docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..

- Pérez, M. F. (1992). *La Profesionalizacion Del Docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J. M. (1991). *Escolarização, Relação com o Trabalho e Práticas Sociais*. Em Stoer, S. R. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Pombo, O.; Guimarães, H. M. e Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade, Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Popper, K. (1991). *Sociedade Aberta, Universo Aberto*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Postic, M. e Ketele, J. M. (1988). *Observer Les Situations Éducatives*. Paris: P.U.F..
- Rassekh, S. e Vaideanu, G. (1987): *Les contenues de l'éducation – Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. Paris: Editorial Unesco.
- Reis, E. L. (1991). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robert, A. D. e Bouillaguet, A. (1997). *L'Analyse De Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral: Mudança Social e Acção Histórica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral. A Organização Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral. A Acção Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rochfordiere, Y. (1990). *Du conflit au dialogue, tous gagnants*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Rodrigues, F. e Stoer, S. (1993). *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Fim do Século.
- Rodriguez, J. A. R. (1992). *El Proyecto Educativo – Elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra Longman.

- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança. Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo Do Meio No 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosney, J. (1987). *Valores e Educação*. Macroscópio, Coimbra: Arcádia.
- Sacristán, J. G. (1990). *La pedagogia por objectivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata S. A..
- Salgado, L. (1993). A Escola não pode ficar isolada do Meio. Porquê? Em *A Escola é para Todos*, Caderno nº 2. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Santos, B. S. (2001). *Um Discurso Sobre As Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarup, M. (1986). *The politics of multiracial education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Schou, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.
- Silva, L. C. (1979). *Cultura, Participação e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. S. e Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. S. (1989). *Produto nacional vivo: Uma cultura para o desenvolvimento*. Lisboa: Caderno Sedes.
- Simões, H. R. (1994). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDine.
- Stake, D. (1987). *El proceso de investigación del docente*. Pamplona: E. U. N. S. A..
- Stoer, S. R. (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1992). Sociologia da Educação e formação de professores. Em Esteves, A. J. e Stoer, S. R. *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- 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.
- Trigo, M. (1997). A Exclusão Escolar e Social. Em Conselho Nacional de Educação *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valente e outros (1989). *Prática Pedagógica. Análise de Situação (Projecto DC/I Dinâmica do Sistema Educativo)*. Lisboa: GEP/ME.
- Veiga, M. L. (2000). A formação de professores para o desenvolvimento no contexto da pós-modernidade. Em *Revista Itinerários*, nº 2, Março, pp.13-27.
- Vial, J. (1976). *La pédagogie du project*. Paris: INRP.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva De Formação De Professores*. Porto: Edições ASA.
- Walter, R. B. e Meredith, D. G. (1989). *Educational research, an Introduction Longman*. New York & London.
- Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Yin; R. K. (1986). *Case Study Research – Design and Methods*. Beverly Hills; Califórnia: Sage Publications; Inc..
- Yinger, R. J. e Clark, C. M. (1988). El Uso de Documentos Personales en el Estudio del Pensamiento del Profesor. Em Angulo, L. M. V. (ed) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., pp. 175-195.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- 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.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo Para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei no 513-T/79 (79-12-26). *D.R. I Série-A*, Nº 296, pp. 3350-(60)–3350-(62).

Decreto-Lei no 286/89 (89-08-29). *D.R. I Série-A*, Nº 198, pp. 3638-3641.

Decreto-Lei no 359/90 (90-12-11). *D.R. I Série-A*, Nº 284, pp. 5045-5046.

Decreto-Lei no 115-A/98 (98-05-04). *D.R. I Série-A*, Nº102/98, pp. 1988(2)-1988(4).

Despacho nº 113/ME/93 (93-06-23). *D.R. II Série-A*, Nº 145, pp. 6638-6642.

Estatutos da Escola Superior de Educação de Bragança (96-08-31). *D.R. II Série-A*, Nº 202, pp. 12297-12305.

Lei de Bases do Sistema Educativo no 46/86 (86-10-14). *D.R. I Série-A*, Nº 237, pp. 3067-3081.

Lei de Bases do Sistema Educativo no 115/97 (97-09-19). *D.R. I Série-A*, Nº 217, pp. 5082-5083.

Portaria nº 352/86 (86-07-08). *D.R. I Série-B*, Nº 154, pp. 1626-1629.

Portaria nº 442 – C/86 (86-08-14). *D.R. I Série-B*, Nº 186, pp. 2026 – (14).

Portaria nº 584/86 (86-10-09). *D.R. I Série-B*, Nº 233, pp. 3015-3017.

Portaria nº 336/88 (88-05-28). *D.R. I Série-B*, Nº 124, pp. 2306-2309.

Portaria nº 453/88 (88-07-09). *D.R. I Série-B*, Nº 157, pp. 2822-2824.

Portaria nº 932/93 (93-09-22). *D.R. I Série-B*, Nº 223, pp. 5234-5237.

Portaria nº 143/95 (95-02-13). *D.R. I Série-B*, Nº 37, pp. 912-913.

Portaria nº 255/95 (95-03-30). *D.R. I Série-B*, Nº 76, pp. 1777-1779.

Portaria nº 493/95 (95-05-23). *D.R. I Série-B*, Nº 119, p. 3222.

- Portaria n° 1482/95 (95-12-27). *D.R. I Série-B*, N° 297, pp. 8179-8180.
- Portaria n° 255/95 (95-03-30). *D.R. I Série-B*, N° 76, pp. 1777-1779.
- Portaria n° 156/97 (97-03-03). *D.R. I Série-B*, N° 52, pp. 914-916.
- Portaria n° 809/97 (97-09-04). *D.R. I Série-B*, N° 204, pp. 4657-4659.
- Portaria n° 823/97 (97-09-05). *D.R. I Série-B*, N° 205, pp. 4696-4698.
- Portaria n° 1084/97 (97-10-29). *D.R. I Série-B*, N° 251, pp. 5900-5903.
- Portaria n° 1116/97 (97-11-05). *D.R. I Série-B*, N° 256, pp. 6094-6096.
- Portaria n° 413-E/98 (98-07-17). *D.R. I Série-B*, N° 163, pp. 3470-(12)-3470-(24).
- Portaria n° 680-C/98 (98-08-31). *D.R. I Série-B*, N° 200, p. 4522-(2)
- Portaria n° 257/99 (99-04-09). *D.R. I Série-B*, N° 83, pp. 1933-1935.
- Portaria n° 259/99 (99-04-09). *D.R. I Série-B*, N° 83/99, pp. 1935-1937.
- Portaria n° 281-B/99 (99-04-24). *D.R. I Série-B*, N° 96, pp. 2214-(2-4).
- Portaria n° 1143/00 (00-12-04). *D.R. I Série-B*, N° 279, pp. 6924-6925.

## Anexos construídos

---

## Anexo 1 - Inquéritos por questionário aos subgrupos de alunos-professores

### Inquérito por questionário aos alunos-professores do 3º ano da Licenciatura do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este questionário destina-se a obter dados que permitam analisar como é que os alunos-professores do 3º ano da Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico trabalham, nas suas práticas de Estudo do Meio, os problemas sociais locais, no sentido de desenvolver aprendizagens socializadoras que levem os alunos a uma tomada de decisões e a uma participação activa no desenvolvimento local.

Agradeço por isso a colaboração que possa ser prestada.

**Em relação a cada questão, escreve, assinala com uma cruz (nas questões sim/não) ou com um círculo em volta do número (nas questões que apresentam escala numérica), as respostas que consideras mais adequadas às questões que te são formuladas.**

**Escala: 3 - Elevado**

**2 - Médio**

**1 - Baixo**

1. Escreve o nome da Escola onde realizaste as práticas pedagógicas de Estudo do Meio Social. \_\_\_\_\_
  
2. Menciona os anos de escolaridade e o número de alunos que frequentaram a classe onde realizaste as referidas práticas:
 

2.1. 1º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> __	2.2. 2º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> __
2.3. 3º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> __	2.4. 4º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> __
  
3. Indica se a Escola onde realizaste a tua Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social tinha um Projecto Educativo. Sim  Não
  
4. Indica se esse Projecto Educativo estava inserido no quadro de um Projecto de Desenvolvimento Local. Sim  Não
  
5. Escreve o tipo de actividades circum-escolares que a Escola definiu como complemento curricular. \_\_\_\_\_
  
6. Assinala se a Escola estabeleceu relações com outras escolas que tenham definido as mesmas actividades circum-escolares. Sim  Não

7. Se respondeste afirmativamente indica o nome dessas escolas. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Consideras que essas relações foram estabelecidas de:

8.1. Forma formal Sim  Não

8.2. Forma informal Sim  Não

9. Que grau de estímulo atribuis ao papel da Escola no incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização? 3 2 1

10. Comenta a resposta dada. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Refere se a Educação Escolar teve efeitos no Desenvolvimento Local.

Sim  Não

12. Se respondeste afirmativamente, indica o grau de importância que atribuis à/ao:

12.1. Educação formal 3 2 1

12.2. Educação informal 3 2 1

12.3. Educação constante (contínua) 3 2 1

12.4. Sistema educativo ligado ao sistema social 3 2 1

13. Como explicas os graus de importância atribuídos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Que grau de importância atribuis ao aproveitamento que a Escola faz dos recursos existentes na Comunidade Local? 3 2 1

15. Justifica a tua escolha. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Descreve o grau de preocupação da tua Escola na valorização das:

16.1. Experiências escolares dos alunos. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_







## Anexo 2 - Entrevista aos grupos de professores cooperantes

### Entrevista aos professores cooperantes das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água, do Bairro da Estacada e do Bairro das Beatas.

Esta entrevista destina-se a uma recolha de informação que permita clarificar como é que os alunos-professores do 3º ano da Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança trabalham, nas suas práticas de Estudo do Meio, os problemas sociais locais, no sentido de desenvolver aprendizagens socializadoras que levem os alunos a uma tomada de decisões e a uma participação activa no desenvolvimento local.

Agradeço por isso a colaboração que possa ser prestada.

1. Gostaria que me falasse do Projecto Educativo da sua (vossa) Escola.
  - Como foi elaborado?
  - Que objectivos prioritários foram definidos?
  - Como pensa (m) concretizá-lo na prática?
  - Em que medida é importante a Escola ter o seu projecto?
  - Que apoios?
  
2. Que dinâmicas tem a Escola conseguido com o exterior, nomeadamente com:
  - Órgãos de Informação e quais?
  - Instituições sócio-culturais e quais?
  - Associação de Pais?
  - Poder Local?
  - Que constrangimentos bloqueadores dessas dinâmicas?
  
3. Valoriza (m) nos seus (vossos) programas curriculares o aproveitamento de recursos sociais locais?
  - Aproveita (m) as experiências e saberes dos alunos?
  
4. Pressupõe (m) que as crianças trazem para a escola saberes e experiências que são rigorosos e científicos?
  - São baseados no senso comum?
  - São saberes adquiridos por adesão afectiva?

5. Como trabalha(m) esses saberes?
  - Parte(m) da “narrativa” de histórias que tenham a ver com situações em causa e trabalha(m)-(n)a pedagógica e didacticamente?
  - Parte(m) de problemas e investiga(m)-(n)os para os resolver?
  - Centra(m) as questões em personagens identificadas?
6. Respeita(m) e incentiva(m) a prática de trabalhos que tenham a ver com as diferenças individuais e culturais dos alunos?
7. Considera(m) que o Estudo do Meio:
  - Deve ligar-se a uma concepção dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade?
  - Deve ser entendido como investigação reflexiva?
  - Deve ser abordado ligado às diferentes disciplinas científicas?
8. Que obstáculos considera(m) existirem na abordagem do Estudo do Meio?
  - Como ultrapassá-los?
9. Que importância atribui(em) ao Estudo do Meio na formação pessoal e social do aluno?
10. Quais os problemas sociais mais prementes na sua (vossa) Escola?
  - Como tenta(m) resolvê-los?
  - Aproveita(m)-(n) os no sentido de os trabalhar no âmbito dos programas curriculares?
  - Que estratégias utiliza(m)?
  - Que apoios?
11. As alunas do 3º ano de Licenciatura do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino básico esforçam-se por levar as crianças a participarem de forma activa na procura de soluções para resolver os problemas sociais existentes na sua Escola?
12. Como professor(a) cooperante(a) aceita(m) as iniciativas dos alunos para superar os problemas que surgem?
  - Impõe(m), dada uma certa experiência, as suas (vossas) estratégias?

13. Como encara(m) a trilogia trabalho dos estagiários - trabalho na Escola - coordenação da Prática Pedagógica na Escola Superior de Educação de Bragança?
  
14. Que sugestões faz(em) no sentido de melhorar esse mesmo trabalho?

### **Anexo 3 - Entrevista à Responsável de Área da Prática Pedagógica**

Esta entrevista destina-se a uma recolha de informação que permita clarificar quais as linhas orientadoras para os alunos-professores, aquando das suas práticas de Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico, a fim poderem abordar e reflectir sobre o papel do mesmo, no sentido de desenvolverem aprendizagens socializadoras que conduzam a uma tomada de decisões e a uma participação activa no desenvolvimento local.

Agradeço, pois, a colaboração que possa ser prestada.

1. Considera importante que os alunos da Escola Superior de Educação, aquando da sua Prática Pedagógica nas escolas cooperantes, conheçam e participem no Projecto Educativo de Escola? Porquê?
2. Tem a preocupação de orientar a coordenação da Prática Pedagógica do Estudo do Meio de forma a ir de encontro:
  - 2.1. À realidade social local?
  - 2.2. À definição de objectivos globais consentâneos com o Projecto Educativo de Escola e com Projecto de Desenvolvimento Local?
    - Como explica a sua atitude?
  - 2.3. À discussão da forma de elaboração do programa do Estudo do Meio a fim de que os alunos adquiram um conhecimento construído através da reflexão na e sobre a acção?
    - 2.3.1. O que questiona? A elaboração:
      - Por alargamento progressivo?
      - Do próximo para o distante?
      - Do familiar para o desconhecido?
      - Do presente para o passado?
      - Do eu para os outros?
      - Por metodologia por descoberta?
      - Por objectivos operacionais?
      - Com articulação horizontal e vertical dos conteúdos?
    - 2.4. À análise de estratégias centradas em recursos endógenos?
    - 2.5. À análise do que é transmitido (conteúdos) e como se transmite (práticas pedagógicas)?
3. Para si uma Prática Pedagógica eficaz terá a ver com:
  - O conhecimento social implícito do aluno - docente?

- As expectativas positivas que transmitem aos alunos?
  - Com o que se ensina, quando se ensina e como se ensina?
  - Com habilidades comunicativas?
  - Com a personalidade de quem ensina?
4. Considera que o Estudo do Meio deve:
- Estar ligado a uma concepção dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade?
  - Ser entendido como investigação reflexiva?
  - Deva ser abordado ligado às diferentes disciplinas científicas?
5. Preocupa-se com as dinâmicas que a instituição consegue com o exterior, nomeadamente com:
- Poder Local?
  - Associações culturais e quais?
  - Associação de Pais?
  - Órgãos de Informação e quais?
  - Que constrangimentos bloqueadores dessas dinâmicas?
6. Como encara a trilogia “trabalho dos alunos Estagiários na Instituição de formação – trabalho na Escola - Prática Pedagógica”?
- Existem constrangimentos?
  - Político-administrativos?
  - Materiais ou de funcionamento?
  - Sociais e sócio-pedagógicos?
  - Outros? Quais?
7. Que sugestões faz no sentido de melhorar o seu trabalho?

## Anexo 4 - Entrevista à docente da disciplina da Prática Pedagógica

Esta entrevista destina-se a uma recolha de informação que permita clarificar como é que os alunos da disciplina de Prática Pedagógica da Escola Superior de Bragança, nomeadamente os alunos-professores do 3o ano da Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, trabalham, nas suas práticas de Estudo do Meio, os problemas sociais locais, no sentido de desenvolver aprendizagens socializadoras que levem os alunos a uma tomada de decisões e a uma participação activa no desenvolvimento local.

Agradeço, por isso, a colaboração que possa ser prestada.

O programa de Estudo do Meio está elaborado seguindo uma lógica que obedece a vários princípios.

1. Concorda que a abordagem do programa de Estudo do Meio seja feita de acordo com a sua elaboração, nomeadamente em forma de:
  - Alargamento progressivo (expanding horizons curriculum)?
  - Do próximo para o distante?
  - Do familiar para o desconhecido?
  - Do presente para o passado?
  - Do eu para os outros?
  - Integração dos temas em termos de metodologia de descoberta?
  - Objectivos operacionais?
  - De uma articulação horizontal e vertical dos conteúdos?
  
2. Na abordagem do Estudo do Meio Social, aquando da Prática Pedagógica:
  - Que objectivos prioritários foram definidos?
  - Como articula esses objectivos com os objectivos das outras disciplinas?
  - Como são concretizados na prática?
  - Como tenta colmatar as diferenças individuais e culturais dos alunos?
  - Preocupa-se com a formação pessoal e social dos alunos?
  - Valoriza os saberes locais, aproveitando as experiências dos alunos?
  - O que pensa das seguintes estratégias para trabalhar esses saberes:
    - Uso da Narrativa?
    - Humanização e personalização dos conteúdos?

- Mudança conceptual a partir das concepções alternativas dos alunos?
  - Resolução de problemas?
  - Organização de um projecto investigativo?
  - Utiliza Outras estratégias? Quais?
3. Considera que o Estudo do Meio:
- Deve ligar-se a uma concepção dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade?
  - Deve ser entendido como investigação reflexiva?
  - Deve ser abordado ligado às diferentes disciplinas científicas?
4. Preocupa-se com as dinâmicas que as escolas conseguem com o exterior, nomeadamente com:
- Órgãos de Informação e quais?
  - Instituições sócio-culturais e quais?
  - Associação de Pais?
  - Poder Local?
  - Que constrangimentos bloqueadores dessas dinâmicas?
5. Que obstáculos considera existirem na abordagem do Estudo do Meio e como ultrapassá-los?
6. Os alunos do 3º ano da Licenciatura do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico esforçam-se por levar as crianças a participarem de forma activa na procura de soluções para resolver os problemas sociais específicos da sala de aula?
7. Como professora da disciplina de Prática Pedagógica:
- Aceita as iniciativas dos alunos para superar os problemas que surgem?
  - Impõe, dada uma certa experiência, as suas estratégias?
8. Como encara a trilogia “trabalho dos estagiários - trabalho na Escola - coordenação da Prática Pedagógica na Escola Superior de Educação de Bragança”?
9. Que sugestões faz no sentido de melhorar esse mesmo trabalho?

## Anexo 5 - Entrevista aos subgrupos de alunos-professores

Esta entrevista destina-se a obter dados que permitam analisar como é que os alunos-professores do 4º ano da Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico trabalham, nas suas práticas de Estudo do Meio, reflectiram sobre a abordagem do Ensino do Estudo do Meio Social, no sentido de melhorar aprendizagens socializadoras que levem os alunos a uma tomada de decisões e a uma participação activa no desenvolvimento local.

Agradeço, por isso, a colaboração que possa ser prestada.

Após a realização da Prática Pedagógica do Ensino do Estudo do Meio, durante o 3º ano do curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, gostaria que, com base em concepções teóricas, reflectissem sobre alguns aspectos e que comentassem alguns pontos de vista.

O programa de Estudo do Meio Social está elaborado seguindo uma lógica que obedece a vários princípios:

1. Concorda que a abordagem do programa de Estudo do Meio seja feita de acordo com a sua elaboração, nomeadamente em forma de:
  - Alargamento progressivo (expanding horizons curriculum)?
  - Do próximo para o distante?
  - Do familiar para o desconhecido?
  - Do presente para o passado?
  - Do eu para os outros?
  - Integração dos temas em termos de metodologia de descoberta?
  - Objectivos operacionais?
  - De uma articulação horizontal e vertical dos conteúdos?
  
2. O que pensa das seguintes estratégias para trabalhar os conteúdos programáticos:
  - Uso da Narrativa?
  - Humanização e personalização dos conteúdos?
  - Mudança conceptual a partir das concepções alternativas dos alunos?
  - Resolução de problemas?
  - Organização de um projecto investigativo?
  - Outras estratégias? Quais?

3. Considera que o Estudo do Meio:
  - Deve ligar-se a uma concepção dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade?
  - Deve ser entendido como investigação reflexiva?
  - Deve ser abordado ligado às diferentes disciplinas científicas?
  
4. Faça um comentário sobre o papel do Estudo do Meio Social na formação dos alunos, nomeadamente na sua aquisição de conhecimentos e na sua formação como cidadãos.

## Anexo 6 - Grelha de condensação de opiniões das entrevistas aos grupos de professores cooperantes

### 1. Tema. Conhecer a Realidade Social

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas					
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores	EPCEM1	EPCE2	EPCE3
Problemas Sociais Concretos CRS-PSC	Definição do Projecto Educativo de Escola CRS-PSC-PEE	PEE1: "(...) em Conselho Escolar"; PEE2: "(...) no início do ano, em Conselho Escolar (...)"; PEE3: "Em Conselho Escolar"		3	1 1 1	1	1	1
	Objetivos do Projecto Educativo CRS-PSC-OPE	OPE1: "Promover o sucesso educativo; Construir saberes desenvolvendo capacidades"; OPE2: "(...) acordo com a realidade escolar e meio envolvente"; OPE3: "Desenvolver pedagogia do sucesso, mobilizar professores e alunos para trabalho de grupo; Despertar o interesse pelo trabalho de investigação; Alertar a população para os perigos da destruição do ambiente";		3	1 1 1	1	1	1
	Concretização do Projecto na Prática CRS-PSC-CPP	CCP1: "Através da investigação e da pesquisa"; CCP2: "Dando cumprimento a todos os objectivos planificados"; CCP3: "(...) através de actividades desenvolvidas na sala de aula, visitas de estudo, projecção de filmes, debates em grupo";		3	1 1 1	1	1	1
Problemas Sociais Concretos CRS-PSC	Importância do Projecto Educativo CRS-PSC-IPE	IPE1: "Preparar os alunos para o futuro"; IPE2: "(...) para implementar e gerir a dinâmica da escola"; IPE3: "(...) mobiliza crianças, professores estagiários e comunidade no processo de ensino aprendizagem";		3	1 1 1	1	1	1
	Apoios ao Projecto Educativo CRS-PSC-APE	APE1: "Autarquia, Comunidade; Governo Civil e Paróquia"; APE2: "(...) insuficientes (...) tornando inviável a concretização na sua globalidade"; APE3: "(...) só nas deslocações";		2 e 1	1 -1 1	1	-1	1
Problemas Sociais Concretos CRS-PSC	Problemas de Natureza Económica CRS-PSC-PNE	PNE1: "Crianças desfavorecidas com problemas (...) económicos"; PNE2: "Crianças com elevado número de carências a nível (...) económico (...)"; PNE3: "Carências económicas (...)";		3	1 1 1	1	1	1

Importância para a Comunidade Local CRS-ICL	Problemas de Natureza Afetiva CRS-PSC-PNA	PNA1: Não respondeu. PNA2: "Crianças com elevado número de carências a nível afetivo(...);" PNA3: Não respondeu	1	1 -	- -	1	-
	Problemas de Natureza Familiar CRS-PSC-PNF	PNF1: "Crianças desfavorecidas com problemas familiares (...);" PNF2: "Crianças com elevado número de carências a nível (...) familiar;" PNF3: Não respondeu.	2	1 1 -	1	1	-
	Problemas de Natureza Social CRS-PSC-PNS	PNS1: "Crianças desfavorecidas com problemas (...) sociais (...);" PNS2: Não respondeu. PNS3: Não respondeu.	1	1 - -	1	-	-
	Problemas de Natureza Cultural CRS-PSC-PNC	PNC1: "Crianças desfavorecidas com problemas (...) culturais (...);" PNC2: não referiu. PNC3: não referiu.	1	1 - -	1	-	-
		22 e - 1	3	1 1 1	1	1	1

## 2. Tema: Analisar o Programa de Estudo do Meio Social – APM

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas					
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores	EPCM1	EPCE2	EPCE3
Elaboração do Programa de Estudo do Meio APM-EPMI	Saberes e Experiências Científicas dos alunos APM-EPM-SEC	SEC1: "Não são rigorosos (...);" SEC2: "Não são rigorosos (...);" SEC3: "Não são rigorosos (...);"		-3	-1 -1 -1	-1	-1	-1
		SES1: "(...) são baseados no senso comum (...);" SES2: "(...) são baseados no senso comum (...);" SES3: "(...) são baseados no senso comum (...);"			1 1 1	1	1	1
			3					

		SEA1: "(...) às vezes são saberes adquiridos por adesão afectiva." SEA2: "(...) por adesão afectiva." SEA3: "(...) nas vivências familiares."	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	3	6 e -3
Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais APM-CRP	Obstáculos de Natureza Material que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais APM-CRP-ONM	ONM1: "Falta de materiais de apoio às escolas." ONM2: "(...) ao nível dos recursos materiais (...)." ONM3: "Falta de material concretizador."	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	3	
	Obstáculos de Natureza Didáctica que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais APM-CRP-OND	OND1: Não respondeu. OND2: "(...) ao nível de recursos (...) didácticos (...)." OND3: Não respondeu.	- 1 -	- 1 -	- 1 -	- 1 -	1	
	Obstáculos de Natureza Económica que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais APM-CRP-ONE	ONE1: Não respondeu. ONE2: "(...) ao nível de recursos (...) económicos." ONE3: Não respondeu.	- 1 -	- 1 -	- 1 -	- 1 -	1	
	Os conteúdos são adaptados de forma a respeitar as Diferenças Individuais e Culturais dos alunos APM-CRP-DIC	DIC1: "Sim." DIC2: "Sim. São sempre respeitadas (...) no cumprimento da prática pedagógica." DIC3: "Sim, sempre que possível!"	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	3	8
Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos APM-ERE	Estratégia o Uso da Narrativa APM-ERE-EUN	EUN1: "Sim"; EUN2: "Não, partimos da realidade e não usamos a narrativa (...)." EUN3: "Não (...)."	1 -1 -1	1 -1 -1	1 -1 -1	1 -1 -1	1 e -2	
	Estratégia Resolução de Problemas APM-ERE-ERP	ERP1: "Sim" ERP2: Não respondeu. ERP3: "(...) partimos de problemas e investigamos para os resolver?"	1 - 1	1 - 1	1 - 1	1 - 1	2	
	Estratégia de Humanização e Personalização dos conteúdos APM-ERE-EHP	EHP1: "Sim"; EHP2: "(...) não identificamos personagens"; EHP3: "Não (...)."	1 -1 -1	1 -1 -1	1 -1 -1	1 -1 -1	1 e -2	4 e -4

### 3. Tema: Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade – DEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas				
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores	EPCM1	EPCE2
Dinâmicas no Interior da Escola DEC-DIE	As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas DEC-DIE-CAP	CAP1: "Sim"; CAP2: "Dado o número reduzido de aulas de estágio (...) tenta em colaboração com o professor orientador dar resposta às exigências da turma." CAP3: "Sim, os alunos esforçam-se, acompanhados e incentivados pelos orientadores";	3	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas no Exterior da Escola DEC-DEE	Aceleram a iniciativa dos Alunos para superar os Problemas DEC-DIE-IAP	IAP1: "São aceites as iniciativas dos alunos e dadas sugestões"; IAP2: "São sempre aceites as iniciativas dos alunos (...) mas têm de obedecer a uma orientação que vá de encontro às necessidades da turma"; IAP3: Não respondeu.	2	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	Não Impõem as Estratégias para a resolução dos Problemas DEC-DIE-IEP	IEP1: Não respondeu. IEP2: "(...) nunca são impostas estratégias específicas"; IEP3: Não respondeu.	6	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	DPL1: "(...) o poder local deu bastante apoio"; DPL2: "Apenas é de salientar colaboração com o poder local (...);" DPL3: "(...) o poder local apoiou-nos nos transportes";	3	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com Associações Culturais DEC-DEE-DAC	Dinâmicas com Associações Culturais DEC-DEE-DAC	DAC1: "(...) "Teatro em Movimento";" DAC2: "Apenas é de salientar colaboração com o (...) e o Teatro em Movimento"; DAC3: Não respondeu.	2	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com Órgãos de Informação DEC-DEE-DOI	Dinâmicas com Órgãos de Informação DEC-DEE-DOI	DOI1: "Visitas de estudo à rádio, jornais, televisão e ao teatro, nomeadamente ao "Teatro em Movimento";" DOI2: Não respondeu. DOI3: Não respondeu.	1	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com Associações de Pais DEC-DEE-DAP	Dinâmicas com Associações de Pais DEC-DEE-DAP	DAP1: "Associação de pais apoiou com pouca frequência (...);" DAP2: Não respondeu. DAP3: Não respondeu.	1	1	1	1	1
				1	1	1	1
Dinâmicas com Associações de Pais DEC-DEE-DAP	Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas DEC-DEE-CBD	CBD1: Não respondeu. CBD2: "(...) falta de verbas para o desenvolvimento de projectos"; CBD3: Não respondeu.	8	1	1	1	1
				1	1	1	1

#### 4. Tema: Avaliar o papel do Estudo do Meio Social – AEM

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas				
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores	EPCM1	EPCE2
Críticas às Soluções encontradas para a resolução dos Problemas AEM-CSP	O meio como Conceção de Intervenção Cidadão na comunidade AEM-CSP-CIC	CIC1: "Sim"; CIC2: "Sim, para uma melhor formação integral do indivíduo"; CIC3: Não respondeu.		1	1		
		CIR1: "Sim"; CIR2: "Sim, para uma melhor formação integral do indivíduo"; CIR3: Não respondeu.		1	1		
		CDC1: "Sim"; CDC2: Não respondeu. CDC3: "Deve ser abordado e ligado às diferentes disciplinas";		1	-	1	1
Relação Estagiários-Escola-Prática pedagógica AEM-CSP-EEP	O meio como Conceção de ligação às Disciplinas Científicas AEM-CSP-CDC	EEP1: "(...) violento (...) devido á carga horária (...) falta de tempo para preparação de (...) aulas e concepção de certos materiais"; EEP2: "Em nosso entender não resulta, as alunas deveriam ter mais aulas práticas"; EEP3: "...Torna-se difícil conciliar essa trilogia";		-1	-1		-1
		STM1: "Redução da carga horária (...) mas não em relação ao estágic"; SMT2: Não referiu. STM3: "(...) com grande esforço e boa vontade de toda a equipa (...) difícil apontar sugestões";	8 e -3	1	1		1
		FSA1: "(...) é fundamental na formação do aluno para melhor compreender o que o rodeia"; FSA2: "Serve para uma melhor formação integral do aluno"; FSA3: "(...) contribui para a formação integral do aluno e sua socialização";		1	1		-
Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos AEM-FIA	Importância na Formação para a Socialização do Aluno AEM-FIA-FSA	FCR1: "(...) para melhor compreender o que o rodeia"; FCR2: Não respondeu. FCR3: Não respondeu.		1	1		-
			1	-		-	

	Importância na Formação para a Aquisição de Conhecimentos <b>AEM-FIA-FAC</b>	FAC1: "Muito importante porque interfere nas restantes disciplinas – inter-disciplinaridade." FAC2: Não respondeu. FAC3: Não respondeu.	5	1	1	-	-	-
--	---	---	---	---	---	---	---	---







<p><b>Estratégia de Humanização e Personalização</b> APM-ERE-EHP</p>	<p>EHP1: "(...) permitindo (...) viabilizar o significado de determinados temas (...)." EHP2: "(...) funcionando como facilitador na compreensão, memorização, (...)." EHP3: "Não foi considerada ainda esta estratégia." EHP4: "(...) tornar acessível noções de carácter mais abstracto (...)." EHP5: "Apelativa" EHP6: "(...) tornar acessível noções de carácter mais abstracto, pelo facto de relacionar os temas com pessoas reais." EHP7: "(...) é importante porque adequa os conteúdos à realidade em que o aluno está inserido" EHP8: "(...) possuiu a estrutura cognitiva suficientemente capaz de os transportar para outras realidades (...)."</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 -1 1 1 1 1 1</p>
<p><b>Estratégia de Conceções Alternativas dos Alunos</b> APM-ERE-ECA</p>	<p>ECA1: "Toda a aprendizagem deve partir daquilo que o aluno sabe." ECA2: "(...) promove um processo de desconstrução das concepções alternativas dos alunos (...)." ECA3: "(...) promove um processo de desconstrução das concepções alternativas (...)." ECA4: "É preciso uma desmontagem das concepções dos alunos e introduzir uma concepção científica." ECA5: "(...) reconstruir poderá tornar-se complicada esta mudança para o aluno" ECA6: "(...) boa alternativa para trabalhar os conteúdos programáticos (...)." ECA7: "Evidenciar sempre as concepções alternativas (...) é a partir destas que as aprendizagens significativas se verificam." ECA8: "Deverá partir delas para introduzir novos conceitos".</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>
<p><b>Estratégia de organização de um Projecto Investigativo</b> APM-ERE-EPI</p>	<p>EPI1: "(...) permite que os alunos se tornem autónomos nas suas pesquisas." EPI2: "(...) pode potenciar dimensões relevantes da aprendizagem." EPI3: "(...) leva os alunos a uma maior autonomia (...)." EPI4: "(...) pode potenciar situações integradas de aprendizagem (...)." EPI5: "(...) projectos de curto prazo funcionam melhor." EPI6: "(...) pode potenciar dimensões relevantes da aprendizagem." EPI7: Não respondeu. EPI8: "Permite (...) tornar os alunos em pequenos cientistas".</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 1 1 1 1 1 - 1</p>
<p><b>Outras Estratégias</b> <b>Quais</b> APM-ERE-OEQ</p>	<p>OEQ1: "Diálogo, Recurso a Audiovisuais, Dramatização, etc." OEQ2: Não referiu. OEQ3: "(...) diálogo, actividades de discussão, (...) material audiovisual, o trabalho de campo (...)." OEQ4: "O diálogo (...). O Material audiovisual (...). As actividades de discussão (...). O trabalho de campo (...)." OEQ5: "(...) actividades facultativas (...)." OEQ6: Não referiu. OEQ7: Não referiu. OEQ8: "O uso dos Rav's (recursos audiovisuais)".</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>	<p>1 - 1 1 1 1 - 1</p>
<p>43</p>									





## Anexo 8 - Grelha de condensação de opiniões da entrevista à docente da disciplina da Prática Pedagógica

### 1. Tema: Conhecer a Realidade Social – CRS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas			
			Categorias	Subcategorias	Indicadores	EDDP1
Importância para a Comunidade Local CRS-ICL	Valorização dos Recursos Locais CRS-ICL-VRL	VRL1: "Os saberes locais são renhabetizados quando se dá oportunidade aos alunos de expressarem as suas vivências e conhecimentos no sentido da consciencialização para o respeito à sua terra, aos seus valores".	1	1	1	1

### 2. Tema: Analisar o Programa de Estudo do Meio - APM

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas			
			Categorias	Subcategorias	Indicadores	EDDP1
Elaboração do Programa de Estudo do Meio APM-EPM	Elaboração por Alargamento Progressivo APM-EPM-EAP	EAP1: "Os saberes, o conhecimento, vão-se, vai-se estruturando e sistematizando, tendo em consideração (...) o princípio lógico da complexidade crescente – do simples para o complexo, pelo qual o alargamento e aprofundamento dos temas e conteúdos se faz progressivamente".		1	1	1
	Elaboração do Próximo para o Distante APM-EPM-EPD	EPD1: "(...) o aluno é impellido naturalmente a descobrir, pouco a pouco, inicialmente a nível familiar, na rua, no pré-escolar e na escola (...) outros mundos, outros pontos de vista, divergentes, mas tão aceitáveis quanto os seus, que o fazem crescer (...) . Este processo lógico de compreensão e domínio real realiza-se do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, do próximo para o distante, do conhecido para o desconhecido".		1	1	1
	Elaboração do Familiar para o Desconhecido APM-EPM-EFD	EFD1: Utilizou a argumentação da subcategoria anterior.		1	1	1
	Elaboração do Presente para o Passado PM-EPM-EPP	EPP1: "Os alunos do 1o Ciclo centram-se no momento, no agora, no presente, sendo a noção do passado e futuro suportada nas vivências actuais. A cronologia, a linha do tempo é construída em função do presente, aspecto que deve ser considerado nas propostas de actividades a realizar pelos alunos".		1	1	1

Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais APM-CRP	Elaboração do Eu, para os Outros APM-EPM-EOO	<p>EE01: "O carácter egocêntrico desta faixa etária, fá-los centrar no "eu" acima de tudo e só depois os outros. (...) lidade da socialização por excelência (...) as aprendizagens deverão ser socializadoras no sentido de desenvolver e ou promover as relações interpessoais".</p> <p>EMD1: "(...) a metodologia de descoberta potencia a aprendizagem, pela implicação dos intervenientes (alunos) em todas as fases do processo. (...) conduz os alunos a níveis estruturados de conhecimento e de pensamento, desde o conhecimento, a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (...) contra a simples memorização – alvo das metodologias mais reducionistas e tradicionalistas".</p> <p>EO01: "(...) concorre para dilatar o processo de ensino-aprendizagem de maior cientificidade, uma vez que à tarefa da sua definição presidem critérios científicos, metodológico-didáticos, psicológicos e psicopedagógicos".</p> <p>EVH1: "A articulação vertical dos conteúdos promove a sequencialidade e continuidade entre fases e ciclos, em que cada fase prepara a seguinte e aprofunda a anterior. (...) a articulação horizontal contribui para um sentido integrador e a construção de aprendizagens significativas e globalizantes".</p>	1	1	1
Abordagem da Prática Pedagógica APM-APP	Elaboração por Objectivos Operacionais APM-EPM-EOO	<p>OO01: "A valorização do saber holístico, total, contra a visão reducionista compartimentada do saber da perspectiva tradicional – instrutiva de educação, aponta no sentido da convergência entre todas as áreas do saber. O saber único, global resulta da interdisciplinaridade e da confluência entre todos os ramos do saber, da ciência. (...) a articulação dos objectivos do Estudo do Meio com as outras disciplinas faz-se de forma globalizante, uma vez que o regime de monodocência facilita essa articulação".</p>	1	1	1
Relação entre os Conteúdos abordados e Resolução de Problemas sociais locais APM-CRP	Objectivos Concretizados na Prática APM-EPM-OCF	<p>OCF1: "(...) Textos de Língua Portuguesa (...) a hora do conto (...) jogos dramáticos, teatros, dramatizações, simulações, (...) colagem, recortes dobragens, painéis colectivos, (...) o entoar de canções (...) audição de sons da natureza (...) circuitos, visitas de estudo, percursos na natureza (...)"</p>	1	1	1
Os conteúdos são adaptados de forma a respeitar as Diferenças Individuais e Culturais dos alunos APM-CRP-DIC	Obstáculos de Natureza Económica que impedem a abordagem de conteúdos para a resolução de problemas sociais locais APM-CRP-ONE	<p>OND1: "(...) a quase ausência de suportes pedagógico-didáticos imprescindíveis no processo".</p> <p>ONE1: "(...) o maior obstáculo resulta da pouca autonomia financeira das escolas do 1o ciclo que impede a concretização dos projectos, (...)"</p>	1	1	1
		<p>DIC1: "Considerando a metáfora da "escola multicultural" são valorizados de igual forma todos os intervenientes com as suas idiosincrasias, saberes, potencialidades. A troca, a comunicação, a partilha, (...) concorrem para dar oportunidade a todos de expressarem sentimentos, vivências, conhecimentos e se enriquecerem mutuamente. (...) 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."</p>	1	1	1
		8	2	3	

Diferenciar Estratégias centradas em Recursos Endógenos APM-ERE	Estratégia o Uso da Narrativa APM-ERE-EUN	EUN1: "(...) abordagem pedagógico-didáctica inovadora (...) integra componentes espaciais, temporais, personagem, acções e até temáticas (...), promove a interacção social (...) proporciona aprendizagens activas, integradas, com significado e baseadas em valores."	1	1	1
	Estratégia Resolução de Problemas APM-ERE-ERP	ERP1: "(...) conduz os alunos à metodologia do trabalho científico, o que pressupõe colocá-los intencionalmente perante situações diversas e concretas, encorajando-os a levantarem questões, realizarem experiências, (...) testarem hipóteses, utilizarem uma pluralidade de técnicas e métodos (...)"	1	1	1
	Estratégia de Humanização e Personalização dos conteúdos APM-ERE-EHP	EHP1: "(...) os jogos sociais, os jogos dramáticos (...) são actividades que contribuem para a interiorização mais eficaz dos conteúdos. Associando o lúdico (...) a escola converte-se num local agradável onde os alunos vão pelo prazer de aprender (...)"	1	1	1
	Estratégia de Conceções Alternativas dos Alunos APM-ERE-ECA	ECA1: "As crenças, as sensações vividas pelo aluno, as ideias adquiridas, ou seja, os potenciais modais explicativos designados por concepções alternativas (Cas), contribuem para facilitar e enriquecer a organização do ensino na sala de aula. Estas construções pessoais devem ser alvo de tratamento (debate de ideias) no sentido dos alunos chegarem à conclusão das suas limitações e ao reconhecimento da existência de uma versão científica sobre o assunto e que conduz à mudança conceptual."	1	1	1
	Estratégia de organização de um Projecto Investigativo APM-ERE-EPI	EPI1: Foi usada a mesma argumentação de APM-ERE-ERP	5	1	1

### 3. Tema: Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade - DEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Dinâmicas no Interior da Escola DEC-DIE	As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas DEC-DIE-CAP	CAP1: "Sim"		1	1
	Aceitam a Iniciativa dos Alunos para superar os Problemas DEC-DIE-IAP	IAP1: "Na fase inicial da prática pedagógica (...) os professores estagiários discutem pormenorizadamente com a coordenadora as temáticas a desenvolver (...), desentram em conjunto o projecto curricular à implementar. As iniciativas positivas são reforçadas, apelando sempre à criatividade e à inovação. Sempre que se verifica qualquer aspecto menos claro, incorrecto ou rotineiro, 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 (...)"	1	1	1

Dinâmicas no Exterior da Escola DEC-DEE	Não Impõem Estratégias para a resolução de Problemas DEC-DIE-IEP	IEP1: "(...) 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 (...)."	3	1	1	1
Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	DPL1: "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."		1	1	1
Dinâmicas com Associações Culturais DEC-DEE-DAC	Dinâmicas com Associações Culturais DEC-DEE-DAC	DAC1: "Sim. Região de Turismo, Parque Natural de Montesinho, Quercus, Clube de Caça e Pesca, Centro Cultural, APADI, Arquivo Distrital, Centro de Saúde Desportivo de Bragança."		1	1	1
Dinâmicas com Órgãos de Informação DEC-DEE-DOI	Dinâmicas com Órgãos de Informação DEC-DEE-DOI	DOI1: "Sim. Nos mini projectos curriculares, desenhados e implementados pelos professores estagiários acontecem, frequentemente visitas às rádios locais, às estações televisivas, às topográficas e jornais da cidade."		1	1	1
Dinâmicas com Associação de Pais DEC-DEE-DAP	Dinâmicas com Associação de Pais DEC-DEE-DAP	DAP1: "Sim. O grupo de professores estagiários promoveu 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 colimatar carências sobretudo a nível de recursos materiais."		1	1	1
Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas DEC-DEE-CBD	Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas DEC-DEE-CBD	CBD1: "O reduzido número de horas da prática pedagógica, (...) a preocupação (...) em "cumprir o programa" e a pouca autonomia concedida aos professores estagiários em termos de gestão curricular (...)."	5	1	1	1

**4. Tema: Avaliar o papel do Estudo do Meio Social - AEM**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Sub-categorias	Indicadores	EDPP1
Criticar as Soluções encontradas para a resolução dos Problemas AEM-CSP	O meio como Concepção de Intervenção do Cidadão na sua comunidade AEM-CSP-CIC	CIC1: "Tendo em consideração o perfil do aluno, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo "crítico, responsável, autónomo, cidadão civicamente responsável e democraticamente interventivo na vida comunitária" a área de Estudo do Meio, pelos objectivos e conteúdos que preconiza, é uma área, por excelência, potenciadora do desenvolvimento e aprimoramento desse perfil."	1	1	1
	O meio como Concepção de Investigação Reflexiva AEM-CSP-CIR	CIR1: "Sim."	1	1	1

O meio como Conceção de ligação às Disciplinas Científicas AEM-CSP-CDC	CDC1: "Sendo reconhecida pela comunidade científico-pedagógica a necessidade de apoiar na formação harmónica, holística, ou seja, em todas as dimensões da pessoa, é contraproducente a compartimentação, a fragmentação do saber que a bordagem por disciplinas implica."	1	1	1
Relação Estagiários-Escola-Prática pedagógica AEM-CSP-EEP	EEP1: "O sucesso (...) passa por uma pedagogia de conjunto – trabalho concertado entre professores estagiários, professores orientadores e professor coordenador."	1	1	1
Sugestões para Melhorar o Trabalho AEM-CSP-SMT	SMT1: "Formação em supervisão aos professores cooperantes; formação em metodologias específicas; menor número de estagiários/coordenador; maior envolvimento dos professores de metodologias na prática pedagógica."	1	1	1
Importância do Estudo do Meio na Formação Integral dos Alunos AEM-FIA	FSA1: "A educação pessoal e social dos alunos (...), é a pedra angular dos nossos paradigmas educativos. Mais importante que "saber" é "saber fazer"; "saber agir"; "saber ser". Mais importante que dar o peixe é ensinar a pescar, conforme a filosofia popular."	1	1	1
Importância na Formação para a Aquisição de Conhecimentos AEM-FIA-FAC	FAC1: "(...) a aquisição de conhecimentos permite a aprendizagem para a formação individual e colectiva dos alunos ;	1	1	1
		5	2	

## Anexo 9 - Grelha de condensação de opiniões da entrevista à Responsável de Área da Prática Pedagógica

### 1. Tema: Conhecer a Realidade Social - CRS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Problemas Sociais Concretos CRS-PSC	Importância do Projecto Educativo CRS-PSC-IPE	IPE1: "(...) porque é uma forma de interligar teoria e prática e "provocar" nos alunos aprendizagens funcionais, activas e significativas, dando sentido aquilo que se pretende que é o contacto com o mundo docente."	1	1	1
Importância para a Comunidade Local CRS-ICL	Valorização dos Recursos Locais CRS-ICL-VRL	VRL1: "(...) para não haver distinção entre o que se ensina e o que se aprende. Interessa a visão curricular eclética, o que implica não desprezar nenhuma visão curricular. (...) A informação descontextualizada não "tem sentido" e importante a "busca do sentido"."	1	1	1

### 2. Tema: Analisar o Programa de Estudo do Meio - APM

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Elaboração do Programa de Estudo do Meio APM-EPM	Elaboração por Alargamento Progressivo APM-EPM-EAP	EAP1: "Princípios de aprendizagem sempre velhos e sempre novos, portanto actuals. (...) flexibilidade do currículo, pois esta visão pode ser considerada um pouco redutora, dado que o meio local é "fonte de aprendizagem"."		1	1
	Elaboração do Próximo para o Distante APM-EPM-EPD	EPD1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.		1	1
	Elaboração do Familiar para o Desconhecido APM-EPM-EFD	EFD1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP		1	1

Elaboração do Presente para o Passado APM-EPM-EPP	EPP1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.	1	1	1
Elaboração do Eu para os Outros APM-EPM-EEO	EEO1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.	1	1	1
Elaboração por Metodologia por Descoberta APM-EPM-EMD	EMD1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.	1	1	1
Elaboração por Objetivos Operacionais APM-EPM-EOO	EOO1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.	1	1	1
Elaboração por articulação Horizontal e Vertical dos conteúdos APM-EPM-EVH	EVH1: Justificação apresentada para a subcategoria Elaboração por Alargamento Progressivo - APM-EPM-EAP.	1	1	1
Abordagem da Prática Pedagógica APM-APP	8	CPPI1: "(...) a transmissão de conteúdos substantivos está dentro de uma linha de pedagogia de processo, em que todo o conteúdo tem em si potencialidades para ser transmitido.	1	1
		CS11: "(...) depende não só do que o aluno sabe, conhecimento científico, mas do modo como o transmite, tendo em conta de que o professor –e uma pessoa que se move num contexto próximo e com determinadas características próprias, (...) o lado artístico do professor, que serve para criar relações empáticas".	1	1
Conhecimento Social Implícito APM-APP-CSI	EPA1: Justificação apresentada para a subcategoria O Conhecimento Social Implícito de quem ensina - APM-APP-CSI.	1	1	1
Expectativas Positivas que transmitem aos Alunos APM-APP-EPA	QOC1: Justificação apresentada para a subcategoria O Conhecimento Social Implícito de quem ensina - APM-APP-CSI.	1	1	1
O Que, Quando e Como se ensina APM-APP-QOC	HCC1: Justificação apresentada para a subcategoria O Conhecimento Social Implícito de quem ensina - APM-APP-CSI.	1	1	1
Habilidades Comunicativas de Quem ensina APM-APP-HCC	POE1: Justificação apresentada para a subcategoria O Conhecimento Social Implícito de quem ensina - APM-APP-CSI.	1	1	1
Personalidade de Quem Ensina APM-APP-POE	6	1	1	1

### 3. Tema: Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade - DEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Dinâmicas no Exterior da Escola DEC-DEE	Dinâmicas com o Poder Local DEC-DEE-DPL	DPL1: "Sim"		1	1
	Dinâmicas com Associações Culturais DEC-DEE-DAC	DAC1: "Sim"	1	1	1
	Dinâmicas com Órgãos de Informação DEC-DEE-DOI	DOI1: "Sim"	1	1	1
	Dinâmicas com Associação de Pais DEC-DEE-DAP	DAP1: "Sim"	1	1	1
	Constrangimentos, Bloqueadores das Dinâmicas DEC-DEE-CBD	CBD1: "(...) constrangimentos que têm a ver com falta de diálogo, falta de apoio financeiro, desconhecimento do meio."	5	1	1

### 4. Tema: Avaliar o papel do Estudo do Meio Social - AEM

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Número de frequências ocorridas		
			Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Críticas Soluções encontradas para a resolução dos Problemas AEM-CSP	O meio como Conceção de Intervenção do cidadão na sua Comunidade AEM-CSP-CIC	CIC1: "(...) deve contemplar as três vertentes de decisão curricular, pois deve estar ligado ao currículo enquanto fonte de desenvolvimento social."		1	1

<p>O meio como Concepção de Investigação Reflexiva AEM-CSP-CIR</p>	<p>CIR1: "(...) Investigação na e sobre a acção"</p>	1	1	1
<p>O meio como Concepção de ligação as Disciplinas Científicas AEM-CSP-CDC</p>	<p>CDC1: "Visão do currículo académico, embora as metodologias devam ser diversificadas;"</p>	1	1	1
<p>Relação Estagiários-Escola-Prática pedagógica AEM-CSP-EEP</p>	<p>EEP1: "(...) o não conhecimento do meio, anão aderência dos professores, a não publicitação, os professores não se movem e não sabem como mover-se, têm dificuldades no trabalho colaborativo, dificuldades em como elaborar e desenvolver projectos, em procurar fundos e parcerias e optam quase sempre pelo rotineiro;"</p>	1	1	1
<p>Sugestões para Melhorar o Trabalho AEM-CSP-SMT</p>	<p>SMT1: "Mais saber, mais e melhor formação, ultrapassar os conflitos institucionais, trabalhar solidariamente num clima onde a competitividade seja saudável"</p>	1	1	1
		5		

## Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**  
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes  
– 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**  
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**  
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**  
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**  
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**  
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**  
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**  
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

- 
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**  
Victor Meyer Jr. – 1991
  - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**  
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
  - 16 · **Educação e loucura**  
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
  - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
  - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
  - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**  
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
  - 20 · **Conferências em nutrição animal**  
Carlos Alberto Sequeira - 1993
  - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II<sup>e</sup> empire**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
  - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**  
João do Nascimento Quina – 1994
  - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Cantos de Eça de Queirós***  
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
  - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**  
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
  - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**  
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
  - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**  
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

- 
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**  
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**  
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**  
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**  
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**  
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**  
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**  
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**  
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**  
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**  
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

- 
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**  
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**  
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**  
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**  
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**  
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**  
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**  
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**  
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**  
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**  
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**  
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**  
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**  
Henrique da Costa Ferreira – 2002

- 
- 52 · A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**  
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 · O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**  
António Réffega – 1997
- 54 · Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**  
António Réffega – 1997
- 55 · A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**  
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 · Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**  
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 · A dimensão preocupacional dos professores**  
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 · Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**  
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 · Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**  
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 · Processos de cozedura em cerâmica**  
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 · Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**  
Helena Génésio – 2002
- 62 · A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**  
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 · Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**  
Domingos Patacho
- 64 · Dialecto rionorês: contributo para o seu estudo**  
Dina Macias – 2003

- 
- 65 · **A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**  
Dina Macias – 2002
- 66 · **Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**  
Ana Maria Carvalho
- 67 · **A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · **Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**  
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · **Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**  
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · **As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · **Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**  
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · **Do pai ao pior – 4 conferências**  
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · **Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**  
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · **Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**  
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · **Perspectiva pictórica**  
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · **Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**  
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · **Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2005

- 
- 78 · Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante**  
Francisco Cordeiro Alves – 2005
- 79 · O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local**  
Maria do Nascimento Esteves Mateus – 2008